

Contribuições da Semântica Formal para o ensino de antônimos: uma abordagem escalar

Fernanda Torrão Monteiro¹

Érica Azevedo de Souza²

Luciana Sanchez Mendes³

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática sobre o ensino de antônimos baseada na semântica escalar dos adjetivos. O estudo se filia à abordagem da Semântica Formal, em especial à Semântica Escalar a partir do estudo de Kennedy e McNally (2005), que propõem uma subdivisão dos adjetivos entre graduáveis e não graduáveis. Adjetivos não graduáveis são aqueles que não possuem uma gradação associada a eles e, por isso, não é possível intensificá-los com advérbios, eles não podem aparecer em estruturas de frases comparativas, não apresentam morfema de grau e não possuem opostos. Um exemplo é o adjetivo 'geográfico'. Já os adjetivos graduáveis trazem uma noção de gradação em sua denotação e dependem do contexto para definição de parâmetros. Um exemplo é o adjetivo 'alto', pois alguém pode ser considerado alto entre brasileiros, mas não entre alemães. O que muda é o parâmetro de comparação. Utilizando essa diferenciação, o artigo propõe uma sequência didática baseada em Lobato (2015) que possui três etapas: descoberta, metodologia de elicitación e técnica de resultado. Ao final, pretende-se que o professor possa utilizar essa proposta de atividade para abordar o ensino dos antônimos de forma mais significativa e, ainda, que possa contribuir para o desenvolvimento do repertório lexical dos alunos, gerando um aperfeiçoamento na produção textual. Esse objetivo pretende ser alcançado ao demonstrar que parte da sequência didática foi aplicada com alunos do 6º ano de uma escola pública permitindo observar sua viabilidade e potencial pedagógico.

Palavras-chave: Ensino de adjetivos; antônimos; Semântica Formal

Contributions of Formal Semantics to the teaching of antonyms: a scalar approach

Abstract:

This work aims to present a proposed teaching sequence on antonyms based on the scalar semantics of adjectives. The study aligns with the Formal Semantics approach, especially Scalar Semantics, based on the study by Kennedy and McNally (2005), who propose a subdivision of adjectives into gradable and non-gradable. Non-gradable adjectives are those that do not have a gradation associated with them and, therefore, cannot be intensified with adverbs, cannot appear in comparative sentence structures, do not have a degree morpheme, and do not have opposites. An example is the adjective 'geographical'. Gradable adjectives, on the other hand, carry a notion of gradation in their denotation and depend on the context for defining parameters. An example is the adjective 'tall', as someone can be considered tall among Brazilians, but not among Germans. What changes is the parameter of comparison. Using this differentiation, the article proposes a didactic sequence based on Lobato (2015) that has three stages: discovery, elicitation methodology, and result technique. Ultimately, it aims to enable teachers to use this proposed activity to address the teaching of antonyms in a more meaningful way, and also to contribute to the development of students' lexical repertoire, leading to improvements in text production. This objective is intended to be achieved by demonstrating that part of the didactic sequence was applied with 6th-grade students in a public school, allowing observation of its viability and pedagogical potential.

Keywords: Teaching adjectives; antonyms; Formal Semantics

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense (POSLING/UFF) e professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, fernandatorrao@id.uff.br

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense (POSLING/UFF) e professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental na prefeitura municipal de Maricá (RJ), ericaas@id.uff.br.

³ Docente na Universidade Federal Fluminense (UFF) onde é coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Teórica e Experimental (GEPEX), sanchez_mendes@id.uff.br.

1. Introdução

O presente artigo vai abordar o ensino de adjetivos na educação básica, mais especificamente, vamos explorar reflexões semânticas que envolvem a antonímia. O objetivo do texto é apresentar alguns avanços do tratamento de adjetivos escalares pela Semântica Formal e, ao final, apresentar uma sequência didática que possa ser utilizada por professores.

É certo que a antonímia já é ensinada na maioria das escolas de ensino básico no Brasil, se iniciando no ensino fundamental 1, revisitada e aprofundada no ensino fundamental 2. A Base Nacional Comum Curricular determina, para o 2º ano do ensino fundamental 1, a competência EF02LP10: “Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-” (Brasil, 2018, p. 101). Já para os 6º e 7º anos do ensino fundamental 2, o tema é abordado na competência EF67LP34: “formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.” (Brasil, 2018, p. 171). O que se vê, portanto, é uma abordagem focada nos aspectos morfológicos da antonímia. Nosso objetivo com este texto é apresentar uma reflexão com base no significado para a sala de aula.

Portanto, acreditamos que é necessário repensar a forma como se apresenta esse tema para os alunos com o intuito de diminuir a distância entre a academia e a escola básica, ou seja, democratizar a ciência (De Conto, Sanchez-Mendes, Rigatti, 2022). As pesquisas feitas nas instituições de ensino superior no Brasil têm se dedicado ao estudo dos adjetivos por um enquadramento semântico, como notamos nos trabalhos de Quadros Gomes (2008, 2009, 2010, 2020). Consideramos fundamental que esse trabalho seja levado para a educação básica. Um dos objetivos deste texto é iniciar esse movimento.

Nossa proposta é baseada numa metodologia em três etapas com base nas reflexões de Lobato (2015). A intenção é que um processo de ensino deve se basear no conhecimento gramatical internalizado do estudante, o que pode contribuir para a diminuição do sentimento de frustração gerado nos professores e alunos quanto ao ensino de língua materna. Qualquer professor que atue no ensino básico pode perceber a dificuldade dos alunos em entender os conteúdos de língua portuguesa, disciplina que deveria ser uma das mais próximas do estudante, já que a base para seu conhecimento é dominada desde a infância. Relatos do tipo “Não sei nada de português” podem ser ouvidos quase que diariamente pelos alunos (Pilati, 2017). Do outro lado, os professores se sentem desmotivados quando percebem o pouco que os alunos conseguem reter do que é ensinado dentro das salas de aula. Sem saber onde exatamente está o problema, e principalmente sem saber como alterar suas práticas, os professores seguem perpetuando as mesmas práticas tradicionais de ensino.

A mudança nesse panorama, utilizando por base a noção de conhecimento internalizado, tem por objetivo gerar, no aluno, um sentimento de apropriação quanto a sua própria língua. Perceber que o que se ensina na escola tem relação com o que o aluno conhece intuitivamente pode trazer uma elevação da autoestima quanto à disciplina de língua portuguesa e favorecer o desenvolvimento de conhecimentos mais complexos.

Sabemos que não se trata de uma tarefa simples. Para tentar alcançar esses objetivos tão complexos, este trabalho foi desenvolvido e aplicado em duas turmas do 6º ano de uma escola pública no município de Maricá, no estado do Rio de Janeiro, em 2024. A proposta alia o conhecimento teórico sobre a semântica dos adjetivos, mais especificamente sobre a subdivisão entre adjetivos graduáveis e não graduáveis (Kennedy e McNally, 2005), com a relação de antonímia. Seu objetivo final será apresentar uma sequência didática baseada nas propriedades do ensino especificadas em Lobato (2015), que possui três etapas: a etapa da descoberta, a metodologia de elicitación e a técnica de resultados, por considerar que essa é uma metodologia bastante adequada para tratar de temas em Semântica, conforme Sanchez-Mendes (2024).

Este artigo foi dividido em 3 seções a partir desta introdução. A seção 2 apresenta o enquadramento teórico e está subdividida numa parte que trata da perspectiva da Semântica Formal sobre a classe dos adjetivos, numa subseção que apresenta reflexões sobre a antonímia em uma abordagem lexical, pragmática e cognitiva e, e em outra, que discute os conceitos empregados em cada uma das etapas sugeridas para a sequência didática. A seção 3 emprega toda a discussão teórica numa sequência didática que possa ser utilizada por professores do ensino básico. A seção 4 apresenta as considerações finais indicando trabalhos futuros dentro desse tema.

2. Panorama teórico

2.1 A classe dos adjetivos para a Semântica formal

O objetivo desta seção é mostrar a relevância do tema dos adjetivos para o ensino de língua portuguesa com base em uma reflexão semântica, bem como apresentar uma contextualização da teoria que o professor precisa conhecer previamente para aplicar a atividade sugerida com segurança.

Certo é que os adjetivos não são uma classe de palavras muito explorada pelas gramáticas tradicionais. Do ponto de vista sintático, eles são classificados como adjuntos, assim como os advérbios, por exemplo. No entanto, dificilmente apresentam subdivisões, ao contrário dos advérbios, que são tradicionalmente classificados em categorias semânticas como tempo, modo e lugar. Nas raras ocorrências em que subdivisões são apresentadas para os adjetivos, elas pouco dizem sobre uma propriedade gramatical envolvida com o significado dessas palavras, limitando-se a dividi-las em cores, formas geométricas, adjetivos pátrios, simples ou compostos, conforme, por exemplo, o que é

exposto em Rocha Lima (2006). Quando recebem uma atenção gramatical maior, os adjetivos continuam sendo abordados sob a perspectiva sintática, especialmente na apresentação, aos alunos, dos conceitos de predicado nominal e predicativo. Vemos, portanto, que o enquadramento do material tradicional é apenas listar pequenas diferenças dessa classe de palavras ou evocar suas ocorrências sintáticas.

O que se defende neste trabalho é abordar o tema dos adjetivos por um ponto de vista semântico. A ideia é permitir que os alunos conheçam essa classe de palavras com mais propriedade, podendo diferenciar os tipos de adjetivos existentes a partir de regras formais⁴, mas, também, que essa reflexão ajude a manejar o conhecimento semântico associado à antonímia de forma mais profunda. Argumentaremos, ao final, que o desdobramento desse entendimento pode ser aproveitado, inclusive, na produção escrita dos alunos que, muitas vezes, não conseguem alcançar a compreensão total de um texto por não terem conhecimento sobre o significado de uma palavra ou mantêm uma escrita repetitiva por não conseguirem acessar seu léxico de forma estratégica e realizar, com facilidade, a relação da antonímia.

Sendo assim, é importante que o professor saiba que a classe dos adjetivos, para a Semântica Formal, se subdivide em adjetivos graduáveis e não graduáveis, de acordo com o que foi exposto no trabalho seminal de Kennedy e McNally (2005) sobre intensificadores do inglês⁵. De fato, existem outras subdivisões a partir dessas duas, mas, para os fins da sequência didática proposta neste texto, esse conhecimento básico já é suficiente.

Os adjetivos não graduáveis são aqueles que não podem ser associados a uma gradação, ou seja, a propriedade que esses adjetivos denotam não pode ser analisada em diferentes níveis. Por exemplo, o adjetivo 'elétrica' na frase 'Minha cafeteira é elétrica.' é considerado um adjetivo não graduável porque não é possível calcular um grau sobre o quanto uma cafeteira pode ser elétrica. Essa é uma propriedade do tipo zero ou um, ou uma cafeteira é elétrica ou não é. Por conta disso, não é possível intensificar esse adjetivo com advérbios como 'muito', por exemplo (1a); ele não pode aparecer em estruturas de frases comparativas (1b); não apresenta morfema de grau (1c) e, ainda, não possui oposto, ou seja, não existe antônimo para o adjetivo 'elétrica'.

- (1) a. # Minha cafeteira é muito elétrica.
b. # Minha cafeteira é mais elétrica que a sua.

⁴ O termo 'formal' adotado aqui refere-se ao uso de cálculos e fórmulas lógicas na Semântica Formal (cf. Borges Neto, 2020), e não à forma. Embora não se proponha apresentar fórmulas a alunos da Educação Básica, o trabalho utiliza representações imagéticas, como as escalas, para uma abordagem lógico-semântica, considerando o significado como um campo autônomo da Linguística (cf. Kennedy e Sanchez Mendes, 2022).

⁵ Sabemos que este artigo não foi exatamente o que inaugurou a ideia de que há adjetivos que evocam ou não escalas e parâmetros contextuais. Consideramos, no entanto, que este artigo inaugurou uma agenda de pesquisa na investigação gramatical de adjetivos e intensificadores nas línguas naturais. Não vamos explorar todas as complexidades presentes nele, mas vamos utilizá-lo como base para a apresentação das propriedades dos adjetivos em português. Uma introdução em português sobre esse tema pode ser conferida em Gomes e Sanchez-Mendes (2018).

- c. # Minha cafeteira é eletriquinha.
d. # Minha cafeteira é não-elétrica.

Já os adjetivos graduáveis são aqueles que denotam propriedades que são calculadas em diferentes níveis. O adjetivo ‘alta’, por exemplo, na frase ‘Maria é alta.’ é classificado como graduável porque denota uma propriedade que depende de um escalonamento de indivíduos em diferentes níveis. Portanto, adjetivos graduáveis podem ser intensificados (2a), aparecem em frases com estruturas comparativas (2b), apresentam morfemas de grau (2c) e possuem antônimo (2d).

- (2) a. Maria é muito alta.
b. Maria é mais alta que João.
c. Maria é altíssima.
d. João é baixo.

Todas as informações aqui apresentadas podem ser resumidas no quadro abaixo para melhor visualização do professor que irá aplicar a sequência didática em sala de aula.

Quadro 1 - Adjetivos não graduáveis x graduáveis

Não graduáveis	Graduáveis
Exemplo: Minha cafeteira é elétrica .	Exemplo: Maria é alta .
Definição: a propriedade denotada é categórica	Definição: a propriedade denotada é escalar
Propriedades:	Propriedades:
<ul style="list-style-type: none"> • não há possibilidade de intensificação; • não aparece em frases comparativas; • não aparece com morfemas de grau; • não tem oposto. 	<ul style="list-style-type: none"> • há possibilidade de intensificação; • aparece em frases comparativas; • aparece com morfemas de grau; • tem oposto.
Outros exemplos: geográfico, redondo, grávida, brasileiro, vegetariano, bovina, verde, analógico, biológico.	Outros exemplos: grande, comprido, iluminado, forte, rápido, doce, quente, extrovertido, rico, perto.

Fonte: Elaboração própria.

Há várias formas de se implementar formalmente a diferença exposta acima. Para os propósitos deste artigo, vamos adotar a Semântica Escalar conforme apresentada em Kennedy e McNally (2005), que assumem que adjetivos graduáveis têm escalas e graus em sua denotação. Formalmente, esse tipo de adjetivo denota relações entre indivíduos e os graus que eles assumem em uma escala associada à propriedade por ele denotada. Por questões didáticas, vamos representar as escalas da forma como são normalmente explicadas metaforicamente, a partir de uma régua (ver, por

exemplo, Gomes e Sanchez-Mendes, 2018). Na imagem abaixo, representamos a escala de altura associada aos adjetivos ‘alto’ e ‘baixo’. Quando um adjetivo faz parte da predicação e se aplica a um indivíduo, ele localiza esse indivíduo no grau da propriedade de altura que esse indivíduo possui.

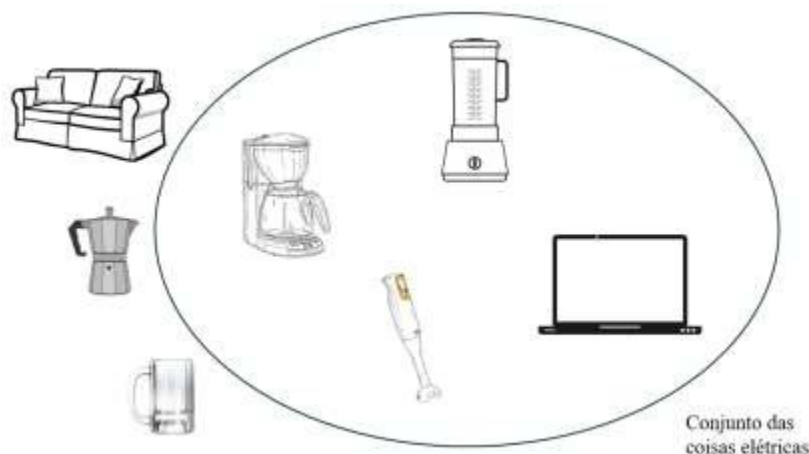
Figura 1 - Representação de escala de altura



Fonte: Autoria própria.

No entanto, como os adjetivos não graduáveis, como ‘elétrica’, não denotam propriedades escalares, sua interpretação não pode ser representada metaforicamente por retas como essa acima. Sendo assim, eles denotam predicados que, na Semântica Formal, são associados a uma função característica (ou função indicadora na matemática) que retornam o valor de verdade 1 (o verdadeiro), se o indivíduo possuir a propriedade, e 0 (o falso), se não possuir. Essa função pode ser associada a um conjunto, que pode ser didaticamente representado por um diagrama de Venn. Assim, é possível representar didaticamente os indivíduos (nome técnico desses objetos) que pertencem ao conjunto denotado pelo adjetivo como aqueles indivíduos que possuem a propriedade e, portanto, retornariam, na função característica o valor de verdade 1. A representação abaixo também demonstra do lado de fora do conjunto os elementos que não pertencem ao conjunto, ou seja, aqueles que retornariam o valor zero na função característica associada ao adjetivo ‘elétrico’.

Figura 2 - Representação de Conjunto



Fonte: Autoria própria.

Uma outra representação didática gráfica para essas funções poderia ser a de um interruptor que estaria ligado quando o objeto possui a propriedade denotada pelo adjetivo e desligado quando não possui. Dessa forma, no caso de uma cafeteira elétrica, o interruptor estaria ligado para a propriedade de eletricidade, por exemplo. Uma vez apresentada abordagem formal para a investigação dos adjetivos do ponto de vista de seu significado, passamos agora a uma análise sobre a antonímia e, em seguida, a exploração dos conceitos empregados na sequência didática que vamos propor.

2.2 A antonímia

Cançado (2005) argumenta que a antonímia deve ser compreendida não apenas como uma relação binária de oposição⁶, mas como um fenômeno semântico complexo, que envolve diferentes tipos de relações. A autora propõe uma classificação da antonímia, dividindo-a em três categorias distintas. A primeira categoria são os antônimos gradativos, que representam polos opostos ao longo de uma escala contínua. Exemplos típicos desses pares incluem ‘claro’/ ‘escuro’ e ‘leve’/ ‘pesado’. As escalas, nesse contexto, funcionam como faixas ou níveis que refletem diversas intensidades de uma mesma característica, permitindo medir a variação de um atributo. Por exemplo, ao considerar o adjetivo ‘claro’, pode-se conceber uma escala de luminosidade na qual cada ponto representa um grau diferente dessa propriedade. Tal característica é típica dos adjetivos graduáveis, que operam dentro de uma lógica de intensidade variável.

A segunda categoria identificada por Cançado (2005) são os antônimos complementares, caracterizados pela ausência de uma gradação intermediária. Em outras palavras, não há uma transição gradual entre os termos; a presença de um termo implica necessariamente a ausência do outro. Exemplos dessa categoria incluem pares como ‘vivo’/ ‘morto’ e ‘verdadeiro’/ ‘falso’. Esses antônimos estão mais alinhados com a concepção de adjetivos não graduáveis, conforme proposto por Kennedy e McNally (2005), pois envolvem propriedades categóricas que não admitem variações em termos de intensidade.

⁶ Essa reflexão também oferece subsídios ao trabalho de professores comprometidos com uma abordagem inclusiva, ao permitir uma explicação teoricamente fundamentada de questões como a não binariedade de gênero. Em contextos atuais, tem-se discutido que a oposição entre masculino e feminino, concebida como dicotômica, não contempla identidades que não se enquadram nessa estrutura binária.

Por fim, Cançado (2005) apresenta os antônimos recíprocos, cujos significados dependem mutuamente um do outro, ou seja, a compreensão de um termo só é possível pela existência de seu oposto. Exemplos típicos de antônimos recíprocos são pares como ‘pai’/‘filho’ e ‘comprador’/‘vendedor’. Essa relação, que ocorre predominantemente com substantivos, ilustra que nem todas as antíteses linguísticas se baseiam em escalas de intensidade; algumas são determinadas por contextos relacionais e pragmáticos. Um exemplo disso é o caso em que os termos ‘mãe’ e ‘pai’ podem ser considerados antônimos dependendo da situação ou do contexto específico.

Além disso, a antonímia também pode ser abordada a partir de uma perspectiva pragmática, como discutido por Jaszczolt (2002), que considera a relação entre antônimos dentro de contextos discursivos específicos. Segundo essa perspectiva, a oposição não se configura apenas como um fenômeno semântico isolado, mas sim como uma relação que se estabelece a partir das intenções comunicativas do falante e do ouvinte, o que implica em variações de interpretação e significado.

Por outro lado, a teoria da antonímia também pode ser vista sob a ótica das abordagens cognitivas. Lakoff (1987) propõe que as categorias linguísticas, incluindo a antonímia, não são universais, mas sim construídas a partir de nossa experiência perceptiva e cognitiva do mundo. De acordo com essa visão, a compreensão dos antônimos gradativos, complementares e recíprocos seria moldada, em grande parte, pela maneira como os seres humanos percebem e organizam o mundo ao seu redor, refletindo assim a importância de fatores culturais e contextuais na formação dessas categorias linguísticas.

A despeito dessa variedade de elementos pragmáticos e cognitivos que podem estar envolvidos na investigação da antonímia, este artigo propõe uma discussão enfocada nas propriedades semânticas, mais especificamente, vamos focar o caso dos adjetivos gradativos. Argumentamos que o estudo da semântica dos antônimos no ensino básico é de fundamental importância para o desenvolvimento da compreensão linguística dos alunos, uma vez que permite a exploração de nuances de significado que vão além da simples oposição de palavras. Esse conhecimento contribui para o aprimoramento da competência lexical, facilitando o uso mais preciso e adequado da linguagem, tanto na comunicação oral quanto escrita.

2.3 Conceitos que permeiam a sequência didática

Toda a sequência didática que será aqui apresentada, nas suas três etapas, conta com a influência de alguns conceitos que serão detalhados nas linhas que se seguem.

O primeiro deles está relacionado com a concepção de gramática que será adotada neste trabalho, que é a de construto mental. Como linguistas formalistas, assumimos que todos os falantes possuem uma gramática internalizada de sua língua materna, sua língua-L, formatada a partir de sua Faculdade da Linguagem inata (Chomsky, 1957) e, portanto, consideramos que essa gramática internalizada adquirida naturalmente precisa ser levada em consideração quando da elaboração de qualquer proposta de atividade para ser feita em sala de aula (Lobato, 2015). Fazendo uma certa aproximação, podemos considerar que essa ideia pode dialogar com os preceitos de Freire (1996) no que diz respeito a não considerar o aluno como uma tábula rasa, mas sim como indivíduo detentor de conhecimentos anteriores ao que é ensinado na escola. Consideramos que essa gramática internalizada pode e deve ser utilizada como um conhecimento prévio mínimo do aluno.

O segundo ponto relaciona-se com a atitude científica. O objetivo de trazer a influência desse conceito para as atividades desenvolvidas em sala de aula é instigar, no aluno, um olhar científico no que se refere a despertar a sua curiosidade para fenômenos cotidianos e óbvios, mas de forma aprofundada (Gallego e Chomsky, 2020). Para desenvolver essa ideia, a melhor ferramenta seria uma análise formal da gramática, já que ela impõe que o objeto de pesquisa seja bem delimitado. Sendo assim, fazer um recorte específico da gramática e relacioná-lo com fenômenos cotidianos pode permitir que o aluno formule hipóteses sobre como sua própria língua funciona. Assim, o professor poderia chegar mais perto de alcançar o objetivo de aguçar o olhar científico do aluno para a própria língua e lembrar que aprender pode ser interessante (Basso e Pires de Oliveira, 2012).

Por fim, nesse ponto, é importante estabelecer uma relação entre a proposta aqui apresentada e o trabalho de Pilati (2017, 2024). A educação linguística apresentada pela autora se dá por meio de uma metodologia baseada em projetos, que consiste em desenvolver competências intelectuais como a análise, a classificação, a analogia e a inferência. As atividades propostas são apresentadas nas seguintes etapas: (i) avaliação do conhecimento prévio dos alunos; (ii) relacionar experiências linguísticas com o conhecimento factual; (iii) induzir a reflexão linguística; (iv) incentivar a organização das ideias; (v) propor a produção de textos para expressar as ideias de forma oral ou escrita; (vi) identificar o fenômeno estudado em textos e situações reais de uso. É nesse momento que podemos fazer um paralelo entre o proposto por Pilati (2017, 2024) e aquilo que será apresentado nesse trabalho.

Para essa proposta, que explora a antonímia por meio da semântica dos adjetivos, vamos dividir as atividades em três etapas conforme Lobato (2015), mas esta proposta e a de Pilati (2017, 2024) têm pontos em comum. A primeira, a etapa da descoberta, pode estar relacionada com os dois primeiros passos de Pilati (2017, 2024), já que, para propor qualquer atividade, é recomendado que o professor avalie o conhecimento prévio dos alunos. Além disso, a etapa da descoberta recebe esse nome porque é nesse momento que o aluno vai relacionar as suas experiências linguísticas com o conhecimento factual, fazendo um certo tipo de descobrimento linguístico e pessoal. Já a segunda etapa, chamada de metodologia da elicitación, engloba os passos três e quatro de Pilati (2017, 2024). Nessa parte da proposta, o professor deve agir ativamente como mediador para induzir a reflexão linguística e incentivar a organização das ideias. Depois de um momento de reflexões sobre um determinado tema, é necessário dar um passo adiante para que o professor elucide sobre qual tema especificamente o aluno está voltando seu olhar científico. Por fim, na técnica de resultados de Lobato (2015), podem-se incluir os passos cinco e seis de Pilati (2017, 2024) porque é nesse momento que a atividade parte para o trabalho com textos, identificando o fenômeno estudado em situações reais de uso.

Na próxima subseção, serão discutidos os conceitos aplicados em cada etapa da sequência didática proposta de forma discriminada.

2.4 Habilidades exploradas em cada etapa da sequência didática

2.4.1 Etapa da descoberta

Como descrito brevemente, para o começo da sequência didática, é necessário que se leve em conta a competência linguística do aluno (Gallego e Chomsky, 2020) para, só assim, despertar sua postura científica. Portanto, esta etapa consiste em utilizar o conhecimento prévio do aluno sobre a língua para, a partir dele, criar uma consciência coletiva de que eles já possuem certas informações sobre a língua.

Nesta etapa, sugere-se a apresentação de dados que possam despertar a curiosidade dos alunos. Assim, mais do que nas outras etapas, na primeira, é importante que o professor pense sobre estímulos multimodais para chamar a atenção do aluno e, com isso, facilitar a tarefa que eles terão pela frente. Por isso, jogos pedagógicos em material concreto (Pilati, 2017, 2024), piadas, memes das redes sociais (De Conto, Sanchez-Mendes e Rigatti, 2022), desafios em outras línguas (Pires de Oliveira e Quarezemin, 2016) e material com língua inventada (Sanchez-Mendes, 2021, 2022) podem ser úteis nesta etapa. A ideia é que se apresente uma tarefa que coloque os estudos engajados intelectualmente no tema em estudo.

2.4.2 Metodologia da eliciação

O objetivo desta etapa é induzir a reflexão linguística a partir dos dados apresentados na etapa anterior para uma etapa de conhecimento sistematizado. Para isso, conta-se com o professor exercendo seu papel de mediador para levar o aluno do momento inicial do primeiro contato e primeiras reflexões sobre o fenômeno estudado para uma análise formal da gramática. Com isso, cumpre-se uma das lições mais relevantes de Franchi (1987), que é a de que os dados precisam vir antes da explicação para que seja possível, de fato, criar um conhecimento significativo para o aluno e que não o desmotive de aprender língua portuguesa. Esse conhecimento adquirido de maneira consistente vai ser essencial para que a etapa da técnica de resultado aconteça de uma forma descomplicada para o aluno.

Levando-se em conta a diferença entre língua objeto e metalinguagem, o que se espera do professor nessa etapa é que ele seja capaz de fazer essa relação e apresentar a metalinguagem para o aluno. Já tendo refletido previamente sobre o fenômeno, a expectativa é que a metalinguagem não seja algo simplesmente para ser decorado, com jargões distantes da realidade e que nada significam para o aluno. Isso porque o aluno ativará raciocínios indutivos e dedutivos para acompanhar essa parte da sequência didática, o que exige que ele construa conhecimento a partir de uma informação já vista anteriormente. A metalinguagem é considerada, portanto, mais uma maneira de organizar o conhecimento de forma sistematizada do que propriamente apresentar novas classificações para o aluno.

2.4.3 Técnica de resultados

Na última etapa da sequência didática, o professor deve encaminhar o aluno a aplicar em textos e em situações reais de uso o conhecimento construído anteriormente. Nessa parte, é possível utilizar textos prontos, pedir para que o aluno produza um texto de sua autoria, revise alguma produção anterior ou, até mesmo, que o assunto seja trabalhado em diferentes gêneros como músicas, filmes, entre outros.

Isso porque o que realmente interessa nessa etapa é que se garanta que o fenômeno gramatical possa ser apropriado pelos estudantes a partir de uma análise em níveis, do mais básico até o mais amplo, conforme recomenda Sanchez-Mendes (2024) para os fenômenos semânticos. Esse entendimento coincide, inclusive, com os 26 aspectos biológicos sobre como o ser humano aprende. De acordo com Dehaene (2022), o cérebro humano aprende a partir de conceitos mais simples para mais complexos. Isso quer dizer que, desde que nascemos, começamos a aprender estruturas mais

básicas e vamos aprimorando esse conhecimento, formando sinapses cerebrais mais complexas e, dessa forma, construindo um conhecimento mais robusto.

Tendo esse entendimento por base, uma sequência didática que começa trabalhando com fenômenos cotidianos da língua portuguesa e termina com a aplicação desse fenômeno em textos está de acordo com a forma como aprendemos desde o nascimento e, assim, pretende ser uma proposta de atividade que não trará dificuldade extra para o acompanhamento do aluno.

3 Sequência didática

3.1 Primeira etapa: etapa da descoberta

Segundo Lobato (2015), o procedimento de descoberta tem o objetivo de fazer mostrar a faculdade da linguagem do aluno e se caracteriza como uma atividade na qual um conteúdo gramatical é apresentado sem, inicialmente, explicitar o foco da análise.

Sendo assim, sugerimos para essa etapa a brincadeira “Quem sou eu?”, que pode ser trabalhada com o 6º ano do ensino fundamental 2. Nessa brincadeira, os participantes, dispostos preferencialmente em roda, colam um papel na testa do colega ao lado com o nome de alguém ou algo. A pessoa deve então adivinhar quem ou o que é que está escrito, fazendo perguntas cuja resposta só pode ser “sim”, “não” ou “irrelevante”. Tendo em vista que essa atividade foi pensada para uma turma de 6º ano, sugerimos suspender o termo “irrelevante” e incluir “depende” para desenvolver as reflexões pretendidas nessa proposta didática, como a dependência contextual dos adjetivos graduáveis. Todos jogam juntos, e os participantes saem (vencem) à medida que acertam. Cada jogador tem direito a uma pergunta por rodada. Caso a turma seja grande e o espaço não permita formar uma roda, o professor pode adaptar a brincadeira, chamando os alunos individualmente à frente da turma.

Para otimizar o tempo, o uso de um cronômetro pode ser uma boa opção, limitando o período que cada aluno tem para fazer suas suposições. Caso o tempo continue escasso, o professor pode sortear alguns alunos para participar da atividade.

Recomendamos, também, que o professor estabeleça que os nomes escolhidos para adivinhação se refiram apenas a pessoas ou objetos presentes na sala de aula. Essa limitação pode ajudar a reduzir possíveis dificuldades, além de garantir que características, como cores, formas dos objetos e altura das pessoas, sejam abordadas com maior frequência. Nesse contexto, perguntas como “A pessoa é alta?” serão 27 comuns, ajudando a evitar questões problemáticas como “É bonito?” ou “Existe no mundo real?” e a explorar os adjetivos (não) graduáveis.

Essa brincadeira foi realizada em duas turmas do 6º ano na escola Marisa Letícia Lula da Silva da rede pública do município de Maricá, no estado do Rio de Janeiro, em 2024. As reações dos alunos atenderam às expectativas e a atividade foi considerada satisfatória não apenas pela ausência de qualquer tipo de discriminação, mas também pelas diversas reflexões geradas, como sobre o comprimento do cabelo (notou-se uma distinção nas respostas para cabelos de meninos e de meninas) e sobre o tipo de cabelo (quando o cabelo era ondulado, por exemplo, houve divergência de opiniões ao responder se ele era liso ou cacheado)⁷.

Essa atividade possibilitou também a participação de alunos com transtornos globais de desenvolvimento, como o TEA (Transtorno do Espectro Autista). A figura 3, abaixo, ilustra um aluno com TEA durante a brincadeira, enquanto tenta adivinhar o nome colado em sua testa, que era o da colega Maria Vitória. Em determinado momento, ele pergunta se ela é alta, e a turma se divide: alguns dizem que sim, outros, que não. A mediadora, então, oferece uma dica, explicando que, para a idade dela, ela é considerada alta. Logo após a sugestão, o aluno acerta o nome.

Figura 3 – Brincadeira “Quem sou eu?”



Fonte: Autoria própria.

Em seguida, o professor pode explicar o objetivo da atividade, destacando que a brincadeira foi realizada para que os alunos trabalhassem as características dos objetos ou pessoas escolhidos e que essas características, geralmente, são descrições feitas por meio daquilo que chamamos de adjetivos. O professor pode chamar a atenção, por exemplo, para o fato de que os nomes colocados nas testas dos alunos não eram ‘amarelo’, ‘redondo’ ou ‘comprido’, justamente porque adjetivos precisam estar associados a substantivos⁸ para terem seu significado completo.

⁷ Esta também é uma excelente oportunidade para abordar os diferentes tipos de cabelo, ao introduzir o termo ‘crespo’ como mais uma categoria, assim como liso, ondulado e cacheado, o que contribui para reflexões sobre identidade e enfrentamento ao racismo, ainda que este envolva dimensões mais amplas. Além disso, permite promover a consciência racial, já que é comum os alunos utilizarem o adjetivo ‘morena’ (em vez de ‘parda’ ou ‘negra’) para se referirem à cor da pele, e não ao cabelo. Esses são temas importantes, que podem ser trabalhados em parceria com professores de outras disciplinas.

⁸ Espera-se que os alunos já tenham aprendido o que é substantivo anteriormente ou estejam aprendendo concomitantemente.

A partir dessa reflexão, o professor pode introduzir a classificação dos adjetivos, explicando que aqueles cujas respostas demoraram ou geraram a resposta "depende" — como a altura de uma pessoa ou o comprimento do cabelo — são adjetivos que têm um comportamento gramatical diferente. Por outro lado, adjetivos que não causaram hesitação, como 'amarelo' ou 'redondo', contrastam com essa hesitação. Para reforçar o conceito, o professor pode continuar com exemplos como: "10 reais é caro?" ou "um cachorro é grande?", incentivando os alunos a pensarem em sua resposta, que provavelmente será "depende".

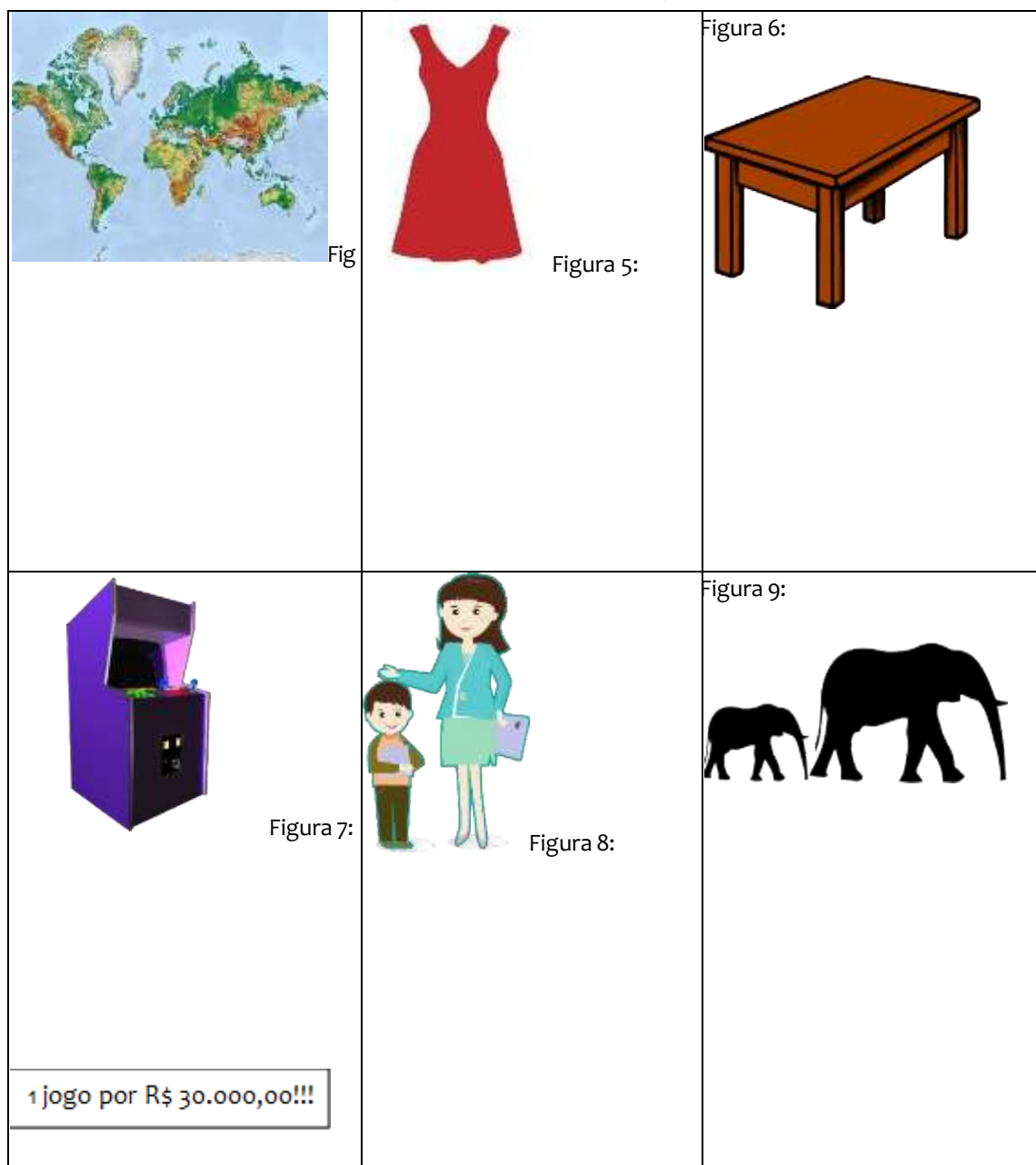
3.2 Metodologia da elicitación

Para Lobato (2015), o método de elicitación envolve uma seleção estratégica de perguntas feitas pelo professor, com base em dados analisados durante o processo de descoberta. Esse método tem como objetivo guiar o aluno a chegar em suas próprias conclusões sobre determinado fenômeno linguístico, permitindo que ele sistematize o conhecimento de forma autônoma.

Nesse sentido, após as reflexões feitas na etapa anterior sobre o papel dos adjetivos e os seus tipos, nessa etapa, o objetivo é trabalhar com a semântica dos adjetivos, utilizando materiais concretos para se chegar à sistematização dos dados. Para alcançar esse objetivo, então, nesse momento, sugerimos que o professor apresente algumas imagens para os alunos. Essa apresentação pode ser feita de diferentes formas, a depender das ferramentas disponíveis em cada sala de aula. Podem ser projetadas no quadro, caso a escola possua computador e projetor em sala, mas o professor também pode imprimir as imagens em tamanho razoável e fixá-las no quadro para que todos vejam.

Ainda, caso o trabalho seja feito com uma turma com muitos alunos, é possível que o professor imprima algumas cópias das imagens e divida os alunos em grupos, com o objetivo de que cada grupo tenha um exemplar de cada imagem. As imagens sugeridas seriam (1) mapa geográfico; (2) vestido vermelho; (3) mesa retangular; (4) um videogame à venda por R\$ 30.000,00; (5) uma pessoa alta em comparação a uma outra mais baixa; (6) um elefante grande em comparação a um elefante menor.

Quadro 2 - Imagens para a Metodologia de Elicitação



Fonte: Todas as imagens foram retiradas de banco de imagens gratuito e estão livres de direitos autorais.

A partir das imagens, sugerimos que o professor peça que os alunos formulem alguns adjetivos para cada uma delas. É possível que uma diversidade de adjetivos apareça nesse momento de introspecção, mas é importante que o professor conduza a atividade para que sejam trabalhados os adjetivos 'geográfico' (figura 4), 'vermelho' (figura 5) 'retangular' (figura 6), 'caro' (figura 7), 'alto' (figura 8) e 'grande' (figura 9).

O professor pode se deparar com algumas situações. A primeira delas é que alguns adjetivos como 'bonito' e 'feio' possam ser citados. Apesar de não serem trabalhados nessa atividade, é recomendável que o professor mantenha uma lista dos adjetivos falados pelos alunos, pois eles podem ser importantes exemplos para a retomada da explicação em momento posterior. Além disso, as imagens 8 e 9 podem fazer os alunos dizerem tanto os adjetivos 'alto' quanto 'baixo' (para a imagem 8), bem como 'grande' ou 'pequeno' (para a imagem 9). Essa situação, longe de trazer problemas para a atividade, pode enriquecer o seu desenvolvimento, pois o professor pode trabalhar com os dois adjetivos na próxima fase da sequência. Basta que seja acordado, com os alunos, qual adjetivo cada imagem representa. Sendo assim, na imagem dos elefantes, por exemplo, caso desejem trabalhar com o adjetivo 'grande', deve ficar claro que a imagem representa esse adjetivo e não seu oposto. O mesmo deve ser combinado para a imagem que represente o adjetivo 'alto', por exemplo. 1 jogo por R\$ 30.000,00!!!

Para concluir a primeira etapa, o professor irá apresentar 3 escalas diferentes, como as das Figuras 10, 11 e 12 abaixo, e irá pedir para que os alunos coloquem os elementos das figuras que eles conseguirem nas escalas apresentadas, sem nenhum tipo de explicação mais aprofundada. Cada escala estará nomeada com custo, altura e tamanho.

Caso trabalhe com a turma toda de uma vez, o professor pode desenhar as escalas no quadro ou projetá-la, pedindo que os alunos, um por vez, fixem, no quadro, as imagens. Caso tenha uma turma dividida em grupos, o professor pode fornecer, para cada grupo, uma folha com as três escalas desenhadas e pedir que os alunos do grupo cole as imagens onde acharem cabível. É importante ressaltar que, nesse momento, o aluno agirá guiado pelo seu conhecimento interno da língua, sua própria introspecção, formulando hipóteses que poderão ser confirmadas ou negadas no momento posterior.

Figura 10 – Escala de altura



Fonte: Autoria própria.

Figura 11 – Escala de tamanho



Fonte: Autoria própria

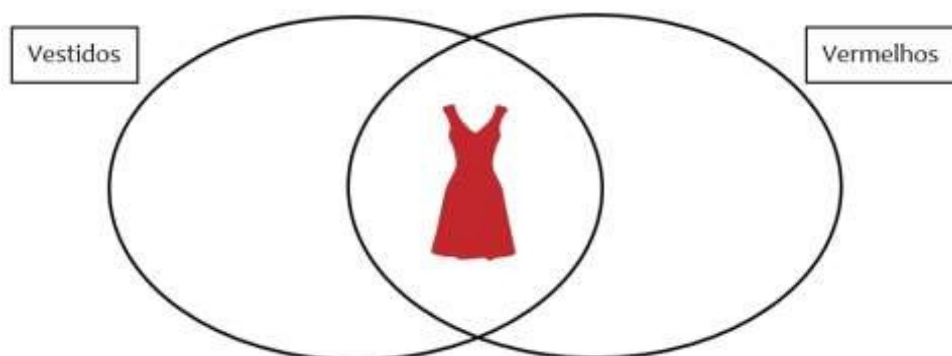
Figura 12- Escala de custo



Fonte: Autoria própria

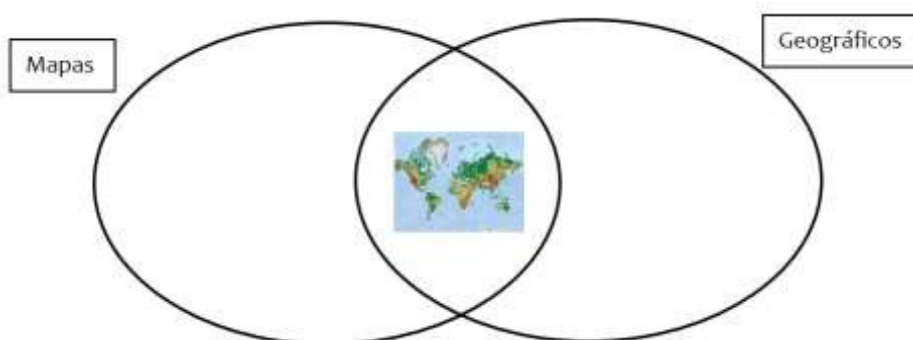
Quanto aos adjetivos que não podem ser colocados em escalas, ou seja, ‘geográfico’, ‘vermelho’ e ‘quadrado’, serão apresentados dois conjuntos para cada um deles: um conjunto representando o substantivo da figura e outro representando o adjetivo. A ideia aqui é que os alunos percebam que é necessário criar uma interseção entre os dois conjuntos para posicionar a figura que está sendo trabalhada. O desenho da atividade ficará como os das figuras 13, 14 e 15 abaixo.

Figura 13 – Conjunto para coisas vermelhas



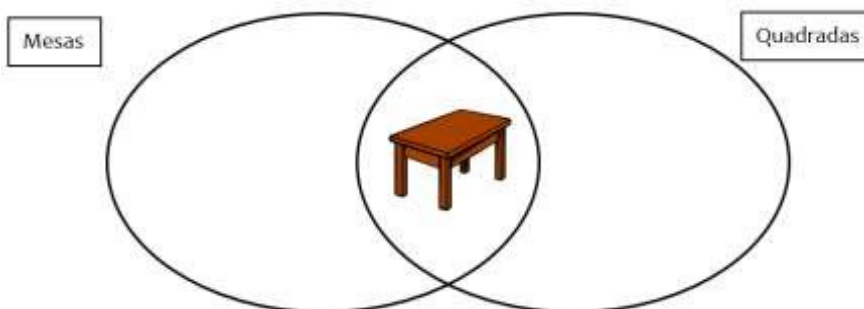
Fonte: Autoria própria.

Figura 14 – Conjunto para coisas geográficas



Fonte: Autoria própria.

Figura 15 – Conjunto para coisas retangulares



Fonte: Autoria própria.

Nessa etapa, começa o momento em que o professor apresenta uma sistematização do conhecimento para os alunos, guiando as introspecções levantadas pela etapa da descoberta e por essa primeira fase da etapa de eliciação. Espera-se que os estudantes tenham identificado diferenças entre os adjetivos manipulados na primeira etapa e os utilizados nesta fase, uma vez que tal discernimento é fundamental para que pudessem organizá-los, ou não, em diferentes escalas de intensidade. Aqui, o professor fará a conexão entre o que os alunos conseguiram perceber sozinhos nas primeiras etapas e a teoria semântica sobre os adjetivos. Nesse ponto, é importante que o professor separe um momento da aula para explicações mais expositivas, mas que estejam sempre relacionadas com os dados produzidos nas primeiras etapas. Essas explicações tomariam por base a seção 2.3 deste artigo.

Além da parte expositiva, a metodologia que será usada conta com uma parte prática, na qual o professor entregará aos alunos uma tabela, similar àquela apresentada com as características de cada tipo de adjetivo, e pedirá que eles preencham após ouvirem a parte expositiva da aula. Nesse ponto, a nomenclatura graduável e não graduável pode ser apresentada. É importante que ela seja,

no entanto, sempre associada às propriedades que vinham sendo discutidas até o momento, como sua relação com as perguntas “sim/não” ou “depende” e sua relação com escalas e conjuntos. Concordamos que a metalinguagem pela metalinguagem deve ser evitada. Alternativamente, os termos ‘escalar’ e ‘não escalar’ podem ser empregados, já que eles derivam intuitivamente das escalas empregadas anteriormente.

Novamente, caso trabalhe com toda a turma, essa tabela pode ser feita no quadro e preenchida em conjunto. Caso esteja com a turma dividida em grupos, recomenda-se que cada grupo receba uma cópia da tabela para preencher coletivamente. O modelo que se pretende trabalhar segue abaixo:

Quadro 3 - Proposta de tabela para a atividade

Não graduáveis	Graduáveis
Exemplos: Características	Exemplos: Características

Fonte: Elaboração própria.

Sendo assim, os alunos deverão preencher quais adjetivos, dentre aqueles trabalhados, são não graduáveis e quais são graduáveis, gerando um resultado como o apresentado abaixo:

Quadro 4 – Tabela preenchida

Exemplos: geográfico, vermelho, redonda Características: <ul style="list-style-type: none"> • não há possibilidade de intensificação; • não aparece em frases comparativas; • não aparece com morfemas de grau; • não tem oposto. 	Exemplos: caro, alto, grande Características: <ul style="list-style-type: none"> • há possibilidade de intensificação; • aparece em frases comparativas; • aparece com morfemas de grau; • tem oposto.
---	--

Fonte: Elaboração própria

É esperado que a parte em que se pedem as características desses adjetivos esteja, o mais próximo possível, do descrito no quadro 4. É provável que nem todas as características sejam alcançadas pelos alunos nesse primeiro momento, mas espera-se, pelo menos, as mais relevantes delas, como o fato de possuírem oposto, sejam elencadas.

Além dos adjetivos trabalhados na atividade, é interessante que o professor estimule os alunos a pensarem em outros adjetivos que possuam as mesmas características descritas por eles na tabela. Alguns exemplos como ‘elétrico’, ‘brasileiro’, ‘vegetariano’ e ‘biológico’, para os adjetivos não graduáveis, e ‘comprido’, ‘forte’, ‘rápido’ e ‘rico’, para os graduáveis, podem fazer parte do repertório do professor e também podem aparecer como exemplos dados pelos alunos.

3.3 Técnica de resultados

Nessa última etapa, de acordo com Lobato (2015), deve-se utilizar conscientemente os fenômenos gramaticais analisados nas etapas anteriores. Dessa forma, as perguntas formuladas no método de elicitación, que conduzem à sistematização do comportamento linguístico investigado, servem como ferramentas para que o aluno, na técnica de resultados, demonstre sua consciência linguística sobre a estrutura gramatical estudada ao aplicar esse conhecimento na construção de sentidos, durante a produção de um texto. Sendo assim, a intenção é trabalhar com gêneros textuais que permitam que os alunos explorem mais a escrita.

Sugerimos, inicialmente, um texto puramente descritivo. Um gênero textual que pode ser trabalhado nessa atividade, portanto, é a #PraTodosVerem⁹, que é uma tecnologia assistiva cujo objetivo é permitir que pessoas com deficiência visual possam ter acesso a uma descrição de fotos postadas nas redes, através de programas leitores de tela que transformam palavras em áudio. Ou seja, essa hashtag, apesar de ainda pouco difundida nas redes, geralmente vem abaixo de postagens em redes sociais, como o Instagram, e possibilita que a pessoa com deficiência visual monte um retrato mental das características das pessoas, dos cenários e objetos das imagens através de um recurso proporcionado pela cultura digital. Portanto, essa proposta está articulada com as novas formas de interação multimodais e multimidiáticas postuladas pela BNCC (Brasil, 2018). A figura 17 é um exemplo desse recurso:

Figura 17 – Exemplo #PraTodosVerem

#PraTodosVerem: A imagem mostra Anitta, que segura um troféu prateado em forma de astronauta. Ela tem cabelos longos e ondulados, está sorrindo, e usa um vestido brilhante. Abaixo, a chamada informa: "VMA premia Anitta, Taylor Swift e Sabrina Carpenter; veja todos os vencedores".



⁹ Lê-se “Hashtag Pra Todos Verem”.

Fonte: @folhadesaopaulo. Disponível em:

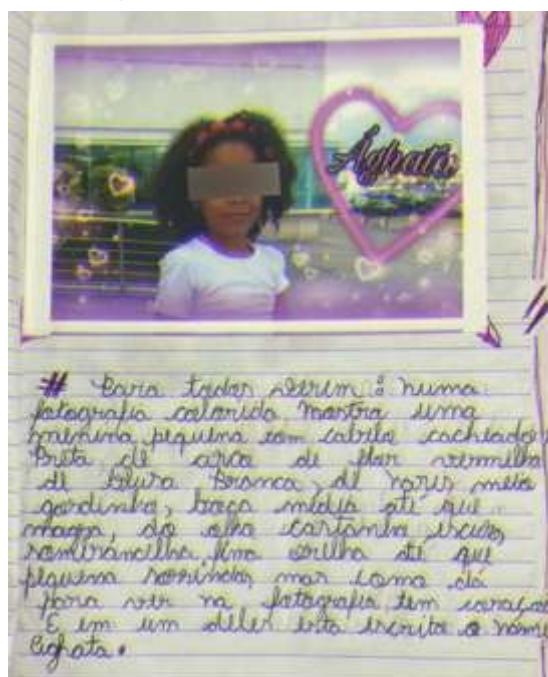
https://www.instagram.com/p/C_otKkkp4on/?igsh=MTJ2bXBkY2ZndTlodQ==. Acesso em: 13 set. 2024.

Após explicar aos alunos o que é um texto descritivo e mostrar o exemplo acima, o professor pode selecionar duas imagens que fomentem o uso de adjetivos graduáveis, como as figuras 18 e 19 abaixo, para que eles criem suas próprias #PraTodosVerem. Na imagem 18, vemos ginastas com uma estatura baixa. Já na imagem 19, há um contraste facilmente perceptível entre a jogadora de vôlei, de um lado, e a ginasta e a skatista, do outro. Essa é uma boa oportunidade, então, de estimular o uso consciente dos adjetivos graduáveis (nesse caso, os de altura, principalmente) diante de um parâmetro de comparação.



O professor pode solicitar que os alunos realizem suas próprias pesquisas ou desenhem a imagem que desejarem, para a criação da #PraTodosVerem. A Figura 20 abaixo apresenta a descrição feita por duas alunas do 6º ano, que participaram das reflexões feitas na brincadeira “Quem sou eu?” apresentada na etapa de descoberta, sobre uma foto de uma delas quando era mais nova.

Figura 20 – Produção Textual



Fonte: Texto de Ágatha e Alexya (alunas do 6º ano).

Transcrição do texto: # Para todos verem: numa fotografia colorida mostra uma menina pequena com cabelo cacheado, preta, de arco de flor vermelha de blusa branca, de naris meio gordinho, boca média, até que magra, do olho castanho escuro sombrancelha fina orelha até que pequena sorrindo mas como dá pra ver na fotografia tem corações e em um deles esta escrito o nome Agatha.

Entre as descrições e uso de adjetivos no texto acima, alguns chamam a atenção, como ‘nariz meio gordinho’, ‘boca média’, ‘até que magra’ e ‘orelha até que pequena’. Esses exemplos mostram que as criadoras estavam usando palavras para tentar tornar os significados dos adjetivos mais precisos, utilizando diminutivos, como ‘gordinho’, para descrever o tamanho do nariz; adjetivos que se posicionariam no meio de uma escala, como ‘média’, para descrever a boca; e a expressão ‘até que’ para ‘magra’ e ‘pequena’.

Assim, ao qualificarem partes do corpo com tais expressões, as alunas não apenas demonstraram consciência dos conceitos associados aos adjetivos, mas também, provavelmente, utilizaram como referência os corpos de indivíduos de faixa etária semelhante às sua.

Nesse caso, o professor pode utilizar essa produção e pedir para que, em seguida, os alunos substituam os adjetivos por seus antônimos. O intuito dessa atividade seria aumentar o repertório do léxico do aluno e fazer com que ele perceba que o valor semântico dos adjetivos influencia crucialmente no sentido global do texto.

Em seguida, o professor pode trabalhar com o gênero textual conto, que é previsto para os 6º e 7º anos do ensino fundamental 2, momento em que também é sugerido pela BNCC que se retome o estudo sobre antônimos. Sobre esse gênero textual, a habilidade EF67LP30 registra que é competência dos alunos desses anos:

Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (Brasil, 2018, p. 171, **grifos nossos**).

Os contos são excelentes gêneros para o trabalho com adjetivos, pois são textos que precisam, geralmente, de uma descrição detalhada dos espaços e personagens e, dessa forma, essa classe de palavra precisa ser bastante acessada pelos alunos. O que se percebe é que nem sempre os alunos possuem um vasto repertório de adjetivos para produzir um bom texto. Mesmo quando possuem, não consideram que essa classe de palavras é importante para o aprimoramento da produção textual. Sendo assim, a intenção de utilizar um texto para o trabalho com adjetivos é, também, uma forma de enfatizar a importância da análise semântica dessa classe de palavras para além de uma questão puramente classificatória.

Dessa forma, a ideia é que os alunos produzam um conto, que pode ser de suspense, mistério ou terror, já que essas categorias de texto podem provocar uma necessidade descritiva maior e, conseqüentemente, uma maior necessidade do uso de adjetivos. Quando produzirem o conto, o professor deve pedir que os alunos reescrevam o texto original modificando os adjetivos utilizados pelos seus antônimos quando possível. A ideia aqui é que os alunos, que já perceberam que alguns adjetivos não possuem opostos, tentem modificar apenas aqueles adjetivos que são graduáveis.

Ademais, a modificação dos adjetivos para seus pares opostos poderá causar uma mudança significativa na narrativa da história podendo, inclusive, modificar o rumo da trama e o seu final. Por exemplo, se um aluno descrever o personagem principal de sua história como sisudo e preocupado, ao modificar os adjetivos para seus opostos, estaria construindo sua narrativa, dessa vez, com um personagem contente e despreocupado, o que influenciaria nas tomadas de decisões do personagem e, conseqüentemente, no rumo da narrativa.

Caso o aluno sinta a necessidade de, a partir da modificação dos adjetivos, modificar outros traços da narrativa, um novo conto pode ser escrito. Ao final, é importante que o professor destaque que a mera mudança de adjetivos fará com que um texto totalmente novo seja produzido. A atividade de reescrita, além de ativar essa conscientização, promove também a possibilidade de revisão e

correção do texto, aprimorando as habilidades de escrita e os processos metacognitivos¹⁰ dos estudantes.

4. Considerações finais

A sequência didática apresentada neste artigo teve por objetivo ajudar o professor da educação básica a promover o ensino de um dos fenômenos da língua portuguesa. As sugestões aqui apresentadas ficam à disposição para possíveis adaptações de acordo com a realidade vivida por cada professor.

A semântica dos adjetivos atrelada ao ensino pretendeu trazer um olhar inovador para o ensino desse fenômeno, já que essa abordagem raramente é utilizada pelo material tradicional, mas ajuda a aproximar o aluno do conhecimento motivado nas aulas de língua portuguesa. Com isso, este trabalho serve também de alerta para que o professor tenha sempre em mente a diferença de atuação entre morfologia, sintaxe e semântica na língua portuguesa e como é possível trabalhar, isoladamente e de forma científica, cada uma dessas manifestações.

Apesar do enfoque na semântica, é possível criar desdobramentos a partir do assunto abordado. Um deles é a produção escrita dos alunos focada no desenvolvimento do léxico. Não podemos descartar que a dificuldade na escrita de redações ou produção de quaisquer tipos de texto não possa ser pela falta de conhecimento estratégico de um léxico diversificado.

Por fim, a sequência categoricamente dividida em três etapas teve o intuito didático de ajudar o professor quando da aplicação em sala de aula. O professor pode dividir as etapas de acordo com o tempo que dispõe com a turma e tornar a aula mais dinâmica com a participação efetiva dos alunos.

Assim, buscou-se contribuir, minimamente, com as reflexões acerca das contribuições da Linguística para o ensino na educação básica brasileira, que carece de diálogo entre o que se produz pelos pesquisadores do ensino superior e o que se pratica nas escolas.

5. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BASSO, R. M.; PIRES DE OLIVEIRA, R. **Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado**. Matraga, v. 19, p. 13-40, 2012.
- BORGES NETO, J. **Semântica Formal**. Fórum Linguístico, v. 17, p. 4689-4700, 2020.

¹⁰ Entende-se por habilidades metacognitivas a capacidade de pensar consciente e monitoradamente sobre o seu próprio pensamento (cf. Pilati, 2020; Maia, 2019).

CANÇADO, M. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Editora Contexto, 2005.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

DE CONTO, L.; SANCHEZ-MENDES, L.; RIGATTI, P. C. Quando o falante faz linguística: como atividades epilinguísticas e metalinguísticas interessam ao fazer científico. **Cadernos de Linguística**, v. 3, n. 2, p. 1-22, 2022.

DEHAENE, S. **É assim que aprendemos**: porque o cérebro funciona melhor do que qualquer outra máquina (ainda). São Paulo: Contexto, 2022.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 9, p. 5-45, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLEGO, A.J.; CHOMSKY, N. A Faculdade da Linguagem Um objeto biológico, uma janela para a mente e uma ponte entre disciplinas. Tradução de FRANÇA, A; MAIA, M. **Revista Linguística**, v. 16, 2020.

KENEDY, E.; SANCHEZ-MENDES, L. Pesquisas em linguística formal e em psicolinguística: o GEPEX. In: ROSÁRIO, I. C.; SANCHEZ-MENDES, L. (orgs.) **Teoria e análise linguística**. Niterói: Eduff, 2022, p. 15-37.

QUADROS GOMES, A.P. **Tipos de Adjetivo em PB**. In: I Simpósio Internacional de Estudos de Língua Portuguesa, 2008, São Paulo. Artigo do I Simelp/ Simpósio 36, 2008.

QUADROS GOMES, A.P. **Adjetivos**: o domínio das escalas em PB. In: XI ENAPOL: Encontro dos Alunos de Linguística da USP, 2008, São Paulo. Caderno de Resumos do XI Enapol, 2008.

QUADROS GOMES, A.P. **Variações na estrutura da escala de adjetivos de grau**: um estudo de corpus. In: IX Encontro do CELSUL, 2010, Palhoça SC. Anais do IX Encontro do CELSUL, 2010.

QUADROS GOMES, A.P. (Org.) TESCARI NETO, A. (Org.), FOLTRAN, M.J, DE CONTO, L., DESCHAMPS, T. Adjetivos: classificações e problemas de pesquisa. In: **A interface sintaxe semântica**: adjetivos e advérbios numa perspectiva formal. 01. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2020.

JASZCZOLT, K. M. **Semantics and Pragmatics: Meaning in Language and Discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

KENEDY, E.; SANCHEZ-MENDES, L. Pesquisas em linguística formal e em psicolinguística: o GEPEX. In: ROSÁRIO, I. C.; SANCHEZ-MENDES, L. (orgs.) **Teoria e análise linguística**. Niterói: Eduff, 2022, p. 15-37.

KENNEDY, C.; MCNALLY, L. **Scale Structure, Degree Modification, and the Semantics of Gradable Predicates**. **Language** 81, n.2, p. 345-381, 2005.

LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LOBATO, L. O que o professor da educação básica deve saber de linguística?" In: PILATI, E. N. S.; NAVES, R. R.; VICENTE, H. G.; LIMA-SALLES, H. M. M. (orgs.). *Linguística e Ensino de Línguas*. v.2. Coleção Lucia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

MAIA, M. Pensando (psico)linguisticamente, experimentalmente, educacionalmente. In: PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas: Pontes, 2019, p. 93-118.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores. 2017.

PILATI, E. Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição. In: GUESSER, S.; RECH, N. (Orgs.). *Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de língua portuguesa*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2020. p. 87-108.

PILATI, E. *Aprendizagem Linguística Ativa: da teoria à Gramaticoteca*. Campinas: Pontes Editores, 2024.

QUADROS GOMES, A. P.; SANCHEZ-MENDES, L. *Para Conhecer Semântica*. São Paulo: Contexto, 2018.
ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

RODRIGUES, C. Ciência e Gramática Gerativa & ciência da Gramática Gerativa. In: OTHERO, G.A.; KENEDY, E. (orgs) *Chomsky: a reinvenção da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019, p. 11-26.

SANCHEZ-MENDES, L. Contribuições da Semântica Formal para o ensino de língua materna: o componente semântico como elo entre gramática e texto/discurso. In: FERREIRA, L. F.; FRUTOS, L.; COELHO, O. (orgs.) *Jornada pelos significados: contribuições de Ana Müller para a semântica*. Campinas, Pontes Editores, 2024. p. 151-184.