Márcia Suany Dias Cavalcante
Maria Célia Dias de Castro

Palavras em Movimento

léxico, ensino e práticas sociais

MÁRCIA SUANY DIAS CAVALCANTE
MARIA CÉLIA DIAS DE CASTRO
Organizadoras

Palavras em movimento: léxico, ensino e práticas sociais

EDITORA UEMASUL
2026

Todos os direitos reservados à Editora UEMASUL. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, desta publicação.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico: Editora UEMASUL
Catalogação na publicação Seção de Catalogação e Classificação.

P154 Palavras em movimento: léxico, ensino e práticas sociais

Palavras em movimento: léxico, ensino e práticas sociais. / Organização de Márcia Suany Dias Cavalcante, Maria Célia Dias de Castro. – Imperatriz: EDUEMASUL, 2026.

192 p. ; il.

ISBN 978-65-89274-68-1

1. Léxico. 2. Práticas sociais. 3. Discurso político. 4. Gênero e ensino. I. Cavalcante, Márcia Suany Dias. II. Castro, Maria Célia Dias de. III. Título.

CDU 81'373

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Mateus de Araújo Souza CRB13/955**



Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL

Reitora

Profa. Dra. Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves

Vice-reitor

Prof. Dr. Jorge Diniz de Oliveira

Pró-reitora de Gestão e Sustentabilidade Acadêmica

Profa. Dra. Márcia Suany Dias Cavalcante

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Prof. Dr. Allison Bezerra Oliveira

Pró-reitor de Planejamento e Administração

Prof. Dr. José Sérgio de Jesus Salles

Pró-reitor de Extensão e Assistência Estudantil

Prof. Dr. José Milton Lopes Pinheiro

Pró-reitor de Gestão de Pessoas

Prof. Dr. Bruno Lucio Meneses Nascimento

Pró-reitor de Infraestrutura

Prof. Dr. Wilson Araújo da Silva

Organizadoras
Profa. Dra. Márcia Suany Dias Cavalcante
Profa. Dra. Maria Célia Dias de Castro

Conselho Editorial
Profa. Dra. Camila Brito Collares da Silva
Profa. Dra. Andrea Ferraz Silva Pereira
Prof. Dr. Bruno Maia Halley
Prof. Dr. Caleb da Silva Araujo Campelo
Profa. Dra. Carla Melli Tambarussi
Prof. Dr. Diego Carvalho Viana
Profa. Dra. Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar
Profa. Dra. Josiéli Demetrio Siqueira
Profa. Dra. Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira
Profa. Dra. Luciana Oliveira dos Santos
Profa. Dra. Luciene Santana Ferreira

Coordenação da Editora
Profa. Dra. Camila Brito Collares da Silva

Diagramação
Profa. Dra. Camila Brito Collares da Silva

Capa e Divisórias
Eduardo da Conceição Jorge

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, pelo compromisso com o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação, e por fomentar espaços de produção e circulação do conhecimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe/UEMASUL, por sua contribuição à formação e ao aprimoramento dos profissionais de Letras na Região Tocantina do Maranhão.

Aos discentes do PPGLe, especialmente àqueles que compartilharam o percurso da disciplina Léxico e Ensino, pelas leituras, discussões e inquietações que atravessaram a experiência formativa e, de diferentes maneiras, também deram origem às reflexões reunidas nesta obra.

Nosso reconhecimento a todos que fazem da Universidade um espaço de construção, partilha e transformação do conhecimento.

“Chega mais perto e contempla as palavras.”
Carlos Drummond de Andrade

PREFÁCIO

Em tempos ditos "complexos", nos termos de Morin (2011), dissociar ensino e práticas sociais é uma proposta, no mínimo, ingênua. Isso porque o exercício do magistério, em qualquer nível da educação, dialoga diretamente com questões interpessoais, no sentido mais amplo da acepção do termo. Essa associação, por sua vez, é costurada por diferentes vieses, dentre os quais é possível mencionar o sociológico, o antropológico, o filosófico e, naturalmente, o linguístico.

No que compete à linguagem, o léxico, enquanto componente da língua profundamente marcado pela dimensão social, opera como elemento de intersecção entre ensino e práticas sociais concretas, uma vez que agrega em si valores que extrapolam a própria língua. Com isso, podemos dizer que o léxico é, na verdade, uma representação sociocultural de um povo, tomando por referência um determinado recorte de tempo e de espaço. O ensino, por sua vez, passa a ser visto como uma prática de utilização da língua e da linguagem, em que o léxico se torna um recurso de construção de sentidos socialmente compartilhados.

O livro "*Palavras em Movimento: léxico, ensino e práticas sociais*", organizado por Márcia Suany Dias Cavalcante e Maria Célia Dias de Castro, apresenta uma discussão densa acerca do léxico e de suas interfaces com práticas sociais diversas, tendo a sala de aula como espaço de interlocução. Nesse caso, o ensino passa a dialogar com saberes correlatos à compreensão linguística, de maneira a (re) pensar o léxico em seu caráter dinâmico e movediço.

Ao todo, são oito capítulos organizados que se conectam a partir da noção de léxico enquanto herança cultural, o que pode nos ajudar a propor aulas de Língua Portuguesa cada vez mais dinâmicas e complexas. Para isso, os capítulos dialogam diretamente com noções sobre discurso, lexicografia, didática, políticas públicas, pensamento científico e diversos outros saberes que comprovam a preocupação dos autores em problematizar a referida discussão de maneira contemporânea, evitando argumentos previsíveis e facilmente identificáveis nos debates acerca da Língua Portuguesa

como língua materna.

Há, por parte das organizadoras e dos autores da obra, a preocupação em avançar nas discussões sobre o referido tema, propondo um olhar mais crítico e reflexivo sobre a tríade léxico-ensino-sociedade. Com isso, os capítulos abrem caminhos para pesquisas futuras, considerando a perspicácia de se olhar para o futuro, sem se limitar à retomada de questões já amplamente discutidas.

Como pesquisador da linguagem, alegra-me encontrar leituras provocativas e contemporâneas como a deste livro, pois acredito que a organicidade da língua, especificamente do léxico, deve ser uma ferramenta para descortinar o futuro sob uma perspectiva transdisciplinar. A ciência, por sua vez, constrói-se a partir de diálogos como esses, capazes de impulsionar novas reflexões e contribuir para os avanços sociais.

Desejo a todos uma boa leitura!

Bruno Gomes Pereira
Doutor em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Pós-doutor pela Universidade de São Paulo (USP)
Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí (PPGEduCS-UNIVÁS)

APRESENTAÇÃO

As palavras nunca estão paradas. Circulam entre sujeitos e tempos, atravessam acontecimentos, incorporam experiências, renovam sentidos e revelam muito das sociedades que as utilizam. É desse movimento que nasce *Palavras em movimento: léxico, ensino e práticas sociais*.

Os capítulos reunidos nesta obra resultam, em grande parte, de um percurso de estudo, discussão e pesquisa desenvolvido no âmbito da disciplina Léxico e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEMASUL. Mais do que reunir trabalhos produzidos em um mesmo espaço acadêmico, o livro registra um exercício coletivo de aproximação entre os estudos do léxico e diferentes práticas de linguagem.

Ao longo das páginas, as palavras são observadas em contextos diversos: nos discursos e nas transformações sociais, nos acontecimentos que alteram formas de dizer e significar, no cinema, nas imagens, nos dicionários, nas tecnologias e, naturalmente, na sala de aula. Essa diversidade não dispersa a obra; ao contrário, evidencia uma de suas ideias centrais: estudar o léxico é também investigar os modos pelos quais os sujeitos compreendem, nomeiam e recriam o mundo.

O ensino atravessa essas reflexões não como simples aplicação posterior da teoria, mas como espaço de investigação e de possibilidades. Interessa-nos pensar práticas que permitam ao estudante perceber a palavra para além da definição pronta: em seus usos, relações, deslocamentos, escolhas e efeitos de sentido. Em tempos de acesso quase imediato à informação e de crescente presença das tecnologias digitais e da inteligência artificial, essa capacidade de observar e interrogar a linguagem torna-se ainda mais significativa.

Este livro preserva também algo do caminho que lhe deu origem. Há nele perguntas que surgiram em sala de aula, objetos que ganharam novos contornos durante as discussões e pesquisas que foram revistas à medida que outras possibilidades de olhar para o léxico se apresentavam. Talvez esteja justamente aí uma das

dimensões mais interessantes da formação acadêmica: compreender que pesquisar não é apenas encontrar respostas, mas aprender a formular perguntas melhores.

Organizada em oito capítulos, a obra percorre diferentes espaços de produção e circulação lexical: do discurso político e jornalístico aos dicionários; dos saberes sobre plantas ao livro didático; da linguagem audiovisual às práticas da cultura digital. Entre palavras, códigos, imagens, telas e verbetes, os estudos aproximam léxico, sociedade e ensino por diferentes perspectivas, preservando como eixo comum a atenção aos sentidos que se constroem nos usos da língua.

Entregamos, assim, Palavras em movimento como um convite à leitura, ao diálogo e, sobretudo, à curiosidade diante da língua. Afinal, quando nos aproximamos das palavras com atenção, dificilmente as encontramos exatamente no mesmo lugar.

Márcia Suany Dias Cavalcante
Doutora em Letras – Ensino de Língua e Literatura (UFT)

Maria Célia Dias de Castro
Doutora em Letras/Linguísitca (UFG)

Sumário

Cap 01

15 Entre "gripezinha", "frescura" e "mimimi": léxico e construção de sentidos no discurso político durante a pandemia

Francisca Corrêa dos Reis
Márcia Suany Dias Cavalcante

Cap 02

39 Dicionários em sala de aula: léxico, gênero e ensino a partir do verbete mulher

Uran Costa Nascimento
Wanessa de Sousa Santos
Márcia Suany Dias Cavalcante

Cap 03

57 Entre nomes populares e científicos: léxico e saberes sobre plantas em sala de aula

Isadora Milena Abreu de Sousa
Eli Lucas Dantas
Márcia Suany Dias Cavalcante

Cap 04

75 Processos de Formação de Palavras no Ensino Médio: uma análise do livro didático de Língua Portuguesa

Roniela Almeida Moreira
Márcia Suany Dias Cavalcante
Maria Célia Dias de Castro

Cap 05

95 Palavras, Códigos e Sentidos: léxico e linguagem figurada em Enola Holmes

Milena do Nascimento Silva
Pâmella dos Santos Brasil
Ariadna Sales Costa
Márcia Suany Dias Cavalcante

Cap 06

119 Léxico em tempos de mudança: palavras em circulação no Jornal O Progresso durante a pandemia

Isabel Delice Gomes Macedo
Márcia Suany Dias Cavalcante
Maria Célia Dias de Castro

Cap 07

141 Entre palavras e telas: o ensino do léxico na cultura digital

Francisco Eduardo Mendes dos Santos
Márcia Suany Dias Cavalcante
Maria Célia Dias de Castro

Cap 08

165 Entre palavras e imagens: o dicionário ilustrado como recurso para o desenvolvimento lexical

Ana Raquel de Sousa Rocha
Márcia Suany Dias Cavalcante
Maria Célia Dias de Castro

Cap. 1

Entre "gripezinha", "frescura" e "mimimi": léxico e construção de sentidos no discurso político durante a pandemia

Francisca Corrêa dos Reis
Márcia Suany Dias Cavalcante

ENTRE "GRIPEZINHA", "FRESCURA" E "MIMIMI": LÉXICO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO DISCURSO POLÍTICO DURANTE A PANDEMIA

Francisca Corrêa Amaral[1]
Márcia Suany Dias Cavalcante [2]

Resumo

Este capítulo analisa escolhas lexicais presentes em seis pronunciamentos presidenciais realizados durante a pandemia de Covid-19, com o objetivo de compreender como determinadas unidades contribuíram para a construção de sentidos sobre a crise sanitária e os sujeitos nela envolvidos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, documental e descritivo-interpretativa, toma como *corpus* declarações proferidas entre março de 2020 e março de 2021, nas quais se destacam as unidades *histeria, gripezinha, maricas, idiota, imbecil, frescura* e *mimimi*, além da construção *E daí?*. A análise articula aspectos lexicais, semânticos e pragmático-discursivos, considerando a relação entre significado convencionalizado, atualização contextual e condições sócio-históricas de circulação. Os resultados evidenciam dois movimentos recorrentes: a minimização de aspectos relacionados à crise sanitária e a desqualificação de reações, comportamentos ou sujeitos. Conclui-se que as escolhas lexicais analisadas não apenas nomeiam a realidade, mas participam da construção de enquadramentos avaliativos sobre a pandemia, contribuindo para disputas públicas de sentido em torno de sua gravidade, das medidas de enfrentamento e das condutas sociais.

Palavras-chave: Léxico; Escolhas lexicais; Discurso político; Pandemia de Covid-19; Construção de sentidos.

---

1 Mestra pelo no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: franciscacorreamaral@gmail.com
2 Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Bolsista Produtividade/UEMASUL. E-mail: marciasuany@uemasul.edu.br.

BETWEEN "LITTLE FLU", "FUSS" AND "WHINING": LEXICON AND MEANING CONSTRUCTION IN POLITICAL DISCOURSE DURING THE PANDEMIC

Abstract

This chapter analyzes lexical choices found in six presidential statements made during the Covid-19 pandemic, with the aim of understanding how specific lexical units contributed to the construction of meanings about the health crisis and the subjects involved in it. The research adopts a qualitative, documentary, and descriptive-interpretative approach and examines statements delivered between March 2020 and March 2021, highlighting the lexical items *histeria, gripezinha, maricas, idiota, imbecil, frescura*, and *mimimi*, as well as the construction *E daí?*. The analysis combines lexical, semantic, and pragmatic-discursive aspects, considering the relationship between conventional meaning, contextual meaning construction, and the socio-historical conditions of circulation. The results reveal two recurrent movements: the minimization of aspects related to the health crisis and the disqualification of reactions, behaviors, or social actors. The chapter concludes that the lexical choices analyzed do not merely name reality, but also participate in the construction of evaluative framings of the pandemic, contributing to public disputes over meanings related to its seriousness, response measures, and social conduct.

Keywords: Lexicon; Lexical choices; Political discourse; Covid-19 pandemic; Meaning construction.

1 Introdução

As palavras não apenas nomeiam a realidade. Em situações concretas de interação, elas selecionam perspectivas, mobilizam valores, produzem avaliações e participam da construção dos sentidos por meio dos quais os sujeitos interpretam acontecimentos e posicionam-se diante deles. Essa dimensão torna-se especialmente

relevante no discurso político, espaço em que as escolhas linguísticas alcançam ampla circulação social e podem contribuir para legitimar, questionar, minimizar ou intensificar determinadas representações da realidade.

Entre 2020 e 2021, a pandemia de Covid-19 instaurou uma crise sanitária de alcance mundial e alterou profundamente as relações sociais, econômicas e institucionais. No Brasil, além das medidas de prevenção, das discussões sobre isolamento social, vacinação e funcionamento das atividades econômicas, a própria maneira de significar discursivamente a pandemia passou a ocupar lugar central no debate público. Nesse cenário, pronunciamentos de autoridades políticas adquiriram particular relevância, uma vez que a palavra pública não circula apenas como manifestação individual: produz-se a partir de uma posição institucional e alcança diferentes grupos sociais por meio da imprensa, das redes sociais e de outros meios de comunicação.

É nesse contexto que se inserem as declarações que constituem o *corpus* deste capítulo. O estudo original reuniu seis falas do então presidente da República, Jair Bolsonaro, proferidas durante os anos de 2020 e 2021. Entre as unidades e expressões presentes nesses pronunciamentos, destacam-se *histeria, gripezinha, E daí?, país de maricas, idiota, imbecil, frescura* e *mimimi*.

No texto que deu origem a este capítulo, essas ocorrências foram tomadas como ponto de partida para uma reflexão sobre o léxico empregado por uma figura política durante a pandemia. A retomada do estudo permite, entretanto, deslocar o foco de avaliações acerca da amplitude ou da qualidade do repertório vocabular do falante para uma questão propriamente linguística: o que essas escolhas lexicais produzem quando inseridas nos enunciados em que foram empregadas?

Esse deslocamento pressupõe compreender o léxico não como simples inventário de palavras à disposição do falante, mas como dimensão da língua estreitamente relacionada às experiências históricas, culturais e sociais das comunidades. Conforme observa Sapir (1969, p. 45), o léxico reflete de maneira particularmente perceptível aspectos do ambiente físico e social dos falantes e pode

ser relacionado às ideias, aos interesses e às ocupações que mobilizam determinada comunidade. Na mesma direção, Biderman (1998) relaciona a dimensão lexical aos processos de conceptualização e representação, destacando que, por meio das palavras, os sujeitos organizam linguisticamente conhecimentos e experiências.

Considerar essa dimensão significa reconhecer que unidades como *gripezinha, histeria, frescura* ou *mimimi* não podem ser analisadas apenas pela identificação de seus significados dicionarizados. O sentido efetivamente produzido depende das relações estabelecidas entre a unidade lexical, o enunciado em que ocorre, a situação comunicativa, os interlocutores e o contexto sócio-histórico.

O caso de *gripezinha* é particularmente ilustrativo. A presença do diminutivo não pode ser reduzida à descrição do processo morfológico que origina a palavra. Estudos sobre o diminutivo no português demonstram que essas construções podem produzir valores que ultrapassam a indicação de dimensão e participam da expressão de atitudes e avaliações. Freitag, Cardoso e Pinheiro (2020), ao analisarem especificamente gripezinha no contexto da pandemia, mostram a relevância de considerar conjuntamente sua constituição linguística e seu uso contextual.

A análise dessas ocorrências demanda, portanto, a articulação entre a dimensão lexical e a construção contextual dos sentidos. Não se pretende avaliar a riqueza ou a pobreza vocabular de um indivíduo, tampouco estabelecer juízos sobre sua competência linguística. Interessa compreender como determinadas escolhas lexicais, em uma situação histórica específica, constroem avaliações e perspectivas acerca da pandemia, das medidas adotadas para enfrentá-la e dos próprios sujeitos envolvidos nesse contexto.

A partir dessa perspectiva, este capítulo orienta-se pela seguinte questão: de que modo determinadas escolhas lexicais presentes em pronunciamentos presidenciais realizados durante a pandemia de Covid-19 contribuem para a construção de sentidos sobre a crise sanitária e os sujeitos nela envolvidos?

O objetivo geral consiste em analisar os sentidos produzidos por unidades lexicais selecionadas em pronunciamentos presidenciais

realizados durante a pandemia de Covid-19, considerando seus aspectos morfológicos, semânticos e pragmático-discursivos. Especificamente, busca-se identificar os valores assumidos pelas unidades no contexto dos enunciados; relacionar esses valores às condições sociais e históricas de circulação das falas; e compreender como determinadas escolhas lexicais participam da construção de avaliações sobre a pandemia e sobre os comportamentos associados ao seu enfrentamento.

Metodologicamente, o estudo assume abordagem qualitativa, documental e descritivo-interpretativa. O *corpus* é constituído pelas seis declarações preservadas no trabalho original, posteriormente conferidas em fontes jornalísticas correspondentes ao período em que foram produzidas. A análise concentra-se especialmente nas unidades *histeria, gripezinha, maricas, idiota, imbecil, frescura* e *mimimi*, sem desconsiderar construções que, no funcionamento dos enunciados, contribuam para os sentidos investigados.

Essa perspectiva também permite recuperar uma dimensão crítica indispensável à análise do discurso político. Se as palavras constroem maneiras de representar acontecimentos e sujeitos, escolhas lexicais realizadas por agentes investidos de autoridade pública podem ultrapassar os limites de uma interação individual e participar da construção social de interpretações sobre acontecimentos coletivos. No caso examinado, essa questão adquire especial importância porque os enunciados foram produzidos durante uma emergência sanitária e se referiam diretamente à doença, às medidas de enfrentamento e aos comportamentos esperados da população.

O capítulo organiza-se, desse modo, em torno da relação entre léxico, sociedade e produção de sentidos. Inicialmente, discutem-se os fundamentos teóricos necessários à compreensão do léxico como espaço de representação e avaliação; em seguida, estabelecem-se as relações entre escolhas lexicais e discurso político e apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa. Posteriormente, procede-se à análise contextualizada das unidades selecionadas, buscando compreender como seus sentidos são construídos nos pronunciamentos examinados. Por fim, retomam-se os resultados

da análise e suas implicações linguísticas e sociais, considerando a responsabilidade que acompanha a palavra pública em contextos de crise.

2 Léxico, sociedade e construção de sentidos

O léxico constitui uma das dimensões da língua mais diretamente relacionadas às experiências históricas, sociais e culturais das comunidades. Por meio das palavras, os sujeitos nomeiam objetos, acontecimentos, sentimentos, comportamentos, instituições e relações, ao mesmo tempo que mobilizam conhecimentos e valores construídos socialmente. Desse modo, o repertório lexical de uma língua não corresponde a um conjunto estático de unidades disponíveis aos falantes, mas participa das formas pelas quais uma comunidade organiza, interpreta e representa suas experiências.

Essa relação entre língua e ambiente social ocupa lugar importante nas reflexões de Sapir (1969). Para o autor, embora não se possa estabelecer uma relação determinista entre estrutura linguística e organização social, o léxico apresenta particular sensibilidade às experiências vivenciadas pelos grupos humanos. Ao tratar da influência do ambiente sobre a língua, Sapir afirma:

> O léxico da língua é que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes. O léxico completo de uma língua pode se considerar, na verdade, como o complexo inventário de todas as ideias, interesses e ocupações que açambarcam a atenção da comunidade (Sapir, 1969, p. 45).

A afirmação permite compreender o léxico como espaço privilegiado de observação das relações entre língua e sociedade. Se determinadas práticas, acontecimentos e objetos passam a ocupar posição relevante na experiência de uma comunidade, é esperado que encontrem expressão no repertório lexical e nos usos que os falantes fazem das palavras. Isso não significa que exista correspondência automática entre uma unidade lexical e determinada realidade social, mas que as escolhas lexicais são produzidas e interpretadas em condições históricas concretas.

Essa perspectiva é particularmente importante quando se consideram acontecimentos de forte impacto coletivo. A pandemia de Covid-19 modificou práticas sociais, introduziu novas preocupações no cotidiano e intensificou a circulação de palavras e expressões relacionadas à saúde, à prevenção, ao isolamento, à vacinação, às relações de trabalho e às formas de interação social. Paralelamente, unidades já existentes passaram a integrar novos contextos discursivos e a participar das disputas de interpretação em torno da própria pandemia.

O léxico, nesse sentido, não deve ser compreendido apenas como inventário de denominações. As palavras permitem categorizar a experiência e estabelecer relações entre aquilo que é percebido e as formas linguísticas utilizadas para representá-lo. Biderman (1998) chama atenção para essa dimensão ao relacionar léxico, conceptualização e conhecimento:

> A geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras. [...] É a partir da palavra que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas. A denominação dessas realidades cria um universo significativo revelado pela linguagem (Biderman, 1998, p. 91-92).

A relação entre nomeação e categorização é fundamental para o objeto deste capítulo. Ao escolher uma palavra entre outras possibilidades disponíveis na língua, o falante não apenas identifica um referente. A seleção lexical pode também colocar em evidência determinadas propriedades, estabelecer associações e mobilizar avaliações construídas socialmente.

Essa dimensão pode ser percebida quando se consideram formas diferentes de nomear ou caracterizar um mesmo acontecimento. Designar determinada reação social como *preocupação, medo, pânico* ou *histeria*, por exemplo, não produz necessariamente os mesmos efeitos de sentido. Embora essas unidades possam compartilhar zonas de aproximação semântica em determinados contextos, cada uma mobiliza valores e associações particulares.

Esse aspecto evidencia uma distinção importante entre

significado lexical e sentido contextual. Os significados relativamente estabilizados de uma palavra constituem referências importantes para a interpretação, mas não esgotam aquilo que ela pode produzir em um enunciado. Os sentidos emergem das relações entre as unidades linguísticas, os sujeitos, as circunstâncias de enunciação e os conhecimentos socialmente compartilhados.

Por essa razão, a consulta a dicionários, embora relevante para a análise proposta, não é tomada como etapa conclusiva. As definições lexicográficas serão utilizadas como pontos de comparação, permitindo confrontar sentidos registrados nos repertórios com os valores que as palavras assumem no *corpus*.

Compreendido dessa forma, o léxico constitui espaço de nomeação, categorização e avaliação. As escolhas lexicais não são independentes da estrutura linguística, mas também não podem ser explicadas exclusivamente por ela. É na relação entre palavra, enunciado e contexto social que seus sentidos se atualizam.

3 Léxico, avaliação e discurso político

As escolhas lexicais realizadas pelos falantes não ocorrem em um espaço neutro. Em uma situação concreta de comunicação, selecionar uma palavra implica recorrer a possibilidades disponíveis na língua e, ao mesmo tempo, construir determinada forma de apresentar aquilo de que se fala. Se o léxico participa dos processos de categorização e representação da experiência, sua atualização nos enunciados pode também mobilizar avaliações, posicionamentos e diferentes perspectivas sobre pessoas, acontecimentos e comportamentos.

Essa dimensão torna-se particularmente relevante no discurso político. A linguagem empregada por agentes públicos não se limita à transmissão de informações sobre fatos ou decisões administrativas. Ao nomear acontecimentos, caracterizar grupos sociais, avaliar comportamentos ou interpretar problemas coletivos, o discurso político participa da construção pública de sentidos sobre a realidade.

Isso não significa que uma palavra possua, isoladamente, um posicionamento político. Os efeitos de sentido decorrem de

sua inserção no enunciado, das relações estabelecidas com outras unidades e das circunstâncias sociais e históricas de produção e circulação. Há, contudo, palavras que apresentam valores avaliativos relativamente estabilizados pelo uso e que, quando selecionadas em determinadas situações, contribuem de modo particularmente evidente para a construção de avaliações.

No *corpus* deste estudo, essa característica pode ser inicialmente percebida na escolha de unidades como *histeria, maricas, idiota, imbecil, frescura* e *mimimi*. Essas palavras não aparecem como denominações técnicas relacionadas à pandemia, mas são empregadas na caracterização de reações, pessoas ou comportamentos associados à crise sanitária.

A noção de escolha lexical assume, portanto, importância central. Em qualquer enunciado, diferentes possibilidades linguísticas podem estar disponíveis para a construção de determinado referente. Essas possibilidades não são necessariamente equivalentes. Designar uma reação coletiva como *histeria*, por exemplo, produz uma caracterização distinta daquela que poderia resultar de unidades como *preocupação, apreensão* ou *medo*. Não se trata de afirmar que essas palavras sejam sinônimas intercambiáveis, mas de reconhecer que a seleção de uma delas delimita uma perspectiva específica sobre aquilo que é representado.

O mesmo princípio se aplica às demais ocorrências. *Maricas*, por exemplo, apresenta usos depreciativos historicamente relacionados ao *medo*, à covardia e a representações estereotipadas de masculinidade. Essa história social de uso integra as possibilidades de sentido mobilizadas pela palavra, ainda que seu funcionamento concreto somente possa ser determinado no enunciado em que aparece.

Mimimi, por sua vez, apresenta forte caráter expressivo e circula socialmente associada à representação depreciativa de reclamações ou queixas. Para os objetivos deste capítulo, não é necessário estabelecer uma classificação morfológica rígida da unidade; interessa compreender o valor que assume em sua articulação com as demais formas do enunciado.

No discurso político, essas questões assumem relevância

particular. As escolhas lexicais realizadas por agentes públicos circulam para além da situação imediata em que são produzidas. São retomadas pela imprensa, reproduzidas nas redes sociais, comentadas por diferentes grupos e inseridas em processos mais amplos de construção e disputa de sentidos.

Isso não significa atribuir às palavras um poder autônomo nem considerar que uma unidade lexical produza sempre o mesmo efeito. Tampouco se pretende inferir características psicológicas ou pessoais do falante a partir de seu vocabulário. O objeto deste estudo é o funcionamento das escolhas lexicais nos pronunciamentos selecionados, e não a personalidade de quem as produziu.

Em vez de tomar determinadas palavras como evidência de "riqueza" ou "pobreza" vocabular, interessa observar como elas participam da construção de determinadas maneiras de representar a pandemia, seus efeitos e os sujeitos envolvidos. Essa perspectiva fornece a base para examinar como processos avaliativos se materializam linguisticamente nas declarações que constituem o *corpus*.

4 Percurso metodológico e constituição do *corpus*

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, documental e descritivo-interpretativa, tendo como objeto escolhas lexicais presentes em declarações públicas produzidas durante a pandemia de Covid-19. O estudo não pretende quantificar as ocorrências nem estabelecer padrões estatísticos de uso, mas examinar unidades selecionadas a partir de sua ocorrência em enunciados situados em um contexto histórico específico.

O *corpus* retoma o material reunido no estudo que deu origem a este capítulo e é constituído por seis declarações do então presidente da República, Jair Bolsonaro, proferidas entre março de 2020 e março de 2021. As declarações preservadas no estudo original foram confrontadas, nesta reformulação, com registros jornalísticos correspondentes, de modo a confirmar datas, contextos e formulações relevantes para a análise.

Entre as fontes documentais utilizadas encontra-se a matéria

retrospectiva publicada pela *Folha de S. Paulo* em 5 de março de 2021, que reuniu diferentes declarações presidenciais sobre a pandemia. Para a ocorrência de *idiota* e *imbecil* relacionada à vacinação, emprega-se também registro jornalístico específico do pronunciamento realizado em Porto Seguro, Bahia, em 17 de dezembro de 2020.

A delimitação temporal corresponde, portanto, ao período compreendido entre o início da emergência sanitária no Brasil e o primeiro trimestre de 2021. As declarações selecionadas não representam a totalidade dos pronunciamentos presidenciais produzidos durante a pandemia, mas constituem recorte documental definido a partir do material preservado no estudo original.

Para a análise, foram selecionadas as unidades *histeria, gripezinha, maricas, idiota, imbecil, frescura* e *mimimi*. Considera-se ainda, complementarmente, a construção *E daí?*, em razão de sua presença no *corpus* e de sua relevância para a compreensão do enunciado em que ocorre.

A seleção obedece a um critério qualitativo, e não quantitativo. Não se considera a frequência das palavras no conjunto das manifestações presidenciais nem se pretende estabelecer inventário do vocabulário empregado pelo então presidente. O recorte restringe-se às formas efetivamente documentadas nas declarações examinadas.

O procedimento analítico compreende três etapas articuladas. Inicialmente, observam-se aspectos lexicais das unidades selecionadas, considerando, quando pertinentes, sua constituição morfológica, seus significados convencionalizados e informações lexicográficas. Em seguida, as ocorrências são examinadas nos enunciados em que aparecem, de modo a identificar os sentidos atualizados contextualmente. Por fim, esses usos são relacionados às condições sociais e históricas de produção e circulação das declarações.

A consulta a repertórios lexicográficos é empregada como recurso auxiliar, sobretudo para o reconhecimento de significados convencionalizados e marcas de uso. As definições dicionarizadas, entretanto, não são tomadas isoladamente como explicação dos

sentidos, uma vez que a interpretação considera também o contexto linguístico e sócio-histórico de cada ocorrência.

A construção *E daí?* recebe tratamento distinto das demais formas selecionadas. Por não constituir unidade lexical equivalente às outras ocorrências, é considerada complementarmente em sua dimensão pragmático-discursiva, sem ser submetida aos mesmos procedimentos de descrição lexical.

Por se tratar de *corpus* reduzido e previamente delimitado, os resultados referem-se exclusivamente às declarações examinadas. Não se pretende generalizar as conclusões para toda a produção discursiva do então presidente nem estabelecer relações causais entre os pronunciamentos e comportamentos sociais durante a pandemia.

A partir desses procedimentos, a análise articula unidade lexical, enunciado e contexto sócio-histórico, mantendo as ocorrências documentadas como ponto de partida da investigação.

5 Palavras em contexto: escolhas lexicais no discurso político durante a pandemia

As unidades selecionadas apresentam características distintas quanto à formação, aos sentidos convencionalizados e ao funcionamento nos enunciados. Essa diversidade recomenda que a análise não se limite à descrição isolada das palavras, mas procure compreender as relações que elas estabelecem nos respectivos contextos.

5.1 Entre "histeria" e "gripezinha": modos de representar a crise sanitária

Uma das primeiras declarações do *corpus* foi proferida em 17 de março de 2020: *"Esse vírus trouxe uma certa histeria. Tem alguns governadores, no meu entender, eu posso até estar errado, que estão tomando medidas que vão prejudicar e muito a nossa economia".*

A escolha de *histeria* merece atenção porque a palavra não apenas identifica uma reação emocional. No enunciado, é precedida pelo indefinido *certa* e relacionada, na sequência, às medidas

tomadas por governadores. A organização linguística aproxima, assim, a reação à pandemia de uma avaliação acerca da intensidade ou razoabilidade das respostas produzidas diante dela.

O dado mais significativo está na relação estabelecida entre a palavra e o restante do enunciado: se determinadas respostas à disseminação do vírus são apresentadas sob a denominação de *histeria*, constrói-se uma perspectiva segundo a qual essas reações podem ser compreendidas como excessivas.

Poucos dias depois, em 20 de março de 2020, outra declaração apresenta uma unidade particularmente produtiva para a análise lexical: *"Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, não."*

Em *gripezinha*, a base lexical gripe associa-se ao sufixo diminutivo *-inha*. Entretanto, o diminutivo em português não se restringe à expressão de dimensão reduzida. Pode assumir valores avaliativos diversos, cuja interpretação depende do contexto. Freitag, Cardoso e Pinheiro (2020), ao analisarem construções com gripezinha durante a pandemia, demonstram justamente que o diminutivo pode funcionar como pista linguística de atitudes e julgamentos e que seus efeitos dependem da articulação entre forma e uso.

No enunciado examinado, *gripe*zinha é construída em oposição à experiência anteriormente mencionada — "Depois da facada" — e integra a estrutura "não vai ser [...] que vai me derrubar". Nesse contexto, o emprego do diminutivo contribui para uma representação atenuada da gravidade atribuída à doença, sem que esse valor seja atribuído ao sufixo de maneira independente do enunciado.

Quando aproximadas, *histeria* e *gripe*zinha revelam um primeiro movimento relevante do *corpus*. As palavras operam sobre objetos diferentes: histeria caracteriza uma reação à situação sanitária; gripezinha participa da caracterização da própria doença. Em seus respectivos contextos, entretanto, ambas colaboram para uma perspectiva de redução da gravidade atribuída à situação ou às respostas produzidas diante dela.

5.2 "Maricas", "idiota" e "imbecil": da avaliação dos fatos à desqualificação dos sujeitos

Em 10 de novembro de 2020, o *corpus* registra: *"Tudo agora é pandemia. Tem que acabar com esse negócio. Lamento os mortos, todos nós vamos morrer um dia. Não adianta fugir disso, fugir da realidade, tem que deixar de ser um país de maricas."*

A unidade *maricas* apresenta valor depreciativo associado, no uso social, a ideias de medo ou covardia e, historicamente, a representações estereotipadas de masculinidade. No enunciado, a expressão "*país de maricas*" amplia o alcance da avaliação: não se caracteriza um indivíduo determinado, mas uma coletividade.

A sequência "Todos nós vamos morrer um dia" e a afirmação de que não se deve "fugir da realidade" constroem uma oposição entre aquilo que o enunciador apresenta como enfrentamento e a conduta depreciativamente categorizada pela expressão. A consideração dessa história social de uso não implica atribuir intenção psicológica ao falante; trata-se de reconhecer valores convencionalizados que integram as possibilidades de interpretação mobilizadas em usos concretos.

A desqualificação dos sujeitos aparece de maneira ainda mais explícita na declaração de 17 de dezembro de 2020, proferida durante evento em Porto Seguro, Bahia: "Eu não vou tomar [a vacina]. Alguns falam que estou dando péssimo exemplo. Ô imbecil, ô idiota, que está dizendo do péssimo exemplo, eu já tive o vírus, eu já tenho anticorpos. Para que tomar vacina de novo?"

Nesse trecho, *idiota* e *imbecil* incidem diretamente sobre aqueles aos quais se atribui posição divergente. O desacordo é construído não apenas pela contraposição entre posições acerca da vacinação, mas também pela categorização depreciativa dos sujeitos que criticavam a decisão anunciada pelo enunciador.

O emprego das unidades como formas de chamamento ou referência ao interlocutor acrescenta ao desacordo uma avaliação negativa dos sujeitos. *Maricas, idiota* e *imbecil* não apresentam exatamente o mesmo funcionamento semântico, mas se aproximam, nos enunciados analisados, por deslocarem parte da

construção avaliativa para a caracterização negativa de pessoas ou comportamentos.

5.3 "Frescura" e "mimimi": a deslegitimação de comportamentos

Em 4 de março de 2021, durante evento em São Simão, Goiás, registra-se: *"Nós temos que enfrentar os nossos problemas, chega de frescura e de mimimi. Vão ficar chorando até quando? Temos de enfrentar os problemas".*

A força avaliativa desse segmento decorre particularmente da articulação entre as unidades. *Frescura*, no contexto apresentado, relaciona-se à caracterização depreciativa de determinada atitude como excessiva, desnecessária ou pouco justificável.

Mimimi, por sua vez, apresenta forte caráter expressivo e, em usos contemporâneos, associa-se à representação depreciativa de reclamações ou queixas consideradas excessivas por quem as caracteriza dessa maneira. Para os objetivos deste estudo, interessa menos estabelecer uma classificação formal definitiva da unidade do que observar seu funcionamento contextual.

As duas formas são coordenadas em "*frescura* e *mimimi*" e colocadas sob o alcance de "chega de", construção que expressa rejeição ou determinação de encerramento daquilo que é nomeado. A frase seguinte — "Vão ficar *chorando* até quando?" — prolonga o mesmo campo avaliativo.

Por fim, "Temos de *enfrentar* os problemas" estabelece o contraponto. A organização do enunciado constrói uma oposição entre aquilo que é denominado *frescura, mimimi* e *chorando* e a ação apresentada como necessária: enfrentar.

Ao serem enquadradas como *frescura* ou *mimimi*, determinadas manifestações deixam de ser representadas como *preocupação, receio, sofrimento* ou *discordância* e passam a ser construídas como comportamentos excessivos ou pouco justificáveis. O dado reforça uma questão central deste capítulo: nomear é também categorizar, e as possibilidades lexicais disponíveis para representar um comportamento não são semanticamente equivalentes.

5.4 "E daí?": quando o posicionamento ultrapassa a palavra isolada

Em 28 de abril de 2020, diante de questionamento relacionado ao número de mortes, registra-se: *"E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre".*

Conforme delimitado metodologicamente, *E daí?* não é tratada como unidade lexical equivalente às demais ocorrências. Sua relevância decorre do funcionamento da construção no conjunto da resposta.

A sequência é constituída por enunciados breves. A interpretação de *E daí?* depende necessariamente daquilo a que responde e das construções subsequentes. "Quer que eu faça o quê?" apresenta uma pergunta retórica que desloca o foco para os limites de atuação atribuídos pelo próprio enunciador. Na sequência, "Eu sou *Messias*, mas não faço *milagre*" explora a coincidência entre o nome do falante e a referência religiosa associada a Messias e milagre.

A ocorrência demonstra os limites de uma análise restrita à palavra isolada. Parte dos sentidos do discurso político é construída também por expressões, relações entre enunciados e formas de resposta. A perspectiva lexical adotada neste capítulo reconhece, portanto, que as palavras produzem sentidos no interior de construções linguísticas mais amplas.

5.5 Do funcionamento lexical à leitura social do corpus

Apesar dessas diferenças, o conjunto revela regularidades de funcionamento. Em diferentes momentos do período analisado, as escolhas examinadas participam de dois movimentos particularmente recorrentes: a minimização de aspectos relacionados à crise sanitária e a desqualificação de reações, comportamentos ou sujeitos.

Essa constatação emerge da observação dos dados. *Histeria* enquadra determinadas respostas à pandemia como excessivas; o emprego do diminutivo em *gripezinha* contribui, naquele enunciado, para uma representação atenuada da gravidade da doença; *maricas* associa determinados comportamentos a uma caracterização

depreciativa; *idiota* e *imbecil* desqualificam sujeitos que sustentam posição divergente; *frescura* e *mimimi* representam determinadas reações como excessivas ou pouco legítimas.

É nesse ponto que a análise lexical permite avançar para uma leitura social e política do *corpus*. Os enunciados não foram produzidos em uma interação privada, mas por quem ocupava a Presidência da República durante uma emergência sanitária. Essa condição não modifica os significados lexicais das palavras, mas integra as circunstâncias de produção e circulação das declarações. A palavra de uma autoridade pública, especialmente em situação de crise, participa do espaço social em que acontecimentos são interpretados, riscos são avaliados e comportamentos coletivos são debatidos.

Nesse contexto, a recorrência de escolhas que minimizam aspectos da situação ou desqualificam sujeitos e reações pode ser criticamente compreendida como parte de uma forma de enquadramento público da pandemia. Não se trata de afirmar, com base nessas seis declarações, que as palavras produziram determinados comportamentos sociais, mas de reconhecer que elas participaram de uma disputa de sentidos acerca da gravidade da crise, da legitimidade das preocupações e das maneiras consideradas adequadas de enfrentá-la.

Essa dimensão torna-se especialmente significativa porque uma crise sanitária demanda circulação de informações, confiança pública e debate sobre medidas coletivas. Quando preocupações são lexicalmente associadas a *histeria, frescura* ou *mimimi*, ou sujeitos e comportamentos são categorizados por unidades como *maricas, idiota* ou *imbecil*, o debate deixa de se organizar apenas em torno de divergências sobre políticas e passa também pela atribuição de valores aos próprios comportamentos e interlocutores.

As palavras não substituem os fatos históricos nem explicam, isoladamente, a complexidade política da pandemia no Brasil. Entretanto, pronunciamentos públicos também constituem acontecimentos sociais, e as escolhas lexicais que os compõem participam da produção das representações que circulam na esfera pública. Analisá-las permite compreender como a linguagem pode

atuar não apenas na descrição de uma crise, mas também na disputa sobre como essa crise deve ser percebida, sentida e enfrentada.

Sob essa perspectiva, *gripezinha, histeria, maricas, frescura* e *mimimi* deixam de constituir ocorrências isoladas e passam a ser compreendidas como registros linguísticos de uma disputa mais ampla em torno da interpretação pública de um dos períodos mais críticos da história recente.

6 Considerações Finais

Este capítulo buscou compreender de que modo determinadas escolhas lexicais presentes em pronunciamentos presidenciais realizados durante a pandemia de Covid-19 contribuíram para a construção de sentidos sobre a crise sanitária e os sujeitos nela envolvidos. A retomada do *corpus* permitiu deslocar o foco inicialmente atribuído à avaliação do repertório vocabular do falante para uma perspectiva centrada no funcionamento das palavras em seus respectivos enunciados.

Esse deslocamento mostrou-se fundamental. As ocorrências examinadas não constituem conjunto homogêneo do ponto de vista linguístico. *Histeria, gripezinha, maricas, idiota, imbecil, frescura* e *mimimi* apresentam características morfológicas, semânticas e sociais distintas, enquanto *E daí?* exige consideração predominantemente pragmático-discursiva. O que aproxima essas formas não é sua estrutura, mas a maneira como participam da construção de avaliações nos pronunciamentos em que foram empregadas.

A análise evidenciou dois movimentos recorrentes no *corpus*: a minimização de aspectos relacionados à crise sanitária e a desqualificação de reações, comportamentos ou sujeitos. Esses movimentos não foram estabelecidos previamente como categorias às quais os dados deveriam ajustar-se, mas emergiram da observação contextualizada das ocorrências.

Os resultados confirmam a pertinência de compreender o léxico para além de um inventário de palavras. Conforme discutido a partir de Sapir (1969) e Biderman (1998), as unidades lexicais se relacionam às experiências sociais e participam dos processos pelos

quais os sujeitos categorizam e representam a realidade.

A análise também demonstrou a necessidade de distinguir significado lexical, sentido contextual e funcionamento discursivo. Os significados convencionalizados constituem parte importante das possibilidades interpretativas das palavras, mas não determinam isoladamente aquilo que elas realizam nos enunciados.

Essa constatação permite responder à questão que orientou o estudo: as escolhas lexicais presentes nas declarações examinadas contribuem para a construção de sentidos sobre a pandemia ao categorizar acontecimentos, avaliar comportamentos e posicionar sujeitos, produzindo diferentes enquadramentos para a crise sanitária e para as maneiras de reagir a ela.

No caso do discurso político, essa dimensão assume especial relevância. As declarações analisadas foram produzidas por quem ocupava a Presidência da República e, portanto, circulavam investidas da visibilidade e da responsabilidade próprias da palavra pública institucional. Reconhecer esse aspecto não significa atribuir às unidades lexicais efeitos sociais automáticos nem estabelecer relações causais que o *corpus* não permite demonstrar. Significa compreender que pronunciamentos de autoridades participam do debate público e integram as disputas pelas formas de interpretar acontecimentos coletivos.

Sob essa perspectiva, a leitura crítica desenvolvida ao final da análise constitui consequência dos próprios dados. Em uma emergência sanitária marcada por mortes, incertezas e necessidade de respostas coletivas, a recorrência de formas que minimizam aspectos da crise ou desqualificam preocupações e sujeitos não pode ser reduzida a uma questão de estilo individual. Trata-se de escolhas realizadas no espaço público e que participam da construção de determinadas maneiras de significar a experiência social.

Ao mesmo tempo, os limites da pesquisa precisam ser preservados. As seis declarações analisadas não representam a totalidade dos pronunciamentos presidenciais realizados durante a pandemia e não autorizam generalizações sobre todo o discurso político do período. Tampouco permitem estabelecer os efeitos concretos dessas falas sobre decisões ou comportamentos da

população.

A contribuição deste capítulo situa-se, portanto, em demonstrar como a análise lexical, quando articulada ao enunciado e ao contexto sócio-histórico, permite compreender dimensões da vida social que se materializam nas palavras. Estudar o léxico não significa apenas perguntar o que uma palavra significa, mas também por que determinada palavra é escolhida, que perspectiva constrói e que valores coloca em circulação quando utilizada em um contexto específico.

Retornar linguisticamente às palavras pronunciadas durante a pandemia é também retornar a uma experiência histórica recente. As crises deixam registros em documentos, números, imagens e decisões institucionais, mas deixam igualmente marcas na linguagem. As palavras que circulam nesses períodos revelam modos de nomear, avaliar, confrontar e interpretar aquilo que uma sociedade vivencia. Analisá-las é também uma forma de compreender criticamente a memória social e política construída pela linguagem.

Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dimensões da palavra**. Filologia e Linguística Portuguesa, [S. l.], n. 2, p. 81-118, 1998.

FERNANDES, Augusto. Bolsonaro: "Ô imbecil, eu já tive o vírus, para que tomar vacina?". **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 17 dez. 2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2020/12/4895582-bolsonaro-o-imbecil-eu-ja-tive-o-virus-para-que-tomar-vacina.html. Acesso em: 1 abr. 2024.

FOLHA DE S.PAULO. Relembre o que Bolsonaro já disse sobre a pandemia, de gripezinha e país de maricas a frescura e mimimi. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 5 mar. 2021. Atualizado em: 17 maio 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/relembre-o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-a-pandemia-de-gripezinha-e-pais-de-maricas-a-frescura-e-mimimi.shtml. Acesso

em: 1 abr. 2024.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; CARDOSO, Paloma Batista; PINHEIRO, Bruno Felipe Marques. Acho que é uma gripezinha: construções linguísticas como pistas de atitudes em tempos de pandemia. **Linguasagem**, São Carlos, v. 35, número temático Covid-19, p. 31-49, set. 2020. Disponível em: ufscar.br. Acesso em: 1 abr. 2024.

SAPIR, Edward. Língua e ambiente. In: _____. **Linguística como ciência: ensaios**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969. p. 43-62.



Dicionários em sala de aula: léxico, gênero e ensino a partir do verbete mulher

Uran Costa Nascimento
Wanessa de Sousa Santos
Márcia Suany Dias Cavalcante

DICIONÁRIOS EM SALA DE AULA: LÉXICO, GÊNERO E ENSINO A PARTIR DO VERBETE MULHER

Uran Costa Nascimento[1]
Wanessa de Sousa Santos[2]
Márcia Suany Dias Cavalcante[3]

Resumo

Este capítulo apresenta e analisa uma experiência pedagógica desenvolvida em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Maranhão, com foco no trabalho com dicionários em aulas de Língua Portuguesa. A proposta articulou conhecimentos lexicais e lexicográficos à discussão sobre representações de gênero, tomando como eixo o verbete mulher em obras de diferentes períodos: o Vocabulario Portuguez e Latino, de Bluteau (1712-1728), o Diccionario da Lingua Portugueza, de Morais Silva (1789), e o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, de Ferreira (2010). O percurso envolveu a abordagem de aspectos da macroestrutura e da microestrutura dos dicionários, a leitura comparativa das definições e a elaboração coletiva de um novo verbete. Em perspectiva descritivo-reflexiva, discute-se como a comparação entre obras lexicográficas pode ampliar o uso pedagógico do dicionário e favorecer a articulação entre léxico, historicidade e práticas sociais. A experiência evidencia, ainda, possibilidades e limites da produção coletiva de definições em contexto escolar, especialmente quanto à mediação docente e à autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Lexicografia Pedagógica; Letramento Lexicográfico; Léxico; Gênero; Ensino de Língua Portuguesa.

1 Mestrando pelo no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: uran.nascimento@uemasul.edu.br
2 Mestranda pelo no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: wanessa.santos@uemasul.edu.br
3 Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Bolsista Produtividade/UEMASUL. E-mail: marciasuany@uemasul.edu.br

DICTIONARIES IN THE CLASSROOM: LEXICON, GENDER, AND TEACHING THROUGH THE ENTRY "MULHER"

Abstract

This chapter presents and analyzes a pedagogical experience conducted with a ninth-grade class at a public elementary school in the countryside of Maranhão, Brazil, focusing on the use of dictionaries in Portuguese language classes. The proposal combined lexical and lexicographic knowledge with a discussion of gender representations, taking as its central object the entry mulher ("woman") in works from different historical periods: Bluteau's Vocabulario Portuguez e Latino (1712-1728), Morais Silva's Diccionario da Lingua Portugueza (1789), and Ferreira's Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010). The activities addressed aspects of dictionary macrostructure and microstructure, the comparative reading of definitions, and the collective production of a new entry. From a descriptive-reflective perspective, the chapter discusses how comparing lexicographic works can broaden the pedagogical use of dictionaries and foster connections among lexicon, historicity, and social practices. The experience also highlights possibilities and limitations of collectively producing definitions in the classroom, particularly regarding teacher mediation and student autonomy.

Keywords: Pedagogical Lexicography; Lexicographic Literacy; Lexicon; Gender; Portuguese Language Teaching.

1 Introdução

Os dicionários ocupam lugar tradicionalmente reconhecido no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo como instrumentos de consulta relacionados à ortografia e à significação das palavras. Essa utilização, embora relevante, restringe suas possibilidades pedagógicas quando os reduz à função de "tira-dúvidas" ou de simples repertório lexical, desconsiderando sua dimensão histórica, social e cultural.

Como obras produzidas em determinados contextos, os dicionários registram unidades lexicais e informações sobre seus significados e usos, mas também formas de categorizar e representar aspectos da realidade. Essa característica torna seu trabalho em sala de aula produtivo para o conhecimento lexical e lexicográfico e para a reflexão sobre valores e representações associados aos usos da língua. A lexia mulher é especialmente pertinente a esse propósito, pois definições registradas em diferentes períodos permitem observar permanências e deslocamentos nas formas de representação do feminino.

Este capítulo apresenta e analisa uma experiência pedagógica desenvolvida em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Maranhão. A proposta articulou conhecimentos lexicais e lexicográficos à discussão sobre gênero, tomando como objeto o verbete mulher no Vocabulario Portuguez e Latino, de Raphael Bluteau (1712-1728), no Diccionario da Lingua Portugueza, de Antonio de Morais Silva (1789), e no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, de Ferreira (2010).

A experiência orienta-se pela seguinte questão: de que maneira o trabalho pedagógico com dicionários de diferentes períodos pode favorecer a reflexão sobre representações de gênero e ampliar as possibilidades de abordagem do léxico no ensino de Língua Portuguesa? O objetivo geral é analisar as possibilidades pedagógicas do trabalho com o verbete mulher, em perspectiva histórica e crítica. Especificamente, busca-se discutir usos do dicionário para além da consulta pontual; explorar aspectos macro e microestruturais; comparar permanências e transformações nas acepções da lexia mulher; refletir sobre as representações sociais presentes nas definições; e analisar a elaboração coletiva de um verbete como estratégia de articulação entre conhecimento lexicográfico e práticas sociais.

A proposta assume caráter descritivo-reflexivo. Seu foco está na prática pedagógica e nas possibilidades de aproximar léxico, ensino e questões sociais, sem pretensão de mensurar aprendizagem ou generalizar resultados. Após esta introdução, discutem-se a Lexicografia Pedagógica e o letramento lexicográfico; a historicidade

dos dicionários e as representações sociais; o percurso metodológico da experiência; a análise das atividades e do verbete coletivo; e, por fim, as considerações finais.

2 Lexicografia pedagógica e letramento lexicográfico

O léxico constitui uma dimensão fundamental da língua, por meio da qual os sujeitos nomeiam e significam suas experiências. Seu ensino não deve restringir-se a listas de palavras ou consultas pontuais. Conforme Antunes (2012), o trabalho lexical ganha relevância quando integrado às práticas de leitura e produção de sentidos, relacionando palavras, contextos de uso e experiências socioculturais.

Nesse processo, o dicionário é um recurso importante. Além de ortografia e significados, seus verbetes podem apresentar categoria gramatical, etimologia, acepções, marcas de uso e exemplos. Antunes (2012, p. 138), contudo, chama a atenção para práticas escolares que o reduzem a um "guia ortográfico" ou "tira-dúvidas". Esse uso não é inadequado, mas torna-se limitado quando é a única forma de inserção do dicionário no ensino.

A Lexicografia Pedagógica volta-se justamente às relações entre dicionários e ensino de línguas. Nessa perspectiva, importa não apenas disponibilizar a obra ao estudante, mas favorecer a compreensão de sua organização e das informações apresentadas nos verbetes. Entre as noções pertinentes estão macroestrutura — conjunto e organização das entradas — e microestrutura — organização interna de cada verbete. Conhecê-las permite compreender que a consulta ao dicionário exige práticas específicas de leitura.

Esse entendimento aproxima-se do letramento lexicográfico, discutido por Dantas (2014). Saber utilizar um dicionário envolve localizar entradas, reconhecer sua organização, compreender acepções e selecionar informações adequadas à necessidade de consulta. Trata-se, portanto, de uma prática que combina uma dimensão instrumental, relacionada ao manuseio da obra, e uma dimensão interpretativa, ligada à avaliação dos sentidos em contexto.

Antunes (2012) ressalta ainda que a consulta ao dicionário

deve integrar o processo de construção de sentidos, confirmando ou reformulando hipóteses do leitor, e não substituí-lo. Essa perspectiva permite também problematizar a aparente neutralidade das definições. Como observa Krieger (2007), o dicionário possui dimensão cultural e ideológica: a seleção das unidades, a organização das acepções e a formulação dos enunciados definidores resultam de escolhas realizadas em condições históricas específicas.

Assim, o trabalho pedagógico pode articular dois movimentos: aprender a ler o dicionário e aprender a lê-lo criticamente. Quando se colocam lado a lado obras de períodos distintos, diferenças de grafia, estrutura e formulação dos sentidos tornam-se material para refletir sobre a historicidade do léxico. Na experiência discutida neste capítulo, essa articulação se concretiza pela comparação do verbete mulher.

A leitura lexicográfica em contexto escolar pode, desse modo, deslocar o estudante da posição de mero consulente para a de leitor do texto lexicográfico. Esse deslocamento é importante porque permite observar que a organização das acepções, as marcas de uso e os exemplos não são elementos acessórios, mas componentes que orientam a interpretação. Ao comparar diferentes obras, o estudante também entra em contato com projetos lexicográficos distintos e com diferentes formas de recortar e apresentar a experiência linguística.

3 Dicionários, historicidade e representações sociais

O léxico mantém estreita relação com as experiências históricas e culturais das comunidades linguísticas. As palavras nomeiam e organizam aspectos da realidade e, por isso, estão sujeitas a permanências e transformações. Os dicionários constituem fontes relevantes para observar essas relações, pois são obras produzidas em determinadas condições históricas e segundo projetos lexicográficos específicos.

Reconhecer essa historicidade não significa desconsiderar a função descritiva do dicionário ou atribuir diretamente ao lexicógrafo todas as concepções sociais registradas nas definições. Significa considerar que a seleção das unidades, a ordenação das

acepções, as formas de definir e os exemplos mobilizados podem ser analisados em relação às condições linguísticas e socioculturais de sua produção.

A experiência coloca em relação o Vocabulario Portuguez e Latino, de Bluteau (1712-1728), o Diccionario da Lingua Portugueza, de Morais Silva (1789), e o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, de Ferreira (2010). A comparação não pretende traçar uma linha evolutiva simples, mas observar modos distintos de registrar a lexia mulher. Conforme Murakawa (2007), o Vocabulario de Bluteau apresenta caráter enciclopédico e se apoia em amplo conjunto de textos; o dicionário de Morais Silva, embora ligado a essa tradição, apresenta configuração própria. O Aurélio, por sua vez, introduz na comparação uma obra contemporânea e amplamente difundida no contexto escolar.

O acesso digital às obras históricas por meio da Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo, amplia as possibilidades de utilização pedagógica desses documentos, permitindo que estudantes tenham contato com fontes anteriormente restritas a acervos especializados.

3.1 O verbete mulher e as representações de gênero

A escolha da lexia mulher permite aproximar léxico, historicidade e práticas sociais. Suas definições podem mobilizar atributos, relações e papéis associados ao feminino. Butler (2019) problematiza a compreensão do gênero como realidade natural e fixa, destacando o papel de práticas sociais e discursivas em sua constituição. Essa perspectiva possibilita interrogar como determinadas associações ao feminino são reiteradas e naturalizadas nos usos da linguagem.

A discussão pode ser ampliada pela perspectiva interseccional de Collins e Bilge (2021), segundo a qual gênero, raça, classe e outras categorias se articulam na configuração das experiências sociais. Essa ressalva impede que mulher seja tomada como categoria homogênea e favorece uma leitura que interrogue quais experiências e relações são privilegiadas ou silenciadas pelas definições.

A comparação entre dicionários de períodos distintos é produtiva justamente porque permite observar mudanças e permanências, sem opor de maneira simplista "dicionários antigos" e "dicionários contemporâneos". O próprio Aurélio (Ferreira, 2010) registra acepções como "parceira sexual do homem", "cônjuge do sexo feminino" e as chamadas "qualidades e sentimentos femininos", exemplificadas por carinho, compreensão, dedicação ao lar e à família e intuição. Tais formulações mostram que a distância temporal não implica necessariamente a superação de determinadas representações.

O trabalho com o verbete mulher articula, assim, duas dimensões: a leitura das informações lexicográficas e a problematização histórico-social das representações nelas mobilizadas. É essa articulação que sustenta a experiência pedagógica descrita nas seções seguintes.

Importa destacar, ainda, que o propósito da comparação não é decidir qual dicionário oferece uma definição "correta" da palavra mulher. Cada obra responde a condições históricas e lexicográficas próprias. Pedagogicamente, interessa explorar as diferenças entre os registros e perguntar como os sentidos são selecionados, hierarquizados e relacionados. Essa postura evita tanto o julgamento anacrônico das obras históricas quanto a aceitação automática da obra contemporânea como descrição neutra e definitiva.

4 Percurso metodológico da experiência pedagógica

A experiência foi desenvolvida em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na região central de um município do interior do Maranhão. A turma era composta por 29 estudantes, com idades entre 14 e 15 anos; 27 estiveram presentes no primeiro encontro e 26, no segundo e no terceiro. As referências aos estudantes são feitas coletivamente, sem identificação individual ou utilização de experiências pessoais como objeto de análise.

A escola dispunha de projetor, laboratório de informática com 13 computadores conectados à internet e sala de leitura, na qual

havia exemplares do Miniaurélio (Ferreira, 2008) e um exemplar do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Ferreira, 2010). Esses recursos permitiram articular obras impressas ao acesso digital aos dicionários históricos disponibilizados pela BBM.

O planejamento considerou dois eixos articulados: um lexical e lexicográfico, voltado à organização dos dicionários e à leitura de verbetes; e outro histórico-social, destinado à problematização das representações de gênero associadas à lexia mulher. Foram utilizadas como obras principais Bluteau (1712-1728), Morais Silva (1789) e Ferreira (2010), além do Miniaurélio (Ferreira, 2008) e da versão reduzida do documentário *Como Ela Faz?* (TV Cultura, 2021).

O percurso ocorreu em três momentos, distribuídos em três dias. Os dois primeiros corresponderam a duas aulas de 50 minutos cada; o terceiro, a uma aula de 50 minutos. No primeiro momento, após a exibição do documentário e uma roda de conversa, propôs-se a questão "como você definiria a palavra mulher?". Em seguida, foram apresentados aspectos de macroestrutura e microestrutura, com observação do verbete mulher no Aurélio e consulta às obras disponíveis na sala de leitura.

No segundo momento, no laboratório de informática, a turma acessou o Vocabulario Portuguez e Latino e o Diccionario da Lingua Portugueza. A atividade permitiu observar diferenças ortográficas, tipográficas, estruturais e de extensão entre as obras. Em razão das dificuldades de leitura das fontes históricas, os professores elaboraram materiais visuais com fragmentos selecionados, tipografia mais legível e grafia aproximada da atual, exclusivamente como apoio didático, sem finalidade filológica e sem substituir o contato com as fontes originais.

Após as consultas, realizou-se uma roda de conversa voltada à comparação das definições e à relação entre os sentidos registrados e os contextos históricos das obras. O terceiro momento foi destinado à elaboração coletiva de um verbete para mulher no quadro branco, tomando como referência a organização microestrutural observada no Aurélio.

A análise apresentada a seguir assume caráter descritivo-reflexivo e retoma o percurso, os verbetes consultados e o produto

coletivo. O objetivo é discutir possibilidades e limitações da prática, sem mensurar aprendizagem, estabelecer relações causais ou generalizar seus efeitos.

5 "Molher, Mulhér, Mulher": análise e discussão da experiência

O percurso pedagógico aproximou gradualmente os estudantes do dicionário como objeto de leitura: partiu da discussão sobre gênero, avançou para a estrutura das obras, incorporou a consulta a dicionários de diferentes períodos e culminou na produção coletiva de um verbete. A análise a seguir concentra-se nesses movimentos e nos materiais mobilizados.

5.1 Do contato com o dicionário à leitura comparativa

No primeiro encontro, o documentário *Como Ela Faz?* (TV Cultura, 2021) introduziu a temática e permitiu relacioná-la a outros marcadores sociais, em diálogo com Collins e Bilge (2021). A pergunta sobre como definir mulher serviu de transição para a abordagem lexicográfica. Com base em Henriques (2011), foram apresentados elementos básicos de um dicionário monolíngue contemporâneo, como entrada lexical, categoria gramatical, etimologia, acepções e exemplos de uso.

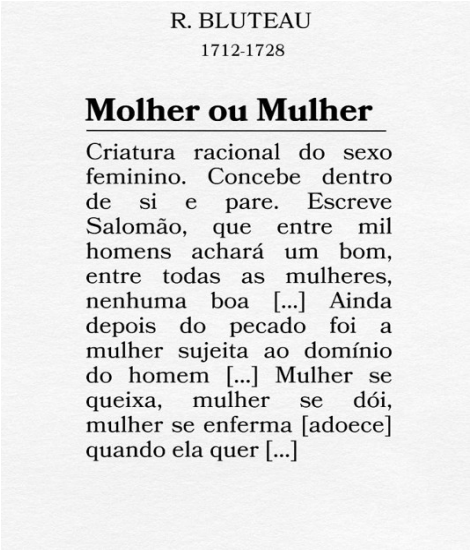
A consulta ao Miniaurélio e ao Aurélio permitiu observar concretamente essas características. A experiência também mostrou a presença das buscas digitais nas práticas de consulta lexical da turma, o que reforçou a pertinência de trabalhar procedimentos próprios de leitura de dicionários.

No segundo encontro, o contato com Bluteau e Morais Silva, por meio da BBM Digital, evidenciou diferenças de grafia, tipografia, extensão e organização dos verbetes. A mediação docente e os materiais visuais adaptados foram necessários para tornar a leitura mais acessível sem apagar a historicidade das fontes. Esse movimento entre documento original e apoio didático ampliou as possibilidades de comparação.

5.2 Molher, Mulhér, Mulher: historicidade e representações do feminino

A comparação dos verbetes constituiu o eixo central da experiência. Para além das formas gráficas molher, mulhér e mulher, as obras apresentam diferentes modos de organizar sentidos associados ao feminino. No Vocabulario de Bluteau, o verbete é extenso, coerente com o caráter enciclopédico da obra; em Morais Silva, a definição é mais breve. Esses contrastes serviram de base para a observação de diferenças lexicográficas e histórico-sociais.

Figura 1: Imagem adaptada do verbete Mulher em Bluteau (1712-1728)


R. BLUTEAU
1712-1728

Molher ou Mulher

Criatura racional do sexo feminino. Concebe dentro de si e pare. Escreve Salomão, que entre mil homens achará um bom, entre todas as mulheres, nenhuma boa [...] Ainda depois do pecado foi a mulher sujeita ao domínio do homem [...] Mulher se queixa, mulher se dói, mulher se enferma [adoece] quando ela quer [...]

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

A leitura das obras históricas permite observar definições que vinculam a mulher a relações conjugais, à posição ocupada em relação ao homem e a determinados papéis sociais; em Morais Silva (1789), registra-se também a acepção mulher da vida. A comparação com o Aurélio mostra que a distância temporal não elimina todas essas associações. Entre as acepções da edição de 2010, encontram-se:

mu-lher [*lh*] [Do lat. *muliere*.] S. f. **1.** O ser humano do

> sexo feminino. **2.** Esse mesmo ser humano considerado como parcela da humanidade: *os direitos da mulher*. **3.** A mulher (1) na idade adulta. **4.** *Restr.* Adolescente do sexo feminino que atingiu a puberdade; moça. **5.** Mulher (1) dotada das chamadas qualidades e sentimentos femininos (carinho, compreensão, dedicação ao lar e à família, intuição): *Como mulher, sabe apoiá-lo na justa medida.* **6.** A mulher (1) considerada como parceira sexual do homem. **7.** Cônjuge do sexo feminino; a mulher (1) em relação ao marido; esposa. **8.** Amante, companheira, concubina. **9.** Mulher que apresenta os requisitos necessários para um determinado empreendimento, para um determinado encargo: *mulher de negócios*. **10.** Uma mulher (1) qualquer; dona: *Quem telefonou? — Uma mulher*. (Ferreira, 2010, p. 1476).

As acepções evidenciam permanências de associações entre mulher, conjugalidade, homem e atributos tradicionalmente considerados femininos. A comparação, portanto, torna-se mais produtiva quando evita uma leitura linear de "passado" e "superação" e considera cada obra em seu projeto lexicográfico e contexto histórico.

Butler (2019) contribui para problematizar a naturalização de características socialmente reiteradas como femininas; Collins e Bilge (2021), por sua vez, permitem lembrar que mulher não corresponde a uma experiência homogênea. No contexto da atividade, essas perspectivas orientam perguntas sobre o que as definições privilegiam, relacionam ou silenciam.

A roda de conversa retomou diferenças e aproximações observadas nas obras. Nesta análise, esses elementos são considerados parte do percurso pedagógico, sem serem tratados como evidência de mudança individual. A contribuição do momento está, sobretudo, em deslocar o verbete da condição de resposta pronta para a de texto historicamente situado e passível de interpretação.

5.3 A construção coletiva do verbete mulher

A elaboração coletiva do verbete, inicialmente prevista para o

segundo encontro, foi transferida para a aula seguinte em razão da duração da roda de conversa. No quadro branco, retomaram-se as definições consultadas e os conhecimentos sobre microestrutura, resultando no seguinte produto:

Quadro 1: Verbete coletivo elaborado pela turma

Mulher [S. F.]	
1.	Pessoa adulta do gênero feminino, com autonomia social, profissional e política.
2.	*Homo sapiens* do sexo feminino.
3.	Filha, irmã, prima, amiga, esposa, mãe.
4.	[Fig.] Força, resistência, beleza, coragem.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A construção não ocorreu de forma linear. Muitas contribuições iniciais foram palavras isoladas, especialmente adjetivos como "forte", "inteligente" e "profissional", e não definições completas. A transformação desses elementos em acepções exigiu mediação docente mais intensa, tomando como referência a microestrutura do Aurélio. Essa dificuldade evidencia a diferença entre expressar uma percepção sobre uma palavra e produzir uma definição lexicográfica, operação que exige categorização, seleção e formulação.

A primeira acepção — "Pessoa adulta do gênero feminino, com autonomia social, profissional e política" — coloca em primeiro plano uma dimensão de autonomia. A segunda — "Homo sapiens do sexo feminino" — introduz uma caracterização biológica; segundo o relato da experiência, a escolha da expressão Homo sapiens partiu da sugestão de um estudante.

As acepções 3 e 4 tornam mais visível o caráter fragmentário das contribuições. Na terceira — "Filha, irmã, prima, amiga, esposa, mãe" — os termos foram organizados a partir das sugestões apresentadas, buscando deslocar a maternidade de uma posição inicial ou necessária. A permanência de relações familiares nessa acepção mostra, contudo, que a produção coletiva também seleciona e organiza representações e pode ser retomada como objeto de reflexão. Na quarta — "[Fig.] Força, resistência, beleza, coragem"

— adjetivos inicialmente sugeridos foram reelaborados como substantivos e agrupados em sentido figurado.

O próprio relato reconhece como principal limitação a decisão de conduzir a produção de forma integralmente coletiva. A mediação mais intensa foi necessária para organizar as contribuições, mas reduziu em alguma medida a espontaneidade e a autoria dos estudantes. Em futuras aplicações, a elaboração inicial em pequenos grupos, seguida de discussão e sistematização coletiva, pode ampliar o espaço de autoria.

O verbete final não deve ser entendido como definição ideal ou destinada a substituir as obras consultadas. Sua relevância é pedagógica e processual: ao passar da leitura à produção, a turma precisou decidir o que selecionar, como ordenar e como formular sentidos.

A heterogeneidade das quatro acepções constitui, nesse sentido, parte importante da atividade. A primeira privilegia a autonomia social, profissional e política; a segunda recorre a uma categorização biológica; a terceira organiza a mulher por relações familiares e sociais; e a quarta reúne valores associados simbolicamente ao feminino. O conjunto evidencia que definir exige escolhas e que essas escolhas podem ser novamente interrogadas. Assim, o próprio produto coletivo pode tornar-se objeto de uma segunda leitura, em que se comparem suas estratégias definicionais com aquelas observadas nos dicionários consultados.

A experiência, portanto, integrou três movimentos — consultar, comparar e produzir — e mostrou uma possibilidade de abordar o dicionário para além de sua função tradicional de consulta. A produção do verbete permitiu retomar conhecimentos sobre microestrutura e, simultaneamente, tornar visível o caráter seletivo da definição lexicográfica, aproximando a aprendizagem linguística da reflexão sobre os sentidos socialmente mobilizados.

6 Considerações Finais

A experiência apresentada explorou o trabalho com o léxico por meio da leitura, comparação e produção de verbetes, tomando

mulher como eixo de articulação entre conhecimentos lexicográficos, historicidade e representações sociais. O percurso evidenciou a possibilidade de utilizar o dicionário não apenas para resolver dúvidas, mas como objeto de leitura e reflexão no ensino de Língua Portuguesa.

A comparação entre Bluteau (1712-1728), Morais Silva (1789) e Ferreira (2010) mostrou que diferenças entre as obras envolvem tanto sua configuração lexicográfica quanto os sentidos e representações associados ao feminino. Nesse processo, é importante evitar uma leitura linear segundo a qual os registros históricos corresponderiam a concepções superadas e o dicionário contemporâneo representaria sua plena atualização. As acepções do Aurélio analisadas no capítulo evidenciam permanências que tornam a comparação especialmente produtiva.

Sob a perspectiva da Lexicografia Pedagógica e do letramento lexicográfico, conhecer a organização dos dicionários, compreender acepções e comparar formas de definição são práticas que ampliam as possibilidades do ensino lexical. A elaboração coletiva do verbete acrescentou a dimensão da produção e tornou visíveis escolhas de seleção, ordenação e formulação dos sentidos.

Essa etapa também revelou limites: as contribuições fragmentadas exigiram mediação docente intensa, o que restringiu parcialmente a autonomia dos estudantes. A organização em pequenos grupos constitui uma possibilidade de aperfeiçoamento da proposta, favorecendo maior autoria antes da sistematização coletiva.

Como experiência pedagógica descritivo-reflexiva, o trabalho não pretende mensurar aprendizagem ou generalizar seus efeitos. Sua contribuição está na sistematização de uma prática que articula consultar, comparar e produzir, aproximando o conhecimento linguístico das dimensões históricas e sociais da linguagem. Nesse sentido, trabalhar com o verbete mulher evidencia que ensinar o léxico pode também criar oportunidades para refletir sobre as relações entre palavras, história e práticas sociais.

Referências

ANTUNES, Irandé. **O território das palavras:** estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BLUTEAU, Rafael. **Vocabulario portuguez, e latino, aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico** [...]: autorizado com exemplos dos melhores escritores portuguezes e latinos; e offerecido a El Rey de Portugal D. Joaõ V. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu; Lisboa: Officina de Pascoal da Sylva, 1712-1728. 8 v.; 2 suplementos. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm-ext/2252. Acesso em: 26 ago. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

DANTAS, Halysson Oliveira. Letramento lexicográfico na educação básica: relações entre o léxico oral e sua forma dicionarizada. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 150-163, jan./jun. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/24216. Acesso em: 27 ago. 2025.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio:** o dicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e semântica:** estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de língua como potencial

instrumento didático. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (org.). **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia, terminologia. v. 3. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 295-309.

MORAIS SILVA, Antonio de. **Diccionario da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro**. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789. 2 v. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5413. Acesso em: 26 ago. 2025.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. Modelos de verbetes em dicionários clássicos da língua portuguesa. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (org.). **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia, terminologia. v. 3. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

TV CULTURA. **Especial Dia das Mulheres:** "Como Ela Faz?". YouTube, 10 maio 2021. 21 min 23 s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kzUZW5RrKfs. Acesso em: 24 ago. 2025.

cap. 3

Entre nomes populares e científicos: léxico e saberes sobre plantas em sala de aula

Isadora Milena Abreu de Sousa
Eli Lucas Dantas
Márcia Suany Dias Cavalcante

ENTRE NOMES POPULARES E CIENTÍFICOS: LÉXICO E SABERES SOBRE PLANTAS EM SALA DE AULA

Isadora Milena Abreu de Sousa[1]
Eli Lucas Dantas[2]
Márcia Suany Dias Cavalcante[3]

Resumo

Este capítulo apresenta e analisa uma experiência pedagógica desenvolvida, em 2025, com quatro turmas dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Imperatriz/MA. A proposta integrou um projeto interdisciplinar sobre plantas, organizado nos eixos Plantas Medicinais, Plantas Venenosas, Plantas Cosméticas e Plantas Comestíveis, com foco, no componente de Língua Portuguesa, nas relações entre léxico, diferentes sistemas e contextos de denominação e produção textual. O percurso envolveu levantamento de plantas conhecidas no ambiente familiar, investigação de nomes populares e científicos, consulta a dicionários e outras fontes, contato com amostras e produção do gênero receita, culminando na organização de um livro. Em perspectiva descritivo-reflexiva, discute-se como essas atividades podem ampliar as possibilidades de abordagem do léxico em sala de aula, articulando saberes culturais, nomenclatura científica, Terminologia, consulta lexical e práticas de linguagem. A análise enfatiza as potencialidades da investigação, comparação e uso das unidades lexicais, bem como os limites do material disponível para mensurar efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Léxico; Ensino de Língua Portuguesa; Nomes Populares e Científicos; Plantas; Práticas de Linguagem.

1 Mestranda pelo no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: isadora.sousa@uemasul.edu.br
2 Mestrando pelo no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: eli.dantas@uemasul.edu.br
3 Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Bolsista Produtividade/UEMASUL. E-mail: marciasuany@uemasul.edu.br.

BETWEEN POPULAR AND SCIENTIFIC NAMES: LEXICON AND KNOWLEDGE ABOUT PLANTS IN THE CLASSROOM

Abstract

This chapter presents and analyzes a pedagogical experience carried out in 2025 with four classes from the final years of elementary education at a public school in Imperatriz, Maranhão, Brazil. The proposal was part of an interdisciplinary project on plants, organized around four thematic areas: Medicinal Plants, Poisonous Plants, Cosmetic Plants, and Edible Plants. In Portuguese language classes, the focus was on the relationships among lexicon, different systems and contexts of naming, and textual production. The activities included identifying plants known in the students' family environment, investigating popular and scientific names, consulting dictionaries and other sources, working with plant samples, and producing recipe texts, culminating in the organization of a book. From a descriptive-reflective perspective, the chapter discusses how these activities can broaden approaches to lexical teaching by connecting cultural knowledge, scientific nomenclature, Terminology, lexical consultation, and language practices. The analysis highlights the pedagogical potential of investigating, comparing, and using lexical units, while also recognizing the limits of the available material for measuring effects on student learning.

Keywords: Lexicon; Portuguese Language Teaching; Popular and Scientific Names; Plants; Language Practices.

1 Introdução

O léxico constitui uma dimensão fundamental da língua, por meio da qual os sujeitos nomeiam, categorizam e significam elementos da realidade. Longe de corresponder a um repertório estático, transforma-se em relação às experiências históricas, sociais e culturais das comunidades linguísticas. Estudá-lo implica considerar não apenas significados, mas também conhecimentos,

valores e práticas sociais relacionados aos usos das palavras.

No contexto escolar, essa compreensão amplia as possibilidades de abordagem do vocabulário. Em vez de restringir o trabalho lexical à identificação de significados, à memorização ou ao estudo isolado de relações semânticas, é possível explorar situações em que as escolhas lexicais estejam vinculadas às práticas de linguagem. Como defende Antunes (2012), o estudo do léxico ganha produtividade pedagógica quando as palavras são compreendidas em seus contextos de uso e em relação à construção de sentidos.

Entre essas possibilidades, a relação entre nomes populares e nomes científicos de plantas constitui um campo especialmente produtivo. Formas de nomeação presentes no cotidiano familiar e comunitário convivem com denominações científicas que atendem a critérios próprios de identificação e classificação. Colocá-las em relação permite observar diferentes sistemas e contextos de denominação e aproximar saberes culturais, investigação linguística e conhecimento especializado.

É nessa perspectiva que se insere a experiência pedagógica apresentada neste capítulo, realizada em 2025 em uma escola pública de Imperatriz/MA, com quatro turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, correspondentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos. O projeto interdisciplinar foi organizado nos eixos Plantas Medicinais, Plantas Venenosas, Plantas Cosméticas e Plantas Comestíveis (Culinária e Gastronomia) e envolveu investigação de plantas conhecidas no ambiente familiar, comparação de nomes populares e científicos, consulta a dicionários, contato com amostras e produção do gênero receita, culminando na organização de um livro.

Este capítulo tem como objetivo analisar as possibilidades de abordagem do léxico nesse percurso, articulando nomes populares e científicos, saberes culturais, consulta a dicionários e produção textual. A experiência é retomada em perspectiva descritivo-reflexiva, com foco na prática pedagógica e nos materiais mobilizados, sem pretensão de mensurar aprendizagem ou generalizar resultados. Após esta introdução, discutem-se léxico, cultura e ensino; denominação, Terminologia e uso do dicionário; o percurso metodológico; a análise das atividades; e as considerações finais.

2 Léxico, cultura e ensino

O léxico relaciona-se diretamente às experiências históricas, sociais e culturais dos falantes. Por meio das unidades lexicais, os sujeitos nomeiam seres, objetos, ações, propriedades e conceitos, organizando linguisticamente a realidade. Ao discutir palavra, categorização e nomeação, Biderman (1998) evidencia a dimensão cognitiva e cultural envolvida nesse processo.

Essa relação torna-se particularmente perceptível nas denominações associadas ao cotidiano. No caso das plantas, uma mesma espécie pode receber diferentes nomes populares conforme a região ou a comunidade, enquanto uma mesma denominação pode, em determinados contextos, designar espécies distintas. Para este capítulo, interessa compreender essas formas de nomeação como parte de diferentes sistemas e contextos de denominação e como expressão da circulação social dos conhecimentos.

A distinção entre léxico e vocabulário também contribui para essa compreensão. De modo geral, o léxico corresponde ao conjunto de unidades lexicais disponíveis em uma língua, enquanto o vocabulário representa recortes desse conjunto em textos, grupos, áreas de conhecimento ou situações comunicativas. Os falantes mobilizam, portanto, repertórios relacionados às experiências e aos contextos de interação.

No ensino de Língua Portuguesa, Antunes (2012) chama a atenção para a necessidade de atribuir ao léxico maior centralidade, superando exercícios descontextualizados. Essa perspectiva aproxima-se da Base Nacional Comum Curricular, que situa o componente no âmbito das práticas de linguagem e da participação dos estudantes em diferentes práticas sociais (Brasil, 2018). Ampliar o repertório lexical, nesse sentido, envolve reconhecer, compreender, relacionar e utilizar unidades em diferentes contextos.

Importa, contudo, evitar uma concepção segundo a qual a escola deveria simplesmente substituir o repertório cotidiano por uma nomenclatura considerada mais adequada. Os conhecimentos construídos nas relações familiares e comunitárias podem funcionar como ponto de partida para o contato com outras formas de nomeação

e outros contextos de circulação das palavras.

No projeto analisado, essa possibilidade concretizou-se ao colocar denominações conhecidas pelos estudantes em relação com registros encontrados em dicionários, materiais de consulta e sistemas científicos de classificação. O trabalho, assim, articula Língua Portuguesa a outros campos do conhecimento sem perder de vista seu objeto: as denominações, os significados, os contextos de uso e as relações entre diferentes formas de nomear.

O ensino do léxico pode, portanto, constituir um movimento entre aquilo que já circula nas práticas sociais dos estudantes e outros repertórios aos quais a escola possibilita acesso. Essa compreensão prepara a discussão sobre nomes populares, nomenclatura científica e comunicação especializada.

3 Entre o nome popular e o nome científico: léxico, terminologia e saberes

Nomear constitui uma das formas pelas quais os sujeitos organizam e compartilham conhecimentos. No caso das plantas, os nomes populares são construídos e transmitidos nas interações sociais e podem relacionar-se a características físicas, usos, locais de ocorrência ou tradições das comunidades. Por isso, apresentam variação geográfica e cultural e cumprem funções comunicativas nos contextos em que circulam.

Essa variação não deve ser compreendida como deficiência do conhecimento popular. As denominações presentes nas famílias e comunidades podem conservar práticas e saberes historicamente construídos. A nomenclatura científica, por sua vez, responde a necessidades distintas. No campo da Botânica, segue convenções próprias de classificação e nomeação dos táxons; a Embrapa (2023) sistematiza regras para nomes científicos e comuns e recomenda a consulta a códigos e bases autorizadas.

Colocar nomes populares e científicos em relação não significa opor uma forma "incorreta" a outra "correta". Trata-se de reconhecer diferentes sistemas e contextos de denominação. O nome popular vincula-se às práticas linguísticas e culturais das comunidades;

o nome científico integra um sistema convencional utilizado no âmbito especializado e atende a necessidades de identificação mais precisa.

Do ponto de vista linguístico, essa aproximação dialoga com a Terminologia, campo dedicado ao estudo dos termos e dos sistemas terminológicos relacionados à comunicação especializada (Krieger; Finatto, 2004). É necessário, entretanto, distinguir nomenclatura científica e terminologia especializada: a primeira obedece a convenções de denominação dos táxons; a segunda abrange um conjunto mais amplo de unidades da comunicação técnico-científica.

No projeto, o contato com o conhecimento científico não se restringiu aos nomes das espécies. Também colocou em circulação unidades relacionadas a características, partes, usos, formas de preparação e classificação das plantas. Partir de uma denominação conhecida e investigar outras formas de identificá-la permite observar que as escolhas lexicais respondem a diferentes contextos e finalidades.

Esse movimento evita uma relação linear em que o conhecimento trazido pelos estudantes seria apenas uma etapa a ser corrigida. O saber cotidiano funcionou como ponto de partida para novas práticas de investigação. A escola pode favorecer esse encontro colocando lado a lado denominações familiares, outras variantes encontradas na pesquisa e nomes científicos, sem apagar suas especificidades.

Nos quatro eixos do projeto — Plantas Medicinais, Venenosas, Cosméticas e Comestíveis —, as palavras relacionam-se a campos distintos de experiência. O acesso a essas denominações exigiu diferentes recursos de consulta, entre eles o dicionário, cuja função pedagógica merece delimitação específica.

3.1 O dicionário como instrumento de investigação lexical

O dicionário ocupa espaço tradicional no ensino de Língua Portuguesa, mas sua presença não garante um trabalho sistemático com o léxico. Quando a consulta se limita ao significado de uma palavra ou à verificação ortográfica, parte de seu potencial pedagógico

permanece pouco explorada.

Na perspectiva da Lexicografia Pedagógica, o dicionário participa da ampliação e sistematização dos conhecimentos lexicais. Krieger (2005) destaca seu potencial didático por reunir informações sobre as unidades da língua, como acepções, dados gramaticais e marcas de uso, conforme a natureza da obra.

No projeto, o dicionário foi utilizado em articulação com outras fontes. Um dicionário geral pode contribuir para investigar significados e formas de registro, mas não deve ser tomado como fonte suficiente para a identificação científica de espécies vegetais. A determinação do nome científico exige conhecimentos e materiais especializados. Essa distinção evidencia que diferentes perguntas demandam diferentes fontes de consulta.

Assim, o dicionário deve ser situado entre os recursos de uma investigação lexical, ao lado de glossários, vocabulários especializados e materiais científicos. Seu interesse pedagógico está menos em fornecer uma resposta isolada e mais em integrar uma sequência em que palavras são pesquisadas, comparadas em diferentes contextos e posteriormente mobilizadas em práticas de linguagem.

Nessa perspectiva, consultar um verbete pode envolver perguntas como: como essa palavra é registrada? Em que contextos é utilizada? Que informações a obra oferece? Que outras fontes são necessárias? É com essa função que a consulta lexicográfica será retomada na análise da experiência.

4 Percurso metodológico da experiência pedagógica

A experiência pedagógica foi desenvolvida em 2025, em uma escola pública de Imperatriz/MA, com quatro turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. O projeto interdisciplinar foi organizado em quatro eixos: Plantas Medicinais, Plantas Venenosas, Plantas Cosméticas e Plantas Comestíveis (Culinária e Gastronomia). Para os propósitos deste capítulo, a experiência é retomada em perspectiva descritivo-reflexiva, com foco nas atividades e nos materiais, e não nos estudantes como participantes de pesquisa.

O percurso partiu da investigação de plantas conhecidas no

ambiente familiar e do levantamento de informações sobre suas denominações e usos. As famílias participaram dessa busca inicial, que funcionou como ponto de partida para a comparação entre nomes populares e científicos e para a consulta a diferentes fontes.

A consulta a dicionários integrou o trabalho com as unidades lexicais mobilizadas no projeto, sem atribuir a essas obras a função de identificação taxonômica. O desenvolvimento incluiu também o contato com amostras de plantas, aproximando as denominações dos referentes concretos relacionados aos quatro eixos temáticos.

Ao longo da experiência, foram produzidos registros fotográficos das etapas. As cinco imagens preservadas neste capítulo são apresentadas como documentação da prática pedagógica e identificadas pela indicação "Fonte: Acervo dos autores (2025)".

Outra etapa articulou o repertório lexical trabalhado à produção textual. O gênero receita possibilitou mobilizar palavras relacionadas a plantas, ingredientes, quantidades, ações e procedimentos, culminando na organização de um livro com as produções do projeto.

Para fins de sistematização, o percurso compreende quatro movimentos: (i) levantamento de plantas e conhecimentos do contexto familiar; (ii) investigação lexical de nomes populares e científicos com consulta a diferentes fontes; (iii) contato com amostras e sistematização das informações; e (iv) mobilização do repertório em atividades de produção textual.

Esses movimentos não constituem etapas de um experimento destinado a verificar aprendizagem. A análise concentra-se nas possibilidades pedagógicas da organização da experiência, especialmente na passagem do conhecimento cotidiano para a investigação lexical, na relação entre nomes populares e científicos e na mobilização do repertório em práticas de escrita.

5 Léxico em prática: saberes sobre plantas na sala de aula

A experiência permite observar possibilidades de abordagem do léxico a partir de um objeto presente em diferentes práticas sociais: as plantas e as formas pelas quais são conhecidas, nomeadas e utilizadas. Em vez de partir de listas previamente selecionadas,

o percurso tomou denominações relacionadas ao cotidiano e as colocou em contato com outros repertórios e contextos de circulação. A análise concentra-se, portanto, na organização das atividades, sem pretender demonstrar resultados de aprendizagem.

5.1 Do conhecimento cotidiano à investigação lexical

O primeiro movimento aproximou o tema das plantas dos conhecimentos que circulavam no ambiente familiar. Os estudantes foram orientados a investigar plantas conhecidas por suas famílias e a levantar informações sobre denominações e usos. Esse ponto de partida reconhece que os repertórios lexicais se constituem também nas experiências sociais anteriores à escolarização.

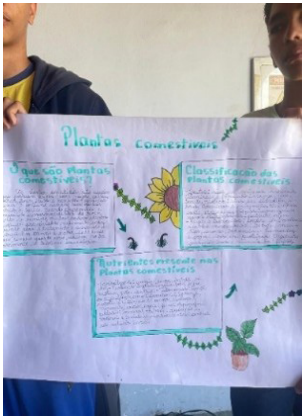
A proposta compreende o conhecimento cotidiano como repertório a partir do qual novas relações podem ser estabelecidas. Ao trazer essas denominações para a escola, o nome que circulava em situações familiares passa também a ser objeto de investigação: como a planta é chamada? Existem outros nomes? Como é registrada em diferentes fontes? Qual denominação é utilizada no campo científico?

Esse deslocamento amplia o trabalho lexical porque não se limita a acrescentar palavras, mas possibilita observar que uma mesma realidade pode receber denominações distintas e que essas formas de nomear estão relacionadas aos contextos em que circulam.

As informações do contexto familiar foram inseridas em uma sequência de pesquisa, consulta e sistematização. Os nomes populares não foram tomados como informação suficiente para identificação das plantas, mas como ponto de partida para um percurso investigativo mais amplo.

A relevância dessa etapa encontra-se justamente em transformar repertório em objeto de reflexão: conhecer uma denominação não encerra a atividade, mas inaugura perguntas sobre usos, variações e formas de organização do conhecimento.

Figura 1: Investigação inicial sobre plantas e saberes do contexto familiar



Fonte: Acervo dos autores (2025).

5.2 Entre nomes populares e científicos

O segundo movimento concentrou-se nas formas de denominação das plantas. A comparação entre nomes populares e científicos permite observar que as formas de nomear respondem a contextos e finalidades distintos. Uma denominação familiar pode cumprir plenamente sua função comunicativa naquele contexto, enquanto a identificação científica obedece a convenções próprias do campo especializado.

O interesse pedagógico está em reconhecer diferentes sistemas e contextos de denominação, e não em estabelecer uma oposição entre nome "errado" e nome "correto". Nesse processo, o dicionário foi mobilizado como um dos instrumentos de consulta, ao lado de fontes adequadas à identificação científica.

O contato com amostras de plantas acrescentou uma dimensão concreta ao trabalho lexical: as palavras investigadas foram relacionadas aos referentes sobre os quais circulam diferentes denominações e conhecimentos.

Os quatro eixos do projeto ampliaram o repertório mobilizado, relacionando as denominações a práticas de alimentação, cuidado, uso cosmético e situações que exigem cautela. Isso reforça a compreensão de que o sentido e a relevância das unidades lexicais

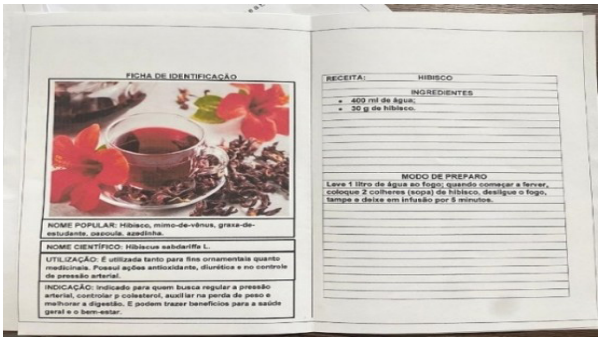
não podem ser separados dos contextos em que são empregadas.

Figura 2: Contato com amostras de plantas durante as atividades



Fonte: Acervo dos autores (2025).

Figura 3: Identificação e sistematização das plantas investigadas



Fonte: Acervo dos autores (2025).

No caso das plantas medicinais e venenosas, a proposta exige cuidado adicional. Conhecimentos transmitidos socialmente sobre usos das plantas podem constituir objeto de investigação, mas não devem ser confundidos com orientações terapêuticas. O uso adequado de plantas medicinais envolve questões de eficácia, segurança e riscos do uso indiscriminado (Vitorello, 2023), enquanto identificação botânica, toxicidade e segurança exigem fontes especializadas.

Sob o ponto de vista lexical, o aspecto mais produtivo dessa etapa está em comparar denominações e compreender suas condições de uso. Ampliar repertório não significa substituir uma palavra cotidiana por outra mais técnica, mas compreender por que diferentes formas de nomear coexistem, em que contextos são empregadas e quais funções cumprem.

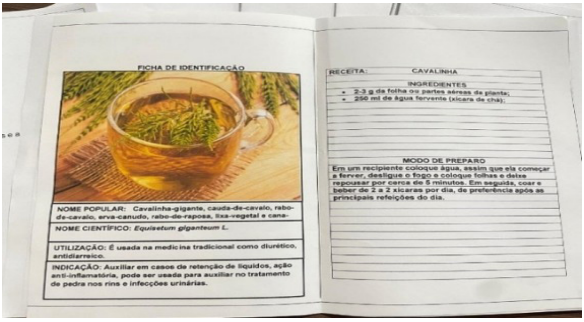
5.3 Do léxico à produção textual: a construção das receitas

A etapa final aproximou a investigação lexical da produção de textos. O gênero receita permitiu retomar parte do repertório relacionado às plantas em uma situação de escrita e culminou na organização de um livro com as produções realizadas no projeto.

Essa passagem evita que o trabalho se limite a listas de nomes populares, científicos e significados. Na receita, as unidades lexicais precisam ser selecionadas e organizadas segundo a finalidade do gênero. Além das denominações de plantas e ingredientes, aparecem quantidades, medidas, utensílios, ações e procedimentos.

A escolha lexical participa diretamente da clareza das instruções: verbos indicam ações, expressões quantitativas organizam medidas e nomes de ingredientes precisam ser compreensíveis no contexto de circulação do texto.

Figura 4: Produção de receitas no desenvolvimento do projeto



Fonte: Acervo dos autores (2025).

A análise deve, entretanto, respeitar os limites do material disponível. O texto original não reproduz integralmente as receitas

nem constitui um corpus que permita examinar sistematicamente escolhas lexicais específicas. Assim, não é possível afirmar que houve determinada ampliação vocabular ou mudança qualitativa na escrita; pode-se analisar, com segurança, a organização da atividade e a situação de uso do repertório trabalhado.

O livro produzido ao final acrescentou uma dimensão de circulação ao percurso, atribuindo às produções um suporte coletivo. Embora não haja dados suficientes para analisar sua recepção, sua elaboração constitui parte documentada da experiência.

O percurso pode ser sintetizado em três movimentos: partir das palavras que circulam nas experiências cotidianas, investigar diferentes formas e contextos de denominação e mobilizar parte desse repertório em uma prática de produção textual.

Os limites do material não permitem comparar repertórios antes e depois da experiência ou verificar efeitos específicos sobre a aprendizagem. As contribuições discutidas dizem respeito, portanto, às possibilidades pedagógicas da organização do projeto. Ainda assim, a articulação entre denominações populares, nomenclatura científica, consulta a fontes e produção de receitas oferece uma forma de trabalhar o léxico em relação com cultura, conhecimento e práticas de linguagem.

6 Considerações Finais

A experiência pedagógica permite refletir sobre possibilidades de abordagem do léxico a partir das plantas e das formas pelas quais são conhecidas e nomeadas. Desenvolvido com quatro turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, o percurso articulou conhecimentos do contexto familiar, investigação de denominações populares e científicas, consulta a diferentes fontes e produção textual.

Um dos aspectos centrais da proposta está na aproximação entre nomes populares e científicos como integrantes de diferentes sistemas e contextos de denominação. Os nomes populares relacionam-se às práticas linguísticas e culturais das comunidades; a nomenclatura científica responde a convenções próprias da comunicação especializada. Colocá-los em relação permite explorar

pedagogicamente as finalidades assumidas pela nomeação.

Essa perspectiva reconhece os saberes familiares e comunitários sem atribuir a eles funções que não lhes correspondem. Questões de identificação botânica, propriedades terapêuticas, toxicidade ou segurança exigem fontes especializadas. No caso das plantas medicinais, Vitorello (2023) destaca a necessidade de uso adequado e seguro e os riscos associados ao uso indiscriminado.

O dicionário integrou o percurso como instrumento de investigação lexical, ao lado de outros materiais. A produção do gênero receita, por sua vez, criou uma situação em que parte do repertório pôde ser mobilizada em uma prática de escrita, e o livro produzido ao final conferiu caráter coletivo às atividades.

O material disponível não permite mensurar efeitos sobre a aprendizagem ou comprovar desenvolvimento de competência lexical. Seu alcance está na sistematização de uma possibilidade pedagógica e na reflexão sobre seus limites. Registros mais sistemáticos e preservação de produções, fichas de investigação, quadros comparativos ou glossários poderiam ampliar futuras análises.

A principal contribuição da experiência reside, portanto, no movimento entre conhecimento cotidiano, investigação lexical, diferentes sistemas e contextos de denominação e produção textual. Entre nomes populares e científicos, as palavras relacionadas às plantas revelam diferentes modos de organizar e comunicar conhecimentos e mostram que o ensino do léxico pode articular linguagem, cultura e práticas sociais.

Referências

ANTUNES, Irandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

EMBRAPA. **Manual de produção editorial da Embrapa**. Brasília, DF: Embrapa, 2023.

KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionários para o ensino de língua materna:** princípios e critérios de escolha. Revista Língua & Literatura, Frederico Westphalen, v. 6-7, n. 10-11, p. 101-112, 2004/2005.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à terminologia:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

VITORELLO, Claudia Barros Monteiro (org.). **Plantas medicinais e fitoterapia:** tradição e ciência. Piracicaba: FEALQ, 2023. 111 p.

cap.H

Processos de Formação de Palavras no Ensino Médio: uma análise do livro didático de Língua Portuguesa

Roniela Almeida Moreira
Márcia Suany Dias Cavalcante
Maria Célia Dias de Castro

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Roniela Almeida Moreira[1]
Márcia Suany Dias Cavalcante[2]
Maria Célia Dias de Castro[3]

Resumo

Este capítulo analisa a abordagem dos processos de formação de palavras no livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, destinado ao 1º ano do Ensino Médio, considerando a articulação entre descrição linguística, usos sociais do léxico e propostas de atividades. Parte-se da compreensão do léxico como componente dinâmico da língua, relacionado aos processos de nomeação, significação, criação e renovação lexical. A pesquisa caracteriza-se como documental, de abordagem qualitativa, e concentra-se na seção "Língua e linguagem: formação de palavras", integrante da Unidade 4 da obra analisada. O estudo organiza-se em três eixos: léxico, texto e usos sociais; derivação e composição, com atenção à produtividade lexical; e outros processos e fenômenos relacionados à renovação do léxico. A análise evidencia que o material articula, sobretudo nas atividades iniciais, estrutura das palavras, construção de sentidos e situações de uso, ao mesmo tempo que mantém significativa presença de procedimentos conceituais e classificatórios na sistematização dos conteúdos. Observa-se ainda que a inclusão de fenômenos de diferentes naturezas amplia as possibilidades de reflexão sobre a dinâmica lexical, mas requer distinções conceituais mais claras. Conclui-se que o livro oferece possibilidades para um trabalho contextualizado com o léxico, especialmente quando relaciona formação, significação e usos

1 Mestra pelo no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: roniela.moreira@uemasul.edu.br
2 Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Bolsista Produtividade/UEMASUL. E-mail: marciasuany@uemasul.edu.br
3 Doutora pelo Programa de Pós -Graduação em Letras e Linguística – PPGLL, da Universidade Federal do Goiás – UFG. E-mail: celialeitecastro@hotmail.com

linguísticos, embora a produtividade lexical e as condições sociais e discursivas de circulação das unidades possam ser exploradas de maneira mais sistemática.

Palavras-chave: léxico; formação de palavras; livro didático; ensino de Língua Portuguesa; produtividade lexical.

WORD-FORMATION PROCESSES IN HIGH SCHOOL: AN ANALYSIS OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK

Abstract

This chapter analyzes the approach to word-formation processes in the Portuguese language textbook Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, designed for the first year of Brazilian upper secondary education, considering the relationship between linguistic description, the social uses of the lexicon, and the activities proposed in the textbook. The study is based on an understanding of the lexicon as a dynamic component of language, related to processes of naming, meaning-making, lexical creation, and renewal. This is a qualitative documentary study focused on the section "Língua e linguagem: formação de palavras", included in Unit 4 of the textbook. The analysis is organized around three axes: lexicon, text, and social uses; derivation and compounding, with particular attention to lexical productivity; and other processes and phenomena related to lexical renewal. The results show that, especially in its initial activities, the textbook establishes relationships among word structure, meaning construction, and contexts of use, while conceptual and classificatory procedures remain prominent in the systematization of the content. The inclusion of phenomena of different linguistic natures broadens the possibilities for reflecting on lexical dynamics, but also requires clearer conceptual distinctions. The study concludes that the textbook provides possibilities for a contextualized approach to the lexicon, particularly when word formation, meaning, and language use are interconnected, although

lexical productivity and the social and discursive conditions in which lexical units circulate could be explored more systematically.

Keywords: lexicon; word formation; textbook; Portuguese language teaching; lexical productivity.

1 Introdução

O léxico constitui um dos componentes fundamentais da língua e mantém estreita relação com as experiências históricas, sociais e culturais de seus falantes. Por meio das unidades lexicais, os sujeitos nomeiam elementos da realidade, expressam conhecimentos, constroem sentidos e participam de diferentes situações de interação. Longe de constituir um inventário estático, o léxico caracteriza-se por sua dinamicidade, uma vez que acompanha as transformações sociais e as necessidades comunicativas das comunidades linguísticas. Palavras podem deixar de ser utilizadas, adquirir novos sentidos ou surgir para designar conceitos, objetos, práticas e experiências que passam a integrar a vida social.

Essa dimensão dinâmica torna os processos de criação lexical particularmente relevantes para a compreensão do funcionamento da língua. A formação de novas palavras não ocorre de maneira aleatória, mas se relaciona tanto às possibilidades oferecidas pelo próprio sistema linguístico quanto às necessidades de nomeação e expressão que emergem nas práticas sociais. Como observa Antunes (2012), o léxico representa um território amplo da língua, relacionado não apenas às possibilidades de nomear, mas também às escolhas realizadas pelos falantes na produção dos sentidos.

No contexto escolar, o estudo do léxico pode contribuir para que o estudante compreenda as palavras para além de sua estrutura formal. A abordagem dos processos de formação de palavras pode articular regularidades do sistema linguístico às condições em que novas unidades são criadas, incorporadas e utilizadas. Assim, derivação, composição e outros processos podem ser explorados não apenas como categorias classificatórias, mas em relação aos textos e às situações comunicativas em que circulam.

Embora a compreensão da estrutura morfológica seja necessária, o ensino do léxico pode ampliar-se quando relaciona os processos de formação à produtividade, aos efeitos de sentido e aos contextos socioculturais de uso.

No Ensino Médio, essa discussão assume especial relevância diante da necessidade de aprofundar a reflexão sobre o funcionamento da língua em diferentes práticas de linguagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta, nessa etapa da Educação Básica, para a ampliação da autonomia e do protagonismo dos estudantes nas práticas de linguagem, bem como para uma postura analítica e crítica diante de seus diferentes usos (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, o estudo dos processos de formação de palavras pode integrar uma reflexão linguística que relacione conhecimentos sobre a estrutura da língua às condições concretas de produção e circulação dos sentidos.

Nesse cenário, o livro didático participa da seleção e da sistematização dos conhecimentos linguísticos. Analisar como determinado conteúdo é apresentado nesse material permite observar não apenas quais conceitos são selecionados, mas também que possibilidades de reflexão são oferecidas aos estudantes.

É nesse contexto que se situa o presente estudo, que toma como *corpus* o livro *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto (2016), destinado ao 1º ano do Ensino Médio. A análise concentra-se na Unidade 4, intitulada "Palavra e razão", especificamente no capítulo 3 e na seção "Língua e linguagem: formação de palavras", em que são apresentados e explorados diferentes processos de formação lexical. O material integrou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o período de 2018 a 2020.

A partir desse recorte, estabelece-se a seguinte questão de pesquisa: de que modo os processos de formação de palavras são abordados no livro didático de Língua Portuguesa e que possibilidades essa abordagem oferece para um trabalho contextualizado com o léxico no Ensino Médio?

O objetivo geral consiste em analisar a abordagem dos processos de formação de palavras em um livro didático de Língua Portuguesa

do 1º ano do Ensino Médio, considerando a articulação entre descrição linguística, usos sociais do léxico e propostas de atividades. Mais especificamente, busca-se identificar os processos e fenômenos lexicais contemplados no material; examinar como conceitos, exemplos, textos e exercícios são articulados na apresentação do conteúdo; e discutir possibilidades e limites dessa abordagem para um ensino do léxico que ultrapasse a identificação e a classificação formal das palavras.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da descrição e da análise do recorte selecionado no livro didático. A investigação considera tanto as atividades propostas quanto a sistematização conceitual dos processos de formação de palavras, observando especialmente as relações estabelecidas entre estrutura linguística, produção lexical, construção de sentidos e usos sociais da língua.

O capítulo organiza-se em cinco seções, além desta introdução: fundamentos sobre léxico e criação lexical; livro didático e ensino do léxico; percurso metodológico; análise do *corpus* em três eixos; e considerações finais.

2 Léxico, criação lexical e ensino

O léxico é um domínio dinâmico da língua, diretamente relacionado às necessidades de nomeação e às transformações históricas e socioculturais. Novas unidades são criadas ou incorporadas, outras perdem circulação e palavras existentes podem adquirir novos sentidos em resposta às demandas dos falantes.

Biderman (1998), ao discutir as relações entre palavra, categorização e nomeação, evidencia a importância do léxico nos processos pelos quais os sujeitos organizam linguisticamente a realidade. A nomeação não corresponde, nessa perspectiva, a uma simples atribuição de rótulos às coisas do mundo, mas participa da construção e da organização das experiências humanas por meio da linguagem. O léxico guarda, assim, estreita relação com os modos pelos quais as comunidades interpretam, categorizam e comunicam aquilo que as cerca.

Henriques (2011), ao aproximar léxico e semântica, reforça que a palavra deve ser compreendida em relação aos processos de significação e aos usos linguísticos. Para o ensino, isso significa evitar o tratamento da unidade lexical como estrutura isolada, considerando também seus sentidos e contextos de ocorrência.

No português, parte da renovação lexical ocorre por recursos disponíveis no próprio sistema, como derivação e composição, ao lado de redução, cruzamento vocabular, analogia e incorporação de elementos de outras línguas. Henriques (2021) permite compreender esses processos como recursos estruturais e produtivos da língua, e não apenas como categorias classificatórias.

A produtividade é central nessa discussão: determinados padrões permanecem disponíveis aos falantes e participam tanto da interpretação quanto da criação de unidades. Reconhecer a estrutura de uma palavra é, portanto, apenas uma dimensão do estudo lexical.

Essa distinção orienta a análise do *corpus*, que reúne derivação e composição, mas também redução, empréstimos, gírias, onomatopeia, reduplicação, cruzamento vocabular e formação analógica. Interessa observar como esses fenômenos são conceituados e organizados, sem pressupor que sejam equivalentes.

Antunes (2012) chama a atenção para a reduzida centralidade historicamente atribuída ao léxico em comparação com outros componentes linguísticos no ensino de língua materna. A autora observa:

> Na maioria dos livros didáticos, sobretudo os do ensino fundamental, o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de 'formação de palavras' [...] (Antunes, 2012, p. 20-21).

A crítica de Antunes não torna irrelevante o estudo da formação de palavras; ela questiona sua redução a um exercício de classificação. Reconhecer que uma unidade foi formada por derivação ou composição é conhecimento linguístico relevante, mas não esgota a reflexão sobre constituição, significação e uso.

Assim, perguntas classificatórias podem ser ampliadas: por que determinada palavra foi criada? Que elementos participam de

sua formação? Que sentidos produz? Em que contextos circula?

Henriques (2011; 2021) oferece, nesse sentido, uma articulação produtiva entre descrição morfológica e significação, evitando uma oposição artificial entre estrutura e uso.

O ensino da formação de palavras pode, portanto, articular estrutura linguística, criação lexical, significação e usos sociais, aproximando os mecanismos estudados na escola da dinâmica efetiva do repertório lexical.

3 O livro didático e o ensino do léxico

O livro didático ocupa lugar relevante na escolarização ao sistematizar conhecimentos, selecionar textos e propor atividades. No ensino de Língua Portuguesa, sua análise permite observar como determinados objetos linguísticos são transformados em conteúdos escolares.

Esse material deve ser compreendido como recurso pedagógico, e não como roteiro inflexível: a mediação docente pode selecionar, ampliar e problematizar as propostas. Por isso, limitações ou potencialidades identificadas no livro não equivalem, automaticamente, a resultados de aprendizagem.

No trabalho com o léxico, o livro pode mobilizar consulta ao dicionário, relações semânticas, estrutura e formação das palavras, escolhas vocabulares, variação e criação de novas unidades. Interessa observar como essas dimensões são articuladas.

A crítica de Antunes (2012, p. 20-21) é especialmente pertinente: reduzir o léxico ao capítulo de formação de palavras deixa de explorar parte de sua complexidade. O problema não está no conteúdo em si, mas no tratamento conferido a ele.

A BNCC reforça a necessidade de articular os conhecimentos linguísticos às práticas de linguagem. Para o Ensino Médio, o documento propõe o aprofundamento da análise dos usos da língua em diferentes situações e campos de atuação (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, conteúdos relativos à estrutura das palavras podem integrar a análise linguística desde que não sejam tratados como conhecimentos inteiramente desvinculados dos processos de

construção de sentidos.

A própria coleção analisada declara, em sua apresentação, a intenção de levar o estudante:

> [...] a fazer uso cada vez mais consciente e reflexivo das estruturas e possibilidades da língua, quaisquer que sejam as situações de comunicação (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016, p. 3).

A declaração dos autores fornece um parâmetro interno para a leitura do *corpus*: interessa verificar em que medida a seção analisada concretiza a proposta de articular estruturas linguísticas, reflexão e situações comunicativas.

A análise considera, assim, como texto, conceito e atividade se relacionam e em que medida essa articulação permite compreender a formação de palavras como parte do funcionamento e da renovação do léxico.

3.1 Processos de formação de palavras no Ensino Médio

A formação de palavras integra tradicionalmente os conteúdos de Língua Portuguesa e envolve a descrição dos mecanismos pelos quais novas unidades podem ser constituídas, com destaque para derivação e composição.

Reconhecer bases, afixos e relações entre elementos constitutivos permite observar regularidades do sistema linguístico, mas esse conhecimento pode ser articulado à produtividade e à significação.

Henriques (2021) contribui para essa discussão ao abordar a Morfologia em uma perspectiva que associa a descrição da estrutura das palavras ao funcionamento dos processos de formação. Tal orientação é particularmente relevante para o ensino porque permite compreender que a classificação morfológica constitui instrumento de análise, e não necessariamente o ponto de chegada de todo o trabalho com a palavra.

Se o trabalho se encerra na identificação do processo, a formação de palavras assume caráter predominantemente metalinguístico.

Uma perspectiva lexical mais ampla acrescenta a produtividade dos mecanismos, os sentidos das novas unidades e as necessidades comunicativas relacionadas à sua criação.

É nesse ponto que a noção de produtividade lexical se torna relevante. Alguns mecanismos permanecem disponíveis para a criação e interpretação de unidades, permitindo ao falante estabelecer relações entre palavras existentes e compreender formações novas a partir de padrões reconhecíveis (Henriques, 2021).

Derivação e composição podem ser exploradas para além da classificação, comparando unidades formadas por padrões semelhantes e observando alterações de sentido e contextos de circulação.

A questão se torna mais complexa quando o material reúne, ao lado desses processos, redução, empréstimos, gírias, onomatopeia, reduplicação, cruzamento vocabular e formação analógica. Henriques (2011; 2021) contribui para compreender essa diversidade sem equiparar fenômenos de naturezas distintas.

Por essa razão, a análise dos processos de formação de palavras no Ensino Médio precisa considerar simultaneamente precisão conceitual, adequação didática e contextualização dos usos.

4 Percurso metodológico da análise

Este estudo caracteriza-se como pesquisa documental, de abordagem qualitativa, e analisa um livro didático de Língua Portuguesa destinado ao Ensino Médio, considerando a sistematização conceitual, os textos, os exemplos e as atividades propostos para a formação de palavras.

A opção pela abordagem qualitativa decorre da própria natureza do objeto e dos objetivos estabelecidos. Conforme Silveira e Córdova (2009, p. 32):

> [...] os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos [...]

Não se pretende quantificar ocorrências, mas examinar como o conteúdo é organizado e que relações estabelece entre descrição linguística, criação lexical, construção de sentidos e usos sociais da língua.

O *corpus* é constituído pelo volume destinado ao 1º ano do Ensino Médio da coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto, publicado pela Editora Saraiva em 2016. A obra integrou o PNLD para o período de 2018 a 2020.

Considerando os objetivos deste capítulo, não se realiza uma análise integral da obra. O recorte concentra-se na Unidade 4 - "Palavra e razão", especificamente no capítulo 3, na seção "Língua e linguagem: formação de palavras".

A leitura do recorte identificou textos introdutórios, explicações conceituais, exemplos, quadros de sistematização e exercícios, considerados de forma articulada.

Foram identificadas derivação e composição, com suas subdivisões, além de redução, empréstimos, gírias, onomatopeia, reduplicação, cruzamento vocabular e formação analógica.

As classificações do livro foram inicialmente preservadas como parte do *corpus* e, em seguida, confrontadas com a fundamentação teórica, sem pressupor equivalência entre todos os fenômenos.

A análise foi organizada em três eixos: (i) léxico, texto e usos sociais; (ii) derivação e composição: entre conceito e produtividade lexical; e (iii) outros processos e fenômenos lexicais: possibilidades e limites da abordagem didática.

Em cada eixo, observam-se a clareza conceitual, a articulação entre conceitos e atividades, a relação entre estrutura, sentido e uso, e as possibilidades e limitações de uma abordagem que ultrapasse a classificação formal.

As conclusões referem-se exclusivamente à seção selecionada; como não foram analisadas práticas de sala de aula nem dados de professores ou estudantes, não se atribuem ao material efeitos de aprendizagem.

5 Processos de formação de palavras no livro didático

A seção "Língua e linguagem: formação de palavras" combina textos, atividades de interpretação, explicações conceituais, exemplos e exercícios. O conteúdo parte de situações de uso e encaminha progressivamente o estudante para a descrição dos processos.

Essa organização pode ser relacionada ao objetivo declarado pelos autores de promover um uso "consciente e reflexivo" das estruturas da língua (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016, p. 3).

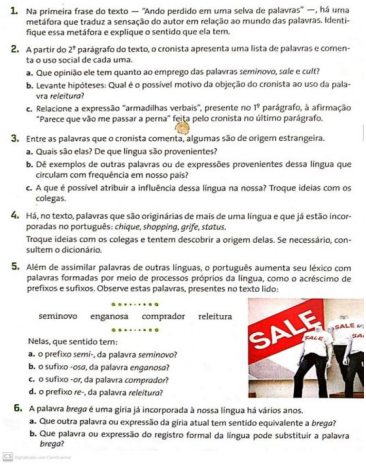
5.1 Léxico, texto e usos sociais

A seção é introduzida por uma crônica de Walcyr Carrasco, escolha que insere inicialmente as unidades lexicais em um texto, e não em uma lista destinada apenas à decomposição morfológica.

A presença do texto, por si só, não garante contextualização; é preciso observar a função que ele desempenha nas questões propostas.

Entre os exemplos encontra-se *seminovo*, cuja análise permite relacionar estrutura e sentido, observando também a finalidade comunicativa da escolha lexical.

Figura 1: Atividades de exploração lexical a partir do texto



1. Na primeira frase do texto — "Ando perdido em uma selva de palavras" —, há uma metáfora que traduz a sensação do autor em relação ao mundo das palavras. Identifique essa metáfora e explique o sentido que ela tem.
2. A partir do 2º parágrafo do texto, o cronista apresenta uma lista de palavras e comenta o uso social de cada uma.
   a. Que opinião ele tem quanto ao emprego das palavras *seminovo*, *sale* e *cult*?
   b. Levante hipóteses: Qual é o possível motivo da objeção do cronista ao uso da palavra *releitura*?
   c. Relacione a expressão "armadilhas verbais", presente no 1º parágrafo, à afirmação "Parece que vão me passar a perna" feita pelo cronista no último parágrafo.
3. Entre as palavras que o cronista comenta, algumas são de origem estrangeira.
   a. Quais são elas? De que língua são provenientes?
   b. Dê exemplos de outras palavras ou de expressões provenientes dessa língua que circulam com frequência em nosso país?
   c. A que é possível atribuir a influência dessa língua na nossa? Troque ideias com os colegas.
4. Há, no texto, palavras que são originárias de mais de uma língua e que já estão incorporadas no português: *chique*, *shopping*, *grife*, *status*.
   Troque ideias com os colegas e tentem descobrir a origem delas. Se necessário, consultem o dicionário.
5. Além de assimilar palavras de outras línguas, o português aumenta seu léxico com palavras formadas por meio de processos próprios da língua, como o acréscimo de prefixos e sufixos. Observe estas palavras, presentes no texto lido:

   seminovo enganosa comprador releitura

   Nelas, que sentido tem:
   a. o prefixo *semi-*, da palavra *seminovo*?
   b. o sufixo *-osa*, da palavra *enganosa*?
   c. o sufixo *-or*, da palavra *comprador*?
   d. o prefixo *re-*, da palavra *releitura*?

6. A palavra *brega* é uma gíria já incorporada à nossa língua há vários anos.
   a. Que outra palavra ou expressão da gíria atual tem sentido equivalente a *brega*?
   b. Que palavra ou expressão do registro formal da língua pode substituir a palavra *brega*?

Fonte: Cereja, Vianna e Codenhoto (2016).

A atividade mobiliza ainda *sale* e *salut*, aproximando o léxico de fenômenos de contato linguístico e dos contextos sociais em que formas estrangeiras circulam.

Outro exemplo é *releitura*, que permite articular constituição formal e sentido no contexto, em consonância com a aproximação entre léxico, semântica e uso proposta por Henriques (2011).

O material também incentiva a consulta ao dicionário, recurso que pode ampliar o conhecimento sobre a unidade lexical. Como afirma Krieger (2005, p. 102):

> A adoção de um dicionário como um dos instrumentos básicos para o ensino do idioma revela a consciência do valor didático desse tipo de obra que oferece informações sobre o léxico.

A consulta, portanto, pode contribuir para que a investigação das palavras ultrapasse a simples decomposição formal.

As atividades iniciais relativizam parcialmente a crítica de Antunes (2012), pois articulam texto, questões de sentido e consulta lexical.

À medida que a seção avança, porém, aumenta o espaço das definições, classificações e exemplos organizados segundo categorias morfológicas.

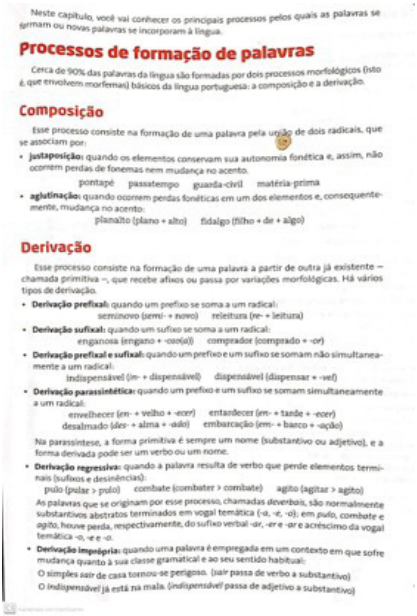
O livro, assim, articula formação de palavras e usos linguísticos sobretudo no início, mas essa articulação convive com uma sistematização posterior mais classificatória.

5.2 Derivação e composição: entre conceito e produtividade lexical

Derivação e composição ocupam posição central no livro, que apresenta conceitos, subdivisões e exemplos para o reconhecimento dos mecanismos envolvidos.

Ao afirmar que cerca de 90% das palavras da língua seriam formadas por composição e derivação, o material reforça a centralidade conferida a esses processos (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016).

Figura 2: Sistematização dos processos de derivação e composição



Neste capítulo, você vai conhecer os principais processos pelos quais as palavras se formam ou novas palavras se incorporam à língua.

Processos de formação de palavras

Cerca de 90% das palavras da língua são formadas por dois processos morfológicos (isto é, que envolvem morfemas) básicos da língua portuguesa: a composição e a derivação.

Composição

Esse processo consiste na formação de uma palavra pela união de dois radicais, que se associam por:

- **justaposição:** quando os elementos conservam sua autonomia fonética e, assim, não ocorrem perdas de fonemas nem mudança no acento.
  pontapé passatempo guarda-civil matéria-prima
- **aglutinação:** quando ocorrem perdas fonéticas em um dos elementos e, consequentemente, mudança no acento.
  planalto (plano + alto) fidalgo (filho + de + algo)

Derivação

Esse processo consiste na formação de uma palavra a partir de outra já existente – chamada primitiva –, que recebe afixos ou passa por variações morfológicas. Há vários tipos de derivação.

- **Derivação prefixal:** quando um prefixo se soma a um radical:
  seminovo (semi- + novo) releitura (re- + leitura)
- **Derivação sufixal:** quando um sufixo se soma a um radical:
  enganosa (engano + -oso(a)) comprador (comprado + -or)
- **Derivação prefixal e sufixal:** quando um prefixo e um sufixo se somam não simultaneamente a um radical:
  indispensável (in- + dispensável) dispensável (dispensar + -vel)
- **Derivação parassintética:** quando um prefixo e um sufixo se somam simultaneamente a um radical:
  envelhecer (en- + velho + -ecer) entardecer (en- + tarde + -ecer)
  desalmado (des- + alma + -ado) embarcação (em- + barco + -ação)

  Na parassíntese, a forma primitiva é sempre um nome (substantivo ou adjetivo), e a forma derivada pode ser um verbo ou um nome.
- **Derivação regressiva:** quando a palavra resulta de verbo que perde elementos terminais (sufixos e desinências):
  pulo (pular > pulo) combate (combater > combate) agito (agitar > agito)

  As palavras que se originam por esse processo, chamadas *deverbais*, são normalmente substantivos abstratos terminados em vogal temática (-a, -e, -o): em *pulo*, *combate* e *agito*, houve perda, respectivamente, do sufixo verbal -ar, -er e -ir e acréscimo da vogal temática -o, -e e -o.
- **Derivação imprópria:** quando uma palavra é empregada em um contexto em que sofre mudança quanto à sua classe gramatical e ao seu sentido habitual:
  O simples *sair* de casa tornou-se perigoso. (*sair* passa de verbo a substantivo)
  O *indispensável* já está na mala. (*indispensável* passa de adjetivo a substantivo)

Fonte: Cereja, Vianna e Codenhoto (2016).

A sistematização é coerente com o conteúdo escolar e permite reconhecer regularidades da estrutura do português. Henriques (2021) mostra, contudo, que esses processos também podem ser compreendidos em sua dimensão produtiva.

O problema, portanto, não está na classificação, mas em tomá-la como objetivo final do estudo.

Na derivação, o livro organiza exemplos conforme as categorias adotadas. Esse procedimento favorece a identificação das estruturas, mas a exploração poderia avançar para as possibilidades de criação e interpretação associadas aos mecanismos.

É importante distinguir o reconhecimento de uma formação existente da compreensão da produtividade do mecanismo: no segundo caso, o estudante percebe que determinados padrões permanecem disponíveis à língua.

Na composição, a análise pode igualmente ultrapassar a classificação e observar as relações semânticas entre os elementos constitutivos. Henriques (2011; 2021) permite articular estrutura e

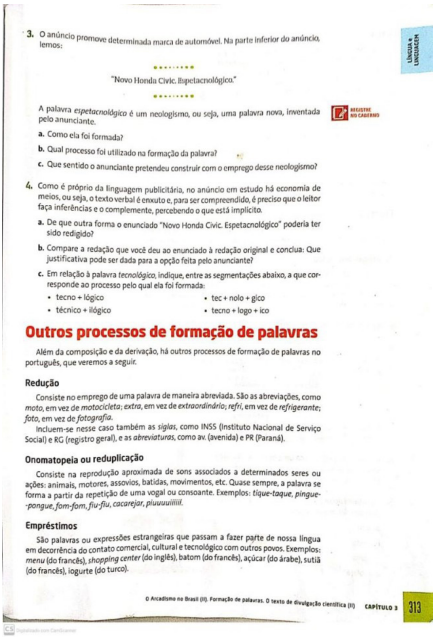
significação.

A sistematização oferece, portanto, uma base descritiva consistente, mas há espaço para maior exploração da produtividade e das situações efetivas de criação lexical.

5.3 Outros processos e fenômenos lexicais: possibilidades e limites da abordagem didática

Após derivação e composição, o livro apresenta redução, empréstimos, gírias, onomatopeia, reduplicação, cruzamento vocabular e formação analógica.

Figura 3: Outros processos e fenômenos lexicais apresentados no livro



3. O anúncio promove determinada marca de automóvel. Na parte inferior do anúncio, lemos:

****

"Novo Honda Civic. Espetacnológico."

****

A palavra *espetacnológico* é um neologismo, ou seja, uma palavra nova, inventada pelo anunciante.

a. Como ela foi formada?

b. Qual processo foi utilizado na formação da palavra?

c. Que sentido o anunciante pretendeu construir com o emprego desse neologismo?

4. Como é próprio da linguagem publicitária, no anúncio em estudo há economia de meios, ou seja, o texto verbal é enxuto e, para ser compreendido, é preciso que o leitor faça inferências e o complemente, percebendo o que está implícito.

a. De que outra forma o enunciado "Novo Honda Civic. Espetacnológico" poderia ter sido redigido?

b. Compare a redação que você deu ao enunciado à redação original e conclua: Que justificativa pode ser dada para a opção feita pelo anunciante?

c. Em relação à palavra *tecnológico*, indique, entre as segmentações abaixo, a que corresponde ao processo pelo qual ela foi formada:

- tecno + lógico
- tec + nolo + gico
- técnico + ilógico
- tecno + logo + ico

Outros processos de formação de palavras

Além da composição e da derivação, há outros processos de formação de palavras no português, que veremos a seguir.

Redução

Consiste no emprego de uma palavra de maneira abreviada. São as abreviações, como *moto*, em vez de *motocicleta*; *extra*, em vez de *extraordinário*; *refri*, em vez de *refrigerante*; *foto*, em vez de *fotografia*.

Incluem-se nesse caso também as *siglas*, como INSS (Instituto Nacional de Serviço Social) e RG (registro geral), e as *abreviaturas*, como av. (avenida) e PR (Paraná).

Onomatopeia ou reduplicação

Consiste na reprodução aproximada de sons associados a determinados seres ou ações: animais, motores, assovios, batidas, movimentos, etc. Quase sempre, a palavra se forma a partir da repetição de uma vogal ou consoante. Exemplos: *tique-taque*, *pingue-pongue*, *fom-fom*, *fiu-fiu*, *cacarejar*, *piuuuuiiii*.

Empréstimos

São palavras ou expressões estrangeiras que passam a fazer parte de nossa língua em decorrência do contato comercial, cultural e tecnológico com outros povos. Exemplos: *menu* (do francês), *shopping center* (do inglês), batom (do francês), açúcar (do árabe), sutiã (do francês), iogurte (do turco).

O Arcadismo no Brasil (II). Formação de palavras. O texto de divulgação científica (II) CAPÍTULO 3 313

Fonte: Cereja, Vianna e Codenhoto (2016).

A ampliação é positiva por evidenciar que a dinâmica lexical não se restringe aos mecanismos mais tradicionais, mas exige cuidado porque os fenômenos reunidos não possuem necessariamente a mesma natureza linguística.

A redução é definida como processo que "consiste no emprego

de uma palavra de maneira abreviada" (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016), exemplificando alterações formais que participam da circulação lexical.

Os empréstimos decorrem do contato entre línguas e da incorporação de unidades provenientes de outros sistemas. Sua presença é pertinente em uma discussão de renovação lexical, embora não corresponda ao mesmo tipo de mecanismo estrutural da derivação (Henriques, 2011; 2021).

A gíria requer cautela classificatória: sua relevância está ligada aos usos sociais e à variação lexical, podendo ser discutida sem equipará-la a processos morfológicos.

Onomatopeia e reduplicação também exigem distinção conceitual. À luz de Henriques (2021), convém preservar suas especificidades, mesmo quando determinadas ocorrências apresentem traços associados.

O cruzamento vocabular evidencia a criatividade lexical ao combinar elementos de unidades diferentes e mostra, de modo particularmente claro, a relação entre estrutura e significação.

A formação analógica, definida pelo livro como aquela que "consiste na constituição de palavras por analogia com outras", evidencia a criação ou interpretação de unidades a partir de padrões disponíveis na língua (Cereja; Vianna; Codenhoto, 2016).

A diversidade desses conteúdos é, simultaneamente, potencialidade e desafio: amplia a visão sobre a dinâmica lexical, mas requer distinguir mecanismos morfológicos, contato linguístico, processos expressivos e formas de variação.

A noção mais ampla de renovação lexical pode organizar essa diversidade sem pressupor que todos os fenômenos sejam processos morfológicos equivalentes.

Em conjunto, o *corpus* revela uma tensão entre contextualização e classificação: o livro parte de textos e usos, amplia os fenômenos apresentados, mas mantém forte sistematização conceitual.

6 Considerações Finais

A análise examinou a abordagem dos processos de formação

de palavras em *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, considerando a articulação entre descrição linguística, usos sociais do léxico e atividades. O livro procura relacionar formação de palavras e situações de uso, sobretudo nas atividades iniciais com a crônica de Walcyr Carrasco e unidades como *seminovo*, *sale*, *salut* e *releitura*.

Ao avançar para a sistematização, porém, predominam definições, subdivisões e atividades de reconhecimento. Esse conhecimento morfológico é necessário, mas pode ser articulado de modo mais frequente à produtividade, aos sentidos e às condições de circulação das unidades.

Em derivação e composição, a obra oferece base descritiva relevante; Henriques (2011; 2021) permite mostrar que esse conhecimento ganha maior alcance quando associado à produtividade e à significação. A inclusão de redução, empréstimos, gírias, onomatopeia, reduplicação, cruzamento vocabular e formação analógica amplia a visão sobre a renovação lexical, mas exige distinções conceituais mais claras entre fenômenos de naturezas diferentes.

Diante da questão de pesquisa, conclui-se que o material combina contextualização e sistematização, oferecendo possibilidades para o trabalho lexical, embora mantenha, em parte da seção, orientação predominantemente conceitual e classificatória. Sua principal potencialidade está na presença de textos e fenômenos variados; seu limite mais evidente está na exploração menos sistemática da produtividade e das condições sociais, semânticas e discursivas de criação e circulação das unidades. Como a pesquisa é documental, essas conclusões dizem respeito ao material, e não autorizam afirmar efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes.

Uma ampliação didática possível consiste em investigar palavras que circulam em textos jornalísticos, literários, publicitários e digitais, perguntando não apenas como foram formadas, mas por que surgiram, que sentidos produzem e em que contextos circulam.

Assim, a formação de palavras pode integrar uma reflexão mais ampla sobre o léxico, observando simultaneamente estrutura, sentidos e contextos de circulação. A análise não propõe substituir

a sistematização morfológica, mas articulá-la a uma perspectiva lexical e semântica mais ampla, capaz de compreender a língua como sistema produtivo e socialmente situado.

Nesse movimento, a pergunta "como esta palavra se formou?" pode ser acompanhada de outra igualmente relevante: "o que a formação e o uso desta palavra revelam sobre as possibilidades do léxico e sobre a sociedade em que ela circula?"

Referências

ANTUNES, Irandé. **O território das palavras:** estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i2p81-118.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo:** diálogo, reflexão e uso. v. 1. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e semântica:** estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Morfologia:** estudos lexicais em perspectiva sincrônica. 5. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. **Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 7, n. 10-11, p. 101-112, 2005.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo

(org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

Cap. 5

Palavras, Códigos e Sentidos: léxico e linguagem figurada em Enola Holmes

Milena do Nascimento Silva
Pâmella dos Santos Brasil
Ariadna Sales Costa
Márcia Suany Dias Cavalcante

PALAVRAS, CÓDIGOS E SENTIDOS: LÉXICO E LINGUAGEM FIGURADA EM ENOLA HOLMES

Milena do Nascimento Silva[1]
Pâmella dos Santos Brasil[2]
Ariadna Sales Costa[3]
Márcia Suany Dias Cavalcante[4]

Resumo

Este capítulo analisa escolhas lexicais e construções de sentido presentes no filme Enola Holmes: o caso do marquês desaparecido, discutindo suas possibilidades para o ensino contextualizado do léxico em Língua Portuguesa. Parte-se da compreensão do léxico como componente dinâmico da língua, relacionado aos processos de nomeação, significação e construção de sentidos em articulação com o contexto, a cultura e os conhecimentos compartilhados pelos interlocutores. A pesquisa, de abordagem qualitativa, natureza documental e caráter interpretativo, toma como *corpus* fragmentos do filme selecionados por evidenciarem relações entre escolhas lexicais e produção de sentidos. A análise organiza-se em dois eixos: a linguagem das flores, particularmente a significação simbólica associada às unidades *chrysanthemum* e *iris*; e as construções figuradas presentes em diálogos da narrativa. Os resultados evidenciam que a compreensão das ocorrências analisadas ultrapassa o reconhecimento dos significados convencionais das palavras e requer a mobilização de informações contextuais, culturais e inferenciais. A partir da análise, apresenta-se, como possibilidade pedagógica, a elaboração de um "dicionário de emoções", inspirado na linguagem das flores, com o objetivo de explorar relações entre

1 Mestranda pelo no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: milena.nascimento@uemasul.edu.br
2 Mestranda pelo no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: pamella.brasil@uemasul.edu.br
3 Mestranda pelo no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: ariadna.sales@uemasul.edu.br
4 Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Bolsista Produtividade/UEMASUL. E-mail: marciasuany@uemasul.edu.br

nomeação, significação e ressignificação lexical. Conclui-se que os fragmentos analisados constituem material produtivo para a reflexão sobre o funcionamento contextual do léxico, desde que o recurso audiovisual seja submetido à mediação docente e a objetivos linguísticos definidos.

Palavras-chave: Léxico; Significação; Linguagem figurada; Ensino de Língua Portuguesa; Enola Holmes.

WORDS, CODES, AND MEANINGS: LEXICON AND FIGURATIVE LANGUAGE IN ENOLA HOLMES

Abstract

This chapter analyzes lexical choices and meaning construction in the film Enola Holmes, discussing their potential for a contextualized approach to the lexicon in Portuguese language teaching. The study understands the lexicon as a dynamic component of language related to processes of naming, meaning-making, and meaning construction in connection with context, culture, and knowledge shared by interlocutors. This qualitative, documentary, and interpretative study takes as its *corpus* selected excerpts from the film that highlight relationships between lexical choices and meaning construction. The analysis is organized around two axes: the language of flowers, particularly the symbolic meanings associated with the lexical units chrysanthemum and iris; and figurative constructions found in the film's dialogues. The results show that understanding the analyzed occurrences goes beyond recognizing the conventional meanings of words and requires the mobilization of contextual, cultural, and inferential knowledge. Based on the analysis, the chapter presents, as a pedagogical possibility, the creation of a "dictionary of emotions" inspired by the language of flowers, aimed at exploring relationships among naming, meaning, and lexical resignification. The study concludes that the analyzed excerpts provide productive material for reflecting on the contextual

functioning of the lexicon, provided that audiovisual resources are mediated by the teacher and guided by clearly defined linguistic objectives.

Keywords: Lexicon; Meaning; Figurative language; Portuguese language teaching; Enola Holmes.

1 Introdução

As palavras constituem recursos fundamentais para a construção e a negociação de sentidos nas práticas de linguagem. Por meio delas, os sujeitos nomeiam elementos da realidade, expressam experiências, estabelecem relações, constroem referências culturais e produzem diferentes efeitos de sentido em situações concretas de interação. O léxico, nessa perspectiva, não corresponde a um repertório estático de unidades disponíveis aos falantes, mas a um domínio da língua marcado pela dinamicidade e pelas relações que se estabelecem entre linguagem, cultura e sociedade.

Compreender o funcionamento lexical implica ultrapassar uma concepção da palavra como unidade isolada, dotada de um significado único e previamente estabelecido. Embora as unidades lexicais apresentem significações socialmente compartilhadas, os sentidos que assumem nos textos dependem também das relações estabelecidas com outras unidades, dos contextos em que são empregadas, das intenções dos interlocutores e dos conhecimentos culturais mobilizados na interação. Antunes (2012) situa o léxico entre os grandes componentes da língua e destaca as palavras como matéria-prima das ações de linguagem, perspectiva que torna seu estudo particularmente relevante para o ensino de Língua Portuguesa.

Essa compreensão possibilita ampliar o trabalho escolar com as palavras. Em vez de restringir o estudo lexical à identificação de significados, à memorização de listas vocabulares ou à observação de aspectos exclusivamente formais, torna-se possível investigar como determinadas escolhas lexicais participam da construção dos textos e como os sentidos podem ser ampliados, deslocados ou

ressignificados em diferentes situações de uso. Henriques (2011), ao aproximar léxico e semântica, destaca a necessidade de considerar a unidade lexical em sua relação com a unidade do texto.

Essa perspectiva adquire especial interesse quando se consideram textos constituídos pela articulação de diferentes linguagens. Produções audiovisuais combinam palavras, imagens, sons, gestos e movimentos na construção dos sentidos. O cinema pode, assim, constituir material produtivo para a reflexão linguística, desde que sua utilização não se limite à exibição da obra como recurso de motivação, mas esteja associada à análise de fenômenos efetivamente observáveis nos textos e nas interações representadas.

É nesse contexto que se situa o filme *Enola Holmes: o caso do marquês desaparecido*, dirigido por Harry Bradbeer e lançado em 2020. A narrativa acompanha Enola Holmes, irmã mais jovem de Sherlock Holmes, em uma trajetória marcada pela investigação do desaparecimento de sua mãe, Eudoria Holmes, e, posteriormente, pelo envolvimento da protagonista no caso do jovem marquês de Tewkesbury. No desenvolvimento da trama, palavras, mensagens codificadas, referências culturais e construções figuradas desempenham papel relevante na comunicação entre as personagens e na própria progressão narrativa.

Entre esses recursos, destaca-se a comunicação estabelecida entre Enola e sua mãe por meio da linguagem das flores. Palavras que, em princípio, nomeiam espécies vegetais passam a funcionar, no universo compartilhado pelas personagens, como portadoras de significações simbólicas. *Chrysanthemum* e *iris*, por exemplo, integram mensagens cuja compreensão depende não apenas do reconhecimento das unidades lexicais, mas do conhecimento de um código cultural e das circunstâncias em que são empregadas.

A narrativa apresenta ainda construções em que o sentido não pode ser obtido exclusivamente pela interpretação literal das palavras. Enunciados como *Sometimes you must dangle your feet in the water in order to attract the sharks* e *Paint your own picture, Enola* mobilizam relações figuradas cuja compreensão depende da articulação entre elementos linguísticos, contexto narrativo e conhecimentos compartilhados.

A presença desses fenômenos no filme permite aproximar a análise linguística de práticas culturais que integram o repertório contemporâneo dos estudantes. Essa aproximação, contudo, não significa assumir que a simples utilização de uma produção audiovisual resulte em aprendizagem lexical. O interesse pedagógico do material decorre das possibilidades de exploração que oferece quando submetido a objetivos linguísticos definidos e à mediação docente.

Diante disso, este capítulo orienta-se pela seguinte questão: de que modo escolhas lexicais e construções de sentido presentes em Enola Holmes: o caso do marquês desaparecido podem constituir objeto de reflexão sobre o léxico e subsidiar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa?

O objetivo geral consiste em analisar escolhas lexicais e construções de sentido presentes no filme, discutindo suas possibilidades para o ensino contextualizado do léxico em Língua Portuguesa. Para isso, busca-se examinar o funcionamento de unidades lexicais associadas à linguagem das flores; analisar construções figuradas presentes em diálogos selecionados; e, a partir dos fenômenos observados, apresentar uma proposta pedagógica voltada à exploração das relações entre nomeação, significação e ressignificação lexical.

A pesquisa assume abordagem qualitativa e interpretativa, tomando como *corpus* fragmentos do filme selecionados por evidenciarem relações entre escolhas lexicais, contexto e construção de sentidos. O recorte concentra-se em dois eixos analíticos: a linguagem das flores e sua significação simbólica e as construções figuradas presentes nos diálogos. Como desdobramento da análise, apresenta-se uma proposta de exploração lexical para o ensino de Língua Portuguesa. A atividade não foi aplicada em situação de sala de aula e, portanto, é apresentada como possibilidade pedagógica, sem atribuição de resultados de aprendizagem não empiricamente verificados.

2 Léxico, significação e construção de sentidos

O léxico constitui um dos componentes da língua por meio dos quais os sujeitos nomeiam, categorizam e interpretam a realidade. Sua compreensão não se restringe ao inventário de palavras de uma língua nem ao conjunto de significados registrados em dicionários. As unidades lexicais integram práticas de linguagem e, quando mobilizadas nos textos, estabelecem relações com outras unidades, com os contextos de produção e com os conhecimentos linguísticos, culturais e sociais compartilhados pelos interlocutores.

Biderman (1998), ao discutir as dimensões da palavra, relaciona o processo de nomeação às formas pelas quais os sujeitos categorizam e organizam linguisticamente a realidade. Nessa perspectiva, o léxico não constitui uma simples nomenclatura atribuída a objetos previamente organizados no mundo, mas participa dos processos de conceptualização por meio dos quais as experiências humanas são linguisticamente estruturadas.

Essa relação entre léxico e experiência social ajuda a compreender a dinamicidade das palavras. Ao mesmo tempo que as unidades lexicais apresentam significações convencionalizadas e compartilhadas pelos falantes, seus sentidos podem ser atualizados, ampliados ou ressignificados nas situações de uso. Desse modo, conhecer uma palavra envolve mais do que identificar uma definição: implica reconhecer possibilidades de significação que se concretizam nas relações estabelecidas no texto e no contexto. Segundo Antunes:

> O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação. [...] As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem (Antunes, 2012, p. 27).

Essa concepção situa o léxico como componente fundamental da língua e permite compreendê-lo em relação às necessidades comunicativas dos falantes. Ao tratar as palavras como matéria-prima das ações de linguagem, Antunes (2012) reforça a necessidade

de considerar as unidades lexicais em seu funcionamento efetivo nos textos e nas interações. E Henriques pontua que:

> [...] a compreensão do significado mostrará que o que começa em cada parte de uma UNIDADE LEXICAL só termina mesmo quando se chega à UNIDADE DO TEXTO (Henriques, 2011, p. 76).

A afirmação oferece uma chave particularmente produtiva para este estudo, pois desloca a compreensão da unidade lexical tomada isoladamente para as relações que ela estabelece na totalidade textual. A construção do sentido envolve, assim, a articulação entre conhecimento lexical, contexto, conhecimentos socioculturais e relações estabelecidas entre os diferentes elementos do texto.

Essa dimensão torna-se particularmente evidente quando determinada unidade lexical adquire, em uma comunidade ou situação específica, um valor simbólico associado a práticas culturais. Uma palavra pode conservar seu significado referencial e, simultaneamente, participar de outro sistema de significação. Nesses casos, compreender o enunciado implica reconhecer não apenas o que a palavra nomeia, mas o que ela passa a significar naquela prática e naquele contexto.

A relação entre língua e cultura é, portanto, especialmente relevante para os estudos lexicais. O repertório de uma comunidade registra experiências, formas de categorização e referências culturalmente construídas. Por essa razão, a análise lexical pode revelar não apenas características estruturais da língua, mas também formas pelas quais determinados grupos constroem e compartilham sentidos.

Além dessas formas de significação simbólica, os textos podem mobilizar construções em que o sentido pretendido não corresponde à interpretação estritamente literal das palavras. Metáforas e outras construções figuradas exploram relações que exigem do interlocutor inferências para alcançar sentidos produzidos no contexto.

Construção figurada e expressão idiomática não são categorias equivalentes. Expressões idiomáticas apresentam determinado grau de fixidez e convencionalização, enquanto a produção de sentidos

figurados pode ocorrer em construções que não constituem unidades fraseológicas estabilizadas. Por essa razão, opta-se neste estudo pela categoria mais abrangente construções figuradas para analisar os enunciados selecionados de Enola Holmes.

2.1 Léxico e ensino

No contexto escolar, compreender essa articulação pode contribuir para ampliar as práticas tradicionalmente associadas ao ensino do vocabulário. Atividades centradas exclusivamente na busca de sinônimos, na apresentação de definições ou na consulta descontextualizada ao dicionário exploram apenas algumas dimensões do conhecimento lexical. Antunes (2012) defende um trabalho em que as palavras sejam observadas em sua participação nas ações de linguagem e na construção dos sentidos.

Isso não implica desconsiderar o dicionário ou o significado convencional das palavras. Ao contrário, esses recursos podem constituir pontos de partida para a investigação lexical. O avanço consiste em confrontar aquilo que uma unidade convencionalmente significa com o sentido que efetivamente constrói em determinado texto, permitindo ao estudante perceber que a interpretação depende da articulação entre conhecimentos lexicais, linguísticos, contextuais e culturais.

Essa perspectiva pode favorecer atividades em que os estudantes comparem significados, investiguem escolhas lexicais, formulem hipóteses interpretativas e observem processos de ressignificação. O objetivo deixa de ser apenas descobrir o significado da palavra e passa a incluir perguntas como: por que essa palavra foi escolhida? Que sentido assume neste contexto? Que conhecimentos são necessários para interpretá-la? O que mudaria se outra unidade fosse empregada?

3 Percurso metodológico

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza documental e interpretativa, desenvolvida

a partir da análise de fragmentos do filme Enola Holmes: o caso do marquês desaparecido, dirigido por Harry Bradbeer e lançado em 2020. A investigação concentra-se em ocorrências linguísticas selecionadas por evidenciarem relações entre escolhas lexicais, significação, contexto e construção de sentidos.

A opção pela abordagem qualitativa decorre da natureza do objeto investigado. Não se pretende quantificar as unidades lexicais presentes no filme nem realizar um levantamento exaustivo das ocorrências linguísticas da obra. O interesse recai sobre a interpretação de fragmentos específicos, considerando as relações que as palavras e os enunciados estabelecem com o contexto narrativo, os conhecimentos culturais mobilizados e os sentidos construídos nas interações entre as personagens.

O recorte analítico preserva os fragmentos efetivamente mobilizados no estudo original e os organiza em dois eixos. O primeiro compreende ocorrências relacionadas à linguagem das flores, particularmente as unidades *chrysanthemum* e *iris*, mobilizadas na comunicação entre Enola e Eudoria. Nesse eixo, interessa observar como palavras que denominam flores participam de um sistema simbólico no qual passam a veicular sentidos cuja interpretação depende da articulação entre significado lexical, conhecimento cultural e contexto narrativo.

O segundo eixo contempla construções figuradas presentes nos diálogos, especialmente os enunciados *Sometimes you must dangle your feet in the water in order to attract the sharks* e *Paint your own picture, Enola*. A análise busca compreender de que maneira a interpretação ultrapassa a leitura estritamente literal e depende das relações estabelecidas entre as escolhas lexicais, a situação comunicativa e o contexto mais amplo da narrativa.

Em ambos os eixos, o procedimento analítico considera três dimensões inter-relacionadas: a unidade lexical ou construção linguística mobilizada; o contexto narrativo e cultural necessário à sua interpretação; e os sentidos produzidos a partir da articulação entre esses elementos. A análise é fundamentada principalmente nas contribuições de Antunes (2012), Biderman (1998) e Henriques (2011).

As imagens reproduzidas do filme são mantidas quando necessárias à compreensão dos fragmentos analisados. Sua função não é meramente ilustrativa: elas permitem visualizar elementos da situação narrativa que participam da construção dos sentidos, especialmente nos episódios envolvendo a linguagem das flores.

O filme tem como língua original o inglês, enquanto o presente estudo está inserido no campo do ensino de Língua Portuguesa. As ocorrências em inglês são examinadas enquanto elementos constitutivos do *corpus* audiovisual e acompanhadas de formas em português quando necessário à compreensão da análise. O objetivo não é desenvolver estudo contrastivo entre inglês e português nem avaliar escolhas de tradução ou legendagem.

A etapa final consiste na elaboração de uma proposta de exploração lexical para o ensino de Língua Portuguesa, construída a partir da análise da linguagem das flores presente no filme. A atividade possui caráter propositivo. Como não foi aplicada nem avaliada em situação efetiva de ensino, não são apresentados dados de aprendizagem ou resultados relativos à ampliação vocabular.

4 Palavras, códigos e sentidos em Enola Holmes

Em *Enola Holmes: o caso do marquês desaparecido*, a linguagem participa ativamente da construção da narrativa. Em determinados momentos, as personagens precisam interpretar mensagens cuja compreensão depende de conhecimentos compartilhados, referências culturais e relações que ultrapassam o significado literal das palavras.

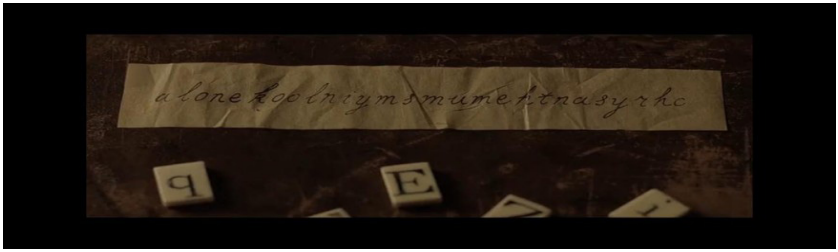
Essa característica se manifesta de maneira particularmente significativa na relação entre Enola e sua mãe, Eudoria. Quando Eudoria desaparece, Enola precisa mobilizar o repertório construído ao longo de sua formação para compreender pistas deixadas por ela. Nesse processo, as palavras funcionam simultaneamente como unidades de nomeação e elementos de um sistema de significação compartilhado.

4.1 A linguagem das flores: escolhas lexicais e significação simbólica

Um dos recursos mais significativos utilizados na comunicação entre Enola e Eudoria é a chamada linguagem das flores. No universo narrativo do filme, nomes de flores não funcionam exclusivamente como denominações de espécies vegetais: podem integrar um sistema simbólico por meio do qual determinadas mensagens são construídas e interpretadas.

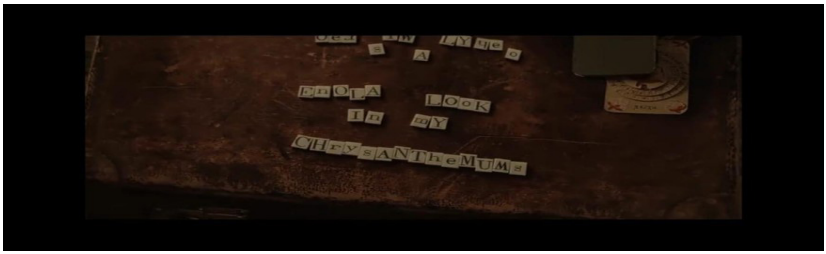
A primeira ocorrência analisada acontece quando Enola encontra, entre os pertences deixados pela mãe, um cartão que contém uma mensagem que a conduz à palavra *chrysanthemum*. O fragmento é relevante porque a compreensão exige que a protagonista reconheça que a unidade lexical não deve ser interpretada apenas em seu significado mais imediato.

Figura 1: Fragmento da mensagem codificada relacionada à comunicação entre Enola e Eudoria



Fonte: Enola Holmes (Bradbeer, 2020).

Figura 2: Fragmento da mensagem codificada relacionada à comunicação entre Enola e Eudoria



Fonte: Enola Holmes (Bradbeer, 2020).

O ponto de partida para a interpretação é a denominação. *Chrysanthemum* corresponde ao nome de uma flor, mas esse conhecimento lexical, isoladamente, não é suficiente para que Enola compreenda por que sua mãe deixou aquela palavra naquele contexto. A personagem recorre ao repertório compartilhado com a mãe e à linguagem das flores para interpretar a pista. O filme constrói, desse modo, uma situação em que o sentido depende da passagem entre nomeação e significação simbólica.

A linguagem das flores mobilizada em Enola Holmes pode ser compreendida como uma apropriação narrativa de uma tradição cultural de atribuição de valores simbólicos às flores. Uma das obras que contribuíram para a difusão dessa tradição foi *Le langage des fleurs*, publicada em Paris, em 1819, sob o nome de Charlotte de La Tour. A obra reuniu correspondências entre flores e significados e exerceu influência sobre publicações posteriores dedicadas à floriografia. Ao longo do século XIX, entretanto, diferentes autores elaboraram repertórios próprios, de modo que as associações entre espécies e significados não constituíam um sistema inteiramente uniforme (Royal Horticultural Society, [s. d.]).

Essa observação é importante para a análise: não se assume que os valores simbólicos apresentados no filme sejam equivalências históricas universais. Eles são tratados como uma apropriação narrativa da tradição cultural da linguagem das flores e como parte do sistema de significação compartilhado pelas personagens. Assim:

> O dicionário parece ter sido rebaixado a um 'guia ortográfico', um 'tira dúvidas' sobre escrita, não tendo ainda alcançado seu espaço como recurso didático (Bassani, 2020, p. 40).

A observação é pertinente porque evidencia que a consulta lexicográfica pode ultrapassar a busca de grafia ou de uma definição isolada. No caso das unidades presentes no filme, a informação fornecida pelo dicionário constitui ponto de partida para a compreensão, mas não necessariamente permite recuperar o valor simbólico que a palavra assume na situação narrativa.

O segundo exemplo analisado reforça essa dinâmica. Em outro

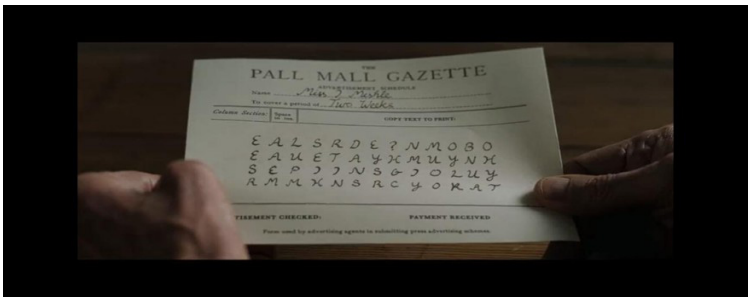
momento da narrativa, Enola precisa interpretar uma mensagem relacionada à palavra *iris*. Novamente, o reconhecimento do nome da flor constitui apenas o início do processo interpretativo.

Figura 3: Fragmento do sistema de codificação mobilizado na narrativa



Fonte: Enola Holmes (Bradbeer, 2020).

Figura 4: Fragmento do sistema de codificação mobilizado na narrativa



Fonte: Enola Holmes (Bradbeer, 2020).

A interpretação exige que Enola articule diferentes informações: a palavra encontrada, o sistema de comunicação compartilhado com a mãe e o contexto em que a mensagem foi produzida. O significado não está disponível em um único elemento, mas emerge da relação estabelecida entre eles.

O filme combina procedimentos formais de codificação com um código simbólico. Para os objetivos deste capítulo, não é necessário reconstruir detalhadamente os sistemas criptográficos. O aspecto relevante é reconhecer duas camadas: em uma delas, a mensagem pode exigir um procedimento formal de decifração; na

outra, mesmo depois de reconhecida a palavra, sua interpretação depende do repertório simbólico compartilhado pelas personagens.

Em outras palavras, decifrar a sequência não equivale necessariamente a compreender a mensagem. Pode-se chegar à palavra e ainda não alcançar o sentido pretendido. A passagem da forma lexical à interpretação depende dos conhecimentos mobilizados pelo interlocutor. A perspectiva de Henriques (2011) permite compreender que a análise da unidade lexical precisa alcançar as relações estabelecidas na unidade do texto.

A relação entre Enola e Eudoria acrescenta ainda outra dimensão. O código funciona porque ambas compartilham conhecimentos construídos anteriormente. Assim, a interpretação depende não apenas de uma tradição cultural mais ampla, mas também de uma memória comunicativa comum às personagens.

4.2 Construções figuradas e produção de sentidos nos diálogos

Além das mensagens relacionadas à linguagem das flores, o filme apresenta enunciados cuja interpretação depende da compreensão de sentidos figurados. No estudo original, essas ocorrências foram reunidas sob a denominação ampla de expressões idiomáticas. Nesta reformulação, opta-se por tratá-las como construções figuradas, evitando atribuir-lhes uma classificação fraseológica que os dados não permitem estabelecer de maneira uniforme. A primeira delas é: "*Sometimes you must dangle your feet in the water in order to attract the sharks*" (Enola Holmes, 2020).

Uma interpretação estritamente literal produziria a imagem de alguém colocando os pés na água com a finalidade de atrair tubarões. No contexto da narrativa, entretanto, o enunciado funciona figuradamente e remete à ideia de expor-se ou colocar-se deliberadamente em determinada situação para provocar a reação daquele que se pretende encontrar ou confrontar.

A construção do sentido depende da relação entre os elementos lexicais que compõem o enunciado e a situação narrativa em que ele é utilizado. As palavras mantêm significados reconhecíveis, mas a combinação estabelecida entre elas cria uma representação que

precisa ser interpretada para além da cena literalmente descrita.

Em "*Paint your own picture, Enola*" (Enola Holmes, 2020), o verbo *paint* e o substantivo *picture* constroem uma imagem associada à produção de uma representação visual. No contexto, entretanto, pintar o próprio quadro não corresponde à realização literal de uma pintura. A construção associa a ação de criar uma imagem à possibilidade de construir a própria história, realizar escolhas e assumir autonomia sobre a própria trajetória.

Os dois fragmentos evidenciam que o conhecimento lexical constitui condição necessária, mas nem sempre suficiente para a interpretação. O interlocutor precisa mobilizar conhecimentos contextuais e estabelecer relações inferenciais que possibilitem ultrapassar a leitura literal. Isso também explica por que não parece produtivo tratar essas ocorrências apenas como vocabulário difícil: palavras relativamente conhecidas podem ser combinadas de maneira a produzir um sentido que não corresponde à soma imediata de seus significados.

Há, portanto, uma relação importante entre os dois eixos analisados. Na linguagem das flores, uma unidade lexical participa de um sistema simbólico cuja interpretação depende de conhecimentos culturais e compartilhados. Nas construções figuradas, palavras conhecidas são combinadas de modo a produzir sentidos que ultrapassam a literalidade. Em ambos os casos, a compreensão exige que o interlocutor articule conhecimento lexical, contexto e inferência.

5 Do filme à sala de aula: uma proposta de exploração lexical

A análise desenvolvida evidencia que determinados fragmentos de Enola Holmes possibilitam observar relações entre palavra, significação, contexto e repertório cultural. Entre os fenômenos analisados, a linguagem das flores apresenta especial potencial para uma exploração pedagógica do léxico, pois permite discutir como uma unidade utilizada inicialmente para nomear um elemento da realidade pode assumir valores simbólicos e participar da construção de sentidos compartilhados.

Partindo dessa possibilidade, apresenta-se uma proposta de atividade voltada ao ensino de Língua Portuguesa, inspirada na ideia de elaboração de um "dicionário de emoções", já presente no estudo original. O objetivo consiste em explorar as relações entre nomeação, significação e ressignificação lexical por meio da elaboração de um repertório simbólico de emoções inspirado na linguagem das flores apresentada no filme.

A atividade pode ser desenvolvida com estudantes da Educação Básica, com adequações realizadas pelo professor conforme o nível de escolaridade, os conhecimentos prévios da turma e os objetivos previstos em seu planejamento. Não se pretende reproduzir historicamente a linguagem das flores nem propor a memorização das correspondências simbólicas atribuídas às espécies. O interesse pedagógico reside no processo pelo qual os estudantes podem observar que as palavras possuem significados convencionalmente compartilhados, mas também podem adquirir valores específicos quando integradas a determinadas práticas culturais.

5.1 Do significado lexical à significação simbólica

A atividade pode ter início com a apresentação de um dos fragmentos analisados, especialmente aquele em que Enola precisa interpretar a palavra *chrysanthemum*. Antes de explicar o funcionamento da linguagem das flores na narrativa, o professor pode solicitar aos estudantes que formulem hipóteses sobre o motivo pelo qual o nome de uma flor poderia constituir uma mensagem.

Essa etapa permite mobilizar uma questão central para o estudo lexical: conhecer o significado de uma palavra é suficiente para compreender o sentido que ela assume em um texto? A partir das respostas, pode-se explorar a diferença entre o significado convencional da unidade e os sentidos que ela pode assumir em determinado contexto.

A consulta ao dicionário pode integrar esse percurso, não como ponto final da atividade, mas como instrumento de investigação. Os estudantes podem pesquisar palavras selecionadas e comparar as informações encontradas com os sentidos construídos no fragmento

audiovisual. O procedimento permite observar que a definição lexicográfica fornece conhecimentos relevantes, mas não esgota as possibilidades de interpretação.

5.2 Construção do "dicionário de emoções"

Após essa etapa inicial, propõe-se a elaboração coletiva ou individual de um dicionário de emoções. Cada estudante ou grupo pode selecionar uma flor e investigar sua denominação em Língua Portuguesa. A pesquisa pode envolver informações lexicais pertinentes à atividade, como formas de registro da palavra em dicionários, possíveis variantes denominativas e, quando adequado ao nível da turma, informações sobre sua origem.

Em seguida, os estudantes escolhem uma emoção, sentimento, estado ou experiência que desejam associar simbolicamente à flor selecionada. Essa associação deve ser justificada. Não basta estabelecer uma equivalência; o estudante precisa explicar por que atribuiu aquele valor à unidade, podendo recorrer às características da flor, às experiências associadas a ela, a referências culturais ou a relações construídas pelo próprio grupo.

As entradas podem conter: entrada lexical; informação lexical obtida em fonte consultada; significação simbólica proposta; justificativa da associação; e exemplo de uso em pequeno enunciado ou mensagem. A última etapa é particularmente relevante porque obriga o estudante a fazer a unidade funcionar em um contexto, em vez de apenas registrar uma equivalência abstrata.

Se uma flor tiver sido associada à ideia de coragem, por exemplo, o estudante poderá criar uma mensagem em que o nome dessa flor seja utilizado como código para transmitir esse sentido a outro participante. A compreensão dependerá do repertório simbólico construído e compartilhado pela turma, reproduzindo, em escala didática, princípio semelhante ao observado na comunicação entre Enola e Eudoria.

5.3 Palavras, sentidos e repertórios compartilhados

Após a elaboração das entradas, os registros podem ser reunidos em um repertório da turma. Essa etapa possibilita comparar escolhas e discutir situações em que a mesma unidade tenha recebido significações distintas ou em que diferentes flores tenham sido associadas à mesma emoção.

Essas ocorrências podem gerar perguntas linguisticamente produtivas: uma palavra precisa ter apenas um significado? Por que diferentes pessoas podem estabelecer associações distintas? O sentido criado individualmente é imediatamente compreendido pelos demais? O que é necessário para que um significado simbólico seja compartilhado por um grupo?

A comunicação entre Enola e Eudoria funciona porque há um repertório compartilhado. Do mesmo modo, uma significação criada por um estudante não passa automaticamente a integrar o conhecimento dos demais. Para que funcione como código, é necessário que a relação estabelecida seja conhecida ou possa ser inferida pelos interlocutores.

A atividade permite, dessa maneira, diferenciar significação individualmente proposta, convenção compartilhada e sentido construído contextualmente. O dicionário de emoções pode funcionar como uma espécie de laboratório de significação, no qual os estudantes observem a necessidade de compartilhar convenções, a influência do contexto, a relação entre nomeação e experiência e a possibilidade de produzir sentidos que ultrapassam a referência mais imediata das palavras.

5.4 Possíveis desdobramentos da atividade

A proposta pode ser ampliada por meio da produção de pequenas mensagens codificadas com as unidades que compõem o dicionário. Um grupo pode elaborar uma mensagem e outro interpretá-la utilizando o repertório coletivo. Depois, os estudantes podem discutir quais informações foram suficientes para a compreensão e em quais situações o contexto precisou ser mobilizado.

Outro desdobramento consiste em comparar o repertório criado pela turma com significações já convencionalizadas culturalmente. Essa comparação pode evidenciar que algumas associações possuem circulação social mais ampla, enquanto outras dependem exclusivamente do sistema construído pelos participantes.

Também é possível retomar as construções figuradas analisadas no filme e propor que os estudantes observem como palavras conhecidas podem produzir sentidos diferentes quando combinadas em determinados enunciados. O professor pode solicitar paráfrases, substituições lexicais e comparação dos efeitos produzidos pelas diferentes escolhas.

O uso do audiovisual não constitui a finalidade da proposta. O filme funciona como ponto de partida para a investigação linguística. É a mediação pedagógica que transforma os fragmentos selecionados em objeto de reflexão sobre o léxico.

Como a atividade não foi aplicada em situação efetiva de ensino, não é possível afirmar que sua realização amplie o vocabulário, desenvolva a competência lexical ou produza determinados resultados de aprendizagem. Pode-se afirmar, entretanto, que sua organização oferece possibilidades para explorar nomeação, significado lexical, construção contextual dos sentidos, significação simbólica, escolhas lexicais e repertórios culturalmente compartilhados.

6 Considerações Finais

Este capítulo analisou escolhas lexicais e construções de sentido presentes no filme Enola Holmes: o caso do marquês desaparecido, buscando discutir suas possibilidades para um trabalho contextualizado com o léxico em Língua Portuguesa. A análise concentrou-se em dois eixos: a linguagem das flores empregada na comunicação entre Enola e Eudoria e construções figuradas presentes em diálogos selecionados.

No primeiro eixo, as unidades *chrysanthemum* e *iris* mostraram que o reconhecimento do significado lexical não basta para compreender a mensagem. Os nomes das flores mantêm sua função denominativa, mas passam também a integrar um sistema simbólico

compartilhado pelas personagens. A interpretação depende, portanto, da articulação entre palavra, contexto, repertório cultural e conhecimento construído na relação entre mãe e filha.

Essa dinâmica permite distinguir decodificação e interpretação. Mesmo quando Enola identifica a forma linguística ou reorganiza a sequência codificada, a compreensão somente se completa quando relaciona a palavra ao sistema simbólico mobilizado na narrativa. O dado lexical funciona como ponto de partida, não como limite do processo de construção de sentidos.

As construções figuradas analisadas evidenciam movimento semelhante. Em enunciados como *Sometimes you must dangle your feet in the water in order to attract the sharks* e *Paint your own picture, Enola*, a interpretação não resulta da soma dos significados literais das palavras, mas da relação entre escolhas lexicais, contexto narrativo e conhecimentos compartilhados. Por essa razão, optou-se pela denominação construções figuradas, mais adequada aos fragmentos do que a categoria ampla expressões idiomáticas.

Os dois eixos convergem para uma mesma constatação: o conhecimento lexical é indispensável à interpretação, mas não a esgota. Essa compreensão sustenta a proposta pedagógica do dicionário de emoções, inspirada na linguagem das flores, em que os estudantes investigam significados, criam associações justificadas e refletem sobre a diferença entre significado convencional, significação simbolicamente construída e sentido contextual.

A proposta possui caráter propositivo e não foi aplicada em situação efetiva de ensino; por isso, não se apresentam resultados de aprendizagem nem se afirma que sua realização produza ampliação vocabular. Seu valor está em exemplificar uma possibilidade de transformar um fragmento audiovisual em objeto de investigação lexical, articulando consulta, comparação, interpretação, criação e discussão coletiva.

Assim, o *corpus* evidencia que trabalhar o léxico não significa apenas perguntar o que uma palavra quer dizer isoladamente. Significa observar o que ela pode construir quando entra em relação com outras palavras, com uma situação comunicativa e com os repertórios dos interlocutores. Entre flores que se tornam mensagens e palavras

conhecidas que assumem sentidos figurados, Enola Holmes oferece um material produtivo para pensar o ensino do léxico como prática de leitura, interpretação e construção de sentidos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras:** estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BASSANI, Priscila Karine Lima. **O estudo do léxico nas aulas de Língua Portuguesa:** estratégias de ensino e reflexões sobre a prática docente. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2020.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998.

ENOLA HOLMES. Direção: Harry Bradbeer. Roteiro: Jack Thorne. Los Angeles: Legendary Pictures: Netflix, 2020. 1 filme (123 min), son., color. Disponível em: netflix.com. Acesso em: 5 ago. 2025.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e semântica:** estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ROYAL HORTICULTURAL SOCIETY. **The language of flowers:** a lover's code. RHS Libraries, [s. d.]. Disponível em: https://www.rhs.org.uk/education-learning/libraries-at-rhs/articles/the-language-of-flowers. Acesso em: 1 set. 2026.

Cap.6

Léxico em tempos de mudança: palavras em circulação no Jornal O Progresso durante a pandemia

Isabel Delice Gomes Macedo
Márcia Suany Dias Cavalcante
Maria Célia Dias de Castro

LÉXICO EM TEMPOS DE MUDANÇA: PALAVRAS EM CIRCULAÇÃO NO JORNAL *O PROGRESSO* DURANTE A PANDEMIA

Isabel Delice Gomes Macedo[1]
Márcia Suany Dias Cavalcante[2]
Maria Célia Dias de Castro[3]

Resumo

Este capítulo analisa ocorrências lexicais registradas em cinco edições do jornal *O Progresso*, de Imperatriz/MA, publicadas entre 1º e 7 de agosto de 2020, com o objetivo de compreender processos de formação, circulação e renovação lexical em um contexto marcado pela pandemia de Covid-19. Parte-se da compreensão do léxico como componente dinâmico da língua, sensível às transformações sociais, culturais e tecnológicas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, documental e descritivo-interpretativa, retoma um levantamento anteriormente realizado no periódico e reavalia unidades então classificadas como neologismos, distinguindo processos de formação de palavras, siglagem, acronímia, empréstimo, maior circulação lexical e neologicidade. A análise mostra que nem toda palavra formada por mecanismos produtivos, sigla ou unidade de origem estrangeira pode ser considerada neológica e destaca *live* como caso particularmente produtivo para discutir empréstimo, integração morfossintática, ampliação de circulação e alteração semântica no português brasileiro durante a pandemia. Como desdobramento pedagógico, propõe-se o *Observatório das palavras em circulação*, voltado à investigação da formação, origem, temporalidade, usos e estatuto lexical de unidades encontradas em textos jornalísticos. Conclui-se que o *corpus* permite observar diferentes movimentos do léxico em um período de intensa transformação social e oferece

1 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. E-mail: isabel.macedo@uemasul.edu.br
2 Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Bolsista Produtividade/UEMASUL. E-mail: marciasuany@uemasul.edu.br
3 Doutora pelo Programa de Pós -Graduação em Letras e Linguística – PPGLL, da Universidade Federal do Goiás – UFG. E-mail: celialeitecastro@hotmail.com

possibilidades para um ensino do léxico mais investigativo e contextualizado.

Palavras-chave: Léxico; Circulação lexical; Neologia; Pandemia; Ensino de Língua Portuguesa.

LEXICON IN TIMES OF CHANGE: WORDS IN CIRCULATION IN THE NEWSPAPER O PROGRESSO DURING THE PANDEMIC

Abstract

This chapter analyzes lexical occurrences found in five issues of the newspaper O Progresso, published in Imperatriz, Maranhão, Brazil, between August 1 and 7, 2020, in order to examine processes of word formation, lexical circulation, and lexical renewal in the context of the Covid-19 pandemic. The study is based on the understanding of the lexicon as a dynamic component of language that is sensitive to social, cultural, and technological change. Adopting a qualitative, documentary, and descriptive-interpretative approach, the research revisits a previous lexical survey of the newspaper and reassesses units originally classified as neologisms, distinguishing word-formation processes, initialisms, acronyms, borrowings, increased lexical circulation, and neologicity. The analysis shows that not every word formed through productive mechanisms, acronym, initialism, or foreign-origin unit can be considered neological. The lexical item live stands out as a particularly productive case for discussing borrowing, morphosyntactic integration, increased circulation, and semantic change in Brazilian Portuguese during the pandemic. As a pedagogical development, the chapter proposes an Observatory of Words in Circulation, aimed at investigating the formation, origin, temporality, uses, and lexical status of units found in journalistic texts. The study concludes that the *corpus* makes it possible to observe different movements of the lexicon during a period of intense social transformation and offers possibilities for a more investigative and

contextualized approach to lexical teaching.

Keywords: Lexicon; Lexical circulation; Neology; Pandemic; Portuguese language teaching.

1 Introdução

O léxico constitui um dos componentes da língua mais sensíveis às transformações históricas, sociais, culturais e tecnológicas vivenciadas por uma comunidade. À medida que novas práticas surgem, outras se intensificam e determinadas formas de interação se modificam, também se alteram as necessidades de nomeação, os usos das palavras e a frequência com que certas unidades passam a circular entre os falantes. Observar o léxico em uso permite, assim, acompanhar não apenas aspectos estruturais da língua, mas também movimentos da própria sociedade.

Essa dinâmica torna-se particularmente visível em períodos marcados por mudanças abruptas nas formas de viver, trabalhar, estudar, consumir e comunicar-se. A pandemia de Covid-19, iniciada em 2020, constitui um exemplo desse tipo de transformação. O distanciamento social, a ampliação das interações mediadas por tecnologias digitais, a reorganização de serviços e atividades cotidianas e a intensificação da comunicação on-line produziram efeitos perceptíveis também na circulação lexical.

Nesse contexto, unidades relacionadas ao universo digital e às novas formas de interação ganharam maior visibilidade em diferentes esferas da comunicação. Algumas já integravam o uso do português antes da pandemia; outras passaram por processos de maior difusão ou especialização; outras, ainda, podem ser relacionadas a fenômenos de renovação lexical. Essa diversidade exige cuidado teórico, pois maior circulação, processo de formação de palavras e neologicidade não constituem fenômenos equivalentes.

A distinção é particularmente importante para o estudo da neologia. O fato de uma palavra apresentar prefixo ou sufixo, resultar de composição, constituir uma sigla ou ter origem estrangeira não permite classificá-la automaticamente como neologismo.

A identificação de uma unidade neológica depende de critérios relacionados, entre outros aspectos, ao período considerado, à circulação social e ao grau de estabilização no repertório lexical.

O discurso jornalístico apresenta-se, nesse sentido, como espaço produtivo para a observação desses movimentos. Ao acompanhar acontecimentos recentes, o jornal registra transformações sociais e faz circular denominações relacionadas à vida política, econômica, cultural e cotidiana. Pode, por isso, constituir fonte relevante para observar palavras em circulação em determinado momento histórico.

Este capítulo retoma um *corpus* constituído por cinco edições do jornal O Progresso, de Imperatriz/MA, publicadas entre os dias 1º e 7 de agosto de 2020. O levantamento original privilegiou páginas destinadas a notícias locais e estaduais e identificou ocorrências lexicais então classificadas segundo processos de prefixação, sufixação, siglagem, acronímia, empréstimo e outros mecanismos.

Entre as unidades registradas encontram-se *live, link, login, on-line, WhatsApp, delivery, code, AgroNordeste, bloqueteamento, rematrícula, semifinal* e *fatiamento*, além de numerosas siglas e acrônimos. A retomada desse material permite uma leitura mais ampla: em lugar de considerar previamente todas as formas levantadas como neologismos, interessa observar diferentes movimentos do léxico em circulação.

Algumas ocorrências representam palavras já estabilizadas no português; outras exemplificam processos morfológicos produtivos; algumas correspondem a denominações institucionais ou siglas; outras se relacionam à presença de unidades de origem estrangeira; e determinados casos permitem discutir mais diretamente fenômenos de renovação lexical.

O capítulo orienta-se, portanto, pela seguinte questão: que movimentos de formação, circulação e renovação lexical podem ser observados nas ocorrências selecionadas do jornal O Progresso, publicado em Imperatriz/MA, em agosto de 2020, e que possibilidades esses dados oferecem para o ensino do léxico?

O objetivo consiste em analisar ocorrências lexicais identificadas nas edições selecionadas, considerando processos de

formação, circulação e renovação lexical e suas possibilidades de exploração no ensino de Língua Portuguesa. Para isso, discutem-se as relações entre léxico, sociedade e mudança, formação de palavras, empréstimos e neologia, buscando compreender as ocorrências em relação ao momento histórico em que circularam.

Metodologicamente, a pesquisa assume abordagem qualitativa e documental e retoma o levantamento realizado nas cinco edições que constituem o *corpus*. Como os textos integrais das matérias não estão disponíveis no material preservado, a análise limita-se às unidades lexicais e às informações contextuais efetivamente registradas no estudo, sem reconstruir sentidos ou contextos não documentados.

A partir desse percurso, preserva-se também a dimensão pedagógica presente na proposta original. O jornal pode funcionar não apenas como fonte para a localização de palavras consideradas novas, mas como material para investigar formação, origem, circulação, temporalidade e significado, possibilitando ao estudante compreender o léxico como componente dinâmico da língua.

2 Léxico, sociedade e mudança linguística

O léxico constitui um domínio particularmente sensível às experiências históricas e sociais de uma comunidade. As palavras disponíveis aos falantes não formam um conjunto fechado e imutável: unidades deixam de circular, outras permanecem durante longos períodos, novas formas são criadas e palavras já existentes podem ampliar ou modificar seus sentidos.

Antunes (2012, p. 27) situa o léxico entre os componentes fundamentais da língua e ressalta sua relação com as necessidades comunicativas dos falantes:

> O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação. Ao lado da gramática, mais especificamente junto à morfossintaxe e à fonologia, o léxico constitui o outro

> grande componente da língua. Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua. As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem.

Essa concepção permite compreender que as palavras não existem independentemente das práticas em que são mobilizadas. Elas atendem às necessidades de nomear objetos, acontecimentos, instituições, tecnologias, comportamentos e experiências, participando das formas pelas quais os sujeitos interpretam e organizam linguisticamente a realidade.

Biderman (2001, p. 178) também relaciona o léxico à experiência acumulada pelas comunidades:

> O Léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através das idades. Os membros dessa sociedade funcionam como sujeitos-agentes, no processo de perpetuação e re-elaboração contínua do Léxico de sua língua.

A relação entre repertório lexical e experiência social ajuda a compreender por que transformações históricas podem produzir efeitos perceptíveis nos usos das palavras. O surgimento de uma tecnologia, a criação de instituições, mudanças políticas ou econômicas e novas formas de interação podem gerar necessidades denominativas. Em outros casos, não há necessariamente criação formal de uma unidade: palavras já disponíveis ampliam seus contextos de uso, passam a circular com maior intensidade ou desenvolvem novas possibilidades de significação.

Essa distinção é especialmente importante para o *corpus* analisado. O período da pandemia intensificou práticas mediadas por tecnologias digitais e modificou formas de comunicação, trabalho, consumo e entretenimento. A presença de unidades como *live*, *online, login, link, WhatsApp* e *delivery* nas edições examinadas integra esse cenário, embora não permita classificá-las indistintamente

como neologismos.

2.1 Formação, renovação lexical e neologia

A possibilidade de criação de novas unidades integra o funcionamento das línguas. O repertório lexical permanece aberto à incorporação de formas decorrentes das necessidades comunicativas dos falantes, seja por mecanismos internos ao sistema linguístico, seja pelo contato com outras línguas.

Alves (1994, p. 5), referência central para os estudos da neologia no português brasileiro, sintetiza esse caráter dinâmico:

> O acervo lexical de todas as línguas vivas se renova. Enquanto algumas palavras deixam de ser utilizadas e tornam-se arcaicas, uma grande quantidade de unidades léxicas é criada pelos falantes de uma comunidade linguística. Ao processo de criação lexical dá-se o nome de neologia. O elemento resultante, a nova palavra, é denominado neologismo.

A passagem estabelece uma distinção fundamental: neologia designa o processo de criação lexical, enquanto neologismo corresponde à unidade lexical resultante desse processo. A renovação do léxico, compreendida de forma mais ampla, pode envolver ainda fenômenos de incorporação, expansão, especialização e mudança de usos de unidades já existentes.

Os processos pelos quais o repertório lexical se amplia são diversos. A própria estrutura da língua oferece mecanismos produtivos, entre os quais derivação e composição. O contato entre comunidades linguísticas também favorece a incorporação de unidades provenientes de outros sistemas. A inovação pode ainda ocorrer no plano semântico, quando uma forma já pertencente à língua passa a apresentar uma acepção nova.

A identificação do processo de formação, entretanto, não constitui evidência suficiente de neologicidade. Uma palavra formada por prefixação pode estar integrada ao português há décadas; uma formação sufixal pode encontrar-se plenamente lexicalizada; uma sigla pode circular há muito tempo; e uma unidade de origem

estrangeira pode ter perdido a percepção inicial de novidade.

Essa distinção é particularmente importante para o ensino. Antunes (2012, p. 21) critica justamente abordagens que reduzem a formação de palavras à identificação de elementos mórficos:

> O estudo da formação de palavras, quase sempre, se reduz a um exercício de análise de palavras, fora de qualquer contexto, para identificação dos prefixos e dos sufixos que entraram em sua formação. Perde-se, assim, a oportunidade de explorar o significado das palavras criadas pelo recurso da derivação, de estabelecer relações entre palavras primitivas e derivadas e de relacionar essas criações com as demandas culturais de cada lugar e de cada época. Importa reconhecer o componente gramatical implicado nesses processos.

Essa reflexão orienta a análise desenvolvida neste capítulo. Reconhecer o mecanismo formal pelo qual determinada unidade foi constituída representa uma dimensão relevante do estudo da língua, mas é necessário considerar também sua circulação, temporalidade e relação com as práticas sociais.

2.2 Neologia semântica e neologicidade

A inovação lexical não se limita ao aparecimento de novas formas. Pode ocorrer também quando uma unidade já existente passa a apresentar uma acepção nova, fenômeno associado à neologia semântica.

Essa possibilidade é especialmente significativa em períodos de transformação social intensa. Novas experiências nem sempre recebem denominações formalmente inéditas; os falantes podem recorrer a formas disponíveis e ampliar ou especializar suas possibilidades de significação.

A condição neológica, por sua vez, é temporalmente relativa. Uma palavra criada em determinado período pode inicialmente ser percebida como novidade e, posteriormente, integrar-se ao repertório compartilhado pelos falantes. Por isso, o reconhecimento da neologicidade exige considerar o estatuto da unidade em relação ao período investigado.

Entre os procedimentos utilizados nos estudos de neologia encontra-se a consulta a repertórios lexicográficos que podem atuar como *corpus* de exclusão. A ausência de determinada unidade nesses repertórios pode constituir um indício operacional de novidade, mas não deve ser tomada isoladamente como prova suficiente, uma vez que os processos de circulação lexical não coincidem necessariamente com o ritmo de atualização dos dicionários.

No *corpus* deste estudo, o recorte corresponde a agosto de 2020. Interessa, portanto, compreender o estatuto das unidades naquele contexto, distinguindo palavras efetivamente recentes, formas já estabilizadas, empréstimos anteriormente incorporados e unidades cuja circulação se tornou especialmente visível em razão das práticas sociais do período.

3 O jornal como espaço de circulação lexical

Os textos jornalísticos constituem material particularmente produtivo para observar o léxico em uso. Ao acompanhar acontecimentos políticos, econômicos, tecnológicos e culturais, o jornal precisa nomear fatos, instituições, práticas e experiências da vida social. Registra, assim, tanto unidades já consolidadas quanto formas cuja presença se torna mais evidente em determinados períodos.

A escolha de *O Progresso* relaciona-se também à dimensão regional da pesquisa. As notícias referentes a Imperatriz e ao Maranhão registram denominações de instituições, programas, serviços públicos, atividades econômicas e práticas cotidianas vinculadas ao espaço social em que o estudo se insere.

A temporalidade do *corpus* é igualmente significativa. As edições selecionadas foram publicadas em agosto de 2020, durante a pandemia de Covid-19. Naquele período, atividades presenciais foram suspensas ou reorganizadas, e tecnologias digitais assumiram papel ainda mais central em práticas de trabalho, estudo, comércio, entretenimento e comunicação.

Isso não significa que a pandemia tenha criado todas as palavras associadas a essas atividades. Determinadas unidades já circulavam

anteriormente; algumas tiveram seus usos intensificados; outras passaram por processos de maior integração ou especialização.

O caso de *live* é particularmente representativo. Curti-Contessoto, Rocha e Alves (2022) demonstram que a unidade já apresentava ocorrências anteriores, mas sua circulação aumentou significativamente durante a quarentena, acompanhando a expansão das transmissões realizadas por plataformas digitais. Os autores identificam também alterações em seu funcionamento morfossintático e semântico no português brasileiro.

O caso evidencia que novidade social e novidade lexical não são equivalentes. Uma nova realidade pode ser denominada por palavra já disponível; uma forma existente pode adquirir nova acepção; um empréstimo pode ampliar sua circulação; ou uma denominação pode ser criada para identificar uma realidade recente.

Essa característica torna o jornal especialmente pertinente ao ensino do léxico. Em vez de funcionar apenas como suporte para localizar exemplos previamente definidos, o texto jornalístico pode constituir fonte para investigar a relação entre palavras, usos e acontecimentos sociais.

4 Percurso metodológico

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, documental e descritivo-interpretativa. O *corpus* é constituído por cinco edições do jornal O Progresso, de Imperatriz/MA, publicadas entre 1º e 7 de agosto de 2020. Conforme registrado no estudo original, não houve circulação do periódico nos dias 2 e 3. Em cada edição, foram selecionadas de três a quatro páginas, priorizando-se notícias referentes a Imperatriz e ao Maranhão.

O levantamento original identificou unidades pertencentes a diferentes categorias: palavras derivadas, siglas, acrônimos e formas de origem estrangeira. Entre as ocorrências preservadas encontram-se *semifinal, subtrecho, pré-candidato, vice-prefeito, rematrícula, simplesmente, fatiamento, bloqueteamento, live, link, login, on-line, WhatsApp, delivery, code* e *AgroNordeste*, além de numerosas siglas e acrônimos.

A presente análise preserva esse levantamento, mas reorganiza as ocorrências segundo os fenômenos lexicais que permitem discutir. São considerados quatro eixos: processos de formação lexical; siglas e acrônimos; unidades de origem estrangeira; e possibilidades de renovação lexical e neologia.

Uma limitação metodológica precisa ser explicitada. Na retomada do estudo, as edições integrais do jornal e os contextos completos de todas as ocorrências não estão disponíveis. O material preservado contém as unidades identificadas e informações sobre as edições e páginas em que foram localizadas, além de alguns pequenos segmentos textuais.

Por essa razão, não se pretende reconstruir contextos perdidos nem atribuir sentidos que não possam ser comprovados. A mesma limitação impede uma análise quantitativa segura da frequência das unidades no próprio *corpus*. Quando se discute a maior circulação de determinadas palavras durante a pandemia, essa interpretação é sustentada pelo contexto histórico e pela literatura especializada, e não por uma comparação estatística realizada nas cinco edições.

Essa limitação incide particularmente sobre a identificação da neologia semântica. Como a análise desse fenômeno exige acesso ao contexto em que determinada unidade atualiza uma acepção específica, não se atribui essa classificação às ocorrências isoladas quando o enunciado original não foi preservado.

A reorganização substitui ainda a apresentação cronológica do estudo original, que descrevia as ocorrências segundo os dias e páginas das edições. Os dados passam a ser agrupados por fenômenos lexicais, sem acrescentar unidades que não tenham sido efetivamente registradas.

5 Palavras em circulação no jornal *O Progresso*

A heterogeneidade das ocorrências registradas permite observar diferentes dimensões do funcionamento lexical. Em vez de uma relação homogênea de neologismos, o levantamento passa a ser compreendido como registro de palavras com diferentes graus de estabilização, origens e processos de constituição.

5.1 Processos de formação: quando formar não significa inovar

O levantamento reuniu, entre as formas relacionadas à prefixação, semifinal, subtrecho, pré-candidato, vice-prefeito, rematrícula, subtenente, interdisciplinaridade, bisnetos e ex-aluna. Entre as formações sufixais aparecem simplesmente, fatiamento, exclusivamente, posteriormente e bloqueteamento.

Essas unidades permitem examinar mecanismos produtivos do português, mas não devem ser consideradas neologismos apenas em razão de sua estrutura.

Semifinal e vice-prefeito, por exemplo, apresentam elementos identificáveis no processo de formação, mas o *corpus* não oferece evidência de que constituíssem unidades novas em 2020. O mesmo ocorre com simplesmente, exclusivamente e posteriormente.

Bloqueteamento apresenta maior interesse para a reflexão sobre produtividade derivacional. Sua estrutura permite relacionar a unidade a bloquete e ao processo de pavimentação realizado com esse material. Ainda assim, o reconhecimento do processo de formação não demonstra que a palavra tenha sido criada no período examinado.

Rematrícula permite raciocínio semelhante. Sua estrutura é transparente e possibilita observar a produtividade do elemento re- associado à base matrícula, mas o *corpus* não apresenta evidências suficientes para considerá-la uma criação lexical de 2020.

Esses dados evidenciam que os mecanismos de formação oferecem recursos para a ampliação do repertório lexical, mas a produtividade desses mecanismos não confere caráter neológico a todos os seus produtos.

5.2 Siglas e acrônimos no discurso jornalístico

O levantamento registra numerosas formas reduzidas, entre elas DNIT, Secap, Sedel, Caged, MPMA, MPF, TCE, AGEMSUL, PROCEL, UBS, ICMS, Semed, PMMA, PRF, ENEM, MEC, SAMU, TJMA, Detran, SENAI, FIEMA e IML.

A recorrência dessas unidades é compatível com a natureza do

discurso jornalístico, sobretudo em notícias que fazem referência a órgãos governamentais, instituições e programas. Siglas e acrônimos atendem a necessidades de economia denominativa e facilitam a retomada de referentes constituídos por expressões extensas.

Também nesse caso, entretanto, a estrutura da unidade não determina sua neologicidade. Formas como MEC, PRF, SAMU e DNIT evidenciam estratégias de redução e circulação denominativa, mas não constituem criações lexicais de 2020.

O interesse dessas ocorrências reside na possibilidade de observar diferentes modos de organização lexical do discurso jornalístico. Algumas siglas permanecem fortemente vinculadas às denominações que lhes deram origem; outras adquirem alto grau de autonomia no uso, sendo reconhecidas pelos falantes independentemente da recuperação imediata de sua forma expandida.

5.3 Estrangeirismos e práticas sociais em 2020

O conjunto mais diretamente relacionado às práticas comunicativas intensificadas durante a pandemia reúne *live, link, login, on-line, WhatsApp, delivery* e *code*.

A origem estrangeira dessas unidades não permite classificá-las automaticamente como neologismos. *Link, login* e *on-line*, por exemplo, já circulavam no português antes de 2020. *WhatsApp*, originalmente nome de uma plataforma, também já apresentava ampla circulação.

A coexistência dessas formas no levantamento, entretanto, ganha relevância em um período no qual tecnologias digitais assumiram centralidade ainda maior nas práticas sociais. Sua ocorrência registra lexicalmente um universo de atividades relacionadas à comunicação, ao trabalho, ao ensino, ao comércio e ao entretenimento mediados por dispositivos e plataformas digitais.

Entre essas unidades, *live* merece atenção especial. Curti-Contessoto, Rocha e Alves (2022) analisam seu processo de incorporação ao português brasileiro e mostram que seu uso ganhou expressiva projeção no contexto pandêmico. No português, a unidade

passou a apresentar comportamento nominal, como se observa em construções do tipo uma live e as lives, além de desenvolver um uso associado à denominação do próprio evento transmitido digitalmente.

Os autores sintetizam:

> live passou a ser utilizada no PB por influência da internet e, principalmente, das redes sociais. Ademais, seu emprego aumentou significativamente como consequência da quarentena causada pela pandemia e seu sentido também sofreu alterações em decorrência desse acontecimento (Curti-Contessoto; Rocha; Alves, 2022, p. 44).

Para Curti-Contessoto, Rocha e Alves (2022, p. 44), *live* pode ser considerada neologismo por empréstimo no português brasileiro. A análise desenvolvida pelos autores mostra a articulação entre empréstimo, maior circulação, adaptação ao funcionamento morfossintático da língua receptora e alteração semântica.

A ocorrência de *live* em *O Progresso* não permite, isoladamente, reconstruir todo esse percurso. O dado do *corpus* demonstra sua presença no jornal em agosto de 2020; a literatura especializada possibilita situá-la em um processo mais amplo de mudança lexical relacionado às práticas sociais daquele período.

Delivery também aparece no levantamento, inclusive no segmento "*pagamento delivery*". A unidade já circulava anteriormente no português, de modo que sua presença não permite considerá-la uma criação decorrente da pandemia. O segmento preservado evidencia uma possibilidade combinatória, mas a ausência do contexto integral impede classificá-la com segurança como inovação semântica.

A mesma cautela aplica-se a *code*. A forma foi registrada no levantamento original, porém, sem o contexto completo da matéria, não é possível determinar qual emprego assumia nem utilizá-la como evidência de fenômeno lexical específico.

5.4 Neologia e os limites da classificação

A reavaliação das ocorrências demonstra que o *corpus* não sustenta uma extensa lista de "neologismos da pandemia". Sustenta, entretanto, uma observação mais produtiva de diferentes movimentos do léxico em um período de intensas transformações sociais.

Há palavras estabilizadas que apresentam estruturas morfológicas transparentes; siglas e acrônimos; unidades estrangeiras já incorporadas; denominações recentes e casos que podem ser relacionados mais diretamente à renovação lexical.

Nesse conjunto, *AgroNordeste* exemplifica uma denominação institucional recente no momento do *corpus*. Seu interesse reside na necessidade de nomear um programa governamental então recente, embora seu estatuto como nome próprio recomende distingui-lo das unidades do léxico comum.

Live, por sua vez, constitui o dado mais produtivo para observar processos de mudança relacionados ao período pandêmico. Sua trajetória demonstra que empréstimo, integração morfossintática, ampliação de circulação e alteração semântica podem atuar conjuntamente.

O *corpus* evidencia, sobretudo, que mudança social, maior circulação e neologia mantêm relações estreitas, mas não coincidentes. A criação de uma nova unidade constitui apenas uma das maneiras pelas quais o repertório lexical responde às transformações das práticas sociais. Outras incluem incorporação de formas estrangeiras, especialização de sentidos e ampliação dos contextos de uso.

6 Do jornal à sala de aula: um observatório das palavras em circulação

A análise realizada possibilita retomar a dimensão pedagógica da pesquisa por meio da proposta denominada Observatório das palavras em circulação. Trata-se de uma possibilidade de trabalho derivada da análise, não de uma sequência didática aplicada ou

empiricamente avaliada.

A atividade pode partir de textos jornalísticos locais, regionais ou nacionais. Inicialmente, os estudantes selecionam palavras ou expressões que lhes pareçam novas, desconhecidas, incomuns ou particularmente presentes no momento. A percepção de novidade funciona como hipótese inicial, e não como classificação.

As unidades selecionadas podem ser registradas em uma ficha contendo palavra ou expressão, trecho de ocorrência, data e fonte, hipótese de significado, processo de formação, possível origem, registro em dicionários, ocorrências encontradas em outros textos e conclusão provisória sobre seu estatuto lexical.

Nesse percurso, o dicionário deixa de funcionar apenas como instrumento para descobrir significados e passa a integrar a investigação lexical. A presença ou ausência da unidade em diferentes repertórios pode contribuir para formular hipóteses sobre sua circulação e estabilização, embora nenhum desses critérios, isoladamente, determine a neologicidade.

Os processos de formação também podem ser retomados. Diante de rematrícula, por exemplo, o estudante pode analisar sua estrutura e posteriormente investigar se a possibilidade de identificar seus elementos significa que se trata de palavra recente. Bloqueteamento permite procedimento semelhante.

Os estrangeirismos oferecem outra possibilidade. A comparação entre *live, link, login, on-line, WhatsApp* e *delivery* pode levar os estudantes a investigar desde quando essas formas circulam no português e a perceber que palavra estrangeira não significa necessariamente palavra nova.

Live possibilita avançar para a investigação da mudança. A comparação de ocorrências anteriores, contemporâneas e posteriores a 2020 permite observar seu funcionamento em construções como uma live e as lives, articulando pesquisa lexical e reflexão sobre práticas sociais.

Ao final do percurso, o conceito de neologismo pode ser sistematizado. Os estudantes retornam às hipóteses iniciais e avaliam as evidências encontradas. O objetivo não consiste necessariamente em produzir uma lista definitiva de neologismos,

mas em compreender os procedimentos envolvidos na investigação de uma unidade percebida como nova.

Uma possibilidade de sistematização é a elaboração de um dicionário histórico das palavras em circulação, reunindo as unidades pesquisadas, seus significados, informações sobre formação e origem, registros encontrados em diferentes fontes e breve reflexão sobre sua relação com determinado momento histórico.

O trabalho permite integrar leitura, análise linguística, pesquisa e produção escrita e, principalmente, compreender que palavra desconhecida, palavra estrangeira, palavra formada por derivação e palavra neológica correspondem a situações distintas.

Dessa maneira, o jornal deixa de funcionar como mero repositório de exemplos destinados a confirmar classificações ensinadas previamente e passa a constituir fonte de investigação sobre a vida social das palavras.

7 Considerações Finais

O exame das ocorrências registradas nas cinco edições de *O Progresso* permitiu observar diferentes formas de constituição e circulação lexical em um momento marcado por intensas transformações sociais. A retomada do *corpus* demonstrou que as unidades originalmente reunidas sob a categoria geral de neologismos apresentam estatutos diversos e, por isso, exigem critérios distintos de análise.

Uma das principais constatações refere-se à necessidade de separar formação de palavras e neologicidade. Prefixação, sufixação, siglagem, acronímia e empréstimo constituem fenômenos relevantes para compreender o repertório lexical, mas sua identificação não determina, isoladamente, o caráter neológico de determinada unidade.

O contexto pandêmico evidencia também que transformações sociais podem produzir efeitos lexicais distintos. Algumas unidades podem ser criadas; outras ampliam sua circulação; formas provenientes de outras línguas podem intensificar sua integração ao português; e unidades já existentes podem apresentar novos usos e

sentidos.

Live constitui o exemplo mais representativo dessa dinâmica no conjunto analisado. Sua ocorrência no *corpus*, articulada aos resultados apresentados por Curti-Contessoto, Rocha e Alves (2022), permite observar relações entre empréstimo, circulação, integração morfossintática e alteração semântica no contexto pandêmico.

As limitações decorrentes da indisponibilidade dos textos integrais das matérias impediram a reconstrução sistemática dos contextos de ocorrência e, consequentemente, uma investigação mais ampla de possíveis casos de neologia semântica. Essa restrição foi assumida metodologicamente, evitando-se atribuir aos dados sentidos ou classificações que o material preservado não permite comprovar.

O *corpus* permanece relevante justamente porque registra palavras em circulação em agosto de 2020. Mais do que oferecer uma lista de neologismos, permite observar como formas antigas e recentes, unidades provenientes de outras línguas, processos morfológicos e estratégias denominativas coexistem no discurso jornalístico.

No ensino, essa diversidade pode transformar o estudo do léxico em atividade investigativa. A proposta do *Observatório das palavras em circulação* procura levar o estudante a ultrapassar a classificação imediata e formular hipóteses sobre formação, origem, significado, temporalidade e circulação das unidades encontradas nos textos.

Retornar às páginas de *O Progresso* publicadas durante a pandemia significa, assim, observar por meio das palavras parte de uma experiência histórica. O léxico não apenas oferece recursos para nomear as transformações sociais; a circulação das palavras também conserva vestígios dessas transformações. Essa perspectiva possibilita articular léxico, sociedade e ensino e compreender a língua entre permanências, usos que ganham visibilidade e processos contínuos de renovação.

Referências

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo:** criação lexical. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras:** estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística:** teoria lexical e linguística computacional. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CURTI-CONTESSOTO, Beatriz; ROCHA, Jean Michel Pimentel; ALVES, Ieda Maria. Hoje tem live: intercâmbio lexical disseminado pela internet no português brasileiro. **Signo y Seña**, Buenos Aires, n. 41, p. 30-47, 2022.

cap. 7

Entre palavras e telas: o ensino do léxico na cultura digital

Francisco Eduardo Mendes dos Santos
Márcia Suany Dias Cavalcante
Maria Célia Dias de Castro

ENTRE PALAVRAS E TELAS: O ENSINO DO LÉXICO NA CULTURA DIGITAL

Francisco Eduardo Mendes dos Santos[1]
Márcia Suany Dias Cavalcante [2]

Resumo

Este capítulo discute possibilidades e limites do uso de recursos digitais no ensino do léxico, considerando a cultura digital como espaço de circulação, observação e aprendizagem das palavras. Parte-se de uma concepção de conhecimento lexical que ultrapassa a memorização de definições e envolve relações de sentido, combinatórias, adequação contextual e escolhas linguísticas. A pesquisa, de natureza bibliográfica, abordagem qualitativa e caráter exploratório-reflexivo, articula estudos sobre léxico, ensino de línguas e tecnologias digitais. A análise organiza-se em torno de recursos lexicográficos eletrônicos, textos digitais, atividades gamificadas, práticas colaborativas e inteligência artificial generativa. Argumenta-se que o valor pedagógico das tecnologias depende menos da novidade das ferramentas e mais da qualidade das atividades linguísticas e da mediação docente. No caso da IA generativa, destacam-se possibilidades de comparação lexical, reformulação e geração de exemplos, bem como a necessidade de verificar respostas, preservar a autoria e desenvolver critérios críticos de uso. Conclui-se que o ensino do léxico na cultura digital deve privilegiar práticas que levem o estudante a observar, comparar, selecionar, justificar e utilizar palavras em diferentes contextos de linguagem.

Palavras-chave: Léxico; Cultura digital; Ensino de línguas; Tecnologias digitais; Inteligência artificial generativa.

1 Mestrando pelo no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: francisco.santos@uemasul.edu.br
2 Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Bolsista Produtividade/UEMASUL. E-mail: marciasuany@uemasul.edu.br

BETWEEN WORDS AND SCREENS: TEACHING LEXICON IN DIGITAL CULTURE

Abstract

This chapter discusses the possibilities and limits of using digital resources in lexical teaching, considering digital culture as a space for the circulation, observation, and learning of words. It is based on a conception of lexical knowledge that goes beyond the memorization of definitions and includes semantic relations, collocational patterns, contextual appropriateness, and linguistic choices. The study adopts a bibliographic, qualitative, and exploratory-reflective approach, bringing together research on the lexicon, language teaching, and digital technologies. The discussion focuses on electronic lexicographic resources, digital texts, gamified activities, collaborative practices, and generative artificial intelligence. It argues that the pedagogical value of technologies depends less on the novelty of the tools than on the quality of the linguistic activities and teacher mediation. Regarding generative AI, the chapter highlights possibilities for lexical comparison, reformulation, and example generation, as well as the need to verify responses, preserve authorship, and develop critical criteria for use. It concludes that lexical teaching in digital culture should prioritize practices that encourage students to observe, compare, select, justify, and use words in different language contexts.

Keywords: Lexicon; Digital culture; Language teaching; Digital technologies; Generative artificial intelligence.

1 Introdução

As palavras ocupam lugar central nas práticas de linguagem. Por meio delas, os sujeitos nomeiam e interpretam a realidade, estabelecem relações, expressam posicionamentos e constroem sentidos nas diferentes situações de interação. Desenvolver o conhecimento lexical, portanto, não significa apenas ampliar

quantitativamente o número de palavras conhecidas pelo falante, mas favorecer sua capacidade de compreender e mobilizar unidades lexicais em diferentes contextos, reconhecendo relações de sentido, possibilidades de combinação, variações de uso e efeitos produzidos pelas escolhas linguísticas.

No ensino de línguas, essa compreensão exige ultrapassar práticas centradas na memorização de listas de palavras ou na associação direta entre vocábulos e definições. O conhecimento de uma unidade lexical envolve dimensões semânticas, gramaticais e discursivas e se relaciona às condições de produção, circulação e recepção dos textos em que essa unidade se atualiza. Gil (2016), ao discutir o ensino de vocabulário e a competência lexical, demonstra que o conhecimento da palavra envolve relações paradigmáticas e sintagmáticas, propriedades gramaticais e as condições em que as unidades se realizam nos textos. Ensinar léxico implica, assim, criar condições para que o estudante observe palavras em funcionamento, estabeleça relações entre elas, interprete sentidos contextuais e amplie progressivamente suas possibilidades de escolha lexical.

Esse desafio adquire novas configurações em uma sociedade marcada pela presença das tecnologias digitais. Redes sociais, aplicativos de mensagens, plataformas de vídeo, jogos, jornais digitais, mecanismos de busca, dicionários eletrônicos e ambientes virtuais ampliam consideravelmente as situações de contato com palavras e expressões. Mais recentemente, sistemas de inteligência artificial generativa passaram também a produzir textos e a interagir linguisticamente com os usuários, acrescentando novas questões ao debate sobre linguagem, autoria, aprendizagem e mediação pedagógica.

A cultura digital, entretanto, não deve ser compreendida apenas como presença de equipamentos ou aplicativos. Ela envolve transformações nas formas de produzir, acessar, compartilhar e ressignificar informações e, consequentemente, nas práticas sociais de linguagem. A Base Nacional Comum Curricular incorpora a cultura digital e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação à formação dos estudantes, relacionando sua utilização crítica à participação nas diferentes práticas sociais de linguagem (Brasil,

2018).

Nesse cenário, torna-se pouco produtivo estabelecer uma oposição simplificadora entre uma suposta riqueza lexical associada às práticas tradicionais de leitura e escrita e um possível empobrecimento vocabular decorrente das interações digitais. Abreviações, gírias, neologismos, empréstimos e outras formas recorrentes nesses ambientes não constituem, por si mesmas, evidências de deterioração da língua ou redução da competência lexical. A questão pedagogicamente relevante consiste em formar sujeitos capazes de transitar entre diferentes práticas de linguagem, ampliando repertórios e reconhecendo adequações e restrições de uso em função dos gêneros, interlocutores e propósitos comunicativos.

Os ambientes digitais oferecem possibilidades importantes para esse trabalho. Dicionários eletrônicos permitem explorar acepções, exemplos e relações semânticas; textos disponíveis na internet possibilitam observar palavras em diferentes contextos de circulação; atividades gamificadas podem favorecer a retomada de unidades lexicais; ferramentas colaborativas permitem construir glossários e repertórios; e sistemas generativos podem produzir exemplos, alternativas lexicais e reformulações. Nenhum desses recursos, contudo, produz aprendizagem automaticamente.

É nesse ponto que se situa a problemática deste capítulo. Mais do que perguntar se as tecnologias digitais são benéficas ou prejudiciais ao desenvolvimento lexical, interessa compreender de que maneira recursos e práticas da cultura digital podem ser pedagogicamente mobilizados para favorecer o ensino do léxico. Essa perspectiva retira da tecnologia o lugar de agente autônomo da aprendizagem e recoloca no centro do processo os objetivos linguísticos, as práticas de linguagem e a ação pedagógica.

O objetivo geral consiste em analisar possibilidades e limites da utilização de recursos digitais no ensino do léxico, considerando sua contribuição para práticas contextualizadas de ampliação e desenvolvimento da competência lexical. Especificamente, busca-se discutir princípios relacionados ao ensino do léxico e ao desenvolvimento lexical; examinar possibilidades pedagógicas oferecidas por recursos e práticas digitais; e refletir sobre o papel

da mediação docente, inclusive diante da inteligência artificial generativa.

Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-reflexivo, fundamentada em estudos sobre léxico, ensino de línguas e tecnologias digitais. A reflexão parte de uma premissa que orienta todo o capítulo: a inovação pedagógica não decorre da simples presença da tecnologia. Recursos digitais podem ampliar o acesso a palavras, contextos e situações de uso, mas a transformação desse acesso em conhecimento lexical depende da qualidade das atividades propostas, dos objetivos estabelecidos e da mediação realizada no processo de ensino.

2 Léxico, Vocabulário e Desenvolvimento Lexical

O ensino do léxico ocupa posição fundamental no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e interação. Embora a ampliação do repertório de palavras seja uma de suas dimensões mais visíveis, aprender léxico não significa apenas acumular unidades ou memorizar significados. O conhecimento lexical envolve compreender as relações que as palavras estabelecem entre si, reconhecer os sentidos que assumem em diferentes contextos, observar possibilidades de combinação e selecionar unidades adequadas às situações de uso.

Neste capítulo, adota-se uma distinção operacional segundo a qual léxico designa o repertório lexical mais amplo da língua, enquanto vocabulário se refere às unidades efetivamente mobilizadas ou observadas em determinados sujeitos, textos, áreas ou situações de uso. Essa delimitação permite evitar o emprego indistinto dos conceitos e, ao mesmo tempo, reconhecer sua estreita relação.

A distinção é importante para o ensino porque desloca a atenção de uma concepção estritamente quantitativa para uma compreensão mais ampla do conhecimento lexical. Uma mesma unidade pode ser conhecida em diferentes graus: o estudante pode reconhecê-la durante a leitura sem utilizá-la em sua própria produção; conhecer uma de suas acepções e desconhecer outras; compreender seu significado, mas não dominar suas possibilidades

de combinação; ou utilizá-la sem perceber determinadas marcas de registro e adequação. De acordo com Biderman:

> [...] o léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos referentes, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Ao identificar semelhanças e, inversamente, discriminar os traços distintivos que individualizam esses referentes em entidades distintas, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. [...] A geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras (Biderman, 1998, p. 91-92).

Essa perspectiva permite compreender por que o trabalho pedagógico com o léxico não deve limitar-se à correspondência entre palavra e definição. As unidades lexicais participam da organização das experiências e estabelecem redes de relações semânticas e culturais. Ensinar uma palavra implica favorecer a compreensão das relações que ela mantém com outras unidades e dos diferentes sentidos que pode assumir em situações concretas de uso.

2.1 Do conhecimento da palavra à competência lexical

A noção de competência lexical amplia essa discussão. Gil (2016), ao tratar do ensino de vocabulário, demonstra que o conhecimento lexical envolve dimensões semânticas, gramaticais e discursivas, além das relações paradigmáticas e sintagmáticas estabelecidas pelas unidades e das condições em que elas se atualizam nos textos.

Desenvolver competência lexical significa, portanto, ampliar possibilidades de compreensão e uso. O estudante precisa não apenas reconhecer determinada palavra, mas compreender o que ela significa naquele contexto, com quais unidades pode se combinar, que relações estabelece com palavras semanticamente próximas, em

que situações é adequada e que efeitos sua escolha pode produzir.

Uma unidade aparentemente simples como forte, por exemplo, assume diferentes valores em café forte, chuva forte, argumento forte ou personalidade forte. A recorrência da mesma forma em diferentes combinações evidencia que o conhecimento lexical se amplia à medida que o falante entra em contato com contextos e possibilidades de uso.

O mesmo ocorre com relações como a sinonímia. Duas palavras semanticamente próximas nem sempre podem ser substituídas uma pela outra sem alteração de sentido, registro ou efeito discursivo. O ensino lexical precisa, por isso, ultrapassar a apresentação de equivalências e favorecer a observação das diferenças.

A ampliação lexical também não deve ser confundida com a substituição indiscriminada de palavras consideradas simples por outras supostamente mais sofisticadas. Um repertório lexical desenvolvido caracteriza-se menos pela utilização de palavras raras do que pela capacidade de realizar escolhas adequadas e semanticamente precisas em diferentes situações de linguagem.

2.2 Ensino do léxico: contexto, relações e uso

Uma abordagem contextualizada parte do princípio de que as palavras precisam ser observadas em funcionamento. Isso não significa abandonar atividades de sistematização, consulta ou registro, mas articulá-las aos usos que justificam e dão sentido à aprendizagem.

A leitura constitui espaço privilegiado para esse trabalho. Diante de uma unidade desconhecida, o estudante pode formular hipóteses a partir do contexto, observar elementos morfológicos, relacioná-la a outras palavras conhecidas e recorrer posteriormente ao dicionário para confrontar suas hipóteses. A consulta deixa de representar apenas a busca de uma resposta pronta e passa a integrar um processo de investigação lexical.

Também é possível partir de palavras conhecidas para explorar polissemia, campos semânticos, famílias lexicais, sinonímia, antonímia, processos de formação, expressões cristalizadas e

diferenças de registro. Na produção textual, repetições excessivas, imprecisão semântica ou pouca variação lexical podem constituir oportunidades para refletir sobre escolhas realizadas no próprio texto.

Desenvolver o léxico envolve, assim, movimentos complementares de compreensão, observação, comparação, sistematização e uso. A cultura digital amplia os materiais disponíveis para essas práticas, mas a abundância de ocorrências somente se transforma em conhecimento quando submetida a perguntas linguísticas capazes de orientar a investigação.

3 Cultura Digital e Práticas de Linguagem

A presença das tecnologias digitais modificou as condições de produção, recepção e compartilhamento da linguagem. Redes sociais, aplicativos de mensagens, plataformas de vídeo, jogos, ambientes virtuais, jornais digitais e fóruns colocam os sujeitos em contato com uma diversidade de práticas comunicativas que integra, cada vez mais, suas experiências sociais de leitura e escrita.

Essas transformações interessam ao ensino do léxico porque as palavras não circulam independentemente das práticas em que são utilizadas. Uma mesma unidade pode assumir sentidos distintos conforme o gênero, o interlocutor, a finalidade comunicativa e o contexto. Determinados ambientes também podem favorecer a difusão de palavras e expressões associadas a grupos, acontecimentos e práticas específicas.

A cultura digital amplia, nesse sentido, as possibilidades de contato com diferentes repertórios lexicais. O estudante pode transitar entre uma conversa em aplicativo de mensagens, uma postagem institucional, uma notícia, um meme, um vídeo de divulgação científica e um texto acadêmico. Cada situação mobiliza escolhas linguísticas relacionadas às condições em que a interação se realiza.

Reconhecer essa diversidade evita interpretar as práticas digitais a partir de uma oposição entre linguagem “correta” e linguagem “empobrecida”. Abreviações, gírias, estrangeirismos,

neologismos, hashtags e outras formas recorrentes nesses ambientes devem ser compreendidos como fenômenos linguísticos cuja pertinência depende das situações em que ocorrem. Do ponto de vista pedagógico, interessa investigar como essas formas funcionam, por que circulam, que sentidos assumem e em quais contextos são ou não adequadas.

3.1 Palavras em circulação: diversidade, mudança e contexto

O léxico apresenta particular sensibilidade às transformações sociais. Novos objetos, práticas e acontecimentos podem demandar denominações, favorecer empréstimos, produzir ressignificações ou ampliar a circulação de unidades anteriormente restritas a determinados grupos. Os ambientes digitais não criam a mudança lexical, mas proporcionam novas condições de circulação, registro e observação desses processos.

Esse cenário oferece oportunidades produtivas para o ensino. Palavras encontradas em redes sociais, notícias ou outros espaços digitais podem constituir pontos de partida para investigar formação lexical, empréstimos, mudanças semânticas, diferenças de registro e relações entre língua e sociedade.

O ambiente digital também facilita a comparação de ocorrências. Em vez de analisar uma palavra exclusivamente a partir de exemplo produzido para fins didáticos, pode-se localizar diferentes contextos em que ela aparece e observar regularidades e diferenças de uso. A abundância de dados, entretanto, exige orientação: resultados de mecanismos de busca não constituem automaticamente amostras linguísticas confiáveis, e conteúdos disponíveis na internet podem apresentar erros ou usos muito particulares.

O professor pode selecionar ocorrências de uma mesma unidade em diferentes gêneros e propor questões como: o sentido permanece o mesmo? Há diferenças de registro? Que palavras aparecem associadas a ela? A unidade poderia ser substituída por outra? Que mudança de sentido essa substituição produziria? O recurso digital, nesse caso, amplia o acesso aos dados, mas a aprendizagem resulta da investigação realizada sobre eles.

3.2 Diversidade de gêneros e ampliação do repertório

A diversidade de gêneros disponíveis em ambientes digitais permite mostrar que as escolhas lexicais dependem não apenas de graus de formalidade, mas também do propósito comunicativo, da área temática, das relações entre interlocutores e dos efeitos pretendidos.

Textos de divulgação científica podem articular terminologia especializada e estratégias de reformulação; notícias mobilizam unidades relacionadas a acontecimentos sociais; campanhas publicitárias exploram polissemia, ambiguidade e criação lexical; memes podem produzir humor por substituições inesperadas; e comunicações institucionais demandam escolhas distintas daquelas utilizadas em conversas informais.

Esses materiais possibilitam retomar conteúdos tradicionalmente associados ao ensino lexical — sinonímia, antonímia, polissemia, formação de palavras, campos semânticos e variação lexical — sem tratá-los como classificações desvinculadas do uso. A cultura digital não cria esses fenômenos, mas fornece um amplo campo para observar seu funcionamento.

3.3 Possibilidades e limites

O acesso ampliado a palavras e textos não garante desenvolvimento lexical. Estar exposto a grande quantidade de unidades não significa necessariamente compreendê-las, incorporá-las ao repertório produtivo ou saber utilizá-las adequadamente.

Esse cuidado se aplica a aplicativos, atividades gamificadas e recursos multimodais. Exercícios de associação, repetição e tradução podem favorecer contato e retomada de unidades, mas o conhecimento de uma palavra envolve dimensões que não se esgotam nesse tipo de tarefa.

Firmino (2024), ao analisar uma amostra de atividades de vocabulário do Duolingo voltadas à língua espanhola, mostra que o aplicativo oferece determinadas possibilidades para o trabalho lexical, ao mesmo tempo que evidencia limites decorrentes do formato das

atividades examinadas. Hillesheim e Zanette (2020), ao investigarem atividades gamificadas no Duolingo e Mondly, igualmente oferecem elementos para discutir formas de contato e prática lexical, sem que isso autorize atribuir à gamificação, isoladamente, eficácia sobre a aprendizagem.

Há ainda limites relacionados ao acesso a equipamentos, à conexão e às formas de utilização dos recursos. Familiaridade cotidiana com dispositivos não implica necessariamente capacidade de pesquisar criticamente, selecionar fontes ou explorar recursos lexicográficos. Essas práticas demandam orientação para pesquisa, seleção e avaliação crítica das fontes digitais, articulada ao próprio trabalho lexical.

Essa necessidade torna-se ainda mais evidente com a inteligência artificial generativa. A facilidade de obter definições, exemplos e reformulações exige que o estudante aprenda não apenas a localizar informações, mas a comparar, selecionar e verificar aquilo que as tecnologias produzem.

4 Percurso Metodológico

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-reflexivo, voltada à discussão das relações entre ensino do léxico e utilização pedagógica de recursos digitais. Não se pretende mensurar a eficácia de ferramentas específicas, mas examinar possibilidades e limites discutidos pela literatura e refletir sobre sua integração às práticas de ensino.

Na reformulação, as referências originalmente mobilizadas foram revistas quanto à pertinência para o novo recorte e complementadas por estudos diretamente relacionados ao ensino lexical, aos recursos digitais e à mediação pedagógica. O percurso foi orientado por três questões: o que se ensina quando se trabalha com o léxico; quais atividades linguísticas os recursos digitais podem favorecer; e qual é o papel da mediação docente nesse processo.

A discussão foi organizada em quatro eixos: contextualização das unidades lexicais; exploração de recursos lexicográficos digitais;

retomada e sistematização do léxico por meio de atividades gamificadas; e construção de repertórios a partir de práticas de leitura, produção e colaboração em ambientes digitais. Esses eixos funcionam como princípios organizadores e evitam uma classificação centrada exclusivamente nas ferramentas.

A inteligência artificial generativa é incorporada como desdobramento contemporâneo do problema investigado. Sua inclusão não pretende constituir revisão exaustiva sobre IA e educação, mas discutir possibilidades diretamente relacionadas ao objeto do capítulo, como geração de exemplos, reformulações e alternativas lexicais, bem como questões de validação, autoria e confiabilidade.

Algumas atividades apresentadas nas seções seguintes constituem proposições pedagógicas formuladas a partir da literatura examinada e não resultados de intervenções realizadas pelos autores. Essa distinção preserva o caráter bibliográfico do estudo e evita que possibilidades didáticas sejam apresentadas como resultados empíricos.

5 Do Recurso à Prática: possibilidades para o ensino do léxico

A discussão desenvolvida permite estabelecer uma premissa: a seleção de uma tecnologia deve ocorrer em função do objetivo linguístico e pedagógico, e não o contrário. Antes de perguntar qual ferramenta utilizar, é necessário definir que dimensão do conhecimento lexical se pretende desenvolver: compreender sentidos contextuais, ampliar repertório, estabelecer relações semânticas, observar combinatórias, investigar formação de palavras, reconhecer diferenças de registro ou selecionar unidades adequadas.

A partir da literatura examinada, quatro possibilidades mostram-se particularmente produtivas: recursos lexicográficos digitais; investigação de palavras em textos e contextos de circulação; atividades gamificadas; e construção colaborativa de repertórios.

5.1 Dicionários e recursos lexicográficos digitais

A consulta ao dicionário constitui prática tradicionalmente associada ao ensino do vocabulário, mas muitas vezes permanece restrita à localização de significados. Dicionários digitais podem ultrapassar essa função e constituir fontes para investigação de acepções, relações semânticas, marcas de uso, informações gramaticais e exemplos.

Capelozza (2024), ao investigar uma proposta de uso pedagógico do Dicionário Eletrônico dos Cem Verbos Português-Inglês – DED-100VPI na Educação Básica, oferece elementos para discutir a integração de recursos lexicográficos digitais às atividades de ensino. A contribuição do instrumento não reside apenas em ser eletrônico, mas nas possibilidades de exploração das informações organizadas lexicograficamente e de sua articulação com as necessidades dos estudantes.

Uma atividade pode partir de uma palavra polissêmica encontrada em um texto. Antes da consulta, os estudantes formulam hipóteses sobre seu significado; depois, observam diferentes acepções no dicionário, identificam aquela correspondente ao contexto e procuram outras ocorrências. O percurso deixa de seguir simplesmente

palavra desconhecida → dicionário → definição

e passa a envolver

palavra em contexto → hipótese → consulta → comparação → interpretação → novo uso

Também podem ser comparados verbetes de diferentes dicionários ou equivalentes apresentados por recursos bilíngues. A rapidez dos tradutores automáticos e dos sistemas de IA torna ainda mais importante ensinar o estudante a verificar se a palavra sugerida efetivamente funciona no contexto em que pretende utilizá-la.

5.2 Textos digitais e palavras em contexto

Notícias, campanhas publicitárias, textos de divulgação científica, postagens institucionais, resenhas, comentários e memes podem constituir materiais para observar como unidades lexicais participam da construção dos sentidos.

Uma possibilidade consiste em selecionar uma palavra e comparar suas ocorrências em gêneros diferentes. A unidade viral, por exemplo, pode relacionar-se diretamente a vírus em determinados contextos e, em outros, à rápida disseminação de conteúdos digitais. A comparação permite discutir extensão semântica e condições sociais de circulação dos sentidos.

Redes sociais também podem fornecer material para observar hashtags, abreviações, estrangeirismos, gírias e formas emergentes. O objetivo não é classificá-las antecipadamente como inadequadas, mas compreender onde circulam e discutir se seriam igualmente apropriadas em uma notícia, comunicação institucional ou artigo acadêmico.

A pergunta normativa "esta palavra está certa ou errada?" pode, assim, ser substituída por questões mais produtivas: quem utiliza essa forma? Em que situação? Para qual interlocutor? Que outra escolha seria possível? A substituição modificaria o efeito produzido?

5.3 Gamificação: retomada e sistematização

Atividades gamificadas podem favorecer reconhecimento, retomada e sistematização de unidades lexicais, especialmente quando integradas a um percurso mais amplo de leitura, análise e produção. Seu valor depende da relação entre a dinâmica proposta e o objetivo lexical.

Além de tarefas de associação ou reconhecimento, é possível gamificar a própria investigação lexical por meio de desafios: localizar duas acepções de uma palavra; encontrar contexto em que dois supostos sinônimos não possam ser substituídos; identificar processo de formação lexical; reformular um enunciado alterando uma palavra sem modificar substancialmente seu sentido; ou escolher

a unidade mais adequada a determinada situação comunicativa.

Nesses casos, o componente lúdico permanece, mas a resolução exige observação e raciocínio sobre o léxico. A gamificação pode ainda favorecer a retomada espaçada de unidades trabalhadas anteriormente, evitando que sejam exploradas uma única vez e depois abandonadas.

5.4 Produção colaborativa e construção de repertórios

Documentos compartilhados, murais virtuais e ambientes de aprendizagem permitem construir coletivamente glossários, mapas de palavras e repertórios temáticos.

Um glossário digital, por exemplo, pode ultrapassar a lista de palavras acompanhadas de definições copiadas. Cada entrada pode incluir unidade, definição selecionada criticamente, exemplo contextualizado, relações com outras palavras e informações sobre registro ou área de uso. A revisão das entradas pelos próprios estudantes transforma a atividade em espaço de negociação de sentidos.

Projetos temáticos também podem gerar repertórios organizados segundo relações semânticas, níveis de especialização ou gêneros de circulação. O valor pedagógico da ferramenta não está apenas na possibilidade técnica de produzir um documento coletivo, mas no processo de selecionar, definir, exemplificar, relacionar e revisar as unidades.

Essas possibilidades podem ser integradas em uma mesma sequência:

encontrar → inferir → consultar → comparar → relacionar → registrar → reutilizar

Cada movimento mobiliza uma dimensão do conhecimento lexical, e diferentes tecnologias podem ser utilizadas em função dos objetivos estabelecidos.

6 Mediação docente na cultura digital: das ferramentas à inteligência artificial generativa

As possibilidades apresentadas reforçam uma questão transversal: a tecnologia não define, por si mesma, a qualidade da aprendizagem. A mediação docente permanece central na seleção, problematização, comparação e validação das informações disponíveis.

No ensino lexical, isso significa ajudar o estudante a perceber que encontrar uma definição, tradução, sinônimo ou sugestão de palavra não equivale necessariamente a compreender seu funcionamento. Esse princípio adquire nova dimensão com a expansão da inteligência artificial generativa.

6.1 Inteligência artificial generativa e ensino do léxico

Ferramentas generativas podem produzir explicações, exemplos, reformulações, traduções e alternativas linguísticas a partir de comandos formulados pelos usuários. Para o ensino do léxico, podem auxiliar na geração de exemplos de uma palavra em diferentes contextos, na comparação de alternativas lexicais, na reformulação de enunciados segundo diferentes registros e na organização inicial de campos semânticos.

Essas respostas, contudo, não equivalem a verbetes lexicográficos nem constituem evidência autossuficiente de determinado significado ou uso. Ribeiro (2026), ao discutir a inteligência artificial generativa na Educação Básica e no ensino de Português, chama atenção para questões relacionadas ao erro, à autoria e à formação do senso crítico, reforçando a necessidade de incorporação pedagogicamente orientada desses recursos.

No trabalho lexical, isso significa que informações e exemplos produzidos pela IA precisam ser submetidos à comparação e à verificação. A fluência das respostas não deve ser tomada como garantia de precisão.

Uma lista de sinônimos produzida por uma ferramenta, por exemplo, pode ser submetida à substituição em diferentes

enunciados para verificar quais unidades preservam o sentido e quais modificam registro, intensidade ou combinatória. A pergunta deixa de ser apenas "quais são os sinônimos?" e passa a ser: em quais contextos essas palavras deixam de funcionar como equivalentes?

A ferramenta deixa, assim, de ocupar o lugar de autoridade e passa a constituir um dos materiais submetidos à análise linguística.

6.2 Gerar, comparar e verificar

Uma das possibilidades mais produtivas da IA está na geração rápida de alternativas. Durante a revisão de um texto, o estudante pode identificar uma repetição e solicitar outras possibilidades lexicais. A tarefa, entretanto, somente adquire relevância pedagógica quando ele precisa comparar as sugestões e decidir quais preservam o sentido, quais alteram o registro e quais são inadequadas ao gênero.

O mesmo procedimento pode ser aplicado a palavras semanticamente próximas, à adequação lexical ou à formação de palavras. A IA pode gerar hipóteses, mas cabe ao estudante confrontá-las com dicionários, textos documentados, corpora linguísticos ou outros recursos apropriados.

Essa comparação evidencia que as fontes não são equivalentes. Um dicionário organiza informações segundo critérios lexicográficos; corpora linguísticos reúnem dados segundo critérios de constituição próprios; textos documentam usos em situações específicas; mecanismos de busca localizam conteúdos disponíveis na rede; e a IA generativa produz respostas. Cada recurso responde de maneira diferente às perguntas formuladas sobre a língua.

Uma sequência pode orientar pedagogicamente esse uso:



A geração constitui apenas o primeiro movimento. Os demais devolvem ao estudante a responsabilidade pela análise e pela escolha.

6.3 Autoria e mediação docente

A utilização de sistemas generativos introduz ainda uma questão central: quem realiza as escolhas lexicais?

Se uma ferramenta sugere cinco alternativas e o estudante precisa selecionar uma, justificar sua escolha e explicar por que recusou as demais, há atividade reflexiva sobre o léxico. Se recebe uma versão completamente reformulada e simplesmente a apresenta como sua, parte significativa do processo de aprendizagem foi transferida ao sistema.

A questão da autoria, ressaltada por Ribeiro (2026), torna-se especialmente relevante no ensino de língua porque produzir um texto implica selecionar, organizar, reformular e assumir responsabilidade pelas escolhas realizadas.

Por isso, a mediação docente deve estabelecer critérios transparentes. Em algumas atividades, a IA pode não ser adequada porque o objetivo é observar aquilo que o estudante consegue realizar autonomamente; em outras, pode ser incorporada justamente porque a habilidade em foco consiste em avaliar, revisar e comparar respostas geradas.

Nesse contexto, o professor atua em pelo menos três dimensões: linguística, ao orientar a observação de sentidos, relações e adequações; informacional, ao ensinar a distinguir e verificar fontes; e ética e autoral, ao estabelecer critérios para utilização das ferramentas e para a responsabilidade sobre aquilo que se produz.

Quanto mais facilmente uma tecnologia fornece respostas, mais importante se torna formular boas perguntas sobre elas. Se uma ferramenta pode oferecer dez sinônimos em segundos, interessa discutir qual deles funciona naquele contexto e por quê. Se pode reformular um parágrafo, é necessário perguntar que escolhas lexicais foram alteradas e que efeitos produziram. Se pode criar exemplos, cabe verificar se esses exemplos são adequados e como podemos comprová-lo.

A inovação pedagógica não reside, portanto, em utilizar a ferramenta mais recente, mas em construir práticas em que a tecnologia amplie as possibilidades de observar, comparar,

questionar, selecionar e produzir linguagem.

7 Considerações Finais

Discutir o ensino do léxico na cultura digital exige deslocar a atenção das ferramentas para as práticas de linguagem que elas possibilitam. Dicionários eletrônicos, mecanismos de busca, aplicativos, atividades gamificadas, ambientes colaborativos e sistemas de inteligência artificial podem ampliar as formas de acesso, observação e exploração das unidades lexicais, mas não constituem, por si mesmos, garantia de aprendizagem.

Essa compreensão decorre de uma concepção de léxico que ultrapassa a ideia de inventário de palavras. Desenvolver conhecimento lexical implica reconhecer sentidos em contexto, estabelecer relações entre unidades, perceber diferenças de registro e realizar escolhas adequadas às situações comunicativas. Ampliar o repertório significa, portanto, dispor de mais possibilidades de compreender, selecionar e produzir sentidos.

A cultura digital pode constituir espaço privilegiado para observar a vitalidade do léxico. Palavras surgem, circulam, transformam-se, adquirem novas acepções ou se especializam. Tornar esses movimentos objeto de investigação aproxima o estudo lexical das experiências linguísticas dos estudantes sem reduzir o ensino às práticas que eles já dominam.

A inteligência artificial generativa torna esse cenário ainda mais complexo. Se uma ferramenta pode fornecer definições, sugerir sinônimos ou reformular textos rapidamente, o ensino precisa deslocar-se progressivamente da obtenção da resposta para a análise da resposta. O estudante precisa avaliar se uma unidade funciona no contexto, confrontar definições, reconhecer alterações produzidas por uma reformulação e assumir responsabilidade pelas escolhas linguísticas incorporadas ao próprio texto.

Nesse processo, a mediação docente permanece decisiva. A disponibilidade de tecnologias capazes de fornecer respostas não torna o professor dispensável; modifica as perguntas que precisam ser feitas. Cabe ao docente estabelecer objetivos, selecionar situações

de aprendizagem, orientar fontes, problematizar respostas e criar condições para que os estudantes desenvolvam autonomia crítica.

As reflexões desenvolvidas permitem sustentar que a contribuição das tecnologias digitais para o ensino do léxico depende menos da novidade do recurso e mais da qualidade da atividade linguística construída com ele. Uma tecnologia sofisticada pode sustentar uma tarefa baseada em repetição mecânica, enquanto um recurso simples pode favorecer investigação complexa sobre sentidos, usos e relações entre palavras.

Entre palavras e telas, portanto, o desafio não consiste em escolher entre práticas tradicionais e tecnologias contemporâneas. O que lhes confere sentido pedagógico é a possibilidade de contribuir para que o estudante compreenda melhor a língua que utiliza e amplie suas formas de participação nas práticas sociais de linguagem.

Em uma realidade na qual encontrar palavras e produzir textos se torna cada vez mais rápido, ensinar a escolher palavras torna-se ainda mais importante. É nessa escolha — contextualizada, consciente, crítica e autoral — que o ensino do léxico encontra uma de suas tarefas fundamentais na cultura digital.

Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CAPELOZZA, Paula Cristina Correa. **O léxico e o uso do Dicionário Eletrônico dos Cem Verbos Português-Inglês (DED-100VPI) como recurso pedagógico de ensino na educação básica.** 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2024.

FIRMINO, Mariana Bragança. Duolingo e o aprendizado de

vocabulário em língua espanhola: análise de uma amostra de atividades. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 2, p. 156-173, 2024.

GIL, Beatriz Daruj. Ensino de vocabulário e competência lexical. **Gragoatá**, Niterói, v. 21, n. 40, p. 445-464, 2016.

HILLESHEIM, Daniela; ZANETTE, Rosemary Irene Castañeda. A aprendizagem de léxico a partir das atividades gamificadas: chatbot e Duolingo Histórias. **Caletroscópio**, Mariana, v. 8, n. 2, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Definições atualizadas e uso com moderação: um ensaio sobre inteligência artificial na Educação Básica. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 19, e62700, 2026.

Cap. 8

Entre palavras e imagens: o dicionário ilustrado como recurso para o desenvolvimento lexical

Ana Raquel de Sousa Rocha
Márcia Suany Dias Cavalcante
Maria Célia Dias de Castro

ENTRE PALAVRAS E IMAGENS: O DICIONÁRIO ILUSTRADO COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO LEXICAL

Ana Raquel de Sousa Rocha[1]
Márcia Suany Dias Cavalcante[2]
Maria Célia Dias de Castro[3]

Resumo

O desenvolvimento lexical constitui dimensão relevante do ensino de língua portuguesa, uma vez que envolve não apenas a ampliação do repertório vocabular, mas também a compreensão dos significados, das relações entre as palavras e de suas possibilidades de uso em diferentes contextos. Nesse processo, o dicionário pode assumir função pedagógica que ultrapassa a consulta pontual de significados e grafias. Este capítulo analisa possibilidades de exploração de dicionários ilustrados para o desenvolvimento lexical na Educação Básica, considerando suas características lexicográficas e verbo-visuais e sua adequação aos diferentes públicos escolares. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e documental, toma como *corpus* nove dicionários ilustrados destinados ao público infantil e escolar. A análise considera quatro dimensões: adequação ao público-alvo, configuração lexicográfica, relação palavra–imagem e potencial pedagógico. Os resultados evidenciam que as obras apresentam diferentes formas de organização e de articulação entre informações verbais e visuais, o que requer seleção compatível com a etapa de escolarização e com os objetivos de aprendizagem. Defende-se que o potencial pedagógico do dicionário ilustrado não decorre apenas da presença de imagens, mas das possibilidades de transformar palavra, definição, ilustração e demais informações do verbete em objetos de observação, comparação e investigação. Conclui-se que práticas orientadas de

1 Mestranda pelo no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: ana.sousrocha@uemasul.edu.br
2 Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Bolsista Produtividade/UEMASUL. E-mail: marciasuany@uemasul.edu.br
3 Doutora pelo Programa de Pós -Graduação em Letras e Linguística – PPGLL, da Universidade Federal do Goiás – UFG. E-mail: celialeitecastro@hotmail.com

consulta podem favorecer o desenvolvimento lexical e a formação de estudantes mais autônomos e críticos diante das diferentes fontes de informação linguística, inclusive em contextos digitais.

Palavras-chave: Léxico; Dicionário ilustrado; Lexicografia pedagógica; Desenvolvimento lexical; Ensino de língua portuguesa.

BETWEEN WORDS AND IMAGES: THE ILLUSTRATED DICTIONARY AS A RESOURCE FOR LEXICAL DEVELOPMENT

Abstract

Lexical development is a relevant dimension of Portuguese language teaching, as it involves not only expanding students' vocabulary repertoire but also understanding meanings, relationships between words, and their possibilities of use in different contexts. In this process, dictionaries can play a pedagogical role that goes beyond the occasional consultation of meanings and spelling. This chapter analyzes possibilities for using illustrated dictionaries to promote lexical development in Basic Education, considering their lexicographic and verbal-visual characteristics and their suitability for different school audiences. The study adopts a qualitative, bibliographic, and documentary approach and examines a *corpus* of nine illustrated dictionaries intended for children and school students. The analysis considers four dimensions: suitability for the target audience, lexicographic configuration, word-image relationship, and pedagogical potential. The results indicate that the works differ in their organization and in the ways verbal and visual information are combined, requiring teachers to select materials according to students' educational stage and learning objectives. The pedagogical potential of illustrated dictionaries is understood as deriving not merely from the presence of images, but from the possibility of transforming words, definitions, illustrations, and other entry information into objects of observation, comparison, and investigation. It is concluded that guided dictionary consultation

practices can contribute to lexical development and to the formation of more autonomous and critical students when dealing with different sources of linguistic information, including those available in digital environments.

Keywords: Lexicon; Illustrated dictionary; Pedagogical lexicography; Lexical development; Portuguese language teaching.

1 Introdução

O léxico constitui uma das dimensões mais dinâmicas da língua e participa diretamente das formas pelas quais os sujeitos nomeiam, interpretam e organizam suas experiências. Ampliar o repertório lexical, nesse sentido, não corresponde apenas a conhecer um número maior de palavras, mas a desenvolver condições para compreender seus significados, reconhecer diferentes acepções, estabelecer relações entre unidades lexicais e utilizá-las adequadamente em distintas situações de interação.

Entre os recursos que podem contribuir para esse processo, o dicionário ocupa uma posição particular. Mais do que um repositório de palavras e significados, a obra lexicográfica pode reunir informações sobre grafia, acepções, pronúncia, aspectos gramaticais, relações semânticas e usos. No âmbito escolar, sua utilização pode favorecer não apenas a resolução de dúvidas pontuais, mas também a aprendizagem de procedimentos de consulta e a reflexão sobre o funcionamento do léxico.

Essa perspectiva aproxima-se da lexicografia pedagógica, campo que considera especialmente as necessidades dos usuários e as finalidades didáticas das obras. Krieger (2005, 2012) chama atenção para a importância de selecionar dicionários adequados ao perfil do consulente e aos objetivos de ensino. Não basta, portanto, disponibilizar qualquer obra ao estudante; sua pertinência depende da faixa de escolarização, da complexidade das informações e da atividade pedagógica em que será utilizada.

Nos dicionários ilustrados, acrescenta-se uma característica relevante: a articulação entre palavra, definição e imagem. A presença

da ilustração, entretanto, não garante por si mesma maior potencial pedagógico. Ela pode representar visualmente um referente, contextualizar uma unidade lexical, acrescentar informações ou cumprir função predominantemente decorativa. Interessa, assim, observar o que a imagem faz no verbete e como sua relação com a informação verbal pode ser explorada no ensino.

Essa questão assume configurações distintas ao longo da Educação Básica. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a articulação entre palavra e imagem pode integrar atividades relacionadas à alfabetização, à ordem alfabética, à ortografia, à construção de significados e à aprendizagem dos próprios procedimentos de consulta. Nos anos finais, o trabalho pode avançar para polissemia, relações semânticas, formação de palavras, variação lexical, marcas de uso e adequação linguística.

O documento *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*, elaborado no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ressalta que o dicionário escolar pode atender a diferentes necessidades de aprendizagem e que sua exploração exige familiarização do estudante com a organização e as informações próprias da obra lexicográfica (Brasil, 2012). Antunes (2012), por sua vez, relaciona a consulta ao dicionário à plurissignificação, aos contextos de uso, à variação lexical e ao desenvolvimento da autonomia do aluno.

Apesar dessas possibilidades, o dicionário ainda é frequentemente tratado como recurso destinado sobretudo a consultas pontuais, quando pode ser integrado de maneira mais sistemática às atividades de língua portuguesa. A questão central não está, portanto, apenas em utilizar ou não um dicionário, mas em como transformar as informações nele disponíveis em oportunidades de aprendizagem lexical.

A partir desse entendimento, o capítulo orienta-se pela seguinte questão: de que maneira as características lexicográficas e verbo-visuais dos dicionários ilustrados podem ser exploradas pedagogicamente para favorecer o desenvolvimento lexical de estudantes da Educação Básica?

O objetivo geral consiste em analisar possibilidades de

exploração pedagógica de dicionários ilustrados no ensino do léxico, considerando suas características lexicográficas e verbo-visuais e sua adequação a diferentes etapas da Educação Básica. Especificamente, busca-se discutir a função do dicionário no ensino lexical; refletir sobre a relação entre palavra, definição e imagem; analisar uma seleção de obras destinadas ao público escolar; e propor possibilidades de exploração pedagógica derivadas das características observadas.

A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental. A discussão teórica articula estudos sobre léxico, ensino e lexicografia pedagógica, enquanto a dimensão documental toma como *corpus* nove obras destinadas ao público infantil e escolar. A análise considera a adequação ao público, a configuração lexicográfica, a relação palavra–imagem e o potencial pedagógico.

Em um cenário no qual definições podem ser obtidas rapidamente por mecanismos de busca e sistemas de inteligência artificial, aprender a consultar criticamente fontes lexicais permanece relevante. O dicionário não precisa competir com essas tecnologias: pode contribuir para que o estudante reconheça que diferentes fontes organizam e oferecem informações de maneiras distintas e que conhecer uma palavra envolve mais do que receber uma resposta imediata sobre seu significado.

2 Léxico, dicionário e ensino

O léxico constitui um sistema aberto, diretamente relacionado às experiências históricas, sociais e culturais dos falantes. Biderman (1996) destaca seu papel fundamental na estrutura e no funcionamento da língua, bem como sua relação com os processos de significação e de organização do conhecimento.

No ensino, essa compreensão impede que desenvolvimento lexical seja reduzido à memorização de listas de palavras. Conhecer uma unidade envolve reconhecer seus sentidos, relações com outras unidades, possibilidades de combinação e condições de uso. O estudante não amplia "o léxico da língua"; amplia seu repertório lexical e desenvolve maior capacidade para compreender e realizar escolhas linguísticas.

2.1 O dicionário como instrumento de aprendizagem lexical

O dicionário pode contribuir para esse processo porque sistematiza informações sobre as unidades da língua. Dependendo da obra, um verbete pode apresentar grafia, divisão silábica, pronúncia, classe gramatical, acepções, exemplos, marcas de uso e outros dados.

O documento do PNLD destaca que os dicionários escolares podem auxiliar em dúvidas de grafia, significado e descrição gramatical, entre outras possibilidades (Brasil, 2012). O potencial didático da obra, entretanto, depende de o estudante aprender também como consultá-la e interpretar as informações apresentadas.

Antunes (2012) amplia essa perspectiva ao mostrar que a consulta pode favorecer o reconhecimento da plurissignificação, dos contextos de uso, das expressões complexas, da variação lexical e de aspectos históricos e culturais. Dessa forma, o dicionário pode integrar atividades de leitura, escrita e análise linguística.

Uma palavra desconhecida encontrada em um texto, por exemplo, pode ser inicialmente interpretada a partir do contexto. A consulta posterior permite confrontar a hipótese com as acepções registradas e selecionar aquela pertinente ao enunciado. O percurso passa da simples obtenção da definição para um movimento de

contexto → hipótese → consulta → comparação → interpretação

2.2 Lexicografia pedagógica e adequação ao usuário

A incorporação do dicionário ao ensino exige que o professor conheça minimamente a natureza da obra que coloca em circulação na sala de aula. O problema não é apenas dispor ou não do recurso, mas saber ler sua proposta lexicográfica, reconhecer o público a que se destina e relacionar suas informações aos objetivos da atividade. A lexicografia pedagógica contribui precisamente para esse deslocamento, ao aproximar a descrição do léxico das necessidades de aprendizagem dos consulentes. Conforme Krieger:

> Apesar do reconhecimento unânime de suas funções didáticas, este tipo de obra é ainda um objeto bastante

> desconhecido e mesmo pouco explorado no ensino da língua materna. Há uma série de razões para isto, a iniciar pela concreta realidade de que a lexicografia, quer teórica, quer aplicada, é muito pouco estudada em nosso meio. Em consequência, os professores costumam não estar instrumentados para um trabalho mais sistemático e produtivo com dicionários, nem tampouco sentem-se seguros para escolher uma obra para suas aulas (Krieger, 2005, p. 102).

A observação de Krieger ajuda a compreender por que a seleção do dicionário não deve ser tratada como decisão acessória. Obras voltadas à alfabetização, dicionários infantis e materiais destinados a estudantes mais experientes apresentam níveis distintos de densidade informacional, extensão de verbetes, exemplos e recursos visuais. Essa diversidade, longe de constituir um problema, permite selecionar a obra em função do que se pretende ensinar.

As obras lexicográficas não são equivalentes. Krieger (2005, 2012) ressalta que os dicionários escolares precisam ser considerados em relação aos usuários aos quais se destinam e às finalidades de ensino. A seleção dos verbetes, a extensão das definições, os exemplos e as informações adicionais devem ser compatíveis com as competências do consulente.

Nos anos iniciais, podem assumir maior importância a organização alfabética, a grafia, as definições acessíveis e a relação palavra–imagem. Nos anos finais, podem ser exploradas informações mais complexas, como polissemia, relações semânticas, formação de palavras e marcas de uso.

A escolha do dicionário constitui, assim, parte do planejamento pedagógico. Não se trata de identificar uma obra universalmente superior, mas de compreender para quem foi produzida, o que oferece e para quais objetivos pode ser mobilizada.

2.3 Da consulta pontual à investigação lexical

O uso pedagógico do dicionário torna-se mais produtivo quando a consulta deixa de ser uma tarefa isolada e passa a integrar uma sequência de leitura, formulação de hipóteses e retorno ao

texto. Nessa perspectiva, o verbete não encerra a atividade; fornece dados para que o estudante confirme, rejeite ou refine interpretações construídas anteriormente.

O próprio documento do Ministério da Educação destaca a variedade de serviços que um dicionário pode prestar, abrangendo ortografia, significados, informações gramaticais e etimologia, entre outros aspectos (Brasil, 2012). Essa diversidade permite deslocar o trabalho de perguntas como "qual é o significado?" para questões sobre acepções, diferenças entre palavras próximas, marcas de uso e adequação ao contexto.

Fora ou dentro da escola, um dicionário pode prestar muitos e variados serviços, cada um deles associado a um determinado aspecto da descrição lexicográfica, ou seja, do conjunto de explicações que ele fornece sobre cada uma das palavras registradas (Brasil, 2012, p. 16).

Para o desenvolvimento lexical, essa mudança é relevante porque o estudante aprende que conhecer uma palavra não equivale a memorizar uma definição. É necessário compreender como a unidade funciona no texto, que sentidos pode assumir, com que outras palavras se relaciona e em que situações pode ser empregada. O dicionário pode apoiar esse processo desde que sua consulta esteja vinculada a uma pergunta linguística efetiva.

3 Entre palavras e imagens: especificidades do dicionário ilustrado

Nos dicionários ilustrados, os recursos visuais integram a apresentação da informação lexical. No contexto escolar, essa característica pode ampliar as possibilidades de exploração dos verbetes, desde que a imagem seja compreendida em relação ao que a definição e os demais elementos informam.

Para esta análise, adota-se uma classificação operacional, sem pretensão de constituir tipologia geral das imagens lexicográficas. As ilustrações podem exercer predominantemente função referencial, quando representam visualmente aquilo que a palavra nomeia; contextualizadora, quando inserem a unidade em uma situação ou

cena que contribui para sua compreensão; ou decorativa, quando desempenham principalmente função estética, sem acrescentar informação lexical relevante.

Uma mesma imagem pode participar de mais de uma dessas funções. O interesse pedagógico está menos em classificá-la de maneira rígida do que em perguntar que contribuição oferece para a interpretação do verbete.

3.1 Palavra, definição e imagem

A definição e a ilustração não fornecem necessariamente as mesmas informações. Em palavras concretas, a imagem pode contribuir para a identificação do referente; em unidades abstratas ou polissêmicas, seus limites tornam-se mais evidentes.

Esse contraste pode ser pedagogicamente explorado. O estudante pode observar uma ilustração antes de ler a definição, formular uma hipótese e depois confrontá-la com o verbete. Outra possibilidade consiste em perguntar se a imagem representa todas as acepções registradas ou somente uma delas.

A imagem deixa, dessa forma, de atuar apenas como apoio e passa a constituir objeto de investigação sobre o significado lexical.

3.2 Diferentes etapas da escolarização

Nos anos iniciais, palavra e imagem podem ser articuladas a atividades de reconhecimento lexical, ordem alfabética, grafia e formulação de hipóteses sobre significados.

Nos anos finais, a mesma relação pode ser problematizada. Palavras polissêmicas, abstratas ou empregadas figuradamente permitem discutir até que ponto um sentido pode ser representado visualmente e por que diferentes contextos atualizam diferentes significados.

Assim, avaliar um dicionário ilustrado não significa apenas contabilizar suas imagens, mas observar como elas se relacionam aos verbetes, que informações lexicográficas acompanham as palavras e a que público a obra se destina.

3.3 Imagem, polissemia e limites da representação

A presença de ilustrações também permite discutir um aspecto importante do conhecimento lexical: nem todo significado pode ser representado visualmente de maneira direta. Palavras concretas tendem a permitir associações referenciais mais imediatas, enquanto unidades abstratas, sentidos figurados e acepções especializadas colocam limites à representação por imagem.

Esse limite não constitui deficiência da obra. Ao contrário, pode ser transformado em questão pedagógica. Se uma palavra apresenta várias acepções e apenas uma delas recebe ilustração, o estudante pode investigar por que determinada escolha visual foi realizada e quais sentidos dependem mais diretamente da definição e do contexto de uso.

A comparação entre imagem e definição também pode mostrar que uma ilustração seleciona certos traços do referente e deixa outros em segundo plano. A atividade de consulta passa, então, a envolver leitura crítica dos diferentes modos de apresentação da informação lexical, evitando a ideia de que imagem e definição funcionem como equivalentes perfeitos.

Nos anos iniciais, essa articulação pode favorecer a formulação de hipóteses e a aproximação com o universo das palavras; nos anos finais, pode sustentar reflexões sobre polissemia, sentido figurado e adequação contextual. Em ambos os casos, a mediação docente é decisiva para transformar o recurso visual em objeto de análise.

4 Percurso metodológico

A pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A dimensão bibliográfica sustenta a discussão sobre léxico, ensino e lexicografia pedagógica; a documental concentra-se na análise de obras ilustradas destinadas ao público infantil e escolar.

O *corpus* é constituído por nove obras: Dicionário Houaiss Ilustrado; Dicionário Aurélio Ilustrado; Aurelinho: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa; Saraiva Infantil de A a Z:

Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado; Saraiva Júnior: Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado; Dicionário Global Infantil Ilustrado Silveira Bueno da Língua Portuguesa; Meu Primeiro Dicionário: Cada Palavra uma História; Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa com o Menino Maluquinho e sua Turma; e Brincando de Ler: Dicionário Ilustrado Houaiss de Alfabetização.

A análise considera quatro dimensões: a) adequação ao público-alvo, observando etapa escolar e complexidade das informações; b) configuração lexicográfica, considerando definição, acepções, exemplos e demais informações linguísticas; c) relação palavra–imagem, observando a função referencial, contextualizadora ou decorativa; e d) potencial pedagógico, relacionado às possibilidades de utilização da obra em atividades de desenvolvimento lexical.

Essas categorias não estabelecem hierarquia entre as obras. Buscam relacionar suas características, o perfil do usuário e os objetivos de aprendizagem.

As propostas didáticas apresentadas a seguir constituem possibilidades elaboradas a partir da análise documental e da fundamentação teórica, não resultados de intervenção realizada em sala de aula.

5 Dicionários ilustrados em sala de aula: análise e possibilidades pedagógicas

As nove obras evidenciam que a denominação dicionário ilustrado abrange materiais com configurações distintas. Elas variam quanto ao público, às informações lexicográficas, à extensão do repertório e ao modo de integração das imagens. A análise, portanto, não busca indicar qual obra seria "melhor", mas compreender qual configuração pode responder mais adequadamente a determinado público e objetivo pedagógico.

5.1 Características das obras

No *corpus*, encontram-se obras voltadas à iniciação da criança na consulta lexicográfica e outras que apresentam repertório e

informações mais amplos. Essa diversidade permite observar que quantidade de palavras, extensão das definições e presença de ilustrações não devem ser tomadas isoladamente como critérios de qualidade.

O Dicionário Houaiss Ilustrado, por exemplo, reúne definições, locuções e diferentes informações sobre as unidades lexicais, além dos recursos visuais. O Dicionário Aurélio Ilustrado e o Aurelinho apresentam propostas voltadas ao público escolar, articulando linguagem acessível e ilustrações. Já o Saraiva Infantil de A a Z e o Saraiva Júnior ampliam gradativamente o repertório e a quantidade de informações disponíveis, permitindo diferentes níveis de exploração lexical.

O Dicionário Global Infantil Ilustrado Silveira Bueno da Língua Portuguesa dirige-se ao público infantil e associa definições e exemplos a elementos do universo cultural brasileiro. O Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa com o Menino Maluquinho e sua Turma, por sua vez, aproxima a consulta lexical do universo gráfico e narrativo de personagens conhecidos do público infantil.

Meu Primeiro Dicionário: Cada Palavra uma História, de Richard Scarry, ocupa posição particular no *corpus*. A obra não se organiza como dicionário formal de verbetes e definições convencionais: as palavras são apresentadas em cenas ilustradas, acompanhadas de pequenos textos e situações que favorecem a aproximação da criança com a leitura e a ordem alfabética. Essa característica torna a obra relevante para a comparação, pois evidencia que materiais denominados "dicionários" podem assumir configurações distintas.

Brincando de Ler: Dicionário Ilustrado Houaiss de Alfabetização, por fim, volta-se às primeiras experiências da criança com a organização lexical e com procedimentos de consulta, aproximando o universo da alfabetização das práticas de observação das palavras.

5.1.1 Obras de iniciação e alfabetização

Algumas obras do *corpus* privilegiam a aproximação inicial da criança com a ordem alfabética, a associação entre palavras e

imagens e a própria prática de consulta. Nesse grupo, Brincando de Ler e Meu Primeiro Dicionário: Cada Palavra uma História apresentam configurações especialmente adequadas para atividades de reconhecimento lexical e leitura mediada. A segunda obra, por não seguir uma estrutura lexicográfica convencional, amplia o *corpus* e permite discutir fronteiras entre dicionário, livro ilustrado e material de alfabetização.

Também o Aurelinho pode ser situado nesse eixo de iniciação, embora apresente estrutura de dicionário mais convencional. A comparação entre essas obras permite ao professor discutir com os estudantes diferentes maneiras de organizar palavras e perceber que a forma de apresentação está diretamente relacionada ao usuário projetado pela obra.

5.1.2 Obras de transição e ampliação do repertório

Dicionário Aurélio Ilustrado, Saraiva Infantil de A a Z e Dicionário Global Infantil Ilustrado oferecem possibilidades de transição entre a consulta inicial e a exploração mais sistemática do repertório lexical. Neles, a imagem permanece relevante, mas passa a conviver com informações verbais mais densas e com uma organização que pode sustentar atividades de ortografia, significação, relações lexicais e observação de traços culturais.

O Dicionário Global Infantil Ilustrado merece atenção particular quando o objetivo envolve palavras associadas à cultura brasileira. Em vez de tratar esse traço apenas como curiosidade editorial, o professor pode utilizá-lo para investigar como o léxico registra práticas, objetos, alimentos, manifestações culturais e formas de nomear próprias de diferentes grupos sociais.

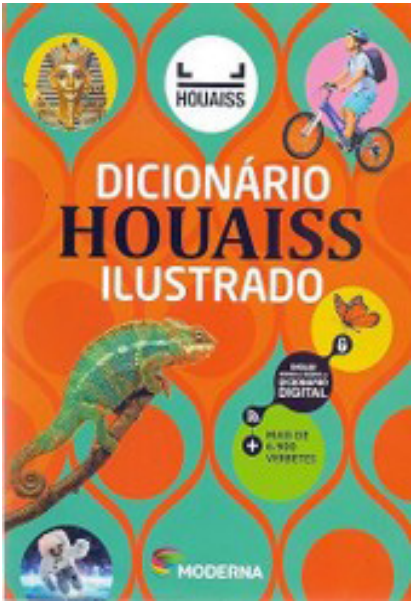
5.1.3 Obras para consultas mais autônomas

Dicionário Houaiss Ilustrado e Saraiva Júnior oferecem repertório e informações que permitem avançar para práticas de consulta mais autônomas. A presença de divisão silábica, exemplos, locuções, informações gramaticais e outras indicações amplia o

número de perguntas que podem ser feitas ao verbete. A atividade deixa de se limitar ao significado e passa a envolver a estrutura e o uso da palavra.

O Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa com o Menino Maluquinho e sua Turma ocupa posição intermediária nesse conjunto: mantém recursos de aproximação lúdica, mas pode ser explorado para mostrar como a apresentação gráfica e o universo narrativo interferem na experiência de consulta. Essa característica torna a obra especialmente adequada para comparação com dicionários de configuração mais convencional.

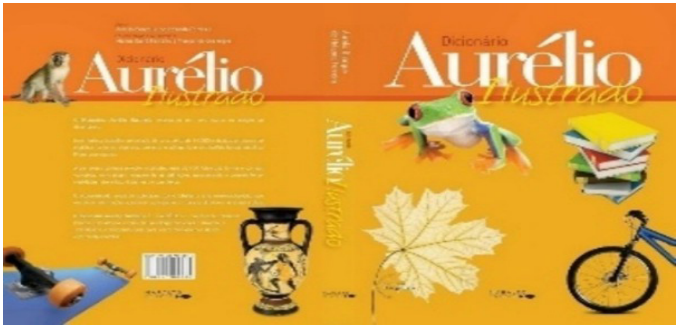
Figura 1: Capa Dicionário Houaiss Ilustrado



Fonte: Acervo dos autores (2024).

- Característica predominante: variedade de informações lexicais e recursos visuais.
- Possibilidade de exploração: consulta e aprofundamento das informações sobre a unidade lexical.

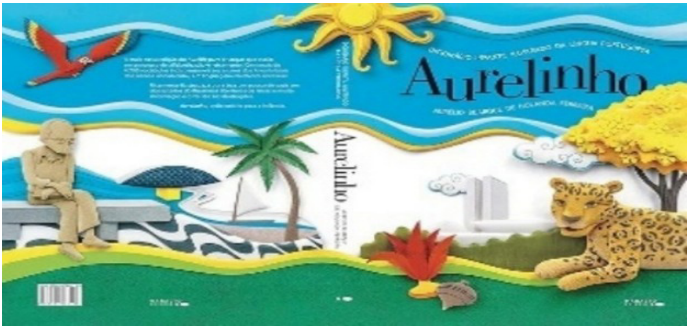
Figura 2: Capa Dicionário Aurélio Ilustrado



Fonte: Acervo dos autores (2024).

- Característica predominante: definições acessíveis e ilustrações.
- Possibilidade de exploração: relação entre significado, contexto e representação visual.

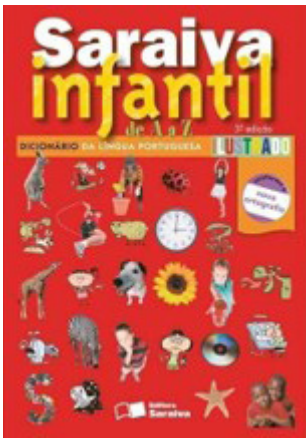
Figura 3: Capa Aurelinho



Fonte: Acervo dos autores (2024).

- Característica predominante: proposta direcionada ao público infantil.
- Possibilidade de exploração: iniciação à consulta e relação palavra–imagem.

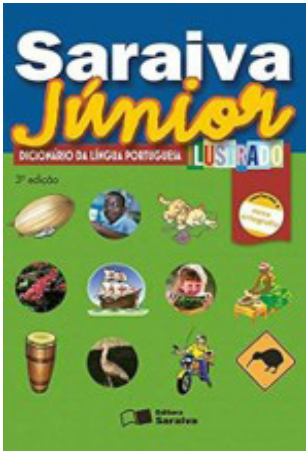
Figura 4: Capa Saraiva Infantil de A a Z



Fonte: Acervo dos autores (2024).

- Característica predominante: repertório escolar e informações sobre as palavras.
- Possibilidade de exploração: reconhecimento lexical e consulta orientada.

Figura 5: Capa Saraiva Júnior



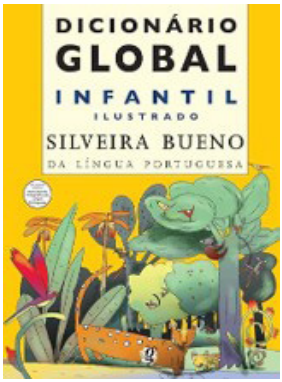
Fonte: Acervo dos autores (2024).

- Característica predominante: repertório ampliado, divisão

silábica, exemplos e ilustrações.

- Possibilidade de exploração: exploração lexical em etapas posteriores da escolarização.

Figura 6: Capa Dicionário Global Infantil Ilustrado



Fonte: Acervo dos autores (2024).

* Característica predominante: direcionamento infantil e referências culturais.

* Possibilidade de exploração: relação entre palavra, definição, contexto e cultura.

Figura 7: Capa Meu Primeiro Dicionário: Cada Palavra uma História



Fonte: Acervo dos autores (2024).

- Característica predominante: cenas ilustradas e pequenas narrativas, sem estrutura lexicográfica convencional.
- Possibilidade de exploração: aproximação inicial com

palavras, leitura e ordem alfabética.

Figura 8: Capa Dicionário Ilustrado com o Menino Maluquinho



Fonte: Acervo dos autores (2024).

- Característica predominante: integração entre informação lexical, ilustração e universo narrativo.
- Possibilidade de exploração: contextualização e exploração lúdica do léxico.

Figura 9: Capa Brincando de Ler



Fonte: Acervo dos autores (2024).

- Característica predominante: proposta vinculada à alfabetização.

- Possibilidade de exploração: primeiras práticas de reconhecimento e organização lexical.

É válido ainda reforçar que a quantidade de verbetes ou de ilustrações, isoladamente, não determina o potencial pedagógico de uma obra. Um repertório reduzido pode ser adequado às primeiras experiências de consulta, enquanto obras mais extensas permitem explorar acepções, relações semânticas e informações gramaticais de maior complexidade.

5.2 Propostas de exploração pedagógica

As propostas a seguir não pretendem constituir sequências fechadas. Funcionam como modelos adaptáveis, construídos a partir das características observadas nas obras e dos objetivos de desenvolvimento lexical discutidos neste capítulo.

Na atividade *Imagem que define*, o objetivo é observar a relação entre representação visual e significado. O professor seleciona verbetes com diferentes tipos de ilustração, apresenta inicialmente apenas as imagens e solicita hipóteses. Depois da consulta, os estudantes registram quais informações foram confirmadas, quais precisaram ser revistas e o que a definição acrescentou à imagem.

Em *Dicionários em confronto*, o foco recai sobre a própria construção lexicográfica. Uma mesma unidade é pesquisada em duas ou três obras e os estudantes comparam número de acepções, extensão das definições, exemplos, informações gramaticais e presença ou ausência de imagens. A atividade ajuda a compreender que o dicionário resulta de escolhas editoriais e lexicográficas e que diferentes obras podem atender a necessidades diferentes.

A proposta *Uma palavra, vários sentidos* explora a polissemia. A turma seleciona uma unidade com mais de uma acepção, identifica qual sentido aparece ilustrado e produz pequenos contextos para as demais acepções. O exercício torna visível a dependência entre significado e contexto e mostra os limites de tratar uma imagem como definição completa.

Em *Do verbete ao texto*, a consulta é articulada à produção.

Após identificar determinada acepção, o estudante utiliza a palavra em um pequeno texto, frase ou diálogo e justifica por que aquele emprego corresponde ao sentido selecionado. O professor pode retomar as produções para discutir adequação, combinação lexical e diferenças de registro.

Por fim, *Palavras de outros tempos* pode ser desenvolvida por comparação entre dicionários de épocas diferentes ou pela investigação de unidades que os estudantes reconhecem como pouco frequentes. A atividade permite discutir permanência, mudança, desaparecimento e ressignificação de palavras, aproximando a consulta lexicográfica da percepção do léxico como componente dinâmico da língua.

5.3 Dicionário, busca digital e inteligência artificial

Nos anos finais, o trabalho pode incorporar pontualmente fontes digitais. Uma mesma palavra pode ser pesquisada em um dicionário, em um mecanismo de busca e em um sistema de inteligência artificial.

A finalidade não é decidir qual fonte é universalmente melhor, mas perceber que elas oferecem informações de naturezas distintas. O dicionário organiza dados segundo critérios lexicográficos; mecanismos de busca permitem localizar conteúdos disponíveis na rede; sistemas de inteligência artificial generativa produzem respostas a partir das solicitações formuladas pelos usuários.

Uma atividade comparativa pode solicitar que os estudantes observem quais significados aparecem em cada fonte, se há exemplos de uso, informações gramaticais, indicação de diferentes acepções e possibilidades de verificar a procedência das informações. O exercício desloca o foco da simples obtenção de uma resposta para a avaliação da fonte e da informação oferecida.

Nesse contexto, saber consultar um dicionário permanece relevante justamente porque o estudante precisa aprender a distinguir, confrontar e avaliar fontes. O acesso rápido a definições não elimina a necessidade de compreender os sentidos das palavras e suas condições de uso.

O potencial pedagógico do dicionário ilustrado, portanto, não decorre somente da presença de imagens ou da quantidade de palavras registradas. Realiza-se quando palavra, definição, ilustração e demais elementos são transformados em objetos de observação e investigação. Mais do que procurar palavras no dicionário, interessa ensinar o estudante a fazer perguntas sobre elas.

5.3.1 Comparar fontes para compreender suas funções

A comparação entre fontes pode ser organizada a partir de uma mesma pergunta lexical. Ao pesquisar uma palavra em dicionário impresso ou digital, mecanismo de busca e sistema de inteligência artificial, o estudante deve registrar não apenas a resposta encontrada, mas a natureza da informação oferecida: definição, exemplos, links, sugestões, marcas de uso, origem ou explicação produzida pelo sistema.

Esse procedimento ajuda a compreender que rapidez e facilidade de acesso não equivalem a confiabilidade nem a adequação. O dicionário apresenta uma descrição organizada segundo uma proposta lexicográfica; a busca reúne ocorrências e páginas de naturezas diversas; a inteligência artificial produz uma resposta que precisa ser confrontada com fontes apropriadas. A diferença entre essas operações constitui conteúdo formativo relevante.

O professor pode, por exemplo, pedir que a turma identifique qual recurso é mais adequado para confirmar a grafia de uma palavra, verificar suas acepções, localizar exemplos reais de circulação ou produzir hipóteses para posterior verificação. Dessa forma, o dicionário não é colocado em oposição às tecnologias contemporâneas, mas integrado a uma educação linguística que ensina a selecionar fontes conforme a questão investigada.

6 Considerações Finais

Este capítulo buscou analisar possibilidades de exploração pedagógica dos dicionários ilustrados para o desenvolvimento lexical na Educação Básica, considerando sua configuração lexicográfica, os

recursos visuais e o perfil dos usuários.

A análise evidencia que as obras examinadas não constituem um conjunto homogêneo. Diferenciam-se quanto à organização, à complexidade das informações e à articulação entre linguagem verbal e visual. Essas características precisam ser consideradas na seleção do material e na definição dos objetivos de aprendizagem.

Nos anos iniciais, o dicionário pode contribuir especialmente para a aprendizagem dos procedimentos de consulta, a observação da grafia e a relação entre palavra e imagem. Nos anos finais, pode integrar atividades voltadas à polissemia, às relações semânticas, à formação de palavras, às marcas de uso e à adequação lexical.

A relação palavra–imagem constitui um dos diferenciais das obras analisadas, mas seu potencial não deve ser presumido. Uma ilustração pode representar um referente, contextualizar um sentido ou exercer função predominantemente decorativa. Explorar também seus limites pode favorecer a compreensão de que o significado lexical não se reduz a uma representação visual.

Mesmo diante de mecanismos de busca e sistemas de inteligência artificial, ensinar a consultar dicionários continua pertinente. A ampliação do acesso a respostas torna ainda mais necessária a formação de estudantes capazes de reconhecer como diferentes fontes organizam informações, confrontar resultados e avaliar sua adequação.

As propostas apresentadas não resultam de intervenção empírica e devem ser compreendidas como possibilidades didáticas derivadas da análise das obras e da fundamentação teórica adotada. Estudos posteriores poderão investigar sua aplicação em diferentes etapas da Educação Básica.

Mais do que defender determinado tipo de dicionário, interessa compreender o desenvolvimento lexical como processo de investigação sobre as palavras. Consultar, comparar, interpretar e utilizar são ações que transformam o dicionário de simples fonte de significados em instrumento de reflexão sobre a língua. Entre palavras e imagens, é a mediação pedagógica que confere sentido ao recurso.

A análise comparativa das nove obras também evidencia que

a expressão "dicionário ilustrado" reúne projetos editoriais muito diferentes. Alguns materiais aproximam-se do dicionário escolar convencional; outros exploram narrativas, personagens e cenas ilustradas para introduzir o universo lexical. Essa diversidade precisa ser reconhecida pelo professor para que a obra seja escolhida por sua adequação à atividade, e não apenas pela aparência ou pelo número de palavras que registra.

Nesse sentido, a formação para o uso do dicionário envolve duas aprendizagens simultâneas: aprender sobre as palavras e aprender sobre a própria fonte que as descreve. Ao compreender como um verbete se organiza, que informações uma obra privilegia e que limites possui, o estudante desenvolve maior autonomia para consultar, comparar e avaliar informações linguísticas em outros suportes.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras:** estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra:** dicionários em sala de aula. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

BUENO, Silveira. **Dicionário Global Infantil Ilustrado Silveira Bueno da Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Global, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurelinho:** dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**

ilustrado. 1. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

HOUAISS, Antônio. **Brincando de ler:** Dicionário Ilustrado Houaiss de Alfabetização. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss ilustrado**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. **Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 7, n. 10-11, p. 101-112, 2005.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários escolares e ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 169-180, jan./abr. 2012.

MELHORAMENTOS (org.). **Dicionário ilustrado da língua portuguesa com o Menino Maluquinho e sua turma**. Ilustrações de Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

OLIVEIRA, Rogério Carlos Gastaldo de (org.). **Saraiva infantil de A a Z:** dicionário da língua portuguesa ilustrado. 3. ed. ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.

SARAIVA. **Saraiva Júnior:** dicionário da língua portuguesa ilustrado. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SCARRY, Richard. **Meu primeiro dicionário:** cada palavra uma história. Tradução de Carlo Alberto Dastoli. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



Márcia Suany Dias Cavalcante

Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Mestra em Língua Portuguesa pelo Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e em Direito pela Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão (UNISULMA). Especialização em Língua Portuguesa pela Faculdade Integrada de Amparo (UNIFIA) e em Linguística e Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLe) e Docente (TIDE) do curso de Letras no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL) na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). É bolsista produtividade e integra o Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA. Atualmente, exerce o cargo de Pró-Reitora de Gestão e Sustentabilidade Acadêmica – PROGESA/UEMASUL. Áreas de interesse: estudos linguísticos com ênfase em Língua Portuguesa, Léxico e Ensino.

Maria Célia Dias de Castro

Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Professora Associada do curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Literaturas – Licenciatura / UEMA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL - UEMA, Campus Balsas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe - Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. Coordenadora do Projeto ATEMA. Bolsista Produtividade CNPq/FAPEMA. Diretora do Campus Balsas da UEMA. E-mail: celialeitecastro@hotmail.com.



Fonte: Constantia
Papel: Offset 90
Gráfica: K de FC FREITAS LTDA

Palavras em movimento: léxico, ensino e práticas sociais reúne estudos que investigam o caráter dinâmico do léxico em diferentes espaços de circulação e produção de sentidos. Discursos políticos e jornalísticos, dicionários, saberes populares, livros didáticos, cinema e cultura digital constituem caminhos para refletir sobre as relações entre léxico, sociedade e ensino. Nascida de experiências de pesquisa e formação no PPGLe/UEMASUL, a obra aproxima teoria e prática e convida professores, pesquisadores e estudantes a observar as palavras para além de definições prontas, reconhecendo nelas história, cultura, transformação e possibilidades de leitura do mundo.

PROPGI
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
EDITORA UEMASUL
10 anos UEMASUL