



Relações Semânticas de Sinonímia e Antonímia: Contributo para o Desenvolvimento da Competência Lexical na Aula de Português Língua Estrangeira

Mestrado em Ensino do Português Língua Segunda Língua Estrangeira

Nina João Seabra Amaral Braz Fernandes

Setembro de 2009

Relatório Final de Estágio apresentado à Faculdade de
Letras da Universidade do Porto para a obtenção do
grau de Mestre em Ensino do Português Língua
Segunda/Língua Estrangeira.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível se não tivesse contado com o apoio de colegas, amigos e familiares.

Agradeço a:

Professora Doutora Maria de Fátima Silva, pela orientação;

Colegas Maria da Paz Oliveira e Biram Dieng, pela camaradagem.

Agradeço ainda a:

Minha mãe, pela leitura das primeiras versões e sua visão crítica;

Meu marido, Ricardo, pelo apoio informático;

Toda a família, pela motivação e força ao longo deste trabalho.

Resumo

Este trabalho toma como objecto de estudo o desenvolvimento da competência lexical em Português Língua Estrangeira, tendo como objectivo fundamental a elaboração de estratégias e actividades para o tratamento das relações semânticas de significado numa situação de aquisição formal de português língua estrangeira. Neste contexto, centra-se a atenção na aquisição das relações semânticas de sinonímia e antonímia em diferentes níveis da aprendizagem do Português Língua Estrangeira.

O trabalho apresenta uma parte teórica, em que são explorados os princípios teóricos e metodológicos que suportam as propostas realizadas na segunda parte, de carácter eminentemente prático.

A avaliação dos resultados obtidos na aplicação das actividades no domínio em análise mostrou que a elaboração de estratégias estimuladoras para a prática lexical das relações semânticas numa aula contribui, em particular, para o desenvolvimento da competência lexical do aprendente de língua estrangeira e, de forma global, para a sua competência comunicativa.

À planificação e execução das actividades propostas esteve subjacente uma reflexão teórica, em função da qual se organizou a prática lectiva, seguindo as etapas de apresentação, armazenamento e recuperação lexical para que o uso do léxico em contexto, baseando-se no método comunicativo, fosse uma realidade.

Considera-se que este trabalho contribui, globalmente, para uma actuação reflectida do professor na sala de aula, fornecendo propostas a adaptar e actualizar em função dos objectivos formulados, dos assuntos a tratar e dos contextos de aprendizagem em causa.

Índice

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. OBJECTO.....	12
1.2. OBJECTIVOS GERAIS	14
1.3. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO: METODOLOGIA E DISTRIBUIÇÃO DA TESE EM CAPÍTULOS	15
2. DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	17
2.1. AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	18
2.2. LÉXICO.....	21
2.2.1. <i>Os conceitos de léxico e unidade lexical.....</i>	<i>21</i>
2.3. O TRATAMENTO DO LÉXICO NA DIDÁCTICA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	26
2.4. COMPETÊNCIA LEXICAL	28
2.4.1. <i>Competência lexical e aquisição de Língua Estrangeira.....</i>	<i>28</i>
2.4.2. <i>Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical em Língua Estrangeira.....</i>	<i>31</i>
3. ANTONÍMIA, SINONÍMIA E O SEU CONTRIBUTO PARA A DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	35
3.1. AS RELAÇÕES SEMÂNTICAS DE ANTONÍMIA E SINONÍMIA – ALGUNS PRINCÍPIOS DEFINITÓRIOS. 37	
3.1.1. <i>Antonímia.....</i>	<i>38</i>
3.1.1.1. <i>Antónimos ou opostos graduáveis</i>	<i>41</i>
3.1.1.2. <i>Opostos complementares ou não-graduáveis.....</i>	<i>42</i>
3.1.1.3. <i>Opostos inversos ou conversos.....</i>	<i>43</i>
3.1.1.4. <i>Opostos direccionais.....</i>	<i>44</i>
3.1.1.5. <i>Opostos privativos.....</i>	<i>44</i>
3.1.2. <i>Sinonímia.....</i>	<i>45</i>
3.1.2.1. <i>Sinónimos absolutos.....</i>	<i>46</i>
3.1.2.2. <i>Sinónimos relativos</i>	<i>47</i>
3.1.2.1. <i>Sinónimos parciais.....</i>	<i>47</i>
3.2. ANTONÍMIA E SINONÍMIA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	49
3.2.1. <i>As relações semânticas e o seu contributo para o desenvolvimento da competência lexical em Língua Estrangeira</i>	<i>49</i>
3.2.2. <i>As relações semânticas na didáctica do Português Língua Estrangeira.....</i>	<i>50</i>

4. AS RELAÇÕES DE SINONÍMIA E DE ANTONÍMIA NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUMAS PROPOSTAS DIDÁCTICAS	55
4.1. ANÁLISE DAS PROPOSTAS REALIZADAS	57
4.1.1. <i>Alguns pressupostos metodológicos</i>	57
4.1.2. <i>Propostas aplicadas</i>	61
4.1.2.1. <i>Proposta 1</i>	61
4.1.2.2. <i>Proposta 2</i>	64
4.1.2.3. <i>Proposta 3</i>	65
4.1.2.4. <i>Proposta 4</i>	66
4.1.2.5. <i>Proposta 5</i>	67
4.1.2.6. <i>Proposta 6</i>	70
4.1.2.7. <i>Proposta 7</i>	71
4.1.2.8. <i>Proposta 8</i>	73
4.1.2.9. <i>Proposta 9</i>	76
4.1.2.10. <i>Proposta 10.....</i>	78
4.1.3. <i>Esquema geral das propostas apresentadas.....</i>	79
4.2. OUTRAS PROPOSTAS.....	82
4.2.1. <i>Propostas 11 e 12.....</i>	83
4.2.2. <i>Propostas 13 e 14.....</i>	85
4.2.3. <i>Esquema geral das propostas 11-14</i>	88
4.3. AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS APRESENTADAS	89
5. CONCLUSÃO	93
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	103

1.Introdução

Quem não vê bem uma palavra, não pode ver bem uma alma.

Fernando Pessoa (apud Medeiros, 1997:10)

Ver uma palavra implica não só ter os sentidos fundamentais despertados para a perceber mas também ter o gosto e a vontade de saber sobre as palavras. Conhecer-las, compreendê-las, usá-las e interiorizá-las para se atingir um conhecimento mais profundo sobre aquilo que nos rodeia. Se a palavra é um instrumento primordial na linguagem, pois é através dela que se comunica, então o estudo sobre a palavra é crucial na aquisição de uma língua. De facto, o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira focalizam-se, também, na aquisição do léxico.

A aquisição de uma segunda língua e, mais especificamente, o desenvolvimento da competência lexical em Português como língua segunda /língua estrangeira constituem o objecto deste estudo.

1.1. Objecto

A aquisição de uma segunda língua implica o recurso a diferentes áreas que forneçam parâmetros de explicação integrados e adequados, a fim de se desenvolverem aprendizagens linguísticas, sociais e culturais, entre outras. A corrente que, hoje em dia, se impõe é o ensino integrado das línguas no contexto do Quadro Comum Europeu de Referência, que valoriza

o plurilinguismo e a interculturalidade, porque são factores primordiais na construção de saberes para o domínio de uma língua estrangeira, bem como “factores psicológicos, sociais (...) e, como é evidente, linguísticos” (Ribeiro, 1988:121). A conjugação de todos estes factores desencadeará o desenvolvimento das diferentes competências a desenvolver pelos aprendentes de língua estrangeira. Estas podem centrar-se em diversas áreas, desde a sociolinguística, passando pela pragmática e chegando à linguística. Esta última, envolve, por sua vez, outras competências como é o caso da lexical.

O estudo desenvolvido no âmbito do léxico é um desafio evidente quando se fala de uma língua estrangeira. A ênfase é dada ao desenvolvimento da competência lexical para se adquirir um melhor conhecimento sobre o sistema da língua. Ao uso da língua está subjacente, em grande medida, a compreensão do seu modo de funcionamento. Se os falantes de uma língua se expressam através de palavras para exteriorizarem os seus pensamentos, então é crucial que se aprofunde a investigação na área da aquisição do léxico para que possam ser idealizadas, criadas e postas em prática estratégias e actividades que promovam a aprendizagem e o ensino do léxico uma língua.

Na verdade, a proposta apresentada neste estudo, que toma como objecto de investigação o desenvolvimento da competência lexical, particularmente a aquisição das relações sinonímicas e antonímicas na aula de português língua estrangeira, é o resultado de fontes de motivação diversas. Por um lado, prende-se com o meu gosto pessoal pelo ensino e a aprendizagem de novas palavras no contexto da aquisição de uma segunda língua. Por outro, decorre da consciência da importância que o léxico tem numa língua. Com efeito, a competência lexical – a aquisição de conhecimentos relativos à forma e ao significado da palavra – deverá ser desenvolvida tendo por base a relação entre língua e cultura para depois se expandir nas diferentes vertentes lexicais, como é o caso das relações de sinonímia e de antonímia. Estas são o objecto particular deste estudo, uma vez que são formas básicas de categorização do real e da relação entre as palavras, estando, em consequência, na base do desenvolvimento efectivo

da competência lexical e da ampliação do léxico, visível nos diferentes níveis de aprendizagem¹.

Apesar de muito se dizer sobre a importância do Português no seio das outras línguas do mundo, a investigação na área do ensino e da aprendizagem do Português como língua estrangeira encontra-se ainda pouco explorada. Como refere Leiria (2001:13), “não tem correspondido um interesse suficiente para que (...) tenha hoje uma expressão que nos permita sequer começar a apoiar nela a formação de professores”. Deste modo, este trabalho pretende ser um pequeno contributo para o trabalho nesta área, constituindo-se como elemento enriquecedor e motivador de futuras pesquisas.

1.2. Objectivos gerais

Este estudo centra-se, como já foi referido, no desenvolvimento da competência lexical focalizado nas relações de sentido – sinónimos e antónimos –, associando a reflexão produzida à proposta de diversas actividades na aula de Português Língua Estrangeira.

No âmbito do tratamento deste objecto de estudo, foram formulados os seguintes objectivos:

- Mostrar a importância da competência lexical na aquisição de uma língua estrangeira, neste caso, o Português;
- Descrever linguisticamente a sinonímia e a antonímia;
- Integrar as relações semânticas de sinonímia e antonímia na didáctica de língua estrangeira;
- Apresentar diferentes propostas de abordagem da sinonímia e da antonímia em contexto de sala de aula;
- Avaliar criticamente a eficácia dessas propostas;
- Sugerir novas aplicações.

¹ No decurso deste trabalho, serão contempladas diferentes actividades destinadas a promover o desenvolvimento da competência lexical de um estudante de Português Língua Estrangeira.

1.3. Organização do estudo: metodologia e distribuição da tese em capítulos

Para a consecução dos objectivos propostos e o tratamento do objecto de estudo delimitado, segue-se, do ponto de vista metodológico, a proposta de José Augusto Pacheco (2006:13-28), e organiza-se o trabalho em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, intitulado *Introdução*, apresenta-se o objecto de estudo, os objectivos e o seu plano organizacional. O segundo capítulo centra-se nos conceitos de léxico, competência lexical e seu desenvolvimento na aquisição de uma língua estrangeira. No terceiro capítulo, são caracterizadas linguisticamente as relações de sinonímia e antonímia, efectuando-se, de seguida, a sua contextualização no âmbito da aula de Português Língua Estrangeira. O quarto capítulo tem como ponto fundamental a apresentação prática das propostas desenvolvidas em sala de aula, com alunos estrangeiros de nível B, durante o ano lectivo 2008-2009, bem como uma reflexão crítica sobre a sua dinamização e os resultados obtidos. No sentido de ampliar as possibilidades de operacionalização do conteúdo em análise, são ainda sugeridas outras actividades aplicadas a outros contextos e níveis de aprendizagem (A e C). O quinto capítulo, a *conclusão*, visa uma reflexão final sobre o cumprimento dos objectivos propostos, o reconhecimento da produtividade da parte prática e a proposta de algumas pistas conducentes a novos trabalhos de investigação neste domínio do saber. Finalmente, no sexto capítulo, é indicado o conjunto de referências bibliográficas que serviram de base à reflexão teórica proposta e sustentaram as opções práticas seguidas.

2. Desenvolvimento da Competência Lexical em Língua Estrangeira

O léxico funciona como a alma do homem. É por meio das palavras que o homem expressa seus medos, angústias, sonhos, tristezas.

Luizane Schneider (2007:12)

Se as palavras exprimem as emoções sentidas pelo homem e a sua visão do mundo e se o léxico é o repositório dessas palavras, então é evidente que a forma como ele as relaciona poderá ser diversa e está na origem de diferentes tipos de relações. Previamente ao tratamento dos dois tipos de relações semânticas de que se ocupa este estudo, e que são basilares na organização do léxico de uma língua, faz-se, neste capítulo, uma breve incursão no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, procurando-se, ainda, definir os conceitos de léxico e de competência lexical, com o objectivo de encontrar os princípios teóricos que subsumem as opções tomadas neste domínio.

2.1. Aquisição de uma língua estrangeira

A aquisição de uma língua estrangeira exige uma consciencialização de atitudes, competências e capacidades. Como tal, num contexto formal de aprendizagem, i.e. numa sala de aula, requer-se o desenvolvimento de métodos e estratégias que propiciem uma aprendizagem da língua “para aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir y así llegar a ser personas conscientes y críticas” (Noguerol, 2008:15 e 17).

Para o tratamento deste tema, é importante começar por explicitar o conceito de aquisição e de aprendizagem de línguas. Por vezes, o termo aquisição aparece ligado à língua materna e o termo aprendizagem, à língua estrangeira. Esta distinção é feita a partir da forma como os aprendentes contactam com a língua, pois considera-se que aquisição de uma língua é um processo natural desde a infância, enquanto a aprendizagem de uma língua se realiza através de um determinado método e poderá ser formal ou informal. Por sua vez, o termo aprendizagem ocorre no contexto do processo que implica a apreensão de uma língua, no caso, estrangeira, e pode ser entendido como uma forma de ir adquirindo conhecimento sobre ela.

Apesar da primeira concepção referida, o termo aquisição poderá ter um uso mais abrangente, na medida em que é aplicável à língua materna e à língua estrangeira ou segunda. Com efeito, tomando em consideração que uma língua é processada e depois representada mentalmente, ela pode considerar-se como adquirida. Visto que estes conceitos, por vezes, se usam em contextos semelhantes, optarei por utilizá-los aqui como sinónimos, adoptando o postulado teórico de Saville-Troike (2006:2): “Second Language Acquisition refers to the study of individuals and groups who are learning a language subsequent to learning their first.”

A questão da selecção terminológica coloca-se igualmente no que respeita à utilização do termo língua estrangeira ou língua segunda, pois há posições distintas. Uma língua segunda pode ser considerada a língua oficial ou dominante num determinado meio social, sendo usada na educação, emprego e outras áreas relativas a uma sociedade. Por sua vez, uma língua estrangeira pode não ser usada no contexto social dos seus aprendentes, mas sim em situações comunicativas como viagens ou outros contactos de cruzamento inter-cultural (Saville-Troike, 2006:3-4). Contudo, as limitações da distinção entre ambas podem tornar-se pouco demarcadas, uma vez que são línguas posteriormente apreendidas à língua materna e são novas para o falante. Portanto, a língua estrangeira ou segunda é adquirida em segundo lugar e auxiliadora de vários fins. Neste caso específico, talvez seja mais pertinente adoptar o termo ‘língua estrangeira’, devido ao contexto de aprendizagem em que ela é adquirida.

Na verdade, é um factor de grande importância na aquisição de uma língua estrangeira a complexidade de circunstâncias em que ela é adquirida. Esta aquisição pode ser feita de modos diferentes, pois “envolve o domínio de aspectos linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos e discursivos da língua” (Gardel, 2006:16), sem esquecer, ainda, o público-alvo, o contexto de aprendizagem e as prioridades estabelecidas (Saville-Troike, 2006:180). No caso específico deste trabalho, o contexto de aprendizagem subjacente à abordagem efectuada é formal e tem como espaço Portugal, envolvendo estudantes adultos de diferentes nacionalidades. Neste contexto específico, defende-se, no seguimento de Figueiredo (2009:108), que a imagem comunicativa da língua deve ser aliada à sua função representativa, o processamento das novas informações deve partir do conhecimento já interiorizado e que a língua deve ser entendida no discurso e como um sistema funcional.

Por esse facto, numa aula de língua estrangeira, deve haver a preocupação de privilegiar o desenvolvimento de competências de várias ordens, desde as mais gerais, que pretendem desenvolver no aprendente o saber, o saber-fazer, o saber-estar, saber-ser e o saber-aprender, no momento da realização de uma dada tarefa, até às mais específicas, de que se destaca a competência comunicativa, que compreende as componentes pragmática, sociolinguística e linguística. (QECR, 2001:31-35). É a esta última competência que são associados os conhecimentos fonológicos, sintácticos, sistemáticos e lexicais de uma língua. Em relação a este último tipo de conhecimentos, assume especial relevo a organização cognitiva e o armazenamento de lexemas e a sua acessibilidade, de forma a expandir o conhecimento lexical.

Segundo Brink (2001:73),

a aula de uma determinada LE torna-se um espaço sem fronteiras em que as características da LA, especialmente no que diz respeito ao léxico, são constantemente comparadas, ligadas ou contrastadas com as outras línguas utilizadas e estudadas pelos alunos. Criam-se, assim, condições para uma aprendizagem mais eficaz estimulando o desenvolvimento da competência plurilingue.

Esta afirmação servir-me-á como ponto de partida para discutir o desenvolvimento da competência lexical em língua estrangeira, na medida em que o aprendente fica directamente implicado com a cultura, a sintaxe e a semântica da língua e, através do conhecimento linguístico, ainda que implícito, da sua língua materna, relaciona-o com a nova língua, obtendo uma maior eficácia no desenvolvimento das suas competências linguísticas.

Ao conceito de competência lexical está claramente associado o conceito de léxico de uma língua. Neste âmbito, a definição do léxico e a sua relação com o conceito de vocabulário e de palavra são fundamentais, pois subjazem à reflexão sobre os diferentes enfoques metodológicos passíveis de ser seguidos na aula de português língua estrangeira e a justificação da metodologia escolhida.

2.2. Léxico

Em função da perspectiva teórica adoptada, é possível encontrar diferentes definições de léxico, que apresentam um escopo mais ou menos alargado. No âmbito deste trabalho, enunciam-se algumas definições que compendiam a concepção que sustenta tanto a fundamentação teórica como a prática das actividades propostas, considerando-se como princípio de base a ideia de que o léxico é a componente de uma língua que mais manifesta as suas características de mudança, inovação e expansão².

2.2.1. Os conceitos de léxico e unidade lexical

Definindo o conceito de léxico numa dimensão de natureza cognitiva, Vilela (1994:6) afirma que

² No domínio da aquisição do léxico de uma língua, destaque-se a produtividade decorrente das suas propriedades de mutação e variação, pois, como afirma Gualda (2008:19), “O léxico de uma língua não é fixo nem imutável”.

é um repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes duma comunidade.

Por sua vez, Abbade (2006:716) defende que

[a] linguagem é expressa por palavras e essas palavras irão constituir o sistema lexical de uma língua e, conseqüentemente, de um povo. Assim, estudar o léxico de uma língua, é estudar também a história do povo que a fala.

Numa perspectiva mais estritamente linguística, Correia & Lemos (2005: 9) consideram que o léxico é o

Conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua.

Basílio (2004:7), por seu lado, acentua que o léxico não é apenas um conjunto de palavras, nem um mero conjunto de idiossincrasias, pois

Apresenta um alto teor de regularidade e é um componente fundamental da organização linguística, tanto do ponto de vista semântico e gramatical quanto do ponto de vista estilístico e textual.

Para Olano (2004:21), a definição de léxico “está de hecho inducida (deducida) de las tres dimensiones de la semiótica (sintaxis, semántica, pragmática).” A mesma autora (2006: 26) distingue, ainda, o conceito de léxico oposto ao de gramática, considerando o primeiro como um sistema aberto e ilimitado e o segundo, um conjunto de sistemas fechados e limitados.

Finalmente, Figueiredo (2009:110) define o léxico como a “chave de acesso ao sistema conceptual das línguas”, pois é a partir dele “que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que fala essa língua”.

Outros teóricos, entre os quais se salienta Cruse (2004:238), definem o léxico como uma unidade básica com forma e significado, contrapondo-o à gramática, que consideram como um conjunto de regras. Neste contexto, as palavras expressam ideias, são a base do nosso pensamento e do nosso conhecimento do mundo exterior.

Também Correia (2003:1) define o léxico como um conjunto de todas as palavras de uma língua, que, sendo dinâmico,

[se caracteriza] pelo movimento: de fora para dentro e de dentro para fora e, ainda, dentro de si mesmo. (...) Através do léxico denominamos a realidade que nos rodeia e trazemos o mundo para a língua.

Ainda Higuera (2004:13) designa o léxico como “una especie de almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica”.

Frequentemente, o conceito de léxico tem sido usado como sinónimo de outros conceitos, nomeadamente o de dicionário e vocabulário, embora de forma errónea.

Assim, o termo léxico é, por vezes, visto como o dicionário da língua, ou seja, como um livro onde se podem encontrar as definições das palavras de uma língua – ao tratar-se de um dicionário monolíngue – ou as definições equivalentes entre duas línguas – no caso de ser um dicionário bilingue –, podendo também ser entendido como um conjunto de unidades lexicais utilizado por uma pessoa, ou ainda um conjunto de unidades lexicais utilizado por membros de uma comunidade linguística.

A definição de léxico é, também, frequentemente associada ao conceito de vocabulário, uma vez que se refere às palavras de uma língua. Para Hatch & Brown (apud Leiria, 2001:17), “[o] vocabulário é uma lista de palavras para uma língua”, enquanto “o léxico é o sistema das palavras, a morfologia e a sua formação”. Outros estudiosos, como Nery (2009:1), fazem uma distinção evidente entre léxico e vocabulário:

Convencionou-se chamar léxico todo o conjunto de palavras de uma língua (...) e vocabulário o subconjunto que se encontra em uso

efectivo, por um determinado grupo de falantes, numa determinada situação.

Por seu lado, Leffa (apud Gardel, 2006:16) entende que “léxico é a maneira mais rápida, precisa e económica de se identificar uma língua”. Quer dizer que o uso de uma simples sequência de palavras é suficiente para se indicar a língua que está a ser usada. Como exemplo: *las niñas*, *the girls* e *as meninas*.

Em suma, reflectindo sobre a diferença entre léxico e vocabulário, é possível dizer que o primeiro é o conjunto de todas as unidades lexicais de uma língua e o segundo, o uso dessas unidades no momento da fala, quando se expressam os pensamentos, as ideias.

No âmbito das concepções de léxico em análise, é ainda de distinguir o conceito de léxico mental na aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como o seu enquadramento no desenvolvimento da competência lexical. O léxico mental é visto como: “a memory system in which a vast number of words, accumulated in the course of time, has been stored” (Takac, 2008:11). Leiria (2001:170-172) realça a sua importância no processamento e retenção de uma língua estrangeira, acrescentando que

a correcta e completa introdução de uma palavra no léxico mental exige o seu estabelecimento numa série de sistemas de representação; o léxico mental de cada falante é diferente para a compreensão e a produção.

Esta autora reforça ainda a ideia de que dois falantes possam dispor de um léxico mental semelhante, mas que o grau e o seu modo de estruturação mental seja muito diferente, o que pode levá-los a ter um desempenho linguístico muito distinto. Para Takac (2008:12), por sua vez, postula que

uma unidade lexical no léxico mental deve ser representada por um modelo tridimensional com redes fonológicas, ortográficas e enciclopédicas.

A questão de saber que unidades constituem o léxico de uma língua é essencial, embora não seja de resposta simples. De forma geral, pode dizer-

-se que o conjunto de palavras de uma língua constitui o seu léxico. Sendo o termo 'palavra' polissémico, o seu conceito e significado também o são. Assim, a interpretação que se dá a uma palavra poderá variar consoante o contexto em que ela se insere.³ Por conseguinte, o conceito não pode ser tratado isoladamente mas, antes, trabalhado em domínios mais amplos para se obter uma definição adequada, constituindo a tarefa de encontrar uma correcta definição de palavra uma tarefa árdua. Na verdade, a informação que se retira de uma palavra pode ser vista de vários ângulos, i.e., "ortográfico, fonético, morfossintático, semântico e frásico" (Gualda, 2008:99). No âmbito deste trabalho, o enfoque residirá no domínio do significado, com incidência nas outras componentes da língua consideradas pertinentes para o tratamento do objecto em análise.

Na semântica lexical, há três abordagens distintas para a entidade do léxico que se denomina 'palavra'⁴. A primeira defende que o significado de uma palavra é relacional. Está-se perante a visão holística, que procura a interdependência de significados, defendendo que "As palavras devem ser conhecidas através do companheiro que têm" (Cruse, 2001:243). O contexto em que a palavra é usada determinará o seu significado, pois as palavras estão acompanhadas por outras e é assim que se conhece a sua essência. A este propósito, já Wittgenstein dizia: "Não pergunte o significado, pergunte o seu uso" (apud Olano, 2004:19). A segunda abordagem, a localista, entende que o significado de uma palavra é intrínseco, ou seja, que ele é uma entidade auto-suficiente. Quer isto dizer que o significado da palavra tem componentes semânticos específicos e que estes são finitos. A terceira, a conceptual, considera que a conexão entre as palavras e o exterior é mediada pelos conceitos, pelo que significado e conceito estão conectados.

³ Cruse (2001:239) diz que "a palavra é usada de diferentes formas e com diversos significados".

⁴ Numa tentativa de clarificar as unidades que compõem o léxico, aponta-se um par de entidades, que pode ajudar a explicitar de forma mais satisfatória esta questão. Neste âmbito, opõe-se *lexema* a *unidade lexical*, considerando-se que o primeiro é um conjunto de significados relacionados associado a um conjunto de formas de palavras relacionadas, enquanto o segundo é algo que contém sentido, significado e som. Segundo Molina (2004:28), "Las unidades léxicas constituyen los elementos mínimos para la comunicación interpersonal (...)".

Neste trabalho, privilegia-se a abordagem holística, dado que esta se enquadra no enfoque metodológico para o ensino e a aprendizagem de línguas adoptado nas últimas décadas, o método comunicativo, embora se considere também a produtividade da proposta conceptual. A comunicação e o contexto em que esta se efectua serão a plataforma para o desenvolvimento da competência lexical dos discentes de Português Língua Estrangeira.

2.3. O tratamento do léxico na didáctica da Língua Estrangeira

No sentido de uma melhor fundamentação da opção metodológica enunciada e a fim de perspectivar a importância que tem sido atribuída ao léxico, perspectivando o seu desenvolvimento actual, apresenta-se, de seguida, um breve panorama histórico do tratamento do léxico em língua estrangeira. Toma-se como ponto de referência desta reflexão o trabalho de Paula Gardel (2006:17-28), pelo facto de se considerar que a sua abordagem, objectiva e sucinta, é a que mais se adequa ao propósito enunciado.

O ensino de línguas sofreu diversas alterações ao longo dos tempos, tendo as modificações sido implementadas mediante as teorias de aprendizagem defendidas pelas metodologias adoptadas.

O primeiro método, o clássico, defendeu uma concepção simplista do léxico, no sentido em que este era visto apenas como o vocabulário que era apresentado em listas bilingues organizadas semanticamente memorizadas pelo aprendente. Seguidamente, com o método directo, o léxico, ainda entendido apenas como vocabulário, já foi ensinado gradualmente, havendo alguma preocupação com a associação de ideias. Utilizaram-se algumas estratégias como a mímica ou o desenho para se compreender a palavra. Mais tarde, com o método de leitura, manifestou-se, pela primeira vez, verdadeiro interesse pelo léxico, que passou a ser entendido como algo fundamental, dado que a leitura era a base para se atingir a compreensão

em língua estrangeira. Posteriormente, surgiu o método estruturalista, que se baseou no audiovisual e audiolingualismo, dando primazia à automatização de estruturas, portanto, à repetição de frases feitas – os chamados “oral drills”. A seguir, nasceu o método humanista, que pretendeu usar criativamente a língua interagindo em contextos múltiplos. A afectividade com os aprendentes exercia influência na aquisição lexical, aumentando a sua eficácia. O lema desta metodologia era a sugestão indirecta de desconstrução. Mais recentemente, surgiu o método comunicativo, que defendeu e defende a aquisição do léxico em situação, de forma contextualizada para que o aprendente possa ter mais facilidade em ler, compreender e produzir textos. De acordo com Bizarro (2003: 81), “Trata-se de ensinar o aluno a comunicar nessa língua e a adquirir a chamada competência de comunicação”. Actualmente, fala-se no método natural para a aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo por base o “input” que é adquirido implicitamente pelo indivíduo. Além disso, refira-se a abordagem lexical, que defende o método comunicativo em conexão estreita com os itens lexicais. Por último, considere-se ainda o método ecológico, que defende a aquisição do léxico através do resultado da relação do indivíduo com o meio que o rodeia. Aqui poderá referir-se a noção de interculturalidade pelo facto do aprendente “mergulhar” na cultura da língua em aquisição e, posteriormente, estabelecer pontos de ligação com a sua própria cultura e com a sua língua materna o que propiciará, também, ao desenvolvimento da competência plurilingue.

De forma global e na sequência desta breve apresentação, reitera-se que o mais importante para que a competência lexical se desenvolva é a abordagem da linguagem em uso: o discurso, a intenção do falante e o contexto em que é usada a palavra. A formulação de estratégias capazes de desenvolver competências para uma comunicação efectiva é a finalidade da actuação do professor de línguas.

Actualmente, assume-se que o entendimento da criação lexical poderá partir do conhecimento que o aprendente tem de uma língua, geralmente da materna, para a construção da nova aquisição. Na verdade, o conhecimento linguístico já feito poderá servir de referência e suporte para a aquisição de

uma outra língua. Na aprendizagem de uma língua, o falante adquire uma competência comunicativa que abarca as competências mais específicas. Como afirma Saville-Troike (2006:134),

Accounting for competence in this broader sense also requires considering “encyclopedic” cultural knowledge concerning the content of what is written or talked about, and recognizing the social significance of the context within which language use takes place.

Com efeito, o aprendente inicia o seu processo de aquisição da língua estrangeira com o conhecimento prévio que foi adquirindo através do desenvolvimento cognitivo, da sua experiência social, da aprendizagem da língua materna, e associa-o à rede de conexões do seu léxico mental.

Nesse sentido, o tratamento do léxico, no âmbito das metodologias sumariamente apresentadas nesta secção, articula-se com um conceito fundamental para este trabalho, o de competência lexical.

2.4. Competência lexical

O termo competência é sinónimo de capacidade, ou seja, destreza que se tem numa determinada situação. Pode compreender “um saber-fazer (criatividade) com um determinado conteúdo (conjunto de regras e unidade)” (Turazza, 2005:25). O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) (2001:147-157) clarifica o conceito de competência como um ou mais tipos de conhecimentos que o aprendente utiliza para executar as tarefas e as actividades na situação comunicativa.

2.4.1. Competência lexical e aquisição de Língua Estrangeira

Neste contexto, é importante distinguir, como já foi referido, entre competências gerais e comunicativas. As primeiras abrangem, entre outros, o conhecimento genérico do mundo, da sociedade e das culturas. As segundas têm o objectivo de ajudar a realizar as intenções comunicativas,

pelo que a competência comunicativa é composta por outras competências: linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.

A competência linguística, a mais relevante para este estudo, define-se como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade de as usar” (QECRL, 2001:157). Esta competência subsume outras, como é o caso das competências lexical e semântica. A primeira “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais” (QECRL, 2001:159), enquanto a segunda trata “da consciência e do controlo que o aprendente possui sobre a organização do significado” (QECRL, 2001:165).

Desta forma, poder-se-á dizer que a competência lexical será a capacidade para relacionar formas com significados e usá-los adequadamente. Além disso, se o desenvolvimento da competência comunicativa implica o progresso de competências linguísticas e, por consequência, de competências léxico-semânticas, esse progresso reflecte-se no desenvolvimento de redes associativas, ou seja, na ampliação de novos significados de uma mesma palavra (Molina, 2004:29). Também Pérez (2006:13-14) assegura que a compreensão de uma palavra é um processo mental que consiste em conhecer o seu significado, a sua estrutura e o seu uso. O falante de uma língua terá adquirido o conhecimento de uma unidade lexical se for capaz de a pronunciar, escrever, reconhecer, conhecer os seus diferentes usos, saber as suas relações semânticas, usar contextualizadamente e, ainda, saber o seu funcionamento gramatical.

Por sua vez, Figueiredo (2009:110-112) afirma que, a partir da relação tripla que se estabelece entre o sistema lexical, o conceptual e o gramatical, adquire-se o modo de pensamento do grupo social e cultural ao qual pertence a língua do aprendente, desencadeando-se um laço dialéctico e recíproco entre o pensamento e a linguagem. Deste modo, acrescenta a autora,

é na transversalidade de competências (...) que se vai possibilitar ao aprendente dissociar o significante-significado, predizer a sinonímia, a polissemia e a metáfora.

Ainda segundo esta autora, poder-se-á tornar o aprendente competente se se accionar a interacção através dos critérios de aceitabilidade e de gramaticalidade e do saber-fazer.

Após esta breve reflexão sobre o conceito de competência lexical, é fundamental equacionar como se opera o seu desenvolvimento. O objectivo central é conseguir que o aprendente utilize adequadamente os vários sentidos das palavras e perceba os melhores efeitos do seu uso em situação, facto que culminaria numa significativa comunidade textual⁵. Nesta linha de pensamento, o ensino do léxico deverá incidir sobre o uso adequado das palavras, o seu nível de significação, as suas relações e o contexto.

Actualmente, alguns autores apresentam estratégias, técnicas e modos diversos para se atingir a competência lexical desejada, sem esquecer o que aponta Saville-Troike: “Learning a language takes time” (2006:180). Na verdade, o desenvolvimento da competência lexical é um processo contínuo e a longo prazo, pois a informação armazenada no léxico mental deve ser recuperada constantemente.

Neste contexto, Vallejo defende (2005:32-33) a abordagem lexical iniciada por Lewis (1993, 1997a)⁶, segundo a qual a apresentação do léxico deve incluir não só palavras individuais, mas também as combinações de palavras que o falante armazena no léxico mental. O novo paradigma é baseado na observação, formulação de hipóteses e na experimentação. A forma, o uso e o significado da unidade lexical são deveras importantes para se conhecer o significado de uma palavra, de uma expressão ou até mesmo de uma frase. Esta abordagem implica uma interacção das chamadas macro-capacidades – a oralidade, a audição, a leitura e a escrita –, em que é

⁵ Paráfrase feita por mim a texto de Luciana Nery (disponível em: www.webartigos.com consultado em: 6 de Julho de 2009).

⁶ Este autor enumera os 10 princípios básicos da abordagem lexical.

dada especial atenção à leitura e à escrita, expressão e produção, por estarem mais ligadas ao desenvolvimento lexical no decorrer de uma aula (Comas, 2005:933). Ellis (apud Takac, 2008:17) reitera esta concepção, considerando que “a fonte ideal para aprender uma língua segunda a partir do contexto é através da leitura.” Isabel Leiria (2001:156), por seu turno, evidencia a importância da leitura, da interculturalidade, do uso do dicionário e do contexto para uma efectiva aquisição lexical, considerando que a conjugação destes factores poderá levar ao sucesso lexical. Ainda, Vallejo (2005:57-58) afirma que o desenvolvimento lexical em língua estrangeira manifesta influência da língua materna, na medida em que ocorre uma transferência, pois o aprendente compreenderá um determinado conceito já existente na língua materna, mas terá de adquirir novas formas de expressão desse mesmo conceito em língua estrangeira. Assim, o aprendente precisa de projectar diferentemente os significados da língua materna na língua estrangeira.

Globalmente, a valorização do desenvolvimento lexical deverá ter em atenção a qualidade e profundidade do conhecimento lexical que influi no conhecimento produtivo. Segundo Turazza (2005:210), “deverá haver uma acção contínua na interacção de conhecimentos”, o que significa que o processo de produtividade lexical interage com o sistema da língua, a sua norma e a fala. Assim, de acordo com a autora, “com o aprendido, constrói-se o criativo” (2005:207). A fim de atingir uma competência lexical eficaz, é, por conseguinte, fundamental que o aprendente seja capaz de compreender e formalizar correctamente a estrutura, a forma, e o uso da unidade lexical (Pérez, 2006:15), sendo necessária uma reconstrução dinâmica de representações do mundo através de estratégias de reprodução.

2.4.2. Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical em Língua Estrangeira

O papel do professor é fundamental no desenvolvimento da competência lexical, pois deverá definir as unidades lexicais que deseja trabalhar e a forma como as vai pôr em prática. A sua preocupação deverá

incidir no interesse dos alunos, nas situações a trabalhar, na planificação dos objectivos e na activação dos conhecimentos para conseguir uma efectiva e contextualizada aquisição do léxico, sem esquecer factores como a nacionalidade dos aprendentes e os conhecimentos que possam ter de outras línguas e de outras culturas. A este respeito, Takac (2008:21) refere que

The teacher's task is to provide learners with opportunities for practicing and connecting words in various ways and to stimulate them to retrieve words from memory and use them for all language skills.

Neste domínio, deve ainda ter-se em linha de conta o facto de, como se mostrou anteriormente, o léxico envolver uma vasta gama de ramificações de possíveis tratamentos, de entre as quais se destacam a formação de palavras, família de palavras, campo lexical e relações semânticas tradicionais⁷.

Ao mencionarem as estratégias e técnicas de aprendizagem do léxico, autores como Takac (2008) ou Pérez (2006) englobam-nas em duas grandes categorias: a apresentação do significado e da forma da nova unidade lexical e a revisão e consolidação dessa unidade lexical. O significado de uma nova palavra deverá ser um processo que inclua três momentos: “apresentar, rever e consolidar”, como sugere Seal (apud Takac, 2008:19). Da mesma forma, Pérez (2006:13-14) refere que a aquisição de vocabulário integra três processos – o “input”, o armazenamento e a recuperação: primeiro, as palavras entram na memória de curto prazo, depois, a informação armazena-se em campos semânticos com referências

⁷ Segundo Ezquerro (2003:10), pode dizer-se que as possibilidades e aplicações para o desenvolvimento desta área são diversas, não só pelo progresso que se tem efectuado na teoria e na prática do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também pelos avanços científicos e tecnológicos que colocam ao nosso alcance materiais bastante ricos.

e associações, e, por fim, buscam-se e recuperam-se palavras no nosso léxico mental.

Há inúmeras estratégias para concretizar estes passos. Na verdade, elas podem ser gramaticais, culturais, sociais, interacionais, pragmáticas, semânticas, esquemáticas, estilísticas e retóricas e também são

um jogo aberto e, neste sentido, elas precisam de ser aprendidas e reaprendidas, até se tornarem automatizadas, pois é imprescindível para o homem, saber o que dizer quando e como dizer seus textos e a quem dizê-los... (Turazza, 2005:47).

As estratégias a utilizar são, tipicamente, associadas a diferentes momentos da aula. Neste contexto, não só é fulcral a relação entre conhecimentos culturais e linguísticos, mas também o uso de materiais autênticos (Gualda, 2008:231). A escolha de uma estratégia através do conhecimento e treino levará à proficiência na aquisição e uso do léxico.

Além disso, segundo Takac (2008:20), as estratégias para a aquisição da competência lexical poderão ser verbais ou não-verbais. Este autor indica como exemplos produtivos para a ampliação da competência lexical do aprendente a construção e desenvolvimento de ideias gerais, a eliminação de informação irrelevante, a introdução do campo lexical, a escrita de frases com as palavras aprendidas, a criação de situações para o seu uso, a comparação de significados, a definição através da mímica e a relação hierárquica entre as palavras. É importante levar o aprendente a saber fazer associações, administrando inferências indutivas e dedutivas, que o levem a consciencializar a aquisição da língua estrangeira⁸.

Gelabert (2005:56-57), por seu lado, sugere que as estratégias para o tratamento lexical sejam estruturadas em pré e pós-actividades, a fim de que o trabalho desenvolvido seja organizado e funcione por etapas. Como pré-actividades, aconselha a motivação e a introdução do campo lexical e,

⁸ Takac (2008:21) acrescenta que há outras maneiras de apresentar a forma da unidade lexical como, por exemplo, a repetição oral, a transcrição fonética, a ortografia e a soletração.

nessa sequência, sugere uma fase intermédia onde poderão ser desenvolvidas uma ou mais tarefas mediante os exercícios elaborados pelo professor. Quanto a pós-actividades, realça a importância da produção escrita ou oral e jogos que possibilitem a recuperação do léxico anteriormente veiculado. Alerta, ainda, para a necessidade da prática continuada no campo lexical:

El trabajo de léxico tiene que ser diario. Nunca perderemos tiempo si dedicamos diez o quince minutos de nuestras clases a revisar el léxico trabajado anteriormente; éste debe revisarse e reutilizarse con el fin de llegar a la automatización en el uso (2005:58).

A síntese de estratégias e técnicas apresentadas como pertinentes para o desenvolvimento da competência lexical em língua estrangeira torna evidente que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua possibilita actividades relacionadas com as diferentes acepções das unidades lexicais, com a sua estrutura, com o seu valor no discurso e com as relações semânticas (Molina, 2004:28). Neste sentido, segundo Leiria (2001:132) e em concordância com o que foi defendido nos pontos 2.2. e 2.3. deste capítulo, postula-se que, para se saber uma palavra, é necessário aprender a sua pronúncia e grafia; a sua flexão; as propriedades sintácticas; as propriedades semânticas e as suas relações sintagmáticas e paradigmáticas. Isto significa que o estudo do léxico não pode ser realizado isoladamente, mas mediante o estabelecimento de relações, nomeadamente de sentido.

Sem esquecer as diferentes dimensões que caracterizam as unidades lexicais e a sua evidente produtividade para o desenvolvimento da competência lexical do estudante de português língua estrangeira, o nosso estudo centra-se, como já foi referido, no tratamento de duas relações de significado entre as palavras: a sinonímia e a antonímia.

3. Antonímia, Sinonímia e o seu Contributo para a Didáctica do Português Língua Estrangeira

The words of a foreign tongue we commit to memory are prisoners of war, incessantly trying to escape, and it requires great vigilance to retain them; for unless our attention to be continually directed towards them, and unless we muster them frequently, they steal away into the forest, and disperse.

Thomas Prendergast (1872:34)

O combate à fuga das palavras de uma língua estrangeira faz-se com uma comprometida participação de todos os intervenientes no processo de aquisição de uma língua. Este compromisso deve incidir na elaboração de estratégias que instiguem ao desenvolvimento de competências, em particular, a lexical, de forma faseada e consecutiva.

Para facilitar todo o processo, Vallejo (2005:58) sugere que se proporcione ao aprendente informação sobre as relações semânticas existentes entre as palavras e se desenvolvam actividades baseadas nessas informações.

Este capítulo centra-se primeiramente, na caracterização linguística das relações lexicais de sinonímia e antonímia e, num segundo momento, na sua contextualização no âmbito da didáctica da língua estrangeira.

3.1. As relações semânticas de antonímia e sinonímia – alguns princípios definitórios

Se o léxico é entendido como o sistema das palavras de uma língua, logo, é através dele que se activam os conhecimentos e se estabelecem ligações conceptuais para se operar a comunicação. Esta é realizada por meio de palavras que se combinam entre si.

As relações entre os signos lexicais podem manifestar-se numa dimensão sintagmática – ligada ao enunciado –, derivacional – ligada à família de palavras – ou paradigmática⁹ – ligada ao conteúdo que engloba as relações de semelhança e de oposição (Montureux, apud Olano, 2004:268). As relações paradigmáticas estabelecem-se entre lexemas. Desta forma, podem assentar nos seguintes pressupostos básicos: parte do significado de um lexema depende das relações que tem com os significados de outros lexemas; para descrever o significado de um lexema é preciso descrever as suas relações; estas relações têm um carácter sistemático, estrutural, sendo elas que estão na base de fenómenos como a antonímia e a sinonímia (Olano, 2004:266).

O tema da antonímia e a da sinonímia foi seleccionado como objecto deste estudo por constituir um dos acessos à estruturação de uma língua – as relações de significado entre as palavras – e, por conseguinte, uma forma reiterada de organização do léxico, subjacente à qual se encontra um modo comum de conceptualização e categorização do real. Isso torna estas relações num mecanismo relevante no âmbito do trabalho a realizar para o desenvolvimento da competência textual. Quanto mais o aprendente compreender as relações entre as palavras, melhor desempenho terá no acto comunicativo. As diferentes relações de significados das palavras devem ser entendidas contextualizadamente a fim de tornar o aprendente mais competente a nível lexical.

⁹ Pode também incluir relações de inclusão e de exclusão (Cruse, 2004: 161).

3.1.1. Antonímia

Apesar de ser comumente designada por antonímia, o conceito de oposição que ela subsume evidencia uma grande heterogeneidade de definições e propostas tipológicas, no contexto das quais parece, todavia, haver um traço consensual, que é a ideia de oposição de significado. Por outro lado, parece ser também consensual o princípio de que “a eleição de um antónimo dependerá sempre não só do contexto como da situação do enunciado” (Olano, 2004:321)¹⁰.

Já Trier dizia que “Jedes ausgesprochene Wort lässt seinen Gegensinn anklingen” (apud Vilela, 1994:165). Com efeito, a afirmação de que toda a palavra pronunciada faz recordar o seu sentido oposto permite operar um processo de conexões de significado no léxico mental do indivíduo, através da associação dos seus traços distintivos. Além disso, cada lexema pode ser comparado a qualquer outro num espaço multidimensional estruturado em termos de oposições. De acordo com Lyons (1977: 219), esta oposição de significado entre lexemas é designada por antonímia.

Este termo apareceu por volta do século XIX para descrever a oposição de significado e, desde então, é visto, frequentemente, como o oposto da sinonímia, embora isso não possa ser entendido de forma tão simplista¹¹. Genericamente, pode dizer-se que o conceito de antonímia envolve um sentido de contrariedade semântica, de negação, de oposição binária, de “graduação” e de “propriedade” (Olano, 2004:321). Para se cumprir a relação de oposição são três os requisitos: uma dicotomia que impõe a existência de dois termos, a inerência do par de opostos e, por último, a expressão explícita da oposição contida naquele par (Vidal, 2007:72). Dado que esta dicotomização entre lexemas é o princípio que

¹⁰ Optou-se por utilizar os termos antonímia e sinonímia na designação genérica deste trabalho por terem um sentido mais lato e serem mais reconhecidos no âmbito da didáctica. Contudo, desejo aqui ressaltar que serão também utilizados os termos *opostos* e *equivalentes*, no sentido de acentuar o traço sémico que melhor os distingue.

¹¹ No entanto, a antonímia como conceito e objecto de estudo é conhecida desde a Antiguidade Clássica (Varo, 2007:11).

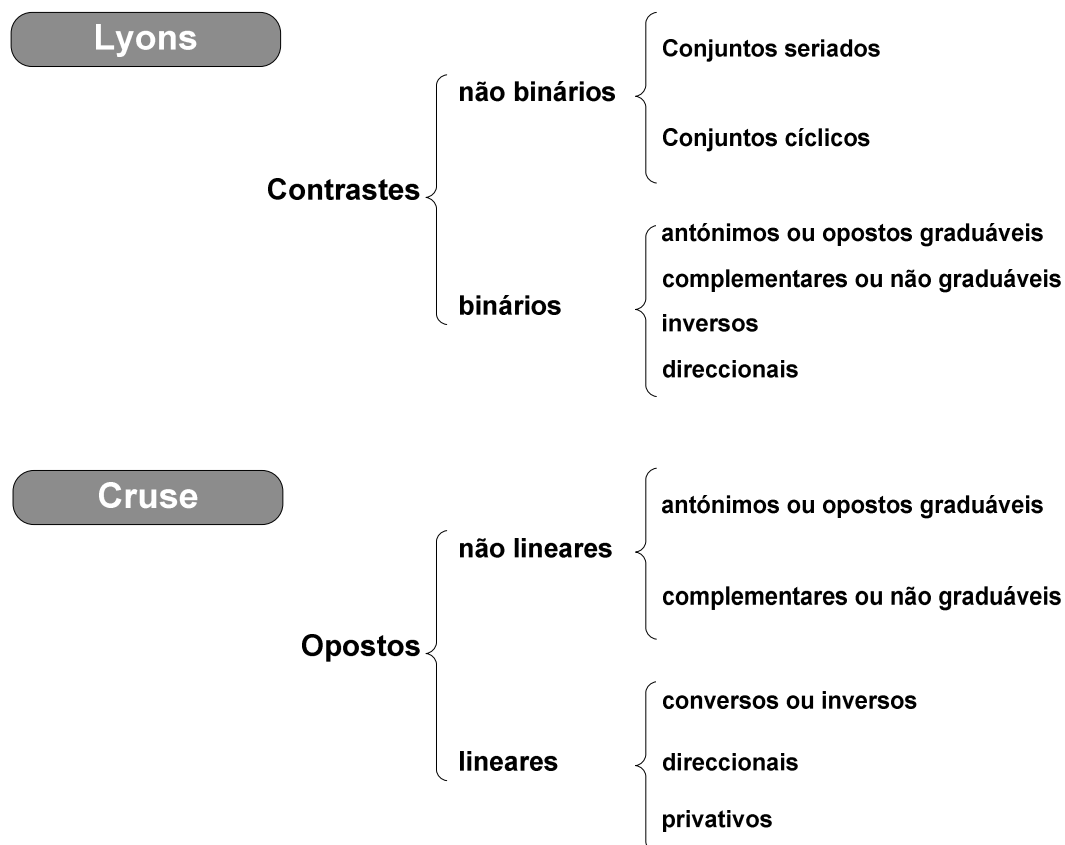
governa o sistema das línguas, a abordagem da antonímia é fundamental na estruturação lexical de uma língua, embora se manifeste de formas diversas e com propriedades diferentes em função da perspectiva teórica adoptada.

Carmen Varo (2007:57e58) enumera alguns critérios lógicos concebidos por Aristóteles para a caracterização da antonímia: a reciprocidade, que implica a relatividade entre os opostos; a gradação, que sugere a existência de um lexema intermédio entre os opostos; a presença ou ausência de uma qualidade, que abrange apenas uma unidade lexical não a tornando oposta; a afirmação *versus* a negação, que se relacionam com aquilo que o lexema poderá ter de verdadeiro ou falso e, por último, a implicação, que pretende mostrar que a existência de um oposto não implica necessariamente a do outro. Em última instância, a eleição de um antónimo depende do contexto.

Cruse (2004:162) considera que esta relação é a única a ter um reconhecimento lexical directo na linguagem diária, existindo diferentes manifestações da relação antonímica, tais como o domínio conceptual dividido por antónimos, a focalização da atenção sobre coisas diferentes e a categorização de dois membros da relação. Por isso, como também lembra Ezquerro (2003:76), os antónimos encontram-se em determinados âmbitos significativos para expressarem qualidades e valores, sentimentos e estados de alma, quantidades e dimensões, movimentos, processos reversivos, localização espacial, o realizável e o hipotético, relações cronológicas e estados opostos entendidos como tal. Vilela (1994:194) reforça esta ideia ao salientar que “[a] língua portuguesa é toda ela atravessada pela oposição antonímica em diferentes coordenadas e tipos.”

Como já foi referido, a classificação dos opostos lexicais foi objecto de várias propostas tipológicas. Este trabalho basear-se-á nos estudos desenvolvidos pelos linguistas Lyons (1977) e Cruse (2004)¹², apresentando-se, de seguida, um esquema-síntese das respectivas propostas tipológicas.

¹² Outros teóricos serão aqui, também, referidos sempre que se impuser essa necessidade.



Atendendo a estes esquemas, poder-se-á subdividir a antonímia em dois tipos de contrastes: o binário e o não-binário¹³. O presente estudo centra-se sobre o primeiro tipo de contraste, o binário. Assim sendo, começar-se-á por enumerar os seus tipos: os antónimos, os complementares, os inversos e os direccionais (Lyons, 1977:226).

No caso de Cruse (2004:162-168), a antonímia subdivide-se em dois tipos de opostos: o linear e o não linear. Estes assemelham-se aos contrastes binários de Lyons, como se pode verificar no esquema acima apresentado. Assim sendo, os opostos não lineares dividem-se em

¹³ Este tipo de contraste defendido por Lyons implica uma relação entre os lexemas que envolve a incompatibilidade. Essa relação de oposição pode acontecer entre conjuntos seriados e cíclicos. Nos primeiros, cada membro do conjunto tem o seu lugar na série entre dois outros membros, um inicial e um final. Os conjuntos seriados podem ter escalas quando se refere, por exemplo, a «muito bom», «bom», «suficiente» ou graus, às categorias militares ou até às notas escolares. Relativamente aos conjuntos cíclicos, cada membro tem o seu lugar no ciclo entre dois outros membros em que há uma ordenação sucessiva como, por exemplo, nas estações do ano, meses ou ainda dias da semana (Vilela, 1994:172).

antónimos e complementares. Os opostos lineares dividem-se em conversos, direccionais e privativos.

De seguida, descreve-se e exemplifica-se cada um deles.

3.1.1.1. Antónimos ou opostos graduáveis

Os opostos graduáveis são, também, considerados os verdadeiros antónimos, na medida em que representam os extremos de uma escala graduável, em que a polaridade dos lexemas se encontra mais aberta à existência de termos intermédios. Cruse (2004:164) e Lyons (1977:276) defendem que os antónimos se podem distinguir em dois subgrupos: os polares e os equipolentes, mas Cruse (2004:164) ainda enumera um terceiro subgrupo, o dos sobrepostos¹⁴.

Far-se-á uma referência global a cada subgrupo de antónimos.

“Os polares indicam propriedades que podem medir-se de maneira objectiva” (Vidal, 2007:74). Tome-se como exemplo o par de opostos «quente» e «frio». Se analisarmos logicamente estas palavras, verificamos que há um ou mais graus entre os dois, por exemplo, «menos quente» e «mais frio» ou ainda «mais quente» e «menos frio». Note-se que se faz uma comparação entre dois objectos quanto a uma determinada propriedade, variando o grau em relação ao qual essa propriedade é considerada. Vejam-se os exemplos «o casaco é menos quente do que a camisola» ou «o casaco é tão quente como a camisola». A diferença está na intensidade de grau atribuída à palavra «quente». Um dos aspectos a salientar neste subgrupo é a utilização dos graus comparativo e superlativo, que indicam a propriedade física de cada termo de opostos. «Quente» e «frio» podem ser incompatíveis, mas não contraditórios, como ilustra o exemplo: «O casaco não é quente nem frio». Essa forma de comparação entre os dois termos poderá ser imparcial, porque num determinado grau pode pressupor uma

¹⁴ Tradução minha. O termo original utilizado por Cruse é “overlapping” (2004:166), traduzido para o castelhano como “solapados”, por Varo (2007:114).

aplicação diferente daquela que é realizada noutro. Nesse sentido, são neutros relativamente à qualidade que apresentam (Vidal, 2007:75).

O segundo subgrupo é o equipolente, que se caracteriza por uma consignação entre os pares de lexemas, ou seja, um compromisso entre os dois opostos. Como esclarece Vidal (2007:75), este tipo de antónimos atribui sempre propriedades em grau positivo, como se houvesse na realidade duas escalas diferentes. Nota-se em sensações como «doloroso» e «aprazível», «doce» e «amargo» ou, ainda, em emoções como «alegre» e «triste», «orgulhoso» e «envergonhado». Neste caso, nenhum dos dois termos é imparcial, na medida em que se atribui a ambos a propriedade no grau positivo que indicam. Por exemplo, na frase «a mousse está mais doce do que o bolo», atribui-se a ambos a qualidade de serem doces, mas em graus diferentes.

Por sua vez, o grupo de antónimos sobrepostos, proposto por Cruse (2004:166), é caracterizado pelas propriedades de polaridade avaliativa e inerência. Isto significa que um dos membros mostra uma graduação imparcial enquanto a do outro é comprometida. Analise-se o caso do par «bom» e «mau»: uma vez que dois objectos diferem no grau de “maldade”, um deles será sempre pior do que o outro, como mostra o exemplo «O tempo esteve mau o ano passado, mas este ano está pior.» Desta forma, dois objectos maus não podem ser descritos como sendo um melhor do que o outro, i.e. estão comprometidos, pois há uma sobreposição entre as duas escalas graduadas. Em princípio, só os objectos que não são inerentemente maus, ou seja, que são imparciais, podem ser usados com o lexema «bom» ou «melhor».

3.1.1.2. Opostos complementares ou não-graduáveis

Além dos antónimos graduáveis, há os opostos complementares, também chamados de não-graduáveis, usados como expressões predicativas e que dividem os objectos de que são predicados em conjuntos complementares. Segundo Vidal (2007:73), os opostos complementares são “términos cuyos significados son mutuamente excluyentes (...) entre los que

no cabe término medio.” Por isso, a predicação de um dos pares implica a negação do outro par, ou seja, dizer «x é fêmea» implica que «x não é macho» ou, ainda, afirmar que «x não é fêmea» implica que «x é macho» no caso de «macho» e «fêmea» serem considerados predicados de «x» (Lyons, 1977:220). Os opostos complementares constituem uma forma básica de oposição e mostram o contraste binário na sua forma mais pura. Veja-se este exemplo: um ser pode estar vivo ou estar morto, mas não os dois simultaneamente, pois são incompatíveis. Estas afirmações dariam lugar a proposições tautológicas: «se isto é verdadeiro, então não é falso» ou «se isto é falso, então não é verdadeiro». Em síntese, a complementaridade é definida por Cruse (2004:164) através da seguinte equação: “F (x) entails and is entailed by not F (y)”.

3.1.1.3. Opostos inversos ou conversos

Os opostos conversos ou inversos (Cruse, 2004:168; Lyons, 1977:226) envolvem reciprocidade na relação que é estabelecida entre os pares de lexemas. Os pontos de vista são diferentes, mas a sua relação de significação é a mesma. Atente-se o par «marido» e «mulher» na frase «X é o marido de Y»: a sua proposição conversa é «X é a mulher de Y». As relações conversas entre lexemas são muito vulgares em áreas vocabulares ligadas ao parentesco («pai» e «mãe»), ao papel social («médico» e «paciente») e ao espaço e tempo («à frente» e «atrás» ou até «antes» e «depois») (Lyons, 1977:227). Com alguma frequência, o oposto converso é considerado um subtipo dos opostos direccionais, embora muitas vezes seja, como afirma Cruse (2004: 167) difícil identificar essa característica de movimento ou deslocação. Vidal (2007:76) defende ainda que dois opostos conversos ou inversos podem “describir la misma situación, es decir, que puedan dar lugar a expresiones sinónimas, que satisfacen las pruebas de equivalencia pertinentes”. Como ilustração deste conceito, veja-se o exemplo seguinte: «o círculo está acima do quadrado» ou «o quadrado está abaixo do círculo». Nestes exemplos, é descrita a mesma situação, utilizando-se os opostos inversos com os argumentos adequadamente transferidos.

3.1.1.4. Opostos direccionais

Considera-se, ainda, a oposição direccional como um outro tipo de antonímia. Esta oposição centra-se no movimento feito numa de duas direcções opostas que os pares de lexemas poderão expressar numa determinada situação e tendo como ponto de partida um dado ponto¹⁵. Estes opostos indicam um movimento que conduz a uma mudança de estado em direcções opostas, como «entrar» e «sair» ou «abrir» e «fechar». Vejam-se os exemplos que evidenciam essa mudança de estado: “O João saiu” implica “O João está fora” ou ainda “O Luís abriu a porta” implica “A porta está aberta” (cf. Vidal, 2007:77).

3.1.1.5. Opostos privativos

No âmbito do objecto em análise, considera-se ainda uma outra distinção realizada por Cruse (2004:168) ao nível da classificação dos tipos de oposição existentes, a privativa, que permite estabelecer, de acordo com o autor, o contraste entre um termo marcado e um termo não-marcado, sendo que um termo marcado tem um sentido mais específico do que o não-marcado que lhe corresponde semanticamente, visto que um tem presente uma propriedade e o outro contém uma ausência da referida propriedade. Cruse (2004:168) distingue três características neste tipo de opostos: a primeira é a marca morfológica que um lexema pode ter e que no seu oposto se encontra ausente, como nos seguintes exemplos: «útil» e «inútil», «legível» e «ilegível» ou «armado» e «desarmado». Neste caso, os prefixos de negação «des», «in» ou «i» identificam a oposição. A segunda característica do oposto privativo é a marca distribucional. Neste domínio, os termos não-marcados são os mais frequentemente usados em diversos

¹⁵ Por outro lado, há a possibilidade de estabelecer uma oposição direccional entre «vir» e «ir», que difere das anteriormente referidas, pois está ligada à deixis e ao ponto de localização dos sujeitos falantes. O mesmo não acontece com os opostos «chegar» e «partir» como exemplifica Lyons (1977:228) “X chegou a Paris a noite passada”, independentemente de estarmos em Paris na altura do acto de enunciação ou de estarmos em Paris na altura em que o evento se deu.” O mesmo não poderia acontecer com «ir» e «vir», porque a seu emprego dependeria do local onde o falante se encontraria no acto da fala.

contextos e, por conseguinte, mais aceites, ocorrendo em exemplos como «pardal» e «pardaloca». O primeiro é menos específico do que o segundo; porém, «pardaloca» demonstra apenas que é fêmea – o que leva a aplicar o termo «pardal» em diferentes contextos, mesmo para referir se é uma fêmea ou um macho, como se constata nas combinações «pardal macho» e «pardal fêmea». A terceira característica é a chamada marca semântica, que implica neutralidade entre os termos opostos. Tomando como exemplos os lexemas «leão» e «leoa», quando utilizados de forma diferente, a sua oposição pode ficar neutralizada, como se vê nos exemplos seguintes: «O leão e a leoa estão deitados» e «Avistamos um grupo de leões ao longe» Neste último caso, o sexo do animal foi neutralizado, pois o grupo de leões pode incluir fêmeas e machos (Cruse, 2004:168).

3.1.2. Sinonímia

Do mesmo modo que a relação lexical de antonímia se pode considerar como um fenómeno linguístico-discursivo, também a sinonímia é passível de ser caracterizada de acordo como um fenómeno da mesma natureza, pois pode ser abordada a partir de dois planos: o da língua e o da fala (Olano, 2004:287,289). De facto, a relação que traduz a existência de significado equivalente entre duas ou mais unidades lexicais é comumente designada por sinonímia, e, sendo, como a antonímia, de nível paradigmático, pode, no entanto, ter incidência no domínio sintagmático.

Trata-se de uma relação semântica que gerou e gera interesse entre os seus investigadores e foi objecto de uma grande diversidade de definições e tratamentos. A questão mais debatida terá sido talvez a que se relaciona com a possibilidade ou não da existência de sinonímia absoluta.

De forma geral, pode dizer-se que os sinónimos se caracterizam pelo facto de a sua similaridade semântica ser mais evidente que a sua diferença (Cruse, 2004:154). Globalmente, apresentam três características – identificação, igualdade e similaridade. De acordo com Vilela (1994:29), “[o]s

sinónimos estão sujeitos a restrições de natureza estilística, sintáctica, preferências idiossincráticas, contextuais e textuais (...)."

Neste âmbito, o conceito de relação de equivalência poderá ser absoluta ou relativa (Olano, 2004:282). Na prática, poder-se-á questionar se esta relação de identidade entre significados acontece em qualquer contexto sem alterar o valor verdadeiro da proposição em que aparece (Vidal, 2007:55). A tipologia mais consensual entre os semanticistas para uma possível divisão da sinonímia é estruturada em três grupos: a absoluta, a proposicional e a parcial. Esta abordagem toma em consideração o contexto em que a relação sinonímica pode ocorrer e enquadra-a numa gradação que se inicia com a sinonímia absoluta e termina na não-sinonímia (Olano, 2004: 281).

3.1.2.1. Sinónimos absolutos

A primeira, a sinonímia absoluta, caracteriza-se pelo significado idêntico entre as palavras em todos os contextos. Segundo Vidal, ocorre quando

los dos significados tienen el mismo contenido semántico y las dos palabras pueden intercambiarse libremente en cualquier situación sin que ello produzca ningún tipo de contraste (207:56).

Os sinónimos absolutos são, a aceitar-se a sua existência, muito raros, uma vez que há a necessidade de encontrar o mesmo significado conceptual e o mesmo significado estilístico no par de lexemas. Por tal razão, este tipo de sinonímia cria alguma controvérsia entre os linguistas. Como explicita Vidal (2007:56), poderá haver dúvidas quanto à noção da sinonímia absoluta, sendo que se questiona as diferentes dimensões do significado, a diferente combinatória de duas unidades e a não identidade de todos os significados de duas palavras. Contudo, podem apontar-se alguns exemplos de sinónimos absolutos, como «malária» e «paludismo», ou «prisão» e «cadeia» e «agudo» e «oxítono».

3.1.2.2. Sinónimos relativos

Por sua vez, autores como Cruse (2004:155), Vilela (1994:28) e Olano (2004:281) analisam a existência de sinonímia proposicional ou relativa em termos pragmáticos, ou seja, os lexemas podem ser substituídos em qualquer expressão com propriedades verdadeiras sem as afectar. Daí que os traços ‘envolvimento’ ou ‘implicação’ entre lexemas estejam na base deste tipo de sinónimo. Assim, em certos contextos, os lexemas «guitarra» e «viola» aparentam o mesmo significado, pelo que o facto de serem instrumentos musicais ligeiramente diferentes não faz deles sinónimos absolutos mas, sim, relativos. As diferenças que se apresentam entre os sinónimos proposicionais são a vários níveis: de significado, de estilo e de domínio de discurso. Tomando de novo o par «guitarra» e «viola», há que salientar que, se o falante for um leigo em matéria de instrumentos musicais, poderá não notar grande distinção entre o emprego de cada uma destas unidades lexicais, assumindo-as como sinónimos absolutos. Porém, se o falante for um músico profissional, diferenciará o emprego de cada lexema, pois reconhece-lhe certas distinções, embora saiba que o termo «viola» é mais generalizado e utilizado entre os leigos da música. Os sinónimos proposicionais são também muito frequentes nas áreas emotivas ou no calão, domínios onde é possível encontrar um grupo de termos ou expressões, desde o mais refinado ao mais grosseiro, como, por exemplo, «eles embriagam-se», «eles embebedam-se» e «eles emborracham-se».

3.1.2.1. Sinónimos parciais

De certa forma, a noção de sinónimos parciais, retoma o princípio defendido por Cruse (2001: 250) para os sinónimos relativos, pois considera-se que podem ser substituídos numa determinada frase sem alterar o seu valor de verdade.

No que respeita aos sinónimos parciais, devem distinguir-se dois princípios, como defende Cruse (2004:156). O primeiro é constatar que os falantes têm uma intuição natural para distinguir os pares de palavras que

são ou não sinónimos. O segundo é verificar que não se deverá afirmar categoricamente que há uma escala de distância semântica e que os sinónimos são palavras cujos significados são relativamente próximos, pois não existe uma correlação simples entre aproximação semântica e grau de sinonímia. Por vezes, o facto de uma palavra ser semanticamente próxima não implica que se torne mais sinónima. Assim, a sinonímia parcial caracteriza-se pela posição numa escala, pelas distinções aspectuais e pela diferença do centro prototípico, ou seja, as palavras têm o mesmo significado conceptual, mas o significado emotivo é diferente. Vejam-se os exemplos: «grande» e «enorme», «nevoeiro» e «neblina» ou ainda «chefe» e «patrão» e também «bonito» e «bem-parecido», comutáveis em alguns contextos. A distinção deste tipo de sinonímia com o da sinonímia relativa e até absoluta compreende-se mais claramente na sua relação com o conceito de polissemia, na medida em que são sempre consideradas as várias acepções que uma palavra pode ter na determinação dos seus equivalentes semânticos¹⁶.

Vidal propõe solucionar este problema, deslocando a questão do cumprimento obrigatório das duas propriedades geralmente consignadas aos sinónimos absolutos – o mesmo significado descritivo e a comutação possível em todos os contextos – para a consideração do significado descritivo como o critério de base na identificação de um par sinónimo. Neste sentido, defende que “dos términos que poseen el mismo contenido descriptivo, aunque no puedan intercambiarse entre sí en todos los contextos” (2007:58). Surge, assim, a noção de equivalência ligada a outros tipos de sinonímia que ajudam à organização do léxico de uma língua reproduzindo a intenção do falante relativamente à identidade de significados. O importante é, também, entender a sinonímia como a equivalência de significado em diferentes contextos independentemente de os pares de sinónimos serem considerados absolutos ou relativos.

¹⁶ Correia afirma: “uma palavra considera-se polissémica quando apresenta vários significados, sendo possível estabelecer uma relação entre esses vários significados” (2000:57).

3.2. Antonímia e Sinonímia e o desenvolvimento da competência lexical em Língua Estrangeira

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, 2001: 29,31,148,157,159,165) estabelece que a aquisição de uma língua estrangeira deve estar voltada para a acção, pois os falantes e aprendentes da língua são “como actores sociais que têm que cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico”. Incidindo-se no desenvolvimento de competências gerais e na comunicativa, em particular, há que realçar a sua composição nas áreas da linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas competências abrange diferentes objectivos, estratégias, destrezas e conhecimentos a serem desenvolvidos. Centrando-se este estudo na competência léxico-semântica, inserida no grupo das competências linguísticas, compreende a significação, o uso, o emprego e a criação de relações associativas entre as unidades lexicais.

3.2.1. As relações semânticas e o seu contributo para o desenvolvimento da competência lexical em Língua Estrangeira

Quanto mais aspectos se adquirirem de uma unidade lexical maior e mais fácil será o seu domínio (Pérez, 2006:15). A consciência da forma como se organiza o léxico e as relações de significado entre as unidades léxicas são factores determinantes para o desenvolvimento da competência lexical, contexto no qual assumem papel de destaque as relações semânticas de sinonímia e de antonímia, na medida em que apoiam a aquisição do conhecimento formal e funcional da língua.

Na verdade, as questões de significado são vitais na comunicação, estando associada ao conhecimento declarativo e ao conhecimento do mundo as classes de entidades que designam as categorias em que recortamos a realidade extra linguística, que, com as suas propriedades e

relações, contribuem para a elaboração e formulação de mensagens significativas por parte dos aprendentes.

O contributo das relações semânticas desencadeia, também, o desenvolvimento de outras competências gerais como a plurilingue e a intercultural que, segundo Bizarro & Braga (2004:60), são “o resultado do desenvolvimento simultâneo, em graus diferentes, da competência global de comunicação em várias línguas e da experiência de culturas diversificadas”. Assim, cada indivíduo é capaz de “dar uma resposta de qualidade aos desafios da mobilidade e do diálogo entre as culturas que a Europa de hoje lhe faz”.

3.2.2. As relações semânticas na didáctica do Português Língua Estrangeira

Da breve apresentação realizada, depreende-se que tanto a antonímia como a sinonímia são fenómenos linguísticos com implicações discursivas que devem ser abordadas numa aula de língua estrangeira para enriquecimento e alargamento da competência lexical do aprendente, ao mesmo tempo que propicia o desenvolvimento de uma rede mental de associações e a ampliação de novos significados para uma mesma unidade lexical.

Neste domínio, considera-se que o ensino e a aprendizagem destas relações semânticas deverão ser delimitados e estruturados para uma efectiva aquisição lexical do aprendente. Não basta ensinar uma palavra, é vital que esta seja apreendida e, para tal, é necessário que ela seja apresentada num contexto onde o seu uso seja mais frequente e que seja também “um objecto dentro de e para a cultura” (Vilela, 1994:25).

As relações paradigmáticas reflectem uma escolha semântica num ponto estrutural particular de uma frase (Cruse, 2004:145). Para o aprendente de uma língua, seja ele de nível A, B ou C, é importante fazer as escolhas certas para conseguir comunicar e ser correctamente entendido. Para que o aprendente atinja esses objectivos, o professor deverá planificar,

estruturar, sequenciar e efectivar actividades que contemplem as relações de sentido, de tal forma que o aprendente encontre uma maior e mais apurada destreza no domínio da língua. Simultaneamente, deverá ser conduzido a enriquecer e estruturar o vocabulário, o que culminará no crescimento de inter-relações no léxico mental do aprendente. Impõe-se, assim, a necessidade de lhe mostrar que as palavras podem ter vários sentidos, ou seja, significações ou acepções. Na verdade, há um significado estável nas palavras, o denotativo, podendo variar os sentidos que se vão actualizando na língua (Ezquerro, 2003:52e76).

Por esse motivo, a aquisição de sinónimos e antónimos em situação comunicativa contribuirá para o desenvolvimento da competência lexical do aprendente. Com efeito, o facto de, segundo Geckeler (apud Olano, 2004:291), a sinonímia e a antonímia poderem “representar-se como relações de conteúdo dentro do campo lexical”, permite atender às diversas formas de manifestação dos sinónimos e dos antónimos, tornando imprescindível a sua associação, a sua correlação e a sua integração em determinados campos semânticos para que o aprendente as retenha com eficácia.

O trabalho com as relações de sinonímia e de antonímia deve ser aplicado aos diferentes níveis de aprendizagem contemplados no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. A planificação e a preparação de actividades que considerem o tratamento desta área linguística deverão estar presentes no esquema da aula concebido pelo professor, que atenderá às especificidades inerentes a cada um desses níveis. Além disso, estes elementos podem e devem ser implementados em momentos distintos de uma aula e em diferentes actividades como a leitura ou a escrita (Muñoz, 2004:959). Contudo, é igualmente indispensável que se faça continuamente a adaptação e actualização aos diferentes temas do programa às necessidades e interesses dos aprendentes.

Assim, se pretende atingir o sucesso na aula de língua estrangeira, o professor deve consciencializar-se do tipo de público que participa na sua aula. Considerando as turmas em que foram implementadas as actividades

propostas no capítulo 4, poderia referir que se trata de turmas constituídas por alunos de diferentes nacionalidades e idades. Esta realidade implica uma abordagem específica do léxico, pois a aquisição do nível de língua que cada aprendente atingirá depende de factores externos que o envolvem como: o nível de aprendizagem da turma, o interesse individual dos alunos, o contexto de aprendizagem, o conhecimento prévio de outras línguas e de outras culturas, o conhecimento da sua língua materna e outros. Depois de pesados e medidos estes condicionalismos, o professor procede à planificação e execução das actividades devidamente contextualizadas relativamente ao tema que pretende desenvolver na sua aula.

Portanto, para uma implementação específica e eficaz do novo léxico, as estratégias devem ser adequadas e produtivas. O trabalho lexical pode ser mais ou menos exaustivo, dependendo dos objectivos centrais da aula em questão. Como diz Gelabert, “si queremos hacer un trabajo más exhaustivo podemos hacer un ejercicio de relaciones, en el que se trabaje la sinonimia, la antonimia...” (2005:57). O professor poderá alternar o tipo de tarefas a dar aos alunos, quer por grau de dificuldade, quer pelo grau de controlo que deseja aplicar aos seus exercícios.

No entanto, o desenvolvimento da competência lexical no que respeita ao conhecimento de antónimos e sinónimos pode também ser efectuado autonomamente pelo aprendente, desde que esteja motivado a procurar novas definições para o léxico recentemente aprendido, a construir frases com essas novas palavras ou até mesmo a encontrar outros sinónimos ou antónimos, dependendo sempre da compreensão que atingiu na sala de aula.

O cerne da questão define-se nas palavras proferidas por Graves (apud Stoller e Grabe, 1993:39): “The goals are learning words, learning to learn words, and learning about words.” Com efeito, para uma efectiva aquisição lexical, é essencial que se disponha de algum tempo em cada aula para rever, reformular e reutilizar o léxico anteriormente aprendido, de forma a automatizar o seu uso. Os aprendentes deverão ficar conscientes de que as palavras não são monossémicas, mas que o léxico comum se vê

afectado frequentemente pelo fenómeno da polissemia, com as suas implicações na antonímia e na sinonímia (Ezquerro, 2003:76). O seu ensino e, conseqüentemente, a sua aprendizagem deverão ser feitos em contexto para que o seu uso seja interiorizado e o aprendente alargue o seu repertório lexical.

4.As Relações de Sinonímia e de Antonímia na Aula de Português Língua Estrangeira: Algumas Propostas Didáticas

A didáctica é uma área científica plena de tensões ou, se preferirmos, um vasto campo de investigação que permitirá equacionar a articulação entre saberes e práticas (...). Compete à didáctica fazer essa ponte, preocupando-se, de modo particular, não só com a investigação, a reflexão, mas também com a acção.

Rosa Bizarro (2003:32)

Os aprendentes de uma língua estrangeira devem desenvolver a sua capacidade comunicativa através de competências de variada ordem, nomeadamente linguística. Esta é a mais relevante para este estudo, porque engloba a competência léxico-semântica, que subsume o conhecimento, a capacidade de usar o léxico da língua, a visão e o controlo da organização do significado adquiridos pelo aprendente.

As relações lexicais de sinonímia e antonímia “permitem identificar regularidades e tendências de carácter geral que reflectem a maneira como os falantes organizam e estruturam o seu próprio conhecimento lexical” (Vidal, 2007:55). A fim de aperfeiçoar esse conhecimento lexical, é indispensável o uso da língua através de uma prática constante veiculada nas aulas, prática essa gerida com o apoio de princípios decorrentes da investigação em didáctica.

Estes princípios estão na base da configuração do presente capítulo, que se consubstancia igualmente nos objectivos específicos cumpridos no capítulo precedente – caracterizar linguisticamente as relações semânticas de sinonímia e antonímia e aferir da sua produtividade na didáctica do Português Língua Estrangeira –, na medida em que este se organiza em torno de três momentos centrais: didactização de dez propostas para o nível B, apresentação de quatro propostas, não experimentadas, mas consideradas produtivas, para os níveis A e C e, por último, avaliação da eficácia de todas as propostas elencadas.

4.1. Análise das propostas realizadas

Dado que o percurso profissional do professor abrange não só a investigação, mas também a acção e a reflexão, centramo-nos, neste capítulo, no domínio da acção, suportada pela investigação. Na verdade, considera-se que, depois de investigar, o professor deve reflectir sobre a forma mais conveniente de trabalhar, neste caso, o léxico, na situação concreta da sala de aula e em função dos seus estudantes.

4.1.1. Alguns pressupostos metodológicos

A intervenção do professor deve ser orientada, planificada, executada e testada de forma sequenciada. Em qualquer aula, o seu objectivo é levar o aluno a adquirir um determinado conhecimento através da manipulação de situações, da activação de conhecimentos e da planificação de prioridades. Assim, a gradação das actividades é fundamental.

Tendo por base estes princípios orientadores, serão, de seguida, apresentadas, analisadas e avaliadas actividades implementadas na sala de aula, em duas turmas de alunos adultos, estrangeiros, aprendentes de português de nível B – utilizador independente.

Este nível de língua divide-se em limiar e vantagem e caracteriza-se pela interacção num variado leque de contextos e pela gestão flexível de problemas do dia-a-dia, desde a compreensão de questões básicas até ao domínio de algumas situações mais complexas. Neste nível, o aprendente deve ser capaz de adquirir novas perspectivas de diferentes maneiras e também um novo grau de consciência linguística, pelo que a sua comunicação se torna mais espontânea (QECR, 2001:156 e 165).

As propostas foram, na sua maioria, elaboradas por mim, com excepção das últimas três, que foram desenvolvidas e testadas nas aulas pelas colegas Maria da Paz Oliveira e Biram Dieng, que integravam o meu núcleo de estágio. Além das propostas testadas, outras serão apresentadas

para futuras aplicações no nível A – utilizador básico, e no nível C – utilizador proficiente.

O nível A é dividido em iniciação e elementar e caracteriza-se pelo menor grau do uso gerativo da língua. Por um lado, procura-se a utilização de descritores das relações sociais e, por outro, perfila-se um desempenho mais activo na conversação, mas com certas limitações. Há, ainda, a capacidade de manter um monólogo.

Por sua vez, o nível C divide-se em autonomia e mestria e caracteriza-se pela espontaneidade e fluência no discurso, sendo adquiridas, ao longo deste nível, uma maior precisão, adequação e à-vontade na língua estrangeira. O repertório lexical é amplo e bem dominado pelo aprendente, na medida em que produz um discurso claro, fluente e bem estruturado. É, também, de salientar a facilidade com que se reestruturam dificuldades e o domínio de expressões idiomáticas. (QECR, 2001: 61-65).

De forma global e como refere Bizarro (2003:32), a didáctica “permitirá equacionar a articulação entre saberes e práticas” utilizando-se para isso técnicas e estratégias diversas. No caso do alargamento lexical, o professor poderá dispor de técnicas visuais, verbais e até da tradução de uma forma moderada (Molina, 2004:32).

Antes de iniciar a descrição das propostas realizadas, é pertinente passar em revista algumas das tipologias de exercícios que actualmente se consideram mais produtivas no âmbito do desenvolvimento da competência lexical de aprendentes de uma língua estrangeira, nomeadamente no domínio do tratamento das relações semânticas¹⁷.

Neste domínio, Molina (2004:33-35) defende, para os níveis A e B, uma tipologia que contemple a correspondência de palavras com imagens, a selecção de palavras, a associação de ideias, as definições curtas e a descoberta do intruso. Sugere ainda exercícios de texto com lacunas e

¹⁷No capítulo três, foram enunciadas várias propostas produtivas no domínio do desenvolvimento da competência lexical em geral, procurando-se, neste contexto, complementar a lista apresentada com propostas mais dirigidas ao objecto específico da sua aplicação.

alguns exercícios de transferência da língua materna. Para o nível C, defende actividades que estimulem o uso do dicionário, a substituição de expressões coloquiais por outras mais eruditas ou, ainda, a busca de equivalentes nas diferentes variedades da língua. No caso do Português, isso implicaria, por exemplo, uma distinção entre as variedades europeia e brasileira ou africana do português. Refere, também, como exercício possível a contextualização de opostos graduáveis e a leitura de textos para o estabelecimento de relações associativas.

Já Pérez (2006:67-69) propõe um outro tipo de exercícios, como a ligação entre pares de opostos, a substituição de palavras pelos respectivos sinónimos, a descoberta de diferenças de significados e a correspondência entre expressões.

Por sua vez, Ezquerro (2003:69-75) sugere exercícios específicos para trabalhar a antonímia e a sinonímia, como a substituição da palavra sublinhada pelo seu antónimo, a escolha entre pares de antónimos e a utilização de uma lista de palavras com prefixação para a descoberta dos seus opostos.

Por último, Gelabert (2005:58-66) aconselha a utilização de jogos para a adivinhação de novas palavras, a correspondência de uma palavra com a sua definição e o fornecimento de 2 ou 3 palavras que se associam para se escrever uma frase na qual se produz a sua ocorrência.

No seguimento de Gualda, consideramos que estas tipologias de exercícios são exequíveis e terão êxito se houver a preocupação de “apresentar ao aluno o que se pretende que ele adquira e criar a necessidade de uso” e desde que esse aluno tenha “uma atitude aberta na aprendizagem” (2008:13 e 230).

Para o tratamento de cada uma das dez propostas que vão ser descritas, a metodologia consiste no enquadramento da actividade de acordo com o tema a leccionar, na apresentação do material autêntico didactizado e na determinação do objectivo geral da aula, bem como na explicitação dos objectivos definidos para a actividade de desenvolvimento

lexical em questão. As estratégias que estão na base da elaboração de cada actividade serão também referidas. No final da apresentação destas propostas, será efectuada a sua avaliação global.

As propostas apresentadas foram previamente planificadas de acordo com os programas em vigor e devidamente testadas em contexto de sala de aula. Todas as actividades foram elaboradas a partir de materiais autênticos, pois consideramos que é crucial o seu uso para se criar, na sala de aula, um ambiente que transmita os costumes, as tradições, a cultura e as especificidades da língua e da cultura portuguesas de forma produtiva. Na verdade, a utilização de materiais autênticos ajuda os aprendentes a assimilarem os elementos envolventes do português para conseguirem ter um bom desempenho linguístico e comunicativo. Com esse objectivo, privilegiou-se a variedade de suportes e as diferentes modalidades de uso da língua, optando-se por jornais, programas de televisão e rádio, banda desenhada, canções, contos, receitas culinárias, brochuras de festividades e até textos retirados da internet.

É evidente que a selecção dos materiais se articula com a escolha dos temas a leccionar¹⁸. Neste âmbito, para o nível B – utilizador independente procedeu-se à escolha dos temas e sua consequente distribuição pelo número de aulas, em função dos objectivos previstos e da planificação de, estratégias e actividades a desenvolver para os atingir. Os temas escolhidos para as propostas por mim desenvolvidas foram os seguintes: a educação e os meios de comunicação social em Portugal. Trata-se de temas transversais às culturas dos aprendentes, o que funciona como um elemento de interesse e motivação para os alunos, permitindo uma comparação frequente com a realidade dos seus países de origem. Assim, desde o sistema educativo português, passando pela imprensa, televisão e rádio, que envolvem o desenvolvimento de competências auditivas, visuais e lúdicas, os alunos podem fazer associações daquilo que vêem, ouvem e lêem com as suas experiências pessoais.

¹⁸ Estes devem seguir o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Por sua vez, os temas abordados pelas colegas Maria da Paz Oliveira e Biram Dieng, no que concerne às propostas aqui apresentadas, foram os seguintes: a Ditadura em Portugal, as festividades da Cidade do Porto e, por último, a exploração de um conto tradicional português.

É de salientar que todas as actividades tinham como objectivo central o alargamento do seu conhecimento lexical, sendo definidos objectivos específicos em função da subunidade didáctica em questão.

4.1.2. Propostas aplicadas

4.1.2.1. Proposta 1

A primeira proposta inseriu-se no tema da educação. Nesse âmbito, o objectivo central do seu tratamento foi o conhecimento genérico do funcionamento do sistema educativo português, a sua descrição e a sua natureza, não esquecendo a actual situação educativa em Portugal. A planificação da aula teve como suportes documentais um artigo de opinião sobre educação extraído de um jornal diário, um organograma do sistema educativo português, retirado da Internet, e, para motivação inicial, um vídeo satirizando a ministra da educação (Anexo A - Aula 1 Anexo A).

Para uma melhor compreensão da integração do exercício lexical na sequência da aula, é oportuno referir a actividade que o antecedeu. Depois de explorado o organograma, fez-se a leitura do texto a partir do qual o exercício de sinonímia foi realizado. A estratégia seguida foi a escolha múltipla, a fim de criar relações mentais associativas no aprendente. Retiraram-se cinco frases do texto, cada uma com uma palavra ou expressão sublinhada, para a qual o aluno deveria escolher uma de três hipóteses que fosse sinónima naquele contexto. A importância da actividade residiu na sua natureza formal, porquanto o aluno teve de relacionar, por um lado, os significados das diferentes opções e, por outro, a associação destes com a palavra sublinhada. Na verdade, algumas das hipóteses poderiam criar uma incerteza na resposta, visto que tinham uma proximidade

semântica elevada, ou seja, podiam ser entendidos como sinónimos absolutos e dificultar a escolha certa. Antecipando essa dificuldade, este exercício foi, de certa forma, controlado para permitir a selecção do equivalente mais próximo para aquele contexto. Entretanto, proporcionou-se, também, a conexão entre as redes associativas no léxico mental do aprendente para este conseguir encontrar o sinónimo correcto. Como pós-actividade, foi proposta a elaboração de uma composição, que permitiria ao aluno aplicar o léxico adquirido.

Apresenta-se, de seguida, a actividade proposta aos alunos:

Selecione, para a expressão sublinhada, a expressão equivalente mais adequada.

A indisciplina é um dos problemas com que se debatem alguns professores do ensino secundário.

- a) se deparam
- b) se confrontam
- c) se abatem

O mesmo estudante que na escola é uma dor de cabeça para os professores, é um aprendiz normal no clube.

- a) é um problema
- b) é uma alegria
- c) é uma dificuldade

Ele dedica-se com afinco a aprender o seu desporto favorito.

- a) vontade
- b) preguiça
- c) insistência

O estudante vê as aulas e o estudo como uma tolice.

- a) parvoíce
- b) asneira
- c) experiência

Os senhores de olhar severo que usam palavras caras.

- a) palavras ricas
- b) palavras bonitas
- c) palavras cuidadas

4.1.2.2. Proposta 2

As propostas 2, 3 e 4 enquadraram-se no tema dos meios de comunicação social, especificamente, a imprensa. Nesse âmbito, o objectivo central foi dar a conhecer a realidade dos *mass media* em Portugal. Assim, planificou-se uma unidade didáctica com três aulas, de forma a abranger a imprensa, a televisão e a rádio. Considerando esta ordem de trabalhos, foram seleccionados materiais autênticos variados, que permitissem o tratamento do tema de acordo com as especificações estabelecidas. Para a primeira aula, a da imprensa, foi escolhida, num diário, uma notícia cujo assunto era coincidente em outros jornais diários. Desse modo, a recolha de alguns exemplares de jornais, de uma notícia e de uma tira de banda desenhada esteve na base da planificação da aula e serviu os objectivos gerais de dar a conhecer a tipologia jornalística em Portugal, interiorizar a estrutura de uma notícia e apreender o léxico específico deste domínio discursivo (0 - Aula 2).

Com o intuito de melhor enquadrar a realização deste exercício na sequência da aula, faz-se, de seguida, uma breve referência às pré e pós-actividades efectivadas. Em primeiro lugar, enumeram-se as pré-actividades: a motivação fez-se através da exploração de uma tira de banda desenhada seguida de um trabalho intensivo de pré-leitura e posterior leitura da notícia e compreensão da sua estrutura formal, bem como do seu conteúdo. O exercício lexical previsto para esta aula centrou-se no tratamento da antonímia e foi realizado no momento de pós-leitura. A estratégia adoptada consistiu na elaboração de uma tabela composta por duas colunas, uma com palavras e a outra, em branco, para que o aluno a preenchesse com o antónimo encontrado na notícia que já tinha sido lida e explorada. O exercício de antonímia teve como objectivo específico levar os alunos a reconhecer algumas formas de antónimos através do uso de prefixos de negação como: “i”, “in” e “des”. Daquele modo, fez-se uma exercitação com opostos privativos através da qual o aluno aplicou a noção de que há palavras cujo prefixo determinava a negação da palavra, ou seja, a palavra prefixada era o oposto da palavra privada desse prefixo. A aula

finalizou com a redacção de uma notícia, tendo sido ainda implementadas mais duas actividades: uma de antonímia e outra de sinonímia.

Eis a actividade:

Preencha o quadro com antónimos, encontrando-os na notícia.

Palavra	Antónimo
ineficaz	
desacreditam	
enganem-se	
inactiva	
injusta	
desempatou	
parável	
regularidade	

4.1.2.3. Proposta 3

A terceira proposta foi enquadrada, como disse, no tema da imprensa e foi implementada no seguimento da actividade atrás referida. Teve como objectivo trabalhar os antónimos marcados e não marcados, mostrando que, além dos prefixos de negação, o uso do advérbio de negação “não” serviria, também, para indicar o oposto de uma palavra. Contudo, houve ainda a necessidade de exercitar um exemplo de antónimos conversos (0 - Aula 2), de forma a alargar as possibilidades existentes na língua para o estabelecimento da relação de oposição. Além disso, a actividade escolhida promovia o uso contínuo de associações mentais.

O exercício consistiu na apresentação de um grupo de quatro frases que estivessem contextualizadas no assunto da notícia já trabalhada. Em cada frase, o aluno teve de encontrar, com a ajuda do texto, uma vez que os antónimos se encontravam na notícia, o antónimo adequado para a palavra

nela sublinhada. Daquela forma, os alunos exercitaram a sua capacidade para encontrar opostos e adquiriram destreza na construção de antónimos através do uso do advérbio de negação “não”, ficando assim cimentada a ideia de que os antónimos podem realizar-se de formas diversas.

De seguida, veja-se a actividade:

A partir da notícia, reescreva as frases com o contrário da (s) palavra (s) sublinhada (s).

A final feminina de futebol tem atenção nos meios de comunicação social.

O F.C. Porto consegue ser o campeão de Portugal.

O S.L. Benfica não alcançou o segundo lugar no campeonato.

O Presidente Pinto da Costa não confirma a contratação de Jesualdo Ferreira para a próxima época.

4.1.2.4. Proposta 4

Quanto à quarta proposta, inserida na aula da imprensa, foi precedida pelas duas actividades de antonímia atrás descritas e decorreu ainda da exploração feita à notícia. Nesse contexto, o objectivo principal era, por um lado, concretizar um exercício de sinonímia e, por outro, levar os alunos a interiorizar o sentido de equivalência no tratamento de algumas expressões dependendo dos contextos em que foram utilizadas. A estratégia utilizada foi um exercício de ligação entre dois grupos, formando-se um equilíbrio no uso de sinónimos. No grupo A, encontravam-se as expressões retiradas do texto e no grupo B as definições sinónimas em forma de frase. No final da

actividade, o aluno foi capaz de compreender o significado das expressões. Para verificar a sua capacidade de as reutilizar numa outra situação comunicativa, foi-lhe pedido que, como actividade finalizadora da aula, redigisse uma notícia. Assim, mais uma vez, foi proposta uma actividade destinada a desenvolver a competência lexical através da sua aplicação na produção escrita indicada (0 - Aula 2).

É esta a actividade:

Atente nas seguintes expressões do Grupo A.

Faça-as corresponder com aquelas que, no Grupo B, tenham um significado mais próximo.

Grupo A

a) “É a Torre de Babel ou não fosse o FC Porto uma Nação.”
b) “O que é nacional é bom.”
c) “O porto de abrigo que este clube é.”

Grupo B

1) Um lugar onde se encontra segurança e acolhimento.
2) Um clube poderoso que contrata muitos jogadores estrangeiros.
3) Aquilo que é nosso tem valor.

a)	b)	c)

4.1.2.5. Proposta 5

Por sua vez, a quinta proposta inseriu-se, ainda, no tema dos *mass media*, neste caso, a televisão. Nesse contexto, a aula tinha como objectivo

dar a conhecer as características principais da televisão em Portugal e discutir os seus benefícios e malefícios. De acordo com o tema, a busca de materiais autênticos conduziu à selecção de um poema brasileiro sobre televisão, um artigo jornalístico sobre o estado da televisão em Portugal e um *cartoon* alusivo ao mesmo tema (0 - Aula 3).

Em termos de tratamento lexical, planificaram-se, para esta aula, diferentes actividades neste campo e com o objectivo específico de as executar em momentos distintos, para incutir o hábito de recuperar o léxico durante as aulas. Aliás, as actividades lexicais não se prenderam unicamente com as relações semânticas de significados; todavia, são essas as que se relatam no âmbito deste estudo.

Antes, referir-se-ão, brevemente, as actividades que antecederam e sucederam as propostas cinco e seis deste trabalho. A motivação da aula partiu da exploração de um *cartoon* sobre o facto de a televisão poder viciar os espectadores, seguindo-se a audição de um poema. Realizou-se nesse momento a primeira actividade centrada nas relações de sinonímia e antonímia. Essa opção prendeu-se com o facto de em aulas anteriores se ter trabalhado os sinónimos e os antónimos separadamente e de se considerar produtiva a sua análise integrada, para rever e consolidar conhecimentos adquiridos. Desse modo, a estratégia implementada foi um exercício de correspondência e também de completamento de frases. Nesse exercício, houve a preocupação de recuperar os conhecimentos sobre os opostos privativos e os termos marcados e não marcados, que implicou o uso do advérbio de negação “não”. Assim, entendeu-se que o exercício de correspondência da estrofe com a respectiva afirmação negativa constituía uma forma eficaz de encontrar uma definição sinonímica, permitindo ampliar as possibilidades do seu estabelecimento pelos aprendentes, pois, ao mesmo tempo que se relacionavam os conceitos, também os sentidos opostos surgiam naturalmente. Dessa forma, o exercício seguinte continuou a favorecer a exercitação do léxico mental, porque os alunos tiveram de começar a afirmação antónima com o advérbio “sim” e de encontrar um oposto. Seguidamente, foram realizadas tarefas de leitura, que englobaram mais um exercício lexical e um outro de compreensão de texto, tendo a aula

terminado com uma pequena discussão sobre a influência da televisão no dia-a-dia das pessoas.

Apresenta-se a seguir a actividade proposta:

Ligue cada estrofe à caixa com a definição correcta.

Elabore uma definição, para cada estrofe, que comece com “Sim....”

Deixemos pra depois: afinal já trepamos lá no Canal 2	Não à diversão! _____
Pra quê baile, cinema, teatro, se temos tudo isso lá no Canal 4?	Não à preocupação! _____
De dia se trabalha com afinco pra de noite descansar lá no Canal 5	Não às viagens! _____
Não faz falta a notícia em offset: ouvimos tudo em voz alta lá no Canal 7	Não ao exercício físico! _____
Faz tempo que a gente não se move mas como se salta e pula e corre lá no Canal 9!	Não à leitura! _____
Não preciso viajar para tão longe: vejo costumes e povos e países lá no Canal 11	Não à acção! _____
Pra quê viver na rua com stress se podemos morrer com calma lá no Canal 13?	Não ao exercício pós-laboral! _____

4.1.2.6. Proposta 6

Como se referiu, a sexta proposta inseriu-se também no tema da televisão. A actividade foi implementada na fase da aula em que decorreu a leitura de um artigo de opinião sobre os canais de televisão portugueses (0 - Aula 3).

Como já se disse, o objectivo central ao nível do desenvolvimento da competência lexical dos alunos consistiu em implementar actividades de sinonímia e antonímia durante momentos distintos da aula. Assim, na fase de leitura, a proposta elaborada foi muito controlada, pois o aluno tinha de encontrar no texto o sinónimo para a palavra que fora previamente dada.

Visto que ainda não se tinha realizado um exercício de compreensão de texto, optou-se por utilizar uma estratégia que focalizasse apenas a informação essencial a disponibilizar aos alunos. O exercício era composto por uma tabela com três colunas. A primeira indicava a linha do texto onde o aluno poderia encontrar o sinónimo correcto para a palavra que se encontrava na segunda coluna. Esse sinónimo era escrito na terceira coluna até a tabela ficar totalmente preenchida. Como foi referido, isso implicou uma restrição prévia, pois apresentou-se aos alunos uma só palavra e indicou-se o número da linha, para que o sinónimo fosse apenas e só aquela palavra do texto. O exercício de sinonímia serviu para alargar o léxico relativo à televisão e criar hipóteses de leitura do texto, que seguidamente foi realizada.

No fim, foi contemplada a expressão oral através de uma pequena discussão sobre a televisão.

Veja-se a actividade:

Procure, no texto, sinónimos das seguintes palavras:

Linha	Palavra	Sinónimo
L.1	anunciar	
L.4	totalmente	
L.9	estatal	
L. 22	vulgarmente	
L. 31	horário nobre	
L.43	telenovela	
L. 59	reflexão	

4.1.2.7. Proposta 7

No que diz respeito à sétima proposta, ela inseriu-se na terceira aula sobre os meios de comunicação social, teve como tema a rádio. O objectivo central da aula foi fornecer o panorama das estações de rádio portuguesas e sistematizar um ponto gramatical: o particípio passado nas suas formas regular e irregular. Como material de trabalho, foram seleccionados um vídeo que satirizava a profissão de locutor de rádio e um texto sobre as audiências das principais estações de rádio portuguesas. Para o tratamento do léxico, foi criado um pequeno exercício de sinonímia, desta vez com um carácter alargado e livre, a fim aprofundar de forma menos controlada as relações de equivalência de significado entre expressões.

Antes de discriminar esta proposta, far-se-á uma breve referência às pré e pós-actividades que sequenciaram esta actividade. Assim, o momento que antecedeu o exercício de sinonímia consistiu na pré-actividade, constituída pelo visionamento de um vídeo e preenchimento do respectivo

guião. De seguida, passou-se à fase da pré-leitura com a ordenação dos parágrafos do texto, posterior leitura e respectiva actividade de compreensão textual. Foi nesse momento que se inseriu a proposta lexical com o exercício de sinónimos.

Com a estratégia adoptada, solicitou-se ao aprendente a elaboração de frases para explicitar o significado das expressões retiradas do texto, devendo a escolha fazer-se em função do contexto. Para executar a actividade, o aluno teve de definir a expressão escrevendo uma frase, o que, cumulativamente ao tratamento lexical, lhe permitiu mostrar a sua capacidade de expressão escrita. No caso, a rede mental de associações permitiu-lhe aplicar o conceito de sinonímia no âmbito mais alargado da produção escrita.

As pós-actividades foram de carácter estritamente gramatical (0 - Aula 4).

A actividade é a seguinte:

Explique, por palavras suas, o significado das seguintes expressões retiradas do texto.

“independentemente do tempo despendido” (l. 7)

“a maior subida relativa” (l.13)

“face ao período homólogo” (l.14)

“reforçou uma vez mais a liderança” (l.16)

4.1.2.8. Proposta 8

Finda a apresentação das sete primeiras propostas enunciadas, segue-se a análise das três propostas testadas pelas colegas já mencionadas. Primeiro, apresentar-se-ão as duas actividades da colega Maria da Paz Oliveira e, seguidamente, a proposta da colega Biram Dieng. Note-se que, por questões de organização metodológica, estas propostas terão uma numeração sequencial às anteriormente expostas. Assim, serão a oitava, nona e décima actividades, respectivamente.

As razões que motivaram a inclusão destas propostas no contexto deste trabalho são de dupla ordem. Por um lado, considera-se que elas complementam as propostas apresentadas, no sentido em que constituem variantes produtivas e/ou formas de cumprir novos objectivos específicos conducentes à ampliação da competência lexical dos aprendentes no domínio do nível considerado – B. Por outro, a sua proposta resultou, em parte, de discussões sobre o tema e de partilha de informações bibliográficas no decurso dos seminários, pelo que, obtida a devida autorização para o seu uso e conhecidos os pressupostos teóricos da sua utilização, pode proceder-se ao seu enquadramento no âmbito do objecto deste estudo, alargar a verificação dos objectivos em relação a ele delineados e, em consequência, efectuar uma avaliação final sobre a pertinência e produtividade deste tipo de propostas para o desenvolvimento da competência lexical dos alunos de Português Língua Estrangeira de forma mais sustentada.

Findo este parêntesis justificativo, passa-se à apresentação da oitava proposta, cujo tema foi a História recente de Portugal, mais precisamente, a Ditadura de Salazar. O objectivo central foi mostrar as características da sociedade portuguesa durante aquele regime e aprofundar os mecanismos subjacentes à prática do discurso argumentativo, que os alunos seriam convocados a utilizar num debate realizado numa outra aula. Os materiais seleccionados foram uma sequência de diapositivos e um texto sobre Salazar. (0 - Aula 5).

Com o intuito de se entender melhor a inserção de uma actividade de sinonímia nesta aula, far-se-á uma breve referência às actividades anteriores e posteriores à sua realização. Como motivação, houve uma projecção de diapositivos com expressões e imagens sobre o assunto. Seguiu-se uma troca de impressões com os alunos e um trabalho de sistematização e revisão gramatical. Houve, ainda, um exercício lacunar para consolidar as características do regime salazarista, tendo sido a partir desse exercício que foi proposta a actividade de sinonímia. Dado que o texto era extenso, houve a preocupação de centralizar esta actividade apenas nos primeiros parágrafos. A estratégia adoptada incidiu na localização concreta do sinónimo. Para isso, utilizou-se um quadro com duas colunas: a primeira continha a palavra dada e a segunda coluna estava em branco para ser preenchida pelos alunos com palavras retiradas do texto. Realce-se que, na instrução do exercício, foi usado o termo equivalente e não sinónimo, o que pode denotar a opção do entendimento dos sinónimos como equivalentes para ampliar a escolha feita pelo aluno. Além disso, as expressões poderiam corresponder a unidades monoverbais ou pluriverbais, o que contribuía para a consolidação da ideia de que a sinonímia não é necessariamente um fenómeno ocorrente entre palavras. Considerando que as palavras ou expressões encontradas eram sinónimas das fornecidas no exercício, é evidente que a procura dos sinónimos nos quatro primeiros parágrafos do texto incitou à recuperação constante do léxico mental do aluno e consequente desenvolvimento, permitindo servir como amostra da possibilidade de aplicar mecanismos de leitura do texto baseados na capacidade de encontrar equivalências semânticas para a compreensão textual.

Segue-se a actividade:

Procure nos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º parágrafos palavras ou expressões equivalentes:

Nomeado	
Somente	
Gastos	
Designado	
Função	
Conservou	
Desde essa altura	
Estabeleceu-se	
Despedir	
Em compensação	
Máximo	
Determinar	
Despótica	
Participar	
Além disso	
Organização	
Repreensão	
Analisar	
Lesar	
Simultaneamente	

4.1.2.9. Proposta 9

A nona proposta enquadrou-se no tema da Identidade Regional, mais precisamente, as festividades do Porto. Naquela aula em particular, os objectivos centrais foram dar a conhecer a festa estudantil e, posteriormente, debater sobre os prós e contras da Queima das Fitas.

Para o tratamento deste tema foi escolhido um cartaz alusivo ao evento académico, um texto retirado de um sítio da internet e, ainda, uma canção de uma tuna universitária portuense (0 - Aula 6).

O cartaz ilustrativo da Queima da Fitas foi usado para motivação e levantamento de hipóteses sobre o assunto da aula. De seguida, houve um pequeno exercício de oralidade para prever algumas ideias surgidas no texto, a seguir distribuído. A actividade de sinonímia foi realizada no momento da leitura, mesmo antes da interpretação textual. Nesse caso, a estratégia foi semelhante à oitava proposta, na medida em que se utilizou, também, um quadro com colunas. Porém, a tabela estava dividida em três e a professora forneceu dois dados precisos: a posição exacta, no texto, da palavra a ser encontrada e o sinónimo da palavra. Assim, a actividade foi mais controlada, porquanto o aluno se restringiu à aquisição daquelas acepções sinonímicas. Mais uma vez, se encontra uma proposta que procura objectivar e delimitar as competências lexicais a veicular aos aprendentes através das relações de significado equivalente.

As pós-actividades resumiram-se a uma sistematização e posterior exercitação gramatical. Por fim, realizou-se a audição de uma canção interpretada por uma tuna académica.

Veja-se a actividade:

Procure, no texto e nos parágrafos indicados, os sinónimos das seguintes palavras:

Parágrafo	Sinónimo	Palavra do texto
1º	Nova	
2º	Acontecimento	
2º	Festejava	
2º	Etapa	
2º	Expandindo	
2º	Continuamente	
4º	Perturbações/revoluções	
5º	Discussão	
5º	Controvérsia	
5º	Camadas/classes	
5º	Opositora	
5º	Organizações	
6º	Formas	
6º	Limitada	
7º	Pertencentes	
7º	Oferecer	
8º	Agradecimento	
8º	Potencialidades	

4.1.2.10. Proposta 10

A décima proposta é da autoria da colega Dieng Biram. O tema da aula em que se integrou esta actividade incidiu sobre alguns aspectos da cultura portuguesa, mais precisamente, os contos de tradição oral. O objectivo central foi dar a conhecer um conto tradicional português e desenvolver a expressão oral dos aprendentes através da interiorização do uso do discurso directo e indirecto.

Como materiais da aula foram seleccionados um conto popular, em que eram visíveis traços de oralidade e a maneira de ser portuguesa, uma imagem e uma gravação áudio desse conto (0 - Aula 7).

A actividade de sinonímia foi implementada no momento da leitura do conto. Esta actividade foi precedida, na parte inicial da aula, da exploração de uma imagem alusiva ao conto e sua posterior audição e de um exercício de ordenação de texto. O exercício era composto por uma tabela dividida em três colunas com propósitos distintos. A segunda coluna continha sete definições dadas pela professora relativas a unidades lexicais presentes no texto. Na primeira coluna, registou-se apenas a letra inicial de cada palavra que o aluno deveria completar. Essa foi a primeira tarefa da actividade. A terceira coluna estava em branco para ser preenchida com o sinónimo que o aluno julgasse mais próximo da palavra escrita na primeira coluna. A actividade de sinonímia implementada procurou, por conseguinte, exercitar e alargar o léxico de duas formas diferentes, correspondentes às duas tarefas realizadas: a primeira, mais controlada, e a segunda, mais livre. A exercitação do léxico mental do aluno foi conseguida com a simultaneidade de associações feitas entre as definições dadas, as palavras a completar e os sinónimos a fornecer.

As actividades seguintes relacionaram-se com o desenvolvimento do item gramatical e, no final da aula, houve a leitura dramatizada do conto.

A seguir veja-se a actividade:

Complete as palavras da coluna A, que se relacionam com as definições da coluna B, e encontre um sinónimo para cada uma delas na coluna C.

A		B		C
J_____		Mamífero quadrúpede semelhante ao cavalo, mas é mais pequeno e tem orelhas mais compridas.		_____
R_____		Rapaz já crescido		_____
E_____		Fatigar muito		_____
M_____		Aquele que tem mau carácter		_____
A_____		Fazer descer do local onde se encontra		_____
R_____		Que está muito bem sentado		_____
A_____		Pessoa grosseira, rude		_____

4.1.3. Esquema geral das propostas apresentadas

Depois de apresentadas e analisadas as propostas realizadas em contexto de sala de aula, apresenta-se, de seguida, a formulação sintetizada de cada uma das actividades apresentadas. Além disso, fornece-se também cenários possíveis de resposta para os exercícios propostos. Esta síntese pretende ainda facultar, depois de devidamente contextualizadas e descritas

a actividades, uma grelha de exercícios passíveis de serem aplicados noutros contextos e com base noutros materiais.

Propostas	Soluções
Proposta 1 Depois de ler o artigo de opinião sobre a questão da educação em Portugal, os alunos devem ler as frases e prestar atenção às palavras sublinhadas. Seguidamente, devem escolher uma das três opções que pareça equivalente à palavra sublinhada.	Solução 1 se deparam; um problema; vontade; parvoíce; palavras cuidadas.
Proposta 2 Após a leitura da notícia relativa à vitória do Futebol Clube do Porto no campeonato nacional, os alunos devem observar as palavras da primeira coluna e procurar no texto o seu oposto.	Solução 2 eficaz; acreditam; desenganem-se; activa; justa; empatou; imparável; irregularidade.
Proposta 3 Os alunos devem ler as frases e ter em atenção as palavras sublinhadas. De seguida, devem voltar à notícia do Futebol Clube do Porto e procurar o antónimo correspondente.	Solução 3 masculina; não consegue; alcançou; confirma.
Proposta 4 Os alunos devem fazer uma nova leitura da notícia tendo em consideração as expressões contidas no grupo A. Seguidamente, devem fazê-las corresponder com a definição sinónima do grupo B.	Solução 4 a) 2; b) 3; c) 1.
Proposta 5 Depois da leitura do poema sobre a televisão, os alunos devem fazer a correcta	Solução 5 estrofe 1 - definição 6; estrofe 2 - definição 1; estrofe 3 - definição 7;

correspondência de cada estrofe com a respectiva definição contida na coluna direita. Posteriormente, devem elaborar uma expressão que seja oposta à definição. Esta deverá iniciar-se com “sim”.	estrofe 4 - definição 5; estrofe 5 - definição 4; estrofe 6 – definição 3; estrofe 7 – definição 2. 1: Sim, à monotonia; 2: Sim, à despreocupação; 3: Sim, à imobilidade; 4: Sim, ao sedentarismo; 5: Sim, ao audiovisual; 6: Sim, à inacção; 7: Sim, à apatia.
Proposta 6 Após a leitura do artigo de opinião sobre os canais televisivos portugueses, os alunos devem considerar as palavras dadas na segunda coluna e procurar no texto o sinónimo que se encontra na linha referida na primeira coluna do quadro.	Solução 6 apregoar; redondamente; público; comumente; prime-time; folhetim; rescaldo.
Proposta 7 Os alunos devem fazer uma nova leitura ao texto sobre as audiências radiofónicas em Portugal. De seguida, devem ler as expressões retiradas do texto e escrever por palavras suas uma frase ou expressão que, na sua opinião, lhe seja sinónima.	Solução 7 1) não ter em consideração o tempo gasto; 2) o maior crescimento face a outras estações; 3) relativamente ao mesmo período; 4) acentuou a primeira posição.
Proposta 8 Após a leitura do texto sobre Salazar e o Estado Novo, os alunos devem procurar no texto palavras equivalentes às que lhes são dadas na primeira coluna da tabela. Deverão tomar em atenção que essa procura se restringe apenas aos quatro primeiros parágrafos do texto.	Solução 8 em que; apenas; eleito; despesas; cargo; manteve; a partir dessa data; instaurou-se; em contrapartida; nomeado; durou; mais poder; decretar; absoluto; por outro lado; comissão; censura; examinar; prejudicar; ao mesmo tempo.

Proposta 9 Partindo da leitura do texto alusivo à Queima das Fitas no Porto, os alunos devem procurar os sinónimos para as palavras que se encontram na segunda coluna. Cada sinónimo poderá ser encontrado com a ajuda do número do parágrafo referido na primeira coluna da tabela.	Solução 9 recente; evento; comemorava; recta; difundido; ininterruptamente; convulsões; polémica; contestação; quadrantes; reacçãoária; comissões; moldes; restrita; afectas; proporcionar; retribuição; vertentes.
Proposta 10 Após a audição e posterior leitura do conto tradicional “As Bocas do Mundo”, os alunos devem completar o quadro com palavras retiradas do texto relativas às definições inscritas na coluna B e, por último, preencher a coluna C com sinónimos das palavras da coluna A.	Solução 10 coluna A – jumento, rapazola, estropiar, manhoso, apear, repimpado, alarve; coluna B – burro, moço, cansar, matreiro, desmontar, refastelado, bruto.

4.2. Outras propostas

Neste ponto, apresentam-se algumas actividades elaboradas de acordo com os descritores de desempenho dos níveis A e C definidos no QECRL. Estas propostas não foram ainda testadas, mas consideram-se exequíveis em sala de aula e produtivas para o desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes, e contribuem para mostrar que o desenvolvimento da sua competência lexical deve realizar-se desde o início da aquisição da língua estrangeira num contínuo, não só de investimento, mas também de complexidade.

Apresentar-se-ão as duas propostas para o nível A, seguindo-se-lhes duas para o nível C. As actividades relativas a cada nível serão analisadas em simultâneo, porque a sua idealização teve por base um texto que permitisse a implementação de ambas na mesma aula. Desta forma, foram

seleccionados dois textos para quatro actividades exploradas em duas aulas de dois níveis, A e C.

Visto que as actividades não foram implementadas na prática lectiva, optou-se por não elaborar uma planificação de aula e apenas incluir nos anexos os textos que serviram de base para a sua construção. Em cada descrição, será feita apenas uma breve sugestão sobre as actividades que poderão anteceder e suceder as que aqui se apresentam.

Tal como aconteceu com as propostas das Colegas, atribui-se, por razões práticas, um número sequencial às que se seguem.

4.2.1. Propostas 11 e 12

As propostas 11 e 12 enquadrar-se-iam no tema “O conhecimento do mundo”, que abrange a casa e os demais elementos do seu campo semântico e lexical. O objectivo central da aula seria reconhecer e aplicar o novo léxico relativo à casa e às suas divisões e levar o aluno a descrever um quarto (0 - Nível A).

A motivação poderia ser concretizada com a exploração de uma imagem alusiva ao tema para introduzir o novo léxico. De seguida, haveria a possibilidade de passar um documento áudio, cujo texto seria fornecido posteriormente aos alunos para procederem à sua interpretação.

Nesse momento, sugerir-se-ia a realização prática das propostas de antonímia, do modo que a seguir se especifica: a primeira actividade relacionar-se-ia com a procura do par antónimo e a segunda, com a ordenação de locuções de lugar, para se adquirir a noção de graduação aquando da localização espacial.

No primeiro exercício, o aluno seguiria o exemplo e colocaria os pares na segunda coluna da tabela. No segundo exercício, no entanto, seria necessária uma nova observação do texto para se poder veicular o uso de conectores de localização espacial e compreender a sua graduação através da mancha gráfica em forma de escala. Seria, pois, um primeiro contacto

com a noção de antonímia a implementar neste nível, interessando mais insistir na noção de oposição do que discriminar tipos ou formas de antónimos.

Para aplicação do léxico apreendido, poder-se-ia mostrar a fotografia de um quarto, que deveria ser descrito pelos alunos em forma de texto.

Vejam-se, a seguir, as actividades de antonímia para o nível A:

A partir da compreensão que fez do texto, procure os 10 pares de antónimos no quadro seguinte:

longe, caro, grande, fácil, velho, pequeno, sujo, barato, bonito, baixo, novo, difícil, feio, perto, limpo, alto, movimentado, largo, tranquilo, estreito;	
--	--

Exemplo: caro/barato

Releia o texto e observe as palavras destacadas. Use-as para preencher a seguinte escala:

em frente

4.2.2. Propostas 13 e 14

As propostas 13 e 14, adequadas ao nível C, enquadrar-se-iam no tema do conhecimento do mundo, em particular, a arte portuguesa. O objectivo central desta aula seria o reconhecimento e promoção de aspectos culturais portugueses como é a arte do azulejo. Em termos de tratamento lexical, a ênfase seria dada à antonímia e à sinonímia, no sentido de conduzir os alunos à ampliação do seu repertório lexical, tanto no domínio da língua como no da fala (0 - Nível C).

A motivação para esta aula consistiria na observação e exploração de uma imagem com uma pintura feita em azulejo, antecipando algum vocabulário ocorrente no texto. Como actividade prévia às actividades de tratamento da antonímia e sinonímia, poder-se-ia fazer uma leitura para a compreensão genérica do texto, com um exercício de verdadeiro ou falso. Nessa fase, seriam introduzidas as actividades que visariam o tratamento das relações semânticas. As estratégias apresentadas incidiriam na estimulação do léxico mental do aprendente com dois exercícios: um exercício de escolha múltipla para trabalhar os antónimos e um outro de

associações sinonímicas. Estas actividades destacariam o alargamento lexical em função da produção escrita que seria pedida posteriormente.

Quanto à actividade de antonímia, a escolha de um oposto adequado à frase ou expressão realçaria a consolidação dos conhecimentos sobre relações de oposição no português, tanto mais que, num exercício de escolha múltipla, se podem e devem explicar todas as opções fornecidas e não apenas a solução. Considerando que a associação de significados estará sempre presente, tal relação proporcionaria uma activação contínua do léxico mental do aprendente, que ficaria mais desperto para a actividade de sinonímia a seguir desenhada.

A procura dos sinónimos para as frases do texto exigiria a atenção e a ordenação do pensamento do aluno, ou seja, seria uma forma de atingir o equilíbrio necessário para a realização da produção escrita.

Posteriormente, a obrigatoriedade do uso das novas expressões na reescrita do texto levaria o aluno à recuperação do seu significado e à capacidade de uma nova e enriquecida expressão na sua escrita. Uma vez mais, o aprendente comunicaria em língua portuguesa e aperfeiçoaria a sua competência léxico-semântica.

Seguem-se as actividades de antonímia e sinonímia para o nível C:

Leia as seguintes frases e atente nas palavras destacadas. Das alternativas apresentadas para cada frase, escolha apenas aquela que apresenta um significado oposto ao das palavras destacadas.

- “herança deixada aos povos”:

confiada

levada

retirada

- “os azulejos deixam de ser suficientes”:

foram

ainda são

já não são

- “superfície lisa do azulejo”

plana

rugosa

dura

- “fazer desenhos minuciosos”

genéricos

pormenorizados

meticulosos

- “que cobre as fachadas”

encobre

descobre

tapa

- “a apurada qualidade técnica”

esmerada

melhorada

desafinada

Leia novamente o texto e considere as expressões sublinhadas. Encontre, no conjunto de palavras a seguir apresentadas, as que têm um significado equivalente. Reescreva o texto, usando esses equivalentes.

dos cristãos do Islão luso-brasileiro ibéricos
do país palaciana próspera de decoração

4.2.3. Esquema geral das propostas 11-14

Após a apresentação e análise destas propostas, segue-se uma síntese esquemática da sua formulação e respectivas soluções.

Propostas	Soluções
Proposta 11 Depois de lido e interpretado o texto, os alunos devem procurar no quadro os pares de antónimos e escrevê-los na coluna em branco. Poderão seguir o exemplo dado.	Solução 11 longe – perto; sujo – limpo; grande – pequeno; fácil – difícil; velho – novo; bonito – feio; baixo – alto; movimentado – tranquilo; largo – estrito.
Proposta 12 Partindo do texto, os alunos devem ter em atenção as palavras destacadas e devem ordená-las na escala. O primeiro exemplo serve de orientação.	Solução 12 em frente; entre; no meio; atrás.

Proposta 13 Depois de lido o texto, os alunos devem atender às palavras sublinhadas e escolher, de entre as três opções dadas no exercício, aquela que constitui o seu antónimo.	Solução 13 retirada; já não são; rugosa; genéricos; descobre; desafinada.
Proposta 14 Os alunos devem encontrar expressões sinónimas, de entre as que lhe são dadas, para as sublinhadas no texto.	Solução 14 do Islão; Ibéricos; dos Cristãos; próspera; palaciana; do país; de decoração; luso-brasileiro.

4.3. Avaliação das propostas apresentadas

É chegado o momento de proceder ao balanço final das propostas descritas ao longo deste capítulo. A reflexão será feita em três momentos: o primeiro avaliará as minhas propostas; o segundo, as propostas desenvolvidas pelas colegas anteriormente referidas; e o terceiro, as propostas por mim elaboradas, mas não testadas em sala de aula. Esta avaliação incidirá, sobretudo, no resultado e na concretização das expectativas em relação a cada uma das propostas analisadas.

As sete primeiras propostas tiveram uma grande aceitação por parte dos alunos que compunham as duas turmas. A curiosidade e empenho no conhecimento de novas palavras são sempre uma constante em qualquer contexto de ensino-aprendizagem de uma língua. Esta percepção deveu-se ao facto de os alunos participarem activamente nestas tarefas e, por vezes, realizarem novas descobertas como consequência do que fora adquirido durante todo o trabalho na área lexical. Essas descobertas estão ligadas ao desenvolvimento de competências que se efectuem durante as aulas.

O tipo de exercícios escolhidos foi variado, começando com o uso de tabelas, passando pela escolha múltipla, a correspondência e terminando com o completamento de frases, palavras ou expressões. Aliás, a

adequação e integração dos exercícios foi metódica para que o aprendiz fosse sujeito continuamente à prática da língua em contexto. A essa integração esteve associada uma preocupação constante na planificação de pré e pós-actividades, que serviram, primeiro, de base e, posteriormente, de campo de aplicação do trabalho desenvolvido. As expectativas instituídas nas actividades foram, em certos momentos, ultrapassadas, devido à capacidade manifestada pelos estudantes na reutilização do léxico apreendido.

Um outro aspecto que merece saliência foi a medida implementada numa das aulas: a aplicação de exercícios lexicais diversos em momentos distintos da aula. A sua produtividade resultou do facto de a sua execução ser faseada e articulada, promovendo um acentuado envolvimento da turma naquelas tarefas e um processo de constante consolidação e recuperação lexical, em que as redes associativas do seu léxico mental foram continuamente convocadas num lapso de tempo curto. Apesar desta observação, considera-se que a proposta de actividades lexicais no contexto do desenvolvimento de outras competências é igualmente válida, dado que, na verdade, as diferentes estratégias na promoção do tratamento lexical conduzem a um melhor nível de desempenho lexical, em particular, e comunicativo, em geral.

Ainda de mencionar as tarefas de criação de pequenas expressões ou frases que concretizaram o uso das novas unidades lexicais, pois os alunos conseguiram construir enunciados que indicaram a aplicação do novo léxico. Foi, decerto, a prova de que estas propostas tiveram êxito e de que foram indispensáveis na formação linguística dos aprendentes. Foi possível adquirir novas unidades lexicais e também consolidar o uso de sinónimos e antónimos, bem como os processos que regulam a sua formação.

No que respeita às propostas das colegas, aquelas incidiram, como vimos, somente na sinonímia e no uso de tabelas para preenchimento. Trata-se de actividades que requereram mais tempo de aula, na medida em que eram mais extensas. Nesse sentido, a sua natureza mais controlada ajudou a limitar a compreensão de elementos lexicais e a organizar o seu

significado na respectiva aula. O facto de, no mesmo exercício, haver duas tarefas a efectuar, enriquece-o e transforma-o numa alavanca para outras actividades. Notou-se alguma dificuldade na conclusão de uma das actividades por ter um léxico mais específico; no entanto, foi um exercício produtivo, no sentido em que o aluno se confrontou com novas palavras e apreendeu o contexto de uso através de mecanismos diversos de associação lexical.

Globalmente, considera-se que todas estas actividades são adequadas ao nível B e poderão ser executadas em outras aulas de português, noutros contextos de aprendizagem.

Finalmente, procede-se à avaliação das últimas propostas apresentadas, que constam no ponto 4.2 deste capítulo. Apesar de não terem sido testadas na aula, é possível prever, em parte, os seus efeitos. Quanto às duas primeiras actividades, orientadas para aprendentes de nível elementar, serão exequíveis sem grande dificuldade. A estratégia é objectiva e concisa, procurando-se um maior controlo nos conhecimentos a facultar aos alunos, incluindo-se, para tal efeito, o exemplo na actividade. A noção da antonímia graduável será aqui consolidada e, numa posterior actividade de produção escrita, será feita a sua recuperação. Na verdade, os alunos terão de usar, quer os adjectivos relativos à casa, quer os conectores frásicos de localização espacial.

Para um primeiro contacto com as relações semânticas, a extensão e a forma dos exercícios são adequadas e demonstram uma variedade pertinente. Estas actividades estão adequadas ao nível A, portanto, caracterizando-se por um maior controlo e concisão – ingredientes necessários aos primeiros passos numa língua estrangeira.

Relativamente às propostas para o nível C, dirigidas para aprendentes com maior autonomia linguística, serão executadas sem qualquer tipo de obstáculos se previamente se desenvolver o trabalho sugerido com o material disponibilizado.

A proposta de actividade que toma como objecto a relação de antonímia é produtiva, na medida em que proporciona simultaneamente o estabelecimento de uma relação de significado, podendo a escolha múltipla ser uma forma de associar as relações semânticas de semelhança e de oposição. Este exercício ajudará a consolidar e a recuperar a noção de oposição adquirida em níveis anteriores da língua. Servirá como ponte de ligação para a proposta de sinonímia que depois se propõe.

A última proposta analisada, centrada na relação de sinonímia, poderá proporcionar ao aprendente uma maior liberdade, visto que foi planificada com o objectivo final da actividade produção escrita. Neste âmbito, há a preocupação de introduzir os meios – a ligação das expressões textuais com o seu equivalente – para chegar aos fins: uma nova versão do texto original. Este tipo de exercício centra-se na substituição de palavras ou expressões com o mesmo significado contextual. Desta maneira, a construção frásica será necessariamente alterada para se concretizar o novo produto.

Estas actividades poderão ser implementadas no nível C, de preferência no sub-nível autonomia. Na verdade, a sua natureza mais livre, a sua contextualização em temas culturais e a maior liberdade de escrita são reveladoras de um maior grau de exigência e, por conseguinte, de um desempenho linguístico muito mais expandido.

Em suma, os materiais, as estratégias e as actividades aqui apresentadas envolvem eficácia e variedade, sendo mecanismos produtivos para a concretização de uma prática pedagógica reflexiva.

5. Conclusão

Gosto de dizer. Direi melhor: gosto de palavrar. As palavras são para mim corpos tocáveis, sereias visíveis, sensualidades incorporadas.

Fernando Pessoa (1995:140)

Volta-se, neste capítulo, ao ponto de partida, para reapresentar o objecto equacionado ao longo deste percurso, indicar o caminho seguido, aferir do grau de cumprimento dos objectivos traçados e propor pistas para novos caminhos.

Ao longo desta investigação, procurou-se reflectir acerca do léxico enquanto sistema conceptual das palavras de uma língua, que se encontra em contínua mudança, inovação e expansão. Tocando nas palavras e assumindo a adopção de uma abordagem essencialmente holística, seleccionaram-se duas relações semânticas basilares na organização do léxico – sinonímia e antonímia – tendo-se estudado as suas propriedades linguísticas e a metodologia a seguir para o seu tratamento no contexto da aula de Português Língua Estrangeira, com o objectivo de aumentar a proficiência lexical e comunicativa dos aprendentes.

A aplicação didáctica deste conteúdo e dos princípios metodológicos previamente definidos a catorze actividades sustentam a validade da selecção deste objecto de estudo, bem como a resposta positiva à questão de saber se foram cumpridos os objectivos delineados na introdução a este trabalho. Neste contexto, o verbo «palavrar», usado por Pessoa na epígrafe supracitada, pode constituir-se como motivação e fonte do percurso realizado, que consistiu num caminho de investigação-acção-reflexão.

Neste âmbito, a elaboração de estratégias de consolidação, de uso e de recuperação das relações semânticas de significado numa situação de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira foi um objecto central deste estudo. Contudo, não se deverá esquecer que a compreensão da natureza linguística da antonímia e da sinonímia ajudou à sua implementação em actividades na sala de aula, cuja avaliação demonstrou que o trabalho lexical numa aula pode ser realizado em diferentes fases e de diversos modos e, também, que a prática do ensino-aprendizagem de relações léxico-semânticas, tendo em consideração o seu uso e a sua recuperação constante, contribuem para o desenvolvimento da competência lexical do aprendente aquando da aquisição de uma língua estrangeira.

Efectivamente, este estudo manifestou a possibilidade de desenvolver produtivamente a competência lexical em língua estrangeira, porque a execução das actividades propostas em sala de aula partiu de um conhecimento teórico prévio que planificou a formulação prática seguindo as etapas de apresentação, armazenamento e recuperação lexical para que o uso do léxico em contexto, baseando-se no método comunicativo, fosse uma realidade.

Tendo consciência de que, como afirma Rosa Bizarro (2003:436), “sem pequenos passos dados, nunca se consegue chegar à concretização de longas caminhadas”, considera-se que este trabalho contribui, globalmente, para uma actuação reflectida do professor na sala de aula, fornecendo propostas, que podem e devem, naturalmente, ser adaptadas e actualizadas em função dos objectivos formulados, dos assuntos a tratar e dos contextos de aprendizagem em causa.

Além disso, considera-se que este trabalho pode ser alargado, na medida em que a metodologia usada e os princípios teórico-práticos definidos são aplicáveis no tratamento de outras relações semânticas igualmente relevantes para o desenvolvimento da competência lexical dos alunos de Português Língua Estrangeira, nomeadamente a hiperonímia e a meronímia, cujo tratamento não coube neste estudo.

6. Referências bibliográficas

Abbade, Celina Márcia de Souza. 2006. Filologia e o estudo do Léxico, *Cadernos do X Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Filologia e Ecdótica, série X, nº 9: 716-721.

Basílio, Margarida. 2004. *Formação e Classe de Palavras no Português do Brasil*. São Paulo: Contexto Editora.

Bizarro, Rosa. 2003. *Autonomia de aprendizagem em Francês Língua Estrangeira – Contributos para a educação do século XXI*, Tese de doutoramento. Porto: FLUP.

Bizarro, Rosa & Braga, Fátima. 2004. Educação Intercultural, Competência Pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In: Secção de Estudos Franceses (ed.). *Estudos de Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: FLUP, 57-69.

Brink, Antoinet. 2001. Conhecimento prévio e o Léxico: A teia construída no ensino de uma língua estrangeira, *Polifonia*, nº 4: 61-74.

Comas, Daniel Cassany. 2005. Expresión escrita en L2/ELE. In: Moreno, Francisco (ed.), *Cuadernos de didáctica del Español /LE*, Madrid: Arco Libros S.L., 37-60.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu comum de referência para as línguas*. Porto: ASA Editores.

Correia, Margarita. 2000. Homonímia e Polissemia – contributos para a delimitação de conceitos, *Revista Palavras*, nº 19: 57-75.

Correia, Margarita. 2003. *O Léxico em movimento*, ILTEC. Sítio: www.ciberduvidas.com – consultado em 7 de Julho de 2009.

Correia, Margarita & Lemos, Lúcia San Payo de. 2005. *Inovação Lexical em Português*. Lisboa: Colibri.

Cruse, D.A. 2001. The Lexicon. In: Aranoff, Mark & Rees, Janie (eds.). *The Handbook of Linguistics*. U.K.: Blackwell Handbooks in Linguistics, 238-264.

Cruse, D.A. 2004. *Meaning in Language - An introduction to semantics and pragmatics*. U.K.: Oxford University Press.

Ezquerro, Manuel Alvar. 2003. La enseñanza del léxico y el uso del diccionario. In: Moreno, Francisco (ed.). *Cuadernos de didáctica del Español/LE*. Madrid: Arco Libros S.L., 7-117.

Figueiredo, Olívia. 2009. *O Português abre as portas: A quem? E como?* Sítio: <http://repositorio.up.pt/aberto/handle/10216/8388> Porto: FLUP, 107-114.

Gardel, Paula Silveira. 2006. *Interacção e as actividades pedagógicas como mediadores na aprendizagem de vocabulário em aulas de inglês como segunda língua*, Tese de Mestrado, São Paulo: PUC-SP.

Gelabert, Maria J. 2005. Producción de materiales para la enseñanza del español. In Moreno, Francisco (eds.), *Cuadernos de didáctica del Español/LE*. Madrid: Arco Libros S.L., 53-66.

Gualda, Maria Victoria Romero. 2008. *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*, Manuales de formación de profesores de español 2L. Madrid: Arco Libros S.L.

Higueras, Marta. 2004. Claves prácticas para la enseñanza del léxico. La Enseñanza de Léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera, *Revista Carabela* Segunda Etapa nº 56: 5-25.

Leiria, Isabel. 2001. *Léxico – Aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de Doutoramento, Lisboa: FLUL.

Lyons, John. 1977. *Semântica I*. Lisboa: Editorial Presença (Tradução de Wanda Ramos).

Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. The State of ELT and a Way Forward. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. 1997a. *Implementing the Lexical approach, pitting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.

Medeiros, Luísa. 1997. *A Língua Portuguesa, Obras de Fernando Pessoa*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Molina, José Ramón Gómez. 2004. Las unidades léxicas en español. La Enseñanza de Léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera *Revista Carabela* Segunda Etapa nº 56: 27-50.

Muñoz, Rosana Acquarone. 2004. La comprensión lectora. In: Lobato, Jesús Sánchez & Gargallo, Isabel Santos (eds.). *Vademécum para la formación de profesores - enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: S.G.E.L., S.A, 943-964.

Nery, Luciana Fernandes. 2009. *O Tratamento do Léxico nos Livros didáticos de Língua Portuguesa*. Sítio: www.webartigos.com – consultado em 7 de Julho de 2009.

Noguerol, Artur. 2008. El Tratamiento integrado de las Lenguas en el Marco Europeo, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 47: 10-19.

Olano, Concepción Otaola. 2004. *Lexicografía y semántica léxica – Teoría y aplicación a la lengua española*, Madrid: Ediciones Académicas S.A.

Pacheco, José Augusto & Lima, Jorge Ávila. 2006. *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora.

Pérez, Maria Isabel Santamaría. 2006. *La Enseñanza del Léxico en Español como Segunda Lengua*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, Campos de San Vicente, Alicante: Imprenta Kadmos.

Pessoa, Fernando (Bernardo Soares). 1995. *O Livro do Desassossego, 1ª parte*. Mem Martins: Edições Europa - América.

Prendergast, Thomas. 1872. *The Mastery of Languages or the Art of speaking foreign tongues idiomatically*. London: Longmans, Green and Co.

Ribeiro, Emília. 1988. Aspectos de aquisição de uma segunda língua – O caso particular dos emigrantes. In: Comissão Científica do Departamento de Estudos Anglo-Americanos (ed.). *Miscelânea de estudos dedicados a Irene de Albuquerque*. Lisboa: Oficinas gráficas de Ramos, Afonso e Moita, Lda, FLUL, 121-133.

Saville-Troike, Muriel. 2006. *Introducing Second Language Acquisition*. U.K.: Cambridge University Press.

Schneider, Luizane. 2007. O Léxico a partir de um olhar sociológico. *Revista Travessias* nº 1:1-15.

Stoller, Fredricka & Grabe, William. 1993. Implications for L2 Vocabulary Acquisition and Instruction from L1 Vocabulary Research. In: Huckin, Haines & Coady (eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. E.U.A.: Ablex Publishing Corporation, 24-45.

Takac, Visnja Pavicic. 2008. *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, Second Language Acquisition 27. U.K.: Cromwell Press.

Turazza, Jeni Silva. 2005. *Léxico e Criatividade*. São Paulo: Anna Blume, PUC/SP.

Vallejo, Roser Morante. 2005. El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas. In: Moreno, Francisco (ed.). *Cuadernos de didáctica del Español/LE*. Madrid: Arco Libros S.L., 37-87.

Varo, Carmen. 2007. *La antonimia léxica*. Madrid: Arco Libros S.L.

Vidal, Maria Victoria Escandell. 2007. *Apuntes de semántica léxica*. Madrid: UNED.

Vilela, Mário. 1994. *Estudos de lexicologia do Português*. Coimbra: Almedina.

Anexos

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A. AULA 1.....	107
ANEXO B. GUIÃO DA AULA.....	107
ANEXO C. TEXTO	108
ANEXO D. ACTIVIDADES	109
ANEXO E. AULA 2	110
ANEXO F. GUIÃO DA AULA	110
ANEXO G. TEXTO	111
ANEXO H. ACTIVIDADES	112
ANEXO I. AULA 3	114
ANEXO J. GUIÃO DA AULA	114
ANEXO K. TEXTO	115
ANEXO L. ACTIVIDADES	116
ANEXO M. AULA 4.....	118
ANEXO N. GUIÃO DA AULA	118
ANEXO O. TEXTO	119
ANEXO P. ACTIVIDADES.....	120
ANEXO Q. AULA 5	121
ANEXO R. GUIÃO DA AULA.....	121
ANEXO S. TEXTO.....	123
ANEXO T. ACTIVIDADES.....	125
ANEXO U. AULA 6	126
ANEXO V. GUIÃO DA AULA	126
ANEXO W. TEXTO	128
ANEXO X. ACTIVIDADES.....	130
ANEXO Y. AULA 7	131
ANEXO Z. GUIÃO DA AULA	131
ANEXO AA. TEXTO	132
ANEXO BB. ACTIVIDADES	133
ANEXO CC. NÍVEL A	134
ANEXO DD. TEXTO.....	134

ANEXO EE. ACTIVIDADES.....	135
ANEXO FF. NÍVEL C.....	136
ANEXO GG. TEXTO.....	136
ANEXO HH. ACTIVIDADES.....	137

Anexo A. Aula 1

Anexo B. Guião da aula

- Audição e visualização de um trecho do programa “Gato Fedorento” sobre a Ministra da Educação. Preenchimento de um guião.
- Pré-leitura: Apresentação e exploração organograma do sistema educativo português em acetato. Pequena reflexão sobre o sistema educativo do país de origem dos alunos.
- Leitura do texto “Falta de educação” de Desidério Murcho;
- Leitura e pequeno exercício de ligação para compreensão geral do texto.
- Exercício de escolha múltipla para alargamento lexical.
- Pós-leitura: sistematização de algumas orações de subordinação a partir de exemplos do texto.
- Exercitação de orações subordinadas.
- Trabalhos para casa: Elaboração de uma composição.
- Sumário:
 - Apresentação de um “sketch” do programa de TV “gato fedorento”.
 - Leitura de um texto de Desidério Murcho.
 - Exploração lexical e compreensão textual.
 - Funcionamento da Língua: orações subordinadas adverbiais

Anexo C. Texto

Falta de educação?

Pensar outra vez



Desidério Murchio

● A indisciplina é um dos problemas com que se debatem alguns professores do ensino secundário. Contudo, nem sempre se compreende que um dos factores que explicam alguns casos de indisciplina é a desvalorização da escola. É interessante comparar o comportamento de um mesmo estudante na escola e num clube de futebol, por exemplo. O mesmo estudante que na escola é mal-educado, falsamente rebelde e uma dor de cabeça para os professores, é um aprendiz normal no clube de futebol, dedicando-se com afinco a aprender o seu desporto favorito. E no clube de futebol as regras de comportamento podem até ser mais rígidas do que na escola.

A diferença é que o valor do futebol é para esse estudante óbvio, ao passo que vê a escola como uma imposição sem sentido. A menos que a escola seja valorizada no seu meio familiar, o estudante vê as aulas e o estudo como uma tolice que tem burocraticamente de cumprir antes de ir à vida que a morte é certa.

Ora, nada tem sido feito por parte dos responsáveis educativos para tornar óbvio o valor do estudo, dos livros e da escola a quem não aprende em casa a valorizar essas coisas. Pelo contrário: ao obrigar cada vez mais os professores a fazer as vezes de dinamizadores culturais, para não dizer palhaços, retirando da escola a sua dignidade própria e tentando transformá-la

em entretenimento mentecapto, os responsáveis educativos pioraram a situação. Pois quando se encara a escola desta maneira é porque se pensa que a física, a matemática, a geografia, a história, a literatura ou a filosofia não são realmente interessantes.

O oposto desta atitude é a conversa dos senhores de olhar severo que usam palavras caras na televisão para repetir sem quaisquer argumentos que essas são as coisas mais importantes do mundo, para toda a gente. Acontece que isto é uma mentira. A maior parte da humanidade nunca teve o mínimo interesse em física, matemática, história ou filosofia, e vive bem assim. Tal como a maior parte da humanidade nunca teve o mínimo interesse em saber fazer pão, saber fazer electricidade ou saber curar uma perna partida. Pessoas diferentes interessam-se por coisas diferentes.

Para a escola ser respeitada por estudantes e pais não precisamos de pregar a mentira evidente de que a matemática ou a história interessam a toda a humanidade. Tal como o estudante que aprende futebol não pensa com certeza que aquilo é a coisa mais importante do mundo; basta-lhe que seja interessante para ele, e que sinta ter talento para isso. Esta é a atitude que temos de ter na escola. A filosofia, a música erudita ou a matemática não são as coisas mais importantes do mundo. São apenas importantes para algumas pessoas. Mas para sabermos se somos uma dessas pessoas, temos de passar pela escola e estudar essas coisas da melhor maneira possível. Se não o fizermos, não saberemos se realmente nos interessa ou não. O papel da escola universal é dar a todos os estudantes esta oportunidade única, sobretudo aos que não a têm em casa.

Filósofo

Texto 1 – Texto de apoio da aula 1.

Anexo D. Actividades

Selecione, para a expressão sublinhada, a expressão equivalente mais adequada.

A indisciplina é um dos problemas com que se debatem alguns professores do ensino secundário.

- d) se deparam
- e) se confrontam
- f) se abatem

O mesmo estudante que na escola é uma dor de cabeça para os professores, é um aprendiz normal no clube.

- d) é um problema
- e) é uma alegria
- f) é uma dificuldade

Ele dedica-se com afinco a aprender o seu desporto favorito.

- d) vontade
- e) preguiça
- f) insistência

O estudante vê as aulas e o estudo como uma tolice.

- d) parvoíce
- e) asneira
- f) experiência

Os senhores de olhar severo que usam palavras caras.

- d) palavras ricas
- e) palavras bonitas
- f) palavras cuidadas

Actividade 1 – Actividade da aula 1.

Aula 2

Anexo E. Guião da aula

- Exploração de um cartoon da Mafalda sobre a imprensa. (ligação com aula anterior da culinária)
- “Brainstorming” sobre jornais. Enriquecimento lexical no âmbito da área vocabular e família de palavras de jornal.
- Trabalho em grupo: distribuição de jornais portugueses e preenchimento de uma ficha de identidade para cada jornal.
- Pré-Leitura:
 - Breve análise dos títulos mais relevantes da primeira página do jornal;
 - Título jornalístico coincidente em todos os jornais;
- Leitura:
 - Leitura de uma notícia do jornal i; exploração do título;
 - Preenchimento de um quadro esquemático para compreensão da notícia;
 - Explicitação da estrutura de uma notícia;
- Pós-leitura:
 - Exercícios lexicais: antónimos com exemplos retirados da notícia. O valor dos prefixos **des-** e **in-**;
 - Exercícios lexicais: antónimos com frases. O valor do advérbio de negação: **não**;
 - Exercícios lexicais: sinónimos em contexto através de expressões;
- Trabalhos para casa: Redacção de uma notícia sobre o seu país;
- Sumário:
 - Os meios de Comunicação social: a imprensa.
 - Exploração de um cartoon.
 - Tipos de jornais e análise dos seus títulos principais.
 - Leitura e compreensão de uma notícia.
 - Exercícios lexicais: sinónimos e antónimos
 - Trabalhos para casa: elaboração de uma notícia.

Anexo F. Texto

**Mais
Desporto**

Em Maio, o costume: o FC Porto é campeão

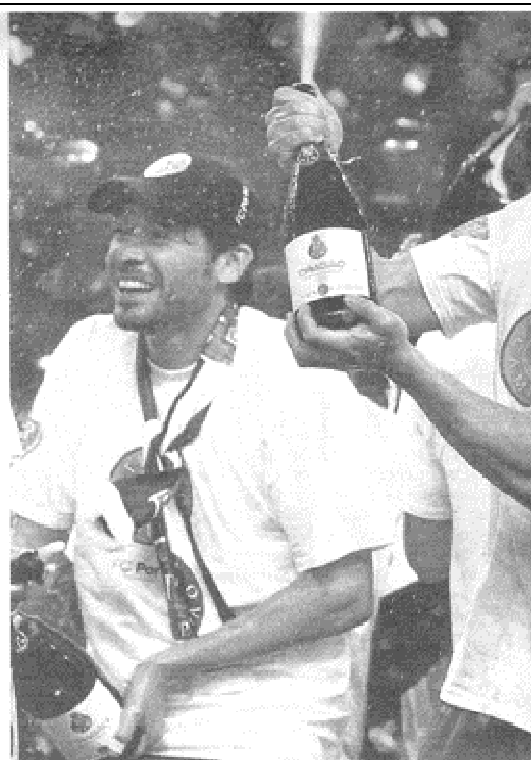
**Portistas bateram o Nacional
em casa e conquistaram
segundo tetra da história**

RUI MIGUEL TOVAR
rui.tovar@ionline.pt

Imagine a final masculina dos Jogos Olímpicos-2008 de ténis de mesa comentada na rádio: Ma Lin, Oh Sang Eun, Ma Lin, Oh Sang Eun, Ma Lin, Oh Sang Eun. É monótono, não é? Pois, cá em Portugal, o campeonato nacional está assim. E o FC Porto festeja novamente. A equipa de Jesualdo Ferreira está de um lado da rede e do outro 15 concorrentes que não conseguem quebrar o serviço dos campeões desde 2006.

Pela segunda vez em 11 anos, os portistas festejam um tetra, depois daquele alcançado em 1998, com António Oliveira ao leme. Na altura, havia um ataque demolidor com Capucho, Zahovic e Drulovic a servirem Jardel e Artur. Agora, a máquina azul e branca continua eficaz, mas com outro ritmo, mais sul-americano que nunca, com os argentinos Lucho González e Lisandro López, o uruguaio Cristian Rodríguez e o brasileiro Hulk. É a Torre de Babel, ou não fosse o FC Porto uma Nação.

Para aqueles que acreditam no slogan "o que é nacional é bom", desenganam-se com este resultado. O Nacional esteve no Dragão, perdeu 1-0 e foi parte activa da festa do FC Porto. Justa, aliás, face ao rendimento da equipa na segunda volta, quando só empatou duas vezes, ambas em casa (1-1 com Benfica e 0-0 com Sporting). De resto, dez vitórias, oito delas seguidas com um imparável 21-2 em golos.



Na primeira volta, aí sim, alguma irregularidade, com dois empates a abrir (1-1 com Benfica e 0-0 com Rio Ave na 2.ª e 3.ª jornadas) e duas derrotas seguidas (3-2 com Leixões em casa e 1-0 na Figueira da Foz, com a Naval). A tremedeira ainda deu alguma emoção ao campeonato, com o Benfica a liderar até Dezembro. Depois, foi FC Porto, FC Porto e mais FC Porto.

A duas jornadas do fim, chega o título de campeão pela 24.ª vez na história, a 17.ª desde que Pinto da Costa assumiu a presidência do clube, em Abril de 1982. Os restantes títulos foram para Benfica (7), Sporting (2) e Boavista (1), o que demonstra a eficácia e grandeza desta força.

E também confirma o Porto de abrigo que este clube é. Jesualdo Ferreira não tinha ganhado nada até lá chegar. Como Fernando Santos e Co Adriaanse.

Anexo G. Actividades

Preencha o quadro com antónimos, encontrando-os na notícia.

Palavra	Antónimo
ineficaz	
desacreditam	
enganem-se	
inactiva	
injusta	
desempatou	
parável	
regularidade	

Actividade 2 – Actividade da aula 2.

A partir da notícia, reescreva as frases com o contrário da (s) palavra (s) sublinhada (s).

A final feminina de futebol tem atenção nos meios de comunicação social.

O F.C. Porto consegue ser o campeão de Portugal.

O S.L. Benfica não alcançou o segundo lugar no campeonato.

O Presidente Pinto da Costa não confirma a contratação de Jesualdo Ferreira para a próxima época.

Actividade 3 – Actividade da aula 2.

Atente nas seguintes expressões do Grupo A.

Faça-as corresponder com aquelas que, no Grupo B, têm um significado mais próximo.

Grupo A

d) “É a Torre de Babel ou não fosse o FC Porto uma Nação.”
e) “O que é nacional é bom.”
f) “O porto de abrigo que este clube é.”

Grupo B

4) Um lugar onde se encontra segurança e acolhimento.
5) Um clube poderoso que contrata muitos jogadores estrangeiros.
6) Aquilo que é nosso tem valor.

d)	e)	f)

Actividade 4 – Actividade da aula 2.

Aula 3

Anexo H. Guião da aula

- Exploração de uma imagem sobre TV e pequeno exercício lexical.
- Audição de um poema intitulado “Projecções” de Minas Neto.
- Preenchimento de ficha com espaços. Posterior interpretação do poema. Ficha de correspondência e elaboração de “slogan”.
- Pré-leitura:
 - Exploração e análise de um título.
- Leitura:
 - Leitura de um artigo de opinião de Cintra Torres sobre os canais Portugueses.
 - Preenchimento de uma ficha de sinonímia.
 - Preenchimento de uma ficha de escolha múltipla para compreensão do texto.
- Pós-leitura:
 - Discussão do tema: “Influências da TV na sua vida diária.”
- Trabalhos para casa: Redacção de um pequeno texto sobre “A TV do Futuro”
- Sumário:
 - Os meios de Comunicação social: a televisão
 - Exploração de uma imagem
 - Exercícios lexicais
 - Leitura e análise de um poema: “Projecção”
 - Leitura e compreensão de um artigo de opinião
 - Exercícios lexicais
 - Pequena discussão sobre a influência da TV
 - Trabalhos para casa

Anexo I. Texto

Projeções

Deixemos pra depois:
afinal já trepamos
lá
no Canal 2

Pra quê baile, cinema, teatro,
se temos tudo isso
lá
no Canal 4?

De dia se trabalha com afinco
pra de noite descansar
lá
no Canal 5

Não faz falta a notícia em offset:
ouvimos tudo em voz alta
lá
no Canal 7

Faz tempo que a gente não se move
mas como se salta e pula e corre
lá
no Canal 9!

Não preciso viajar para tão longe:
vejo costumes e povos e países
lá
no Canal 11

Pra quê viver na rua com stress
se podemos morrer com calma
lá
no Canal 13?

Autor: Minas Kuyumjian Neto

Texto 3 – Texto de apoio da aula 3.

Anexo J. Actividades

Ligue cada estrofe à caixa com a definição correcta.

Elabore uma definição, para cada estrofe, que comece com “Sim....”

Projecções

Deixemos pra depois: afinal já trepamos lá no Canal 2	Não à diversão! _____
Pra quê baile, cinema, teatro, se temos tudo isso lá no Canal 4?	Não à preocupação! _____
De dia se trabalha com afinco pra de noite descansar lá no Canal 5	Não às viagens! _____
Não faz falta a notícia em offset: ouvimos tudo em voz alta lá no Canal 7	Não ao exercício físico! _____
Faz tempo que a gente não se move mas como se salta e pula e corre lá no Canal 9!	Não à leitura! _____
Não preciso viajar para tão longe: vejo costumes e povos e países lá no Canal 11	Não à acção! _____
Pra quê viver na rua com stress se podemos morrer com calma lá no Canal 13?	Não ao exercício pós-laboral! _____

Actividade 5 – Actividade da aula 3.

Procure, no texto, sinónimos das seguintes palavras:

Linha	Palavra	Sinónimo
L.1	anunciar	
L.4	totalmente	
L.9	estatal	
L. 22	vulgarmente	
L. 31	horário nobre	
L.43	telenovela	
L. 59	reflexão	

Actividade 6 – Actividade da aula 3.

Aula 4

Anexo K. Guião da aula

- Audição de um vídeo dos “gato fedorento” sobre locutor de rádio.
- Preenchimento de um guião de visionamento do vídeo.
- Pré-Leitura:
 - Ordenação do texto intitulado “mais ouvintes de Rádio”
- Leitura:
 - Leitura do texto e resposta a perguntas de compreensão
 - Exercício Lexical: explicação de expressões retiradas do texto
 - Exercício de transformação de frases
- Pós-Leitura:
 - Projecção de um quadro síntese das estações de rádio portuguesas
- Preenchimento de um texto com lacunas sobre a TSF.
- Realização de um trabalho de pares sobre a programação da TSF. Posterior preenchimento de uma ficha.
- Sistematização dos participípios passados e elaboração de fichas.
- Sumário:
 - Os meios de Comunicação social: a Rádio
 - Exploração de vídeo
 - Leitura e compreensão de texto
 - Trabalho de pares
 - Exercícios gramaticais sobre o participípio passado

Anexo L. Texto**Quarta-feira, 15 de Abril de 2009****Mais ouvintes de rádio**

A rádio portuguesa ganhou, no primeiro trimestre deste ano, quase 110 mil novos ouvintes, em relação ao mesmo período do ano anterior, com o grupo Renascença a manter a liderança, segundo dados hoje divulgados pelo Bareme Rádio, da Marktest. O número médio de ouvintes de rádio foi, entre Janeiro e Março, de cerca de 4,8 milhões, o que representa uma subida de 2,3 por cento face ao mesmo trimestre de 2008. Os níveis totais de Audiência Acumulada de Véspera (AAV - percentagem de indivíduos que escutaram uma estação no período de um dia, independentemente do tempo despendido) foram de 58,1 por cento no primeiro trimestre deste ano.

O grupo Renascença mantém uma vez mais a liderança, com 26 por cento de AAV, mas os outros grupos registaram subidas de audiência, com a RDP a crescer 6,9 por cento, para 9,3, e o grupo Media Capital a registar uma subida de 12,6 por cento, para 17 por cento, face aos primeiros três meses de 2008. No grupo público de rádio só a Antena 3 baixou 5,7 por cento, para 3,3 por cento. A Antena 2 foi a que registou a maior subida relativa de todas as emissoras: 40 por cento, face ao período homólogo, para 0,7 por cento. A Antena 1 subiu 17,4 por cento, para 5,4 por cento. No Grupo Renascença, a RFM reforçou uma vez mais a liderança, subindo as audiências em 3,5 por cento face ao ano anterior, para 14,7 por cento.

Ainda no mesmo grupo, a Mega FM aumentou também as audiências, com a AAV a melhorar em 5,6 por cento, para 1,9 por cento. A Rádio Renascença sofreu uma queda de 5,8 por cento, passando a registar nestes três meses 9,7 por cento de AAV. Ainda no mesmo grupo, a nova Rádio Sim contabilizou neste primeiro trimestre 0,6 por cento de audiência. No Grupo Media Capital, a Rádio Comercial aumentou as audiências para 13 por cento, a Rádio Clube teve uma subida de 36,4 para 1,5 por cento e a Best Rock melhorou a audiência em 16,7 por cento, para 0,7 por cento. Em contrapartida, a Cidade FM desceu 4,3 por cento para 4,5.

Quanto às outras estações do mesmo grupo, a M80 fixou-se em 1,9 por cento e a Romântica FM em 0,6 por cento. A TSF, detida pela Global Notícias, foi a rádio que sofreu a maior quebra relativa de audiências, com uma descida de 14,9 por cento, para 4 por cento, e passando assim de quarto para sexto lugar nas preferências dos ouvintes.

Fonte: Lusa.**Publicado por comunicadireito às 22:13**

Texto 4 – Texto de apoio da aula 4.

Anexo M. Actividades

Explique por palavras suas o significado das seguintes expressões retiradas do texto.

“independentemente do tempo despendido” (l. 7)

“a maior subida relativa” (l.13)

“face ao período homólogo” (l.14)

“reforçou uma vez mais a liderança” (l.16)

Actividade 7 – Actividade da aula 4.

Aula 5

Anexo N. Guião da aula

- A vida em Portugal antes do 25 de Abril de 1974
 - Apresentação de um conjunto de diapositivos relativos à vida em Portugal antes do 25 de Abril de 1974, sendo destacadas as duras condições de vida dos portugueses e as muitas injustiças da época. A apresentação será acompanhada da descrição das várias imagens, realizada pelos alunos;
 - Diálogo com os alunos sobre o que fariam se fossem eles a vivenciarem as situações apresentadas.
- Revisão gramatical
 - Realização de uma ficha de trabalho de revisão gramatical, a partir do conjunto de frases apresentado anteriormente:
 - Classe das preposições;
 - Classe dos determinantes (subclasse dos artigos definidos e indefinidos, dos demonstrativos e dos possessivos);
 - O Pretérito Imperfeito do Conjuntivo.
 - Correção da ficha de trabalho.
- Contexto sociopolítico do pré-25 de Abril de 1974 – Salazar e o Estado Novo
 - Apresentação oral das principais características do regime Salazarista;
 - Preenchimento de um texto lacunar sobre Salazar e o Estado Novo (o aluno aplicará as informações que lhe foram transmitidas anteriormente, testando a sua competência de compreensão oral, tendo, simultaneamente, o apoio de uma lista contendo as palavras em falta). O trabalho será realizado em grupo;
 - Correção do trabalho;
 - Leitura integral do texto.
- Actividade de enriquecimento lexical e de acentuação

- Exercício de enriquecimento lexical através da procura de palavras e de expressões equivalentes, nos 2.º, 3.º e 4.º parágrafos do texto Salazar e o Estado Novo;
- Acentuação das palavras do 6.º parágrafo do texto em questão.
- Correção dos exercícios.
- Trabalhos para casa
 - Actividade de produção escrita – a cada aluno será atribuída uma personagem da sociedade do Estado Novo. O aluno, dependendo da sua personagem, terá de efectuar um curto texto (Max.10 linhas) com as respectivas reivindicações ou argumentações contra as mesmas.
 - Os textos servirão de base para um debate a ser realizado na aula seguinte.
- Sumário:
 - A vida em Portugal antes do 25 de Abril de 1974;
 - Realização de uma ficha de trabalho: revisão das preposições, dos determinantes e do tempo verbal Pretérito Imperfeito do Conjuntivo;
 - O contexto sociopolítico do pré-25 de Abril – Salazar e o Estado Novo: preenchimento de um texto lacunar;
 - Actividade de enriquecimento lexical e de acentuação.

Anexo O. Texto

Salazar e o Estado Novo

Em 1928, o General Óscar Carmona é eleito Presidente da República, numas eleições em que era o único candidato. Nesse ano, convida o professor Oliveira Salazar para Ministro das Finanças. Salazar aceita, mas apenas na condição de poder fiscalizar as despesas de todo o Ministério

Em 1932, Salazar é nomeado chefe do governo (Presidente do Conselho), cargo que manteve durante 36 anos (até 1968). Sob a sua orientação, fez-se uma nova Constituição – a Constituição de 1933. A partir dessa data, instaurou-se em Portugal um novo regime a que se deu o nome de Estado Novo e que durou 40 anos (1932 – 1974). A Assembleia Nacional deixou de ter o poder de nomear e de demitir o presidente da República. Em contrapartida, o Governo passou a ser o órgão de soberania com mais poder e a decretar a maioria das leis.

Salazar controlava todos os Ministérios e governava o país de uma forma autoritária e absoluta. Dele dependiam todas as decisões administrativas e políticas. Por isso se diz que governou em ditadura. Durante os anos da ditadura não era autorizada a formação de partidos políticos. Todos aqueles que queriam intervir nas actividades políticas do país tinham de pertencer à União Nacional, criada em 1931. Existia, portanto, um partido único – o partido do Governo.

Por outro lado não havia liberdade de expressão. Foi criada uma comissão de “censura prévia” que tinha como função examinar todos os jornais, revistas, filmes, teatros, etc. e cortar previamente tudo aquilo que pudesse prejudicar o regime. Ao mesmo tempo, também não havia liberdade de reunião e de associação. Foi proibido o direito à greve e não era permitido aos trabalhadores associarem-se livremente em sindicatos e federações, como faziam no período da 1ª República.

Em 1936, foi criada uma polícia política que tinha informadores

secretos e perseguia todos aqueles que manifestassem ideias contra o governo ou fossem considerados opositores ao Estado Novo. A polícia política chamou-se, a partir de 1945, Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE). As cadeias mais violentas para presos políticos eram: Caxias, Peniche e Tarrafal (Cabo Verde).

Para defender o regime contra a ameaça comunista, o Governo de Salazar criou, em 1936, a Legião Portuguesa, que era uma organização militarizada composta pelos mais fanáticos adeptos do Salazarismo. Com o fim de garantir e manter o apoio da população portuguesa foi organizado um sistema de propaganda ao Estado Novo. No ensino utilizavam-se livros obrigatórios nos quais se elogiava o governo de Salazar e se defendiam as ideias salazaristas. E em 1936 fundou-se a Mocidade Portuguesa, à qual teriam de pertencer todos os jovens dos 7 aos 14 anos para que desenvolvessem o espírito de obediência ao Estado Novo e o culto do dever militar.

Durante o Estado Novo, deu-se a Guerra Colonial, que durou 13 anos. Esta guerra envolveu cerca de milhão de jovens portugueses e impôs pesados encargos financeiros ao povo português. Morreram mais de 8000 soldados portugueses!

Texto 5 – Texto de apoio da aula 5.

Anexo P. Actividades

Procure no 1.º, 2.º, 3.º e 4.º parágrafos palavras ou expressões equivalentes:

Nomeado	
Somente	
Gastos	
Designado	
Função	
Conservou	
Desde essa altura	
Estabeleceu-se	
Despedir	
Em compensação	
Máximo	
Determinar	
Despótica	
Participar	
Além disso	
Organização	
Repreensão	
Analisar	
Lesar	
Simultaneamente	

Actividade 8 – Actividade da aula 5.

Aula 6

Anexo Q. Guião da aula

- Visualização de um cartaz alusivo à Queima das Fitas do Porto 2009
 - Visualização e descrição de um cartaz alusivo à Queima das Fitas do Porto 2009;
 - Diálogo com os alunos relativo aos conhecimentos que os mesmos possuem acerca da à Queima das Fitas do Porto (sentido de “Queima das Fitas”; existência, ou não, do mesmo evento ou de um semelhante nos seus países).
- História da Queima das Fitas do Porto 2009
 - Leitura de um texto intitulado A História da Queima das Fitas do Porto;
 - Realização de uma ficha de trabalho de compreensão do texto:
 - Actividade de sinonímia;
 - Exercício de verdadeiro ou falso
 - Exercício subordinado à forma nominal Gerúndio.
- Forma nominal Gerúndio
 - Leitura e análise de uma ficha informativa relativa à forma nominal Gerúndio (sistematização de conteúdos).
- Tunas Académicas
 - Audição de uma música da Tuna Académica Masculina da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, intitulada Menina Azul:
 - Segunda audição para o preenchimento dos espaços em branco da letra da música escutada;
 - Diálogo com os alunos sobre as principais ideias veiculadas pela letra da música, conjuntamente com uma breve exploração lexical.
- Trabalhos para casa
 - No intuito de se realizar em debate, na aula seguinte, cada aluno terá de redigir um conjunto de argumentos para expor. De referir, que a cada aluno será previamente atribuído um

papel, de pós ou contra, bem como de mediados, para uma estruturação mais elaborada dos argumentos referidos. O debate partirá da seguinte afirmação polémica:

Queima das fitas ou "festa das bebedeiras"

A queima das fitas dos nossos estudantes universitários era uma festa.

Era...

Agora, a queima das fitas mais parece um festival de jovens bêbados a bambolear-se pelas ruas e a ir parar aos bancos dos hospitais com comas alcoólicos.

Se é assim que festejam o fim dos seus cursos, com monumentais bebedeiras, como irão festejar o seu tempo de utilidade à sociedade quando entrarem no mercado de trabalho?

Vale o facto de que nem todos os estudantes alinham nesta imagem degradante do ser humano e que, para a maioria, eles vão crescer e isto não se vai repetir no quotidiano da sua vida adulta...

Dragão, Eduamor, in <http://inforum.insite.com.br>

- Sumário:
 - Visualização de um cartaz alusivo à Queima das Fitas do Porto 2009;
 - A História da Queima das Fitas do Porto: leitura e interpretação de um texto;
 - A forma nominal Gerúndio: aplicação e sistematização de conteúdos;
 - Audição e preenchimento de uma letra musical da Tuna Académica da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Anexo R. Texto

A História da Queima das Fitas do Porto

A história da Queima das Fitas no Porto não é muito mais recente que a de Coimbra, que se iniciou em 1919, pois já em 1920, os finalistas de Medicina da Universidade do Porto faziam a chamada “Festa da Pasta”, que é considerada a origem da Queima das Fitas do Porto.

A “Festa da Pasta” era um evento, com um grande espírito académico, que comemorava a passagem da pasta dos estudantes que estavam a terminar o seu curso, os quintanistas, aos que entravam na recta final, os quartanistas. Juntamente com a passagem da pasta era imposto o grelo aos quartanistas. Ao longo dos anos a “Festa da Pasta” foi-se difundindo pelas diversas faculdades da Universidade do Porto, sendo que cada faculdade tinha a sua própria festa. As diversas “Festa da Pasta” realizaram-se ininterruptamente até 1943, ano a partir do qual passou a haver uma só para todas as faculdades.

Nesse mesmo ano de 1943, começou-se a usar o nome de Queima das Fitas, paralelamente ao de “Festa da Pasta”, tendo-se realizado no ano seguinte, em 1944, ainda integrado nestas comemorações, a primeira Missa da Benção das Pastas, na Igreja dos Clérigos.

Em 1945, a expressão “Festa da Pasta” é abandonada totalmente e é a partir desta data que passa a existir a “Queima das Fitas do Porto”, que resulta da já explicada evolução da “Festa da Pasta”. Até 1971, de uma forma natural, a “Queima das Fitas do Porto” vai evoluindo. Em Coimbra a Queima realiza-se até em 1968, desaparecendo em 1969 no seguimento de todas as convulsões políticas de então. No Porto, a Queima das Fitas só se deixa de realizar a partir de 1971.

Em 1978 a Queima das Fitas ressurgiu no Porto, com a designação de Mini-Queima e consistiu num cortejo, o que gerou alguma polémica e contestação em vários quadrantes da sociedade por considerarem que esta

era uma iniciativa reaccionária. No ano seguinte, em 1979, foi feita uma tentativa mais alargada de organização de Queima das Fitas, tendo havido duas comissões organizadoras. No entanto, só uma delas teve sucesso.

A partir daí a Queima das Fitas do Porto começou a tomar os moldes que actualmente conhecemos, com inúmeras actividades desde a Serenata, ao Cortejo, passando pelas Noites, concerto Promenade, Festival Ibérico de Tunas Académicas, Sarau Cultural... Esta evolução ao longo dos últimos 20 anos fez com que a Queima das Fitas deixasse de ser uma festa restrita aos estudantes para passar a ser a segunda maior festa da cidade do Porto e a maior festa Académica do País.

Actualmente, a Queima das Fitas é uma organização da Federação Académica do Porto (FAP) e movimenta cerca de 350 000 estudantes, e um elevado número de pessoas afectas à Área Metropolitana do Porto, números estes só possíveis de atingir dada a diversidade de eventos produzidos, sendo prioridade da FAP não só na quantidade de eventos mas sobretudo a qualidade dos mesmos, havendo um esforço para proporcionar bons espectáculos, a preços acessíveis, a todos os estudantes e a toda a comunidade interessada.

Assim sendo, podemos afirmar que este evento é como que uma retribuição à cidade do Porto e à Região por tudo aquilo que proporciona aos estudantes da Academia, nas suas mais variadas vertentes.

in www.fap.pt

Texto 6 – Texto de apoio da aula 6.

Anexo S. Actividades

Procure no texto os sinónimos das seguintes palavras, nos parágrafos indicados:

Parágrafo	Sinónimo	Palavra do texto
1º	Nova	
2º	Acontecimento	
2º	Festejava	
2º	Etapa	
2º	Expandindo	
2º	Continuamente	
4º	Perturbações/revoluções	
5º	Discussão	
5º	Controvérsia	
5º	Camadas/classes	
5º	Opositora	
5º	Organizações	
6º	Formas	
6º	Limitada	
7º	Pertencentes	
7º	Oferecer	
8º	Agradecimento	
8º	Potencialidades	

Actividade 9 – Actividade da aula 6.

Aula 7

Anexo T. Guião da aula

- Exploração de imagem para formulação de hipóteses sobre o tema através de um questionário oral orientado.
- Confirmação das hipóteses colocadas através da audição do conto “As bocas do Mundo”, reprodução e voz de Luís Gaspar (estúdio raposa.com) e preenchimento de uma ficha de trabalho
- Distribuição do conto desordenado para os estudantes o ordenar no sentido de verificar a compreensão da história
- Leitura silenciosa do conto ordenado seguida da exploração do vocabulário e de provérbios aplicáveis à história
- Identificação dos tipos de discurso presentes no conto pelos estudantes.
- Diálogo vertical e horizontal sobre o conto seguido da sistematização da passagem do Discurso Directo para o Discurso Indirecto com preenchimento numa ficha de trabalho sobre o mesmo
- Leitura dramatizada do conto
- Trabalhos para casa
 - Produção escrita sobre contos tradicionais do país de origem dos estudantes para a confecção de um livro de contos e/ou a publicação dos memos na Web
 - Leitura de um conto literário e preenchimento de uma ficha de leitura
- Sumário
 - Exploração de uma imagem relativa ao tema
 - Audição e interpretação do conto “As bocas do mundo”
 - Leitura dramatizada do conto
 - Funcionamento da língua: Discurso Directo/Discurso Indirecto

Anexo U. Texto

As Bocas do Mundo

Era uma vez um homem velho, que tinha na sua companhia um neto, filho de uma sua filha já falecida, como falecido era o marido desta. Teve o velho de ir a uma feira vender um jumento, e como o neto era rapazola, muito turbulento, não o quis deixar sozinho em casa, e levou-o consigo.

O jumento era já adiantado em anos e o velho para não o estropiar resolveu levá-lo adiante, caminhando a pé avô e neto. Passaram por um lugar onde estava muita gente a brincar na estrada. Ao verem o velho, o neto e o burro à frente, disseram:

- Olhem aqueles brutos! Vão a pé atrás do burro que nem repara na tolice dos donos. Então o velho disse ao neto que se pusesse em cima do burro. Mais adiante passaram próximo de outros sujeitos que se puseram a dizer:

- Olhem para o maroto do garoto montado, e o velho a pé; o que um tem de esperto tem o outro de bruto. O velho então mandou apear o neto e ele montou-se no burro. Mais adiante começaram a gritar:

- Olhem o velho se é manhoso! A pobre criança a pé e ele repimpado no burro. Salta para cima do burro, ordenou, então, o velho ao neto.

O garoto não esperou que o avô repetisse a ordem e lá foram os dois sobre o jumento. Andaram assim alguns passos, e logo viram muita gente sair-lhes à estrada, cheia de indignação e gritando ameaçadora:

- Infames! Criminosos! Malandros! Matar o animalzinho com o peso de dois alarves, podendo eles ir a pé. O velho e a criança foram obrigados a descer do burro. E então disse o avô ao neto:

- É para que saibas o que são as línguas do mundo: preso por ter cão e preso por o não ter.

Recolha de Ataíde Oliveira in Contos Tradicionais Portugueses

Anexo V. Actividades

Complete as palavras da coluna A que se relacionam com as definições da coluna B e dê um sinónimo para cada uma delas na coluna C

A	B	C
J_____	Mamífero quadrúpede semelhante ao cavalo, mas é mais pequeno e tem orelhas mais compridas.	_____
R_____	Rapaz já crescido	_____
E_____	Fatigar muito	_____
M_____	Aquele que tem mau carácter	_____
A_____	Fazer descer do local onde se encontra	_____
R_____	Que está muito bem sentado	_____
A_____	Pessoa grosseira, rude	_____

Actividade 10 – Actividade da aula 7.

Nível A

Anexo W. Texto

O João é de Faro, mas agora está em Lisboa. Ele é engenheiro e mora longe do trabalho. É difícil lá chegar. A casa do João fica no centro da cidade, perto do rio, a parte velha de Lisboa.

A casa não é grande, mas é bonita: tem dois quartos (um grande e outro pequeno), uma sala com duas janelas e uma varanda. A cozinha fica entre a sala e o quarto pequeno. Em frente da sala há uma casa de banho. O outro quarto fica ao lado da sala. No meio há um corredor muito largo.

A casa do João fica atrás da estação de metro e do mercado. A rua é estreita, limpa e muito tranquila.

Fonte: Português XXI (adaptado)

Texto 8 – Texto de apoio de Nível A.

Anexo X. Actividades

A partir da compreensão que fez do texto, procure os 10 pares de antónimos no quadro seguinte:

longe, caro, grande, fácil, velho, pequeno, sujo, barato, bonito, baixo, novo, difícil, feio, perto, limpo, alto, movimentado, largo, tranquilo, estreito;	
--	--

Exemplo: caro/barato

Actividade 11 – Actividade de Nível A.

Volte ao texto e tome atenção às palavras destacadas. Use-as para preencher a seguinte escala:

em frente

Actividade 12 – Actividade de Nível A.

Nível C

Anexo Y. Texto

A arte do azulejo – palavra derivada do árabe – al-zu-leycha que significa “pequena pedra” - é uma herança da cultura islâmica deixada aos povos da Península Ibérica após a Reconquista Cristã.

No início do século XVI, Portugal vive uma grande prosperidade económica em consequência dos Descobrimentos e da expansão: entra-se num período de construção de palácios e igrejas. Os azulejos, importados de Espanha, deixam de ser suficientes e assiste-se ao início de uma produção nacional, primeiro copiada dos antigos modelos existentes, seguidamente desenvolvendo ma nova técnica que consiste em pintar sobre a superfície lisa do azulejo.

O azulejo evolui assim para o papel cada vez mais decorativo, cobrindo paredes inteiras, no interior dos edifícios.

No final do século XVII, predomina o gosto pelo azulejo azul e branco, influenciado pela cerâmica chinesa, retratando motivos sagrados ou profanos tais como as batalhas da guerra da Independência. Os painéis historiados vão dominar o século XVIII demonstrando a apurada qualidade técnica dos artistas, capazes de fazer desenhos minuciosos e dominando perfeitamente as técnicas de fabrico.

O período das guerras napoleónicas coincide com uma grave crise económica à qual se faz frequentemente corresponder uma decadência da arte do azulejo. Com efeito, a produção pára praticamente e só será retomada após a assinatura do tratado de comércio entre Portugal e o Brasil. Trata-se então de satisfazer uma nova clientela burguesa que cobre as fachadas das suas residências de azulejos, dando cor às ruas escuras. Esta tendência reforça-se ao longo dos séculos XIX e XX; o azulejo só muito raramente volta a figurar nas igrejas ou salões particulares, é antes colocado do lado de fora, acessível a todos. São os edifícios públicos – estações de comboio, mercados e lojas – que proporcionaram aos artistas a possibilidade de exercer a sua inspiração no século XX.

Fonte: Português sem Fronteiras

Texto 9 – Texto de apoio de Nível C.

Anexo Z. Actividades

Leia as seguintes frases e atente nas palavras destacadas. Das alternativas apresentadas para cada frase escolha apenas aquela com um significado oposto às palavras destacadas.

- “herança deixada aos povos”:

confiada

levada

retirada

- “os azulejos deixam de ser suficientes”:

foram

ainda são

já não são

- “superfície lisa do azulejo”

plana

rugosa

dura

- “fazer desenhos minuciosos”

genéricos

pormenorizados

meticulosos

- “que cobre as fachadas”

encobre

descobre

tapa

- “a apurada qualidade técnica”

esmerada

melhorada

desafinada

Leia novamente o texto e tome atenção às expressões sublinhadas.

Encontre, em baixo, palavras que tenham um significado equivalente. Reescreva o texto usando esses equivalentes.

dos cristãos

do Islão

luso-brasileiro

ibéricos

do país

palaciana

próspera

de decoração

Actividade 14 – Actividade de Nível C.