

# A aula de PLNM com enfoque comunicativo: o ensino de vocabulário e o lugar do dicionário

*Davi Borges de Albuquerque*

Membro do NELIM (Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário),  
Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiás, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.39/pp.33-54>

## Resumo

O objetivo deste artigo é discutir o ensino de vocabulário e sua relação com o uso do dicionário, bem como outras técnicas e estratégias de aprendizagem na aula de Português Língua Não Materna (PLNM), orientada pela abordagem e métodos comunicativos. Assim, são discutidos alguns aspectos teóricos da importância do uso do dicionário e do aprendizado de vocabulário em língua estrangeira, bem como é apresentada uma proposta de atividade comunicativa que contemple tanto o uso do dicionário, quanto a aprendizagem do vocabulário na sala de aula de PLNM. Finalmente, como não há um consenso entre os pesquisadores em relação aos efeitos que o uso do dicionário pode causar no aprendente de uma língua estrangeira, considera-se, com base no que exposto no texto, que o uso do dicionário (monolíngue ou bilíngue) na aula de PLNM é importante, desde que o aluno seja ensinado a consultá-lo e utilize-o apenas como um auxílio em sua aprendizagem, para não se tornar dependente, fazendo com que possa atrapalhar seu desenvolvimento na língua-alvo, no caso, o português.

**Palavras-chave:** português língua não materna (PLNM); dicionário; vocabulário; ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

## Abstract

This article objective is to discuss vocabulary teaching and its relation to dictionary use and other learning techniques and strategies in Portuguese as a Non-Native Language (PNNL) class, guided by communicative methods. Thus, some theoretical aspects regarding the importance of dictionary use and vocabulary learning in foreign language learning are discussed, as well as a proposal for communicative task that contemplates both the use of dictionary and vocabulary learning in PNNL classroom. Finally, as there is no consensus among researchers on how dictionary use can affect foreign language student, it is considered that the use of the dictionary (monolingual or bilingual) in PNNL class is important, as long as the student is taught how to consult it and use it only as a tool for learning, in order to not become dependent, causing him to hinder his development in the target language, in this case, the Portuguese.

**Keywords:** portuguese as a non-native language (PNNL); dictionary; vocabulary; foreign language teaching and learning.

## 1. Introdução

O ensino de vocabulário e o impacto do uso de dicionários na aula de língua estrangeira (LE) são dois assuntos que merecem uma atenção maior por parte de professores e pesquisadores, já que o primeiro despertou interesse maior nas investigações somente nas últimas décadas, principalmente a partir de 1990.

Antes desse período, o ensino de vocabulário era considerado uma prática inferior (Coady, 1997) e de responsabilidade unicamente do aluno (Oxford & Scarcella, 1994), sendo que a aprendizagem era feita basicamente por memorização,

no método da tradução e da gramática, ou por uso de técnicas de repetição, no método audiolingual (Carrilho, 2015).

De acordo com os vários estudos sobre a história das abordagens e métodos de ensino de LE, como Larsen-Freeman (1986), Leffa (1988), entre outros, o professor se mostrava seguidor e pouco reflexivo em relação ao método que empregava. Assim, como o ensino de vocabulário possuía pouca importância, o professor não questionava isso, considerando essa aprendizagem como secundária para os objetivos que almejava (a tradução, o conhecimento da gramática, o diálogo formal etc.).

Nas últimas décadas essa situação problemática mudou, sendo desenvolvida uma série de subsídios teóricos e práticos para o professor de LE, entre eles: a abordagem comunicativa, as estratégias de aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem<sup>1</sup>, que colocam o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem, levam em consideração aspectos psicológicos e cognitivos dos atores desse processo e trabalham com situações e dados linguísticos autênticos. A partir desses avanços, o ensino de vocabulário ganhou lugar de destaque, sendo encarado como uma das bases na aprendizagem de LE.

De maneira distinta, o uso do dicionário, na maioria das abordagens, teve, e continua a ter, lugar de destaque. As pesquisas nessa área somente estão a avançar, com estudos sobre tipologia, elaboração, uso e efeitos do dicionário nos alunos.

Porém, ainda há trabalho a ser feito quando se trata da Lexicografia. Segundo Welker (2008), há poucos estudos empíricos, bem como muitos profissionais não são capacitados nessa área, o que reflete na produção de livros e na formação de professores, chegando em alguns casos a ignorarem ou desaconselharem o uso do dicionário (Welker, 2008).

O objetivo principal de nosso trabalho é situar o ensino de vocabulário e o uso do dicionário na aula comunicativa de Português Língua Não Materna (PLNM). Para alcançar esse objetivo, além de propormos uma atividade consciente, que vise sanar os problemas mencionados anteriormente, trataremos dos seguintes temas:

- Exposição sobre a abordagem comunicativa, a qual adotamos em nossa prática docente, bem como os conceitos de competência comunicativa e lexical;
- Definição dos conceitos de abordagem, métodos, técnicas e a diferenciação entre atividade e tarefa;

---

1. Segundo Silva, Simão e Sá (2004), a autorregulação da aprendizagem consiste nas atitudes e motivações do aprendente em seu próprio processo de aprendizagem. Assim, empregamos sempre em nossos cursos de PLNM algumas atividades desse tipo para verificar como está o grau de motivação de nossos alunos em relação a nós (professores), ao curso e à aprendizagem da língua portuguesa. Destacamos aqui a importância na aula de PLNM da elaboração, desenvolvimento e prática de atividades que apresentem espaço para a autorregulação de aprendizagem. Ademais, consideramos também necessárias a pesquisa e as publicações sobre este tema, pois ainda são escassos.

- Discussão de alguns aspectos teóricos e terminológicos das áreas afins (Lexicologia, Lexicografia e Linguística Aplicada);
- Descrição de certos comportamentos dos aprendentes em relação ao dicionário;
- Apresentação de uma proposta de atividade e orientações didáticas que estão em concordância com nossa abordagem.

Com isso, esperamos contribuir tanto na área de PLNM, quanto nos dois assuntos que são temas deste artigo, dando continuidade a tais estudos.

## **2. Aspectos terminológicos**

Nesta seção discorreremos a respeito de alguns termos que serão utilizados no presente trabalho com o intuito de sermos objetivos e evitarmos ambiguidade em nossa exposição. Como nosso tema envolve áreas distintas: Lexicologia, Lexicografia, Linguística Aplicada e, de maneira indireta, a Lexicografia Pedagógica, decidimos subdividir esta seção em três partes: a primeira, engloba a Lexicologia e a Lexicografia, que são áreas próximas, em (2.1); a segunda, consiste em definir a Linguística Aplicada e alguns de seus termos, em (2.2); e a terceira, a Lexicografia Pedagógica, em (2.3).

### **2.1. Lexicologia e Lexicografia**

A Lexicologia é definida como o estudo científico do léxico de uma língua, podendo ser investigado diferentes aspectos desse objeto por diferentes perspectivas, como: a história, o elemento social, análises quantitativas, entre outros (Klein, 2015). Já a Lexicografia é a disciplina, ou ciência<sup>2</sup>, que se dedica à elaboração de dicionário e demais obras de referência (glossários, vocabulários, enciclopédias), bem como às informações e ferramentas necessárias para sua produção (Fuertes-Oliveira, 2017; Tarp, 2017).

Desta maneira, além das informações terminológicas, o estudo da Lexicologia e da Lexicografia oferece vários subsídios para o professor de PLNM, dentre eles: conhecer melhor as palavras da língua de modo a poder ensiná-las a fim de desenvolver a competência lexical e comunicativa do aluno; analisar os dicionários com o intuito de selecionar o mais adequado para sua turma; saber trabalhar teorias e práticas que aprimorem o uso, a consulta e a leitura do dicionário pelos aprendentes.

Vale destacar o caráter mais abstrato do léxico, em contrapartida ao vocabulário, que tem por natureza ser mais concreto devido à língua em uso por meio

---

2. Sobre o debate da Lexicografia ser uma disciplina da Linguística, uma ciência independente ou uma arte, ver Tarp (2017).

do texto, bem como enfatizamos a estrutura descritiva e pedagógica existente nos dicionários.

Assim, o termo ‘léxico’, segundo Biderman (1996), compreende “o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua”, enquanto “vocabulário é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades” (Biderman, 1996, p. 32). Ademais, uma distinção importante para o ensino é feita por Genouvrier e Peytard (1974) entre ‘léxico geral’, que corresponde à definição de léxico apresentada, e ‘léxico individual’ que é o conjunto de vocábulos que o aprendente conhece. Na definição reconhecida de Coseriu (1981) para ‘lexema’, destaca-se este como unidade lexical da língua, enquanto ‘vocábulo’ é a ocorrência dessa unidade no texto. Finalmente, o termo ‘dicionário’ apresenta diferentes definições, tendo em comum a característica de ser uma tecnologia que “descreve e instrumentaliza uma língua e, ainda hoje, é considerado um dos pilares de nosso saber metalinguístico” (Pontes, 2009, p. 24).

## **2.2. Linguística Aplicada**

A Linguística Aplicada pode ser definida como o estudo das relações entre língua, seu ensino e seus diferentes usos para melhorar ou solucionar problemas do mundo real (Schmitt & Celce-Murcia, 2002). A ênfase no ‘mundo real’, segundo Davies e Elder (2004), ocorre como uma oposição a métodos laboratoriais utilizados em algumas áreas da Linguística. Assim, apesar dos problemas e temas de investigação relacionados à língua serem muitos, a Linguística Aplicada prioriza questões ligadas à aquisição e ao ensino de primeira (L1) e segunda línguas (L2), bem como de LE. Por essas razões é que área dos estudos da linguagem mencionada interessa aos assuntos abordados no presente texto, que relaciona dicionário, vocabulário e ensino de PLNM.

No campo da Linguística Aplicada, consideramos importante apresentar os conceitos de abordagem, método e técnicas, bem como algumas considerações relacionadas a eles.

A abordagem é definida como um posicionamento teórico e filosófico a respeito da língua e seu ensino (Brown, 2000), que orienta as ações e decisões do professor, sendo que as principais ações/decisões são: planejamento, produção de materiais, escolha do(s) método(s) e avaliação dos alunos (Almeida Filho, 1993).

O método é um conjunto de regras, com base na abordagem, e experiências que o professor possui a respeito dos alunos, da sala de aula e da língua-alvo (Almeida Filho, 1993). Desta maneira, a escolha do método pelo professor é influenciada por vários fatores, mas são dominantes sua formação e sua abordagem. Como fazemos uso da abordagem comunicativa, logo, empregamos os métodos

comunicativos, que não se tratam de um único, “mas sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensinam línguas” (Franco & Almeida Filho, 2009, p. 18), visando adquirir a língua-alvo para que o aluno possa construir um discurso e realizar ações sociais e culturais conscientes e adequadas, chegando a uma autonomia na língua-alvo, em outras palavras:

(...) uma abordagem comunicativa ao ensino tem no aluno a sua figura central e é seu objetivo contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia durante o processo de aprendizagem, tornando-o capaz de refletir sobre as várias dimensões da língua e combater uma visão retrograda da aprendizagem que terá por base o ensino normativo e sistêmico que culmina na avaliação, também ela normativa (Carriho, 2015, p. 8).

Devido à complexidade de sua definição, a abordagem comunicativa apresenta vários métodos comunicativos:

(...) desde os menos comunicativos que são aqueles que possuem como base do planejamento a abordagem estrutural e apresentam momentos comunicativos até os mais ultracomunicativos como aqueles que consideram que o ensino da forma afeta a aquisição da língua (Franceschini, 2014, pp. 55-56).

O que esses métodos comunicativos possuem em comum são os seguintes fatores: o ensino baseado em tarefas, com o emprego de atividades comunicativas<sup>3</sup>; o foco na interação, no aluno e na significação; situações e textos autênticos. Com isso, o objetivo é desenvolver a competência comunicativa do aluno, para que aprenda sobre a língua e a língua (aspectos sociais, culturais, interacionais etc.).

É um consenso entre os linguistas, como em Basílio (1980) ou Figueiredo (2011), somente para citar duas autoras dentre vasta bibliografia existente sobre o tema, que a competência lexical não se limita ao conhecimento de um grande número de lexemas, mas se deve conhecê-los e saber empregá-los de maneira adequada nas diferentes situações comunicativas<sup>4</sup>. Assim, é possível observar que a competência lexical não é mencionada explicitamente nas áreas do modelo de competência comunicativa citadas anteriormente, porém isso ocorre porque, segundo Silva (2013), no ato comunicativo de sucesso há o encontro da competência lexical com a competência sócio-pragmática, sendo que, a nosso ver, ocorre não somente a união entre as duas competências mencionadas, mas entre todas as

---

3. O termo ‘atividade comunicativa’ é baseado em Almeida Filho e Barbirato (2000) e Franceschini (2014), e será explicado adiante.

4. Finger-Kratochvil (2010) faz um levantamento das várias definições existentes e características atribuídas à competência lexical.

competências, a saber: a competência lexical com as várias competências relacionadas com a competência comunicativa.

A técnica é caracterizada como todo tipo de recursos, práticas e/ou atividades que o professor utiliza em sala para atingir os objetivos de suas aulas e do planejamento. De acordo com esse conceito, a ‘técnica’ pode ser confundida com ‘estratégias de aprendizagem’, porém, para não haver tal confusão, utilizamo-nos para as estratégias de aprendizagem as concepções de Chamot (2004), a qual destaca que as estratégias de aprendizagem são ações e comportamentos conscientes, ou parcialmente conscientes, que os alunos empregam, visando alcançar seus objetivos como aprendentes da língua-alvo.

As estratégias podem, ainda, ser classificadas em diferentes tipos, sendo que empregamos aqui para a nossa proposta, a classificação de Cohen (2012), que leva em consideração se as estratégias são de aprendizado ou uso, em qual domínio se aplicam e qual sua função, bem como as de Oxford e Crookall (1990), pelo fato de elaborarmos somente atividades contextualizadas ou semi-contextualizadas, e Oxford e Scarcella (1994), pois fazemos uso de estratégias para o ensino explícito e implícito do léxico.

Como empregamos também os termos ‘atividade’ e ‘tarefa’, consideramos importante esclarece-los. Segundo Almeida Filho e Barbirato (2000), que fazem uma revisão dos conceitos de ‘tarefa’, há uma diferença entre ambos, sendo que ‘atividade’ possui um significado mais amplo, pois se trata de um “termo genérico para ações realizadas na sala que são reconhecidas como orgânicas e encontráveis na vida fora da sala de aula” (Almeida Filho & Barbirato, 2000, p. 29), enquanto ‘tarefa’ é um conceito mais específico, consistindo em ações orientadas pelo professor para o emprego da língua-alvo em sala de aula seja mais próximo da realidade. Finalmente, as atividades comunicativas, segundo Franceschini (2014), a qual se baseia em Almeida Filho e Barbirato (2000), são “aquelas que envolvem comunicação autêntica e que têm como foco principal a atividade em si e não a linguagem” (Franceschini, 2014, p. 56).

### **2.3 Lexicografia Pedagógica**

A Lexicografia Pedagógica é um ramo que se dedica ao estudo e à elaboração de dicionários para finalidades escolares, sendo considerada como um ramo especializado da Lexicografia.

Segundo a teoria de Fuertes-Oliveira (2009), o enfoque desse ramo passa a ser quatro elementos: os usuários, as situações de uso, as necessidades do usuário e o apoio que o dicionário fornece. Ademais, Duran e Xatara (2007) consideram os atores da Lexicografia Pedagógica sendo: os lexicógrafos, os editores, os profes-

sores e os aprendentes. A importância dessas informações é que a Lexicografia Pedagógica passa a levar em consideração, para a elaboração de dicionários com orientações mais pedagógicas, os usuários reais e potenciais, e todo o cenário em que eles utilizarão a obra.

Desta maneira, apesar do presente trabalho não abordar de maneira direta a Lexicografia Pedagógica, o conhecimento teórico e prático dessa área é fundamental e permeia nossa prática docente, já que consideramos esse ramo da Lexicografia imprescindível para o professor de PLNM, bem como de LE, pois fornece ao profissional ferramentas para conhecer a tipologia da obra lexicográfica, analisá-la e utilizá-la em sala de aula junto com o aluno para desenvolver o processo de aprendizagem.

### **3. Metodologia**

A metodologia do presente trabalho é baseada principalmente nas áreas de Lexicografia e Linguística Aplicada. Assim, é importante expormos os critérios utilizados por nós para efetuarmos: o planejamento e a estrutura do curso de PLNM; a análise e seleção dos dicionários para os diferentes alunos e turmas; e a observação em sala de aula, que antecede a elaboração de algumas atividades.

Nossos planejamentos são baseados em tarefas e em conteúdos, tendo como objetivo principal ensinar o público-alvo a interagir em língua portuguesa, nas mais diferentes situações do dia a dia (desde as mais informais até as formais), nas modalidades oral e escrita, por meio dos gêneros textuais mais empregados e reconhecendo a ampla variação que o português sofre tanto no Brasil, quanto nos demais países lusófonos. Em alguns momentos empregamos também em nosso planejamento a orientação voltada para conteúdos, já que neste tipo de planejamento, de acordo com Byrnes (2005), relaciona-se o ensino de língua e cultura de uma maneira comunicativa, a qual é o ponto principal de nossa abordagem.

Sobre os cursos, as turmas costumam a ter uma média de 20 alunos, organizados pelo nível de conhecimento, com alunos que possuem L1 diversas, e lecionamos cursos básicos ou avançados. O conteúdo de nosso planejamento e nossas aulas são organizados em unidades temáticas que refletem situações reais do uso da língua,

A carga horária de nossos cursos varia entre 60 a 80 horas/aula semestrais, sendo que cada etapa corresponde a 4 horas/aula semanais, sendo divididas em dois dias (duas horas/aula em cada). Assim, é possível afirmar que esses cursos de PLNM apresentam uma estrutura semelhante à de cursos de graduação em instituições de nível Superior.

Em relação à seleção da obra lexicográfica, os critérios utilizados por nós

tratam-se de uma adaptação daqueles elencados por Hartmann (1999), pois observamos: a reputação do dicionário/ editora; sua relevância para as necessidades dos alunos; o tipo de obra; número de entradas lexicais; o preço; e a facilidade ao acesso. Ainda, acrescentamos alguns específicos, como: o local do curso; a L1 dos alunos e o perfil da turma; e a variedade do português a ser ensinada.

Em relação à escolha da obra lexicográfica, observamos os elementos da estrutura canônica, a saber: a macroestrutura, a microestrutura, a medioestrutura, o *Front Matter* e o *Back Matter*, bem como damos uma atenção especial ao verbete lexicográfico e ao tipo de definição. Verificamos também se esses elementos estão em acordo com a tipologia do dicionário; a presença (ou não) de elementos não verbais; e a existência de textos informativos a respeito da consulta/ leitura da obra.

Finalmente, para a observação de sala de aula concentramo-nos nos elementos importantes da investigação em ensino de língua (L1 ou LE) e seguimos os métodos já conhecidos, de acordo com Stodolsky (1990), Walker e Adelman (2003) e Wragg (2011). Assim, esses elementos centrais na observação são: o ambiente, os alunos, os materiais utilizados, as atividades aplicadas, informações gerais da escola/ comunidade e o professor.

#### **4. A prática em sala de aula de PLNM: os dicionários e o ensino de vocabulário**

Antes de falarmos sobre o uso de dicionários em nossos cursos de PLNM, faz-se necessário oferecer argumentos sobre nossa escolha de planejamento baseado em tarefas, com o intuito de situar melhor como trabalhamos o dicionário e o vocabulário dentro deles.

O planejamento baseado em tarefas tem a vantagem de focar na comunicação (Beglar & Hunt, 2002), dando oportunidade aos alunos de aprenderem a usar a língua em situações comunicativas reais, formais e informais<sup>5</sup>.

Por causa do ambiente que permite e instiga a interação mais livre, do uso de textos e situações comunicativas autênticas, do emprego de tarefas e atividades centradas no aluno e com foco no sentido, todas essas características fazem com que o aprendente consiga se expressar racional e emocionalmente, refletindo tanto sobre seu processo de aprendizagem da língua-alvo, como dos aspectos interculturais envolvidos.

Assim, nossa proposta de atividade, juntamente com suas orientações didáticas, que será descrita aqui, foi retirada de nosso planejamento e experiência em sala de aula, sendo elaboradas pensando nesse público-alvo específico, o básico

---

5. Sobre planejamento de cursos de línguas, ver as ideias de Viana (1997) e Almeida Filho (2017). Ainda, os trabalhos de Barbirato e Silva (2016) e Macedo (2016) se dedicam exclusivamente a este assunto.

e o avançado, o diferencial na condução e aplicação de nossa proposta para um público ou o outro está apenas nos gêneros textuais empregadas e as produções textuais exigidas.

Estamos conscientes das crises científica e do magistério que ocorreram nas últimas décadas, bem como dos impactos negativos que podem ser causados nos aprendentes, de acordo com Castilho (1998). Em muitos casos, essas crises fazem com que professores não possuam uma boa formação teórico-metodológica, gerando uma série de problemas no ensino de línguas estrangeiras e no manuseio de dicionários: recomendação errada (ou não recomendação) de dicionário que esteja de acordo com sua abordagem e métodos utilizados em aula; falta de orientação ao aluno para ensiná-lo a consultar o dicionário; ausência de planejamento no ensino em que sejam contemplados tanto ensino do manuseio do dicionário, como de atividades que façam uso dele (Salvador, 1985); presença de crenças que prejudicam o ensino, o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno (Nesi, 1999; Pontes, 2009); alunos desiludidos ou que não sabem usar o dicionário, pois não foram instruídos sobre como utilizá-los pelo professor (Welker, 2006).

Com o intuito de não cometer tais falhas, tampouco deixar esse hiato no aprendizado de seus alunos, o professor de PLNM (e de línguas estrangeiras em geral) deve utilizar critérios conscientes para a seleção de um dicionário para seus alunos; ensiná-los a usar, ler e consultar o dicionário adequadamente; e separar momentos específicos, em seu planejamento, para o trabalho com o dicionário em sala de aula.

Os critérios utilizados para a escolha de um dicionário foram baseados em Hartmann (1999), os quais já havíamos mencionado anteriormente, são eles: a reputação do dicionário/ editora; sua relevância para as necessidades dos alunos; o tipo de obra; número de entradas lexicais; o preço; e a facilidade ao acesso. Vale a pena mencionar que para o ensino de PLNM algumas questões logísticas e situacionais devem ser esclarecidas antes mesmo do professor decidir sobre qual dicionário escolher, sendo elas: o local do curso; a L1 dos alunos e o perfil da turma; a variedade do português a ser ensinada.

O local do curso é significativo para o professor decidir qual dicionário escolher para verificar se a turma está em imersão (cursos de PLNM realizados em países lusófonos por estrangeiros ali residentes) ou não imersão (cursos de PLNM em países e instituições estrangeiras), bem como em relação à variedade do português a ser ensinada.

A reputação do dicionário também é relevante, pois o professor deve conhecer tanto as pesquisas acadêmicas, as quais vêm fornecendo diferentes análises dos

dicionários existentes<sup>6</sup>, quanto os parâmetros para uma análise metalexigráfica com o intuito de fazer sua própria avaliação. Fizemos essas observações pelo fato de que há dicionários considerados renomados, de uma grande editora (ou de grande circulação) e há muitos anos no mercado, mas que não se adequam ao aprendente ou apresentam diversas falhas em seus verbetes<sup>7</sup>.

No tocante à escolha da obra lexicográfica, o professor de PLNM deve refletir sobre as necessidades dos alunos, tipo de obra e número de entradas lexicais, os dicionários existentes e disponíveis aos aprendentes, bem como o perfil dos aprendentes em sua turma de PLNM para fazer a seleção mais apropriada. Isso vale também para o preço e a facilidade ao acesso.

Conforme já apresentamos anteriormente, empregamos a abordagem e os métodos comunicativos, bem como o planejamento baseado em tarefas e conteúdos. Assim, as aulas previstas para serem dedicadas exclusivamente ao dicionário em nossos cursos de PLNM são poucas, sendo dois blocos de duas aulas cada, podendo ser estendido o número de aulas nos dois blocos, ou dois momentos, de acordo com a necessidade da turma. Denominamos dois blocos, pois se tratam de apenas dois temas que trabalhamos: o primeiro, como ler e consultar o dicionário; o segundo, a prática da leitura, consulta e tradução.

Não obstante o fato de considerarmos o dicionário como um material fundamental para a aprendizagem de uma LE e não esquecermos de dedicarmos aulas para o ensino, a orientação e a prática de uso dessa obra em PLNM, como objetivamos alcançar a competência comunicativa como a principal meta, as aulas dedicadas exclusivamente ao dicionário são poucas. Ainda, com o intuito de não causar dependência ou uso excessivo em certas tarefas, incentivamos outras práticas em sala de aula, como a aprendizagem contextual do vocábulo, a elaboração de *flash cards*, o emprego de estratégias mnemônicas, entre outras, como opções anteriores à consulta da obra lexicográfica, conforme discorreremos posteriormente.

Nossa escolha inicial nos cursos de PLNM tende mais ao dicionário bilíngue, verificando sempre o perfil da turma e do curso. Somente com turmas heterogêneas (com alunos apresentando L1 distintas) ou avançadas é que optamos por dicionários monolíngues do português. Ademais, o local onde ocorre o curso

6. Como exemplo, no Brasil, há o trabalho de Damim e Peruzzo (2006), no qual as autoras realizam um panorama analítico dos vários dicionários escolares existentes no Brasil. Este número alto de obras, porém não é garantia de qualidade lexicográfica, já que muitas delas surgem para atender alguma demanda logística local (edições esgotadas, problemas de transporte de materiais para regiões distantes, adequação a comunidades isoladas específicas etc.).

7. Ver a análise de Biderman (2002), a qual aponta uma série de erros nos dicionários Aurélio e Houaiss (considerados os mais tradicionais para o PB), esses erros são de natureza gramatical, linguística e até lexical, com classificações erradas, emprego de terminologia inadequada e problemas nas definições. Isso é notável, já que de acordo com o senso comum, uma obra reconhecida, muito utilizada e há muito tempo sendo reeditada/atualizada não era para conter esse grande número de problemas.

também influencia nossa escolha, já que cursos de PLNM no Brasil, optamos por dicionários publicados no país, mas em cursos de PLNM em países estrangeiros selecionamos dicionários publicados em Portugal.

Apontamos alguns exemplos da seleção de obras lexicográficas, as quais utilizamos nos cursos de PLNM:

**Tabela 1.** Sugestões de dicionários para aulas de PLNM (Fonte: Elaborado pelo autor)

	PORTUGAL	BRASIL
MONOLÍNGUE – BÁSICO	- <i>Dicionário Básico da Língua Portuguesa</i> ; - <i>Dicionário Escolar da Língua Portuguesa</i> .	- <i>Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa</i> ; - <i>Dicionário Essencial da Língua Portuguesa</i> .
MONOLÍNGUE – AVANÇADO	- <i>Grande Dicionário da Língua Portuguesa</i> ; - <i>Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea</i> .	- <i>Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa</i> ; - <i>Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa</i> ; - <i>Dicionário de usos do português contemporâneo do Brasil</i> .
ON-LINE	- <i>Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico</i> ; - <i>Dicionário online português MICHAELIS</i> ; - <i>Dicionário Priberam da Língua Portuguesa</i> .	

Vale lembrar que nossos alunos, como são do nível básico ou avançado, desejam fazer uso do dicionário (básico) ou já possuem o hábito de consultar (avançado). Com isso, o que fazemos é orientá-los a ler, consultar e usar tal obra de maneira mais adequada no processo de aprendizagem de PLNM de cada um, por meio de algumas atividades em sala e para casa, as quais visam colocar em prática os conhecimentos teóricos sobre o dicionário exposto em sala pelo professor.

O primeiro momento se dá durante as aulas iniciais dos cursos de PLNM, as quais dedicamos entre 2 a 4 horas/aulas da semana para as seguintes práticas:

- Mostrar aos alunos qual dicionário (ou dicionários) adotado para o curso;
- Apresentar as justificativas de nossa escolha, bem como as vantagens da obra selecionada;
- Expor alguns conceitos básicos da Lexicografia, principalmente sobre a estrutura da obra lexicográfica, a importância do conhecimento do verbete e das definições e a tipologia dos dicionários<sup>8</sup>.

8. Essas explicações dar-se-ão somente para um público-alvo específico, a saber: adulto e com alta escolaridade, o qual está apto compreender tais questões teóricas e terminológicas. Caso os alunos não tenham esse perfil, basta o professor não realizar tais explicações ou oferecer apenas algumas palavras rápidas sobre a organização do dicionário, as definições e os diferentes dicionários que o aluno pode encontrar.

Essa primeira aula dedica-se a uma apresentação mais teórica, enquanto para a segunda aula, ainda no primeiro bloco, os alunos já devem estar com o dicionário em mãos para o professor:

- Explicar alguns aspectos específicos da obra, como: ordem, tipo de definição, exemplos, marcas de uso e abreviaturas;
- Destacar a importância da leitura do texto introdutório, ou explicativo, que o dicionário traz, enfatizando algumas partes para o aprendente.

Dessa maneira, nesse primeiro bloco procuramos oferecer ao aluno uma orientação sobre como o dicionário deve ser lido e consultado, pois estamos cientes de como tal orientação nos cursos de LE ainda permanece ausente ou negligenciada até os dias atuais, conforme apontam pesquisas como Liu (2014) e Veloso (2016). Da mesma forma, procuramos chamar atenção para o texto explicativo que obra lexicográfica possui pelo fato de quase não ser lido pelos alunos ou professores (Sterkenburg, 2003), mas que é fundamental para um bom uso por parte do aluno.

O segundo bloco, que também é composto de 4 horas/aula durante a semana, planejamos para ocorrer no meio do curso, ou um pouco antes, a depender de nossas observações em sala, pois efetuamos uma atividade que junta práticas de leitura, tradução e retextualização, com base no uso de dicionário. Os objetivos dessa atividade são os seguintes: verificar se o aluno apresenta algum tipo de dependência ou uso indevido do dicionário e corrigi-los; ampliar o uso do dicionário para diferentes práticas; desenvolver a compreensão do verbete lexicográfico.

Assim, na primeira aula do segundo momento, entregamos um texto formal para o aluno, geralmente do gênero reportagem, em que aparecem vários vocábulos que exigem a consulta ao dicionário. Antecipamos que os alunos devem trabalhar em dupla, traduzir o texto, elaborar um resumo e uma apresentação oral para a turma sobre a compreensão do texto, contendo também as principais ideias, que ocorrerá na aula seguinte.

Desta maneira, durante a tarefa de tradução e consulta ao dicionário na primeira aula, observamos o comportamento dos alunos, a leitura da obra lexicográfica, a seleção da acepção a ser colocada na tradução e sua colocação correta.

Na segunda aula desse bloco, ou até mesmo ao final da primeira, desenvolvemos algumas explicações com base no que observamos. Nessas explicações, chamamos a atenção de três problemas que podem surgir no uso do dicionário: o aluno pode ficar dependente, gerando uma insegurança ou ansiedade linguística; o aluno emprega a chamada ‘estratégia da regra infantil’ (ing. *Kidrule strategy*), a qual discutiremos posteriormente; o aluno tem dificuldades no uso contextualizado e/ou na fixação do vocabulário novo aprendido ou consultado. Conforme será analisado posteriormente, como soluções incentivamos a prática da apren-

dizagem contextual do vocábulo; o emprego recorrente de vocábulos novos, em diversos usos e em diferentes atividades; em alguns casos, a utilização de estratégias mnemônicas; e a elaboração de *flash cards*.

A insegurança ou ansiedade linguística vem sendo investigada nos estudos sobre o processo de aprendizagem de uma LE e variam de uma cultura para outra e, por isso, são específicos, apesar de apresentarem traços em comum<sup>9</sup>. Basicamente, trata-se de sentimentos ruins que o aprendente possui quando precisa usar a língua-alvo em alguma modalidade (oral ou escrita) ou situação específica (interagir com falantes nativos, fazer uma apresentação para um público, elaborar um texto, ser avaliado pelo professor etc.) e acaba por considerar o dicionário, principalmente dicionários on-line (mais acessíveis e dinâmicos), como um apoio para solucionar seus medos.

A estratégia da regra infantil é descrita por Nesi e Meara (1994) como o ato de utilizar na leitura do verbete um comportamento que se assemelha ao de crianças em fase de aquisição de L1, sendo compostas por quatro fases: o aluno pesquisa a definição de um vocábulo; ao se deparar com vários sinônimos e/ou acepções ele escolhe aquele que conhece ou que faz algum sentido a ele; em seguida, o aluno constrói uma sentença com o vocábulo que tinha dúvida; e, por último, substitui nessa sentença somente o vocábulo consultado por uma acepção dentre as escolhidas. As críticas que temos em relação a essa estratégia, e devemos explicá-la aos aprendentes, juntamente com nossas críticas, são: o aluno não aprende o significado do vocábulo, tampouco como usá-lo de maneira correta; não consegue diferenciar as acepções, escolhendo-as de maneira aleatória; não adquire esse vocábulo para seu repertório lexical individual; além de manter a dependência do dicionário.

O último problema que mencionamos, dificuldades no uso contextualizado e na fixação de novos itens lexicais, está relacionado com os dois explicados anteriormente. Caso o aluno desenvolva ansiedade linguística e/ou pratique a ‘estratégia da regra infantil’, ele também terá esse problema.

Consideramos que o professor de PLNM deve pensar num processo que misture os resultados das pesquisas empíricas juntamente com uma série de técnicas, estratégias e atividades já testadas e bem-sucedidas, conforme discutiremos a seguir, com o intuito de alcançar um aprendizado lexical de sucesso para seus alunos e solucionar os problemas listados anteriormente.

Em nossa prática, além do uso do dicionário, aderimos à aprendizagem contextual do vocábulo (ing. *contextual guessing*); ao uso recorrente do vocábulo e

---

9. Monteiro (2014) e Veloso (2016) investigam a ansiedade linguística de aprendentes chineses de PLNM, enquanto em Zhang (2000) há um estudo dessa ansiedade por parte de aprendentes chineses de inglês.

de diferentes atividades; a elaboração de *flash cards*; e o emprego de estratégias mnemônicas.

A aprendizagem contextual do vocábulo é considerada importante por estudos feitos por Lawson e Hogben (1996) e Laufer e Hadar (1997). Foi comprovada que é realizada pelos falantes de L1 e tem efeitos positivos em aprendentes de LE, porém não deve ser exagerada ou usada como única opção. Por isso, orientamos os aprendentes a praticá-las, por meio da observação do assunto, do tema, dos elementos textuais e sintáticos (imediatamente anteriores e posteriores ao vocábulo). Aconselhamos também aos nossos alunos que essas observações contextuais devem ser feitas e tentadas antes de se recorrer ao dicionário. Ademais, como já adiantamos, utilizamo-nos no processo de aprendizagem do léxico de PLNM essa estratégia somada a várias outras.

Em relação à frequência que o vocábulo deve aparecer para que o aluno o aprenda, Gu (2003) apresenta uma série de pesquisas em que se destaca que essas ocorrências devem ser em número superior a oito, bem como devem surgir em diferentes contextos e fixados pelo aprendente por meio de atividades que sejam distintas, com o intuito de não se tornarem atividades mecânicas, as quais visam ao ato de decorar e repetir. Estando conscientes dessas afirmações, quando inserimos vocábulos novos em nossas aulas de PLNM, fazemos apresentando-os em diferentes gêneros textuais, instigamos os alunos a os empregarem em situações comunicativas reais (ou simuladas em sala), a praticarem em suas produções textuais e apresentações orais em sala. Com isso, pretendemos sempre expor o aluno ao mesmo vocábulo em várias ocorrências e em diferentes atividades.

De acordo com Mondria e Mondria-de Vries (1994) e Schmitt e Schmitt (1995), o uso de *flash cards* é uma das estratégias mais efetivas para a aprendizagem de vocabulário em LE. Assim, avaliamos este como o motivo principal o qual a empregamos em nossos cursos de PLNM. Além disso, visando a questão do frequência e recorrência dos vocábulos para aprendizagem, citada anteriormente, procuramos trazer nossos *flash cards* para os alunos; fazer atividades em sala para a elaboração manual de *flash cards*; solicitar que eles façam em casa *flash cards*, tanto manuais, quanto virtuais<sup>10</sup>; trabalhar o contexto dos vocábulos dos *flash cards* dos alunos com vários exercícios distintos (diálogo, elaboração de sentenças, leitura de textos etc.).

---

10. Há uma série de aplicativos para a elaboração de *flash cards* no ensino de LE, com os principais sendo: *anki*, *brainscape*, *chegg prep*, *cram.com*, *flashcards by rolandos*, *flashcards app* e *quizlet*. Apesar de não ser o escopo do presente texto, destacamos brevemente que nos utilizamos de uma série de recursos tecnológicos, na medida do possível, para o ensino de PLE, desde internet, sites, fóruns, plataformas, softwares e aplicativos até os dicionários on-line e em cd-rom.

Em relação a técnicas mnemônicas, não as inserimos em nossos planejamentos, porém caso percebamos que há algum aluno, ou grupo de alunos, com dificuldade na aprendizagem do vocabulário e/ou dependente do dicionário, acabamos por separar uma aula para tecer algumas considerações e apresentar algumas dessas técnicas para o aluno fazer uso como uma estratégia de aprendizagem. De acordo com Gu (2003), os estudos empíricos são unânimes em apontar que a única técnica superior as demais no aprendizado de uma LE é a ‘técnica da palavra-chave’, a qual o aprendente para memorizar o vocábulo da língua-alvo faz uma série de associações, geralmente por sons, significados ou situações, misturando o vocábulo da língua-alvo que quer memorizar em sua L1, por exemplo: do inglês *boy* ‘menino’ com ‘boi’ em português; a interjeição ‘ai’ em português pode ter uma relação com *eye* ‘olho’ do inglês.

A proposta de atividade que se encontra descrita nesta seção não recebe um nome próprio para ela em nossos planejamentos, trata-se de um conjunto de técnicas e estratégias que reunimos em uma atividade, ou uma série de atividades, que tem entre os objetivos a aprendizagem/ expansão do léxico individual e memorização/ fixação dos vocábulos novos.

Para alcançar os objetivos almejados, esta atividade faz uso dos elementos mencionados na seção anterior: dicionário, *flash cards*, produção escrita e oral, situações comunicativas, entre outros. A seguir, apresentamos um esquema das três etapas da atividade e seus diferentes momentos para, posteriormente, detalhar cada um deles.

#### 1ª etapa:

- Formar grupos, dividir e demarcar as estações;
- Realizar a leitura dos *flash cards* e dos recortes que estão na estação;
- Colocar os recortes em ordem para formar uma sentença;
- Consultar o dicionário caso tenha dúvida em algum vocábulo<sup>11</sup>;
- Elaborar sentenças com os vocábulos dos *flash cards*.

#### 2ª etapa:

- Apresentação do vocabulário e das sentenças para os outros grupos;
- Rotação das estações;
- Diálogo entre os grupos das diferentes estações;
- Correção colaborativa.

---

11. De acordo como nível de nossos alunos, bem como as aulas anteriores que oferecemos orientações a respeito do dicionário e como usá-lo, a partir da observação em sala, as dúvidas ocorreram com maior frequência com lexemas novos que estavam nos recortes de jornal e os alunos não conseguiram inferir o significado pelo contexto.

3ª etapa:

- Elaboração de *flash cards* manuais e virtuais;
- Montagem de novas sentenças;
- Apresentação para a turma;
- Possíveis diálogos e correções.

Na primeira etapa, o primeiro passo é formar grupos para cada um deles ficar nas estações, que nada mais são do que uma disposição das cadeiras em quadrantes, contendo alguns *flash cards* e umas sentenças recortadas para que os alunos as montem na ordem e significado corretos. Recomendamos que cada estação tenha um vocabulário de um campo semântico específico<sup>12</sup>, diferenciando uma estação da outra, bem como gêneros textuais também distintos, por exemplo: saúde e reportagem; esporte e crônica; alimentação e cardápio/ receita.

As orientações do professor serão que os alunos leiam os *flash cards* e as sentenças a fim de conhecer os primeiros e organizar corretamente as segundas. O professor deve aconselhar que o dicionário pode ser consultado, mas somente em casos em que o aluno não saiba o significado de algo na sentença ou a colocação de algum vocábulo. Após esses momentos, o professor solicita também que os alunos construam sentenças com os vocábulos dos *flash cards*.

Digno de nota é que, apesar de considerarmos o dicionário uma ferramenta fundamental para o aprendizado, conforme reiteramos no decorrer deste texto, procuramos desenvolver em nossos alunos a competência lexical ao lado da competência comunicativa, assim orientamos que a consulta do dicionário pode ser feita em qualquer momento e para qualquer tipo de atividade, de acordo com o que foi ensinado em momento prévio do curso, deixando que o aluno se sinta à vontade para sua consulta (seja para a procura de definições, sinônimos, exemplos de uso etc.), porém fazemos a ressalva para que não ocorra a dependência, já que isso pode acarretar insegurança e dificuldades nas situações reais de comunicação.

A segunda etapa é a mais comunicativa, pois com as tarefas da primeira etapa realizadas, o professor pede que cada grupo fale/ explique o vocabulário de sua estação para a sala, ou seja, as demais estações e instiga que ocorram perguntas, dúvidas e diálogo entre os grupos. Sendo feito esse momento da segunda etapa, o professor efetua a rotação das estações a qual os grupos mudam de mesas e observam os *flash cards* e sentenças do outro. Como já ocorreu a apresentação e o diálogo, o professor serve como um mediador da correção colaborativa em que um aluno, ou

12. Entendemos aqui 'campo semântico' como um conjunto de palavras que compartilham algum traço de significado em comum. As unidades/ capítulos de grande parte das obras de PLNM, e de LE também, são organizadas de maneira mista visando o campo semântico e a competência comunicativa, assim é comum encontramos capítulos com os temas: casa, família, comida, saúde, roupa, eletrônicos, compras etc.

grupo, começa a verificar e a revisar os problemas da produção dos demais.

A terceira etapa é solicitada para ser feita em casa e entregue numa aula seguinte, já que o professor orienta que os alunos façam seus próprios *flash cards* manuais do vocabulário da nova estação em que parou após a rotação, bem como escolhe um aplicativo para a confecção de *flash cards* virtuais. O professor deve adiantar que se trata de uma atividade lúdica que será compartilhada com a turma e comparada as diferenças existentes entre os *flash cards* manuais e virtuais para um mesmo vocábulo. Da mesma maneira, o aluno deve elaborar sentenças com o novo vocabulário da estação a qual foi designado e também as apresentar em sala. Finalmente, com o objetivo de avaliar e fechar a atividade, o professor realiza uma etapa semelhante a uma já citada, mediando novamente a interação entre os alunos sobre possíveis dúvidas, curiosidades, opiniões e temáticas interculturais, principalmente entre algum vocábulo ou conceito lusófono que se destaque em relação a L1 do aprendente, bem como as etapas de revisão e correção colaborativa e pelo professor.

## 6. Considerações finais

Conforme discutimos no decorrer do texto, consideramos o aprendizado do vocabulário e o uso de dicionários importantes para o aprendente de PLNM, bem como estamos conscientes da necessidade de os professores estarem preparados para analisar e ensinar a respeito de tal material e, da mesma maneira, orientar os alunos a respeito de sua leitura e consulta, as quais muitas vezes são negligenciadas pelos professores e desconhecidas pelos aprendentes.

Todavia, na sala de aula de PLNM com um enfoque comunicativo, o uso do dicionário está em segundo plano, já que, em tal abordagem, o objetivo principal é a competência comunicativa. Ademais, o professor de PLNM, que tenha uma boa formação, sabendo usar o dicionário junto com os alunos, mesmo que em poucos momentos, o faz de maneira eficaz e otimizada, trazendo somente os efeitos positivos para a aprendizagem, apresentando certas estratégias, tornando o aluno independente para emprega-las e desenvolve-las, e orientando-as em sala, evitando que surjam os efeitos negativos de algumas práticas, como a dependência do dicionário e ansiedade linguística.

Registramos aqui, como sugestão de pesquisas futuras, investigações que possam elaborar processos capazes de medir e avaliar o grau de desempenho e desenvolvimento dos alunos, em diferentes níveis e em situações distintas, em relação a testes e à expansão do léxico individual em PLNM para que, assim, se possa diferenciar, de maneira comprovada, quais técnicas e estratégias são positivas e quais não e o papel do dicionário como uma estratégia de aprendizagem, bem

como atividades e tarefas de autorregulação de aprendizagem para que o aluno também possa avaliar seu processo, já que, conforme reiteramos no decorrer deste artigo, ainda é incipiente o número de pesquisas empíricas e quantitativas que possam oferecer resultados cientificamente testados e comprovados.

Finalmente, vale destacar que as atividades da aula comunicativa de PLN, de acordo com a que foi proposta neste artigo, não descartam o dicionário, tampouco o ensino do vocabulário e a expansão do léxico individual do aluno, mas aparecem de maneira implícita em diferentes momentos das aulas e atividades, sendo um objetivo implícito destas. Mas isso não quer dizer que o dicionário não seja importante, sendo o contrário, é um material didático fundamental para o desenvolvimento da competência lexical, que envolve o conhecimento do léxico e seu emprego.

## 6. Referências

- Almeida Filho, J. C. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- Almeida Filho, J. C. (2017). Ensinar línguas começando pelo plano de curso. *Revista de Estudos de Cultura*, 7(1), 71-82.
- Almeida Filho, J. C., & Barbirato, R. C. (2000). Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 36, 23-42.
- Barbirato, R. C., & Silva, V. L. (2016). *Planejamento de cursos de Línguas: Traçando Rotas e Explorando Caminhos*. Campinas: Pontes Editores.
- Basílio, M. (1980). *Estruturas lexicais do português*. Petrópolis: Vozes.
- Beglar, D., & Hunt, A. (2002). Implementing task-based language teaching. In J. Richards & W. Renandya (Eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 2276-2280). Nova York: Cambridge University Press.
- Biderman, M. T. (1996). Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, 40, 27-46.
- Biderman, M. T. (2002). Análise de dois dicionários gerais do Português Brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, 5(1), 85-116.
- Brown, H. D. (2002). *Principals of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Byrnes, H. (2005). Content-based foreign language instruction. In C. Sanz (Ed.). *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory, and practice* (pp. 282-302). Washington: Georgetown University Press.
- Carrilho, A. R. (2015). *Aprendizagem Estratégica de Vocabulário em Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira* (Tese de Doutoramento). Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

- Castilho, A. T. (1998). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Learning*, 1(1), 14-26.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition: a synthesis of the research. In J. Coady & T. Huckin (Eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 273-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. (2012). Strategies: the Interface of styles, strategies, and motivation on tasks. In S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (Eds.). *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice* (pp. 136-150). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Coseriu, E. (1981). *Princípios de semântica estrutural*. Madri: Gredos.
- Damim, C., & Peruzzo, M. (2006). Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. *Cadernos de Tradução*, 2(18), 93-113.
- Davies, A., & Elder, C. (2004). Applied linguistics: subject to discipline? In A. Davies & C. Elder (Ed.). *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 1-15). Oxford: Blackwell.
- Duran, M. S., & Xatara, C. M. (2007). Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. *D. E. L. T. A.*, 27(2), 203-222.
- Figueiredo, O. (2011). Ensino-Aprendizagem do Léxico. Orientações Metodológicas. In I. Duarte & O. Figueiredo (Org.). *Português. Língua e Ensino*. (pp. 345 -362). Porto: Universidade do Porto.
- Finger-Kratochvil, C. (2010). *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.
- Franceschini, A. (2014). *A relação da competência comunicativa com o planejamento temático baseado em tarefas em um curso de português língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Franco, M. M., & Almeida Filho, J. C. P. (2009). O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, 10(1), 4-22.
- Fuertes-Olivera, P. (2009). Specialised Lexicography for Learners: Specific Proposals for the Construction of Pedagogically-oriented Printed Business Dictionaries. *Hermes – Journal of Language Communication Studies*, 42(1), 167-188.
- Fuertes-Olivera, P. (2017). Introduction. Lexicography in the Internet era. In: P. Fuertes-Olivera (Ed.). *The Routledge Handbook of Lexicography* (pp. 1-9). Londres: Routledge.
- Genouvrier, E., & Peytard, J. (1974). *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- Gu, Y. (2003). Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies. *Tesl-Ej*, 7. Recuperado a partir de: <https://www.tesl-ej.org/ej26/a4.html>.
- Hartmann, R. R. K. (1999). Case Study: The Exeter University survey of dictionary use. In R. K. K. Hartmann (Ed.). *Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries. Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three, 1999* (pp. 36-52). Recuperado a partir de: [www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc](http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc) tnp 1.

Klein, W. (2015). Lexicology and lexicography. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2ª ed., Vol. 13, pp. 938-942). Amsterdam: Elsevier.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Nova York: Oxford University Press.

Laufer, B., & Hadar, L. (1997). Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and “bilingualised” dictionaries in the comprehension and production of new words. *The Modern Language Journal*, 81(1), 189-196.

Lawson, M., & Hogben, D. (1996). The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign-Language Students. *Language Learning*, 46(1), 101-135.

Leffa, V. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In H. I. Bohn & P. Vandresen (Orgs.). *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras* (pp. 211-236). Florianópolis: UFSC.

Liu, L. (2014). The Integration of Dictionary Use Strategy Training into Basic English Class. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(10), 2138-2143.

Macedo, C. (2016). *(Re)planejamento como Política Institucional de Ensino de Línguas* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Mondria, J.-A., & Mondria-De Vries, S. (1994). Efficiently memorizing words with the help of word cards and “hand computer”: Theory and applications. *System*, 22(1), 47-57.

Monteiro, H. D. (2014). *Contributo das atividades lúdicas para o desenvolvimento de competências comunicativas e culturais em português língua estrangeira para estudantes chineses* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Nesi, H. (1999). The Specification of Dictionary Reference Skills in Higher Education. In R. K. K. Hartmann (Ed.). *Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries. Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three, 1999* (pp. 53-67). Recuperado a partir de: [www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc](http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc) tnp 1.

Nesi, H., & Meara, P. (1994). Patterns of misinterpretation in the productive use of EFL dictionary definitions. *System*, 22(1), 1-15.

Oxford, R., & Crookall, D. (1990). Vocabulary Language: A critical Analysis of Teaching. *TESL Canada Journal*, 7(2), 9-30.

Oxford, R., & Scarcella, R. (1994). Second language vocabulary learning among adults: state of art in vocabulary instruction. *System*, 22(1), 231-243.

Pontes, A. L. (2009). *Dicionário para uso escolar. O que é, como se lê*. Fortaleza: EdUECE.

Salvador, G. (1985). *Semántica y Lexicología del Español: estudios y lecciones*. Madri: Paraninfo.

Schmitt, N., & Celce-Murcia, M. (2002). An overview of applied linguistics. In N. Schmitt (Ed.). *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 1-16). Londres: Arnold.

Schmitt, N., & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal*, 49(2), 133-143.

Silva, H. (2013). *Oficina Lexical: um contributo para o desenvolvimento da competência lexical no ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Silva, A. L., Simão, A. M., & Sá, I. (2004). A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. Intermeio: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* (UFMS), 10(19), 58-74.

Sterkenburg, P. (2003). *A Practical Guide to Lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Stodolsky, S. (1990). Classroom observation. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 175-190). Londres: Sage.

Summers, D. (1988). The Role of Dictionaries in Language Learning. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.). *Vocabulary and Language Teaching*. (pp. 111-125). Londres: Longman.

Tarp, S. (2017). Lexicography as an independent science. In P. Fuertes-Olivera (Ed.). *The Routledge Handbook of Lexicography* (pp. 19-33). Londres: Routledge.

Veloso, A. J. (2016). *O dicionário na aprendizagem de Línguas Estrangeiras: uma reflexão acerca do seu papel no processo de aprendizagem de Português Língua Estrangeira por sinofalantes* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Viana, N. (1997). Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percurso. In J. C. P. Almeida Filho (Org.). *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira* (pp. 29-48). Campinas: Pontes.

Walker, R., & Adelman, C. (2003). *A guide to classroom observation*. Nova York/ Londres: Routledge.

Welker, H. A. (2006). Pesquisas sobre o uso de dicionários para aprendizes. *Cadernos de Tradução* (UFSC), 18(2), 175-194.

Welker, H. A. (2008). Sobre o uso de dicionários. In *Anais do CELSUL 2008 (8º Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul)* (pp. 1-17). Porto Alegre: CELSUL.

Wragg, T. (2011). *An introduction to classroom observation*. Nova York/ Londres: Routledge.

Zhang, L. J. (2000). Uncovering Chinese ESL students' reading anxiety in a study-abroad context. *Asia Pacific Journal of Language in Education*, 3(2), 31-56.

## **Dicionários consultados**

Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.

Borba, F. (2002). *Dicionário de usos do Português do Brasil*. Ática: São Paulo.

*Dicionário Básico da Língua Portuguesa*. (2017). Porto: Porto Editora.

*Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico*. Recuperado a partir de: <https://www.infopedia.pt/ajuda/dicionarios/lingua-portuguesa/>.

*Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* (2017). Porto: Porto Editora.

*Dicionário online português – Michaelis*. Recuperado a partir de: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=inferir>.

*Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Recuperado a partir de: <http://www.priberam.pt/dlpo/lexicografia>.

Ferreira, A. B. H. (2010). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (5ª ed.)*. Curitiba: Positivo.

Ferreira, A. B. H. (2010). *Mini Aurélio*. O dicionário da língua portuguesa (8ª ed.). Curitiba: Positivo.

*Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (2014). Porto: Porto Editora.

Houaiss, A. (2001). *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss.

Sacconi, L. A. (2001). *Dicionário Essencial da Língua Portuguesa (1ª ed.)*. São Paulo: Atual.

Data receção: 02/11/2020  
Data aprovação: 20/03/2021