

# COMPETÊNCIA LEXICAL E O USO DOS DICIONÁRIOS NUMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

LEXICAL COMPETENCE AND THE USE OF DICTIONARIES IN AN APPROACH TO THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A HOST LANGUAGE

Alan Tocantins Fernandes\*  
alantfernandes@gmail.com

O objetivo deste artigo é discutir, através de uma reflexão teórica, sobre o potencial de uma abordagem lexical mais completa e da utilização de dicionários no ensino de Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento (PLA), com enfoque no contexto brasileiro, haja vista a importância do aprendizado do português no processo de integração e interação para pessoas em situação de refúgio no Brasil. Com a chegada de imigrantes e refugiados, novas saberes teóricos e práticas são necessárias para o ensino de PLA e devem ser articulados com outras abordagens, levando em consideração as necessidades dos aprendizes. Conclui-se que obras lexicográficas podem ser potenciais instrumentos colaboradores na formação do aprendiz de língua estrangeira e obras de grande importância para entender e se apropriar da maneira como a língua se organiza, além de contribuir no contínuo desenvolvimento da língua e para a cultura do país acolhedor. Além disso, a abordagem pode colaborar para o caráter emancipatório tão desejado no ensino de PLA e para o empoderamento de grupos minoritarizados.

**Palavras-chave:** Léxico. Dicionários. Português como língua de acolhimento. Refugiados.

The aim of this article is to discuss, through a theoretical reflection, the potential of a more complete lexical approach and the use of dictionaries in the teaching of Portuguese as a Host Language (PLA), with a focus on the Brazilian context, given the importance of the learning of Portuguese in the process of integration and interaction for people seeking refuge in Brazil. With the arrival of immigrants and refugees, new theoretical and practical knowledge is necessary for teaching PLA and must be articulated with other approaches, taking into account the needs of learners. It is concluded that lexicographic works can be potential collaborating

\* Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

tools for the learner of foreign language and of great importance to understand and to appropriate the way the language is organized, as well as to contributing in the continuous development of the language and for the culture of the host country. In addition, the approach can also contribute to the emancipatory character so desired in PLA teaching and the empowerment of minority groups.

**Keywords:** Lexicon. Dictionaries. Portuguese as host language. Refugees.



## 1. Introdução

No Brasil, pessoas de diversos lugares do mundo chegam todos os anos buscando proteger suas vidas, liberdade e segurança. Algumas iniciativas buscam facilitar o acolhimento e a inserção desses indivíduos na sociedade, tendo em vista o caráter de urgência para a compreensão de aspectos práticos e culturais importantes para uma integração imediata. Políticas públicas de integração e iniciativas voluntárias visam a garantia ao acesso a direitos sociais e serviços públicos. Buscam também, entre outros objetivos, o estímulo ao respeito à especificidade de gênero, raça, religião, orientação sexual, idade e diversidade linguística, além do combate à xenofobia e ao racismo, conforme observado por Costa e Taño (2017), que destacam Política Municipal para a População Imigrante da cidade de São Paulo.

Há o reconhecimento, no entanto, de que a aquisição da língua é um fator determinante para o sucesso dessa integração, embora em muitos casos, o tempo para a aprendizagem formal da língua seja curto, já que muitas dessas pessoas priorizam a busca por emprego por motivos de sobrevivência. Muitos centros de acolhida espalhados pelo país buscam atender os refugiados recém-chegados em diversas áreas, que incluem a possibilidade de frequentar aulas de português. Além disso, no espaço acadêmico, propostas que visam a internacionalização das universidades e da língua portuguesa integram refugiados e imigrantes aos cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLA). Em muitos lugares, os cursos de PLA oferecidos são gratuitos ou de baixo custo para os alunos. Costa e Taño (2017) lembram que, para viabilizar alguns cursos de PLA, coordenadores chegam a arrecadar verbas em plataformas virtuais que possam, por exemplo, auxiliar o transporte dos alunos até os centros de acolhimento.

O indivíduo que se desloca para outro país e precisa aprender a língua ali falada, se depara com uma exposição ao idioma de forma bem diferente da que ocorreu com a língua materna. Não há dúvidas sobre a riqueza dessa imersão, mas o *input* que o indivíduo recebe terá algumas restrições, como a variedade de elementos lexicais ou a quantidade de itens disponíveis, dependendo do tempo de exposição, sua necessidade comunicativa, bem como sua atitude em relação à cultura, ao país, à língua-alvo e aos falantes no contexto de acolhimento. Outrossim, no âmbito da cultura dominante, as características e realidade do aprendiz ainda têm pouco da atenção merecida; tais especificidades poderiam contribuir de forma valiosa no ensino-aprendizado da língua-alvo.

O ensino de línguas nunca foi uma preocupação prioritária das diretrizes nacionais. Por consequência, há um problema institucional que conjuga a formação inadequada de professores, a falta de novas metodologias de ensino e de material didático mais adequados, flexíveis e adaptados à realidade brasileira. Recentemente, no entanto, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) ou segunda língua (L2) tem passado por mudanças importantes, que incluem conceitos de interculturalidade, por exemplo, além do já valorizado uso de conteúdo e estrutura linguísticas.

Além disso, em meio a tantos desafios, discussões na área de linguística como direitos humanos buscam novos posicionamentos diante de propostas político-pedagógicas para o ensino de PLA que possam contribuir para a adaptação à realidade linguístico-cultural de quem chega ao país em busca de acolhimento. Tais considerações incluem o novo perfil do professor, o tipo de material didático a ser utilizado, a estrutura do curso e sua articulação numa perspectiva interdisciplinar (Costa & Taño 2017).

Grosso (2010, p. 66) argumenta que “quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar”.

Nesse contexto, a competência lexical do aprendiz, apesar de ainda pouco valorizada, pode ser traduzida não só no conhecimento e na capacidade do indivíduo de utilizar um vocabulário variado e profuso no processo de proficiência da língua, mas também em uma consciência sociocultural que será um fator de grande contribuição na sua adaptação à nova vida. Entre os vários aspectos linguísticos, o léxico é o que mais retrata a cultura de uma sociedade e o seu estudo estabelece uma relação importante com outras áreas do conhecimento. Outras mudanças importantes no ensino-aprendizagem compreendem novas habilidades e competências, como o uso de novas tecnologias, por exemplo, ou de recursos há muito tempo existentes, mas pouco utilizados, como o caso dos dicionários.

Este estudo busca uma reflexão sobre o ensino de língua de PLA considerando conceitos teóricos que venham de uma área específica da linguagem (o léxico) mas também, possivelmente, de outras áreas de conhecimento, para que se pense sobre formas de promover algum tipo de mudança na maneira como se ensina línguas no Brasil, haja vista o cenário de crise nessa modalidade de ensino. Enfatizo que o presente estudo não busca uma superação do insatisfatório panorama do ensino de línguas no Brasil, nem tão pouco formular um plano didático para o ensino de PLA. A reflexão que aqui se propõe é sobre a potencialidade do léxico como base para a aprendizagem de línguas – congregando-se alguns dos conceitos fundadores apresentados pela lexicologia e que envolvam o ensino do léxico – bem como uma abordagem do uso do dicionário como um instrumento de apoio didático importante para os ensinamentos da PLA e da cultura brasileira como um todo.

## 2. O Português como língua de acolhimento para refugiados<sup>1</sup>

Considerado o maior levantamento sobre deslocamentos no mundo, o relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR<sup>2</sup>) revela que, apenas em 2016, cerca de 65,6 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar em todo o mundo. Em resposta às crises humanitárias mundiais, o Brasil, que é signatário dos principais tratados internacionais de direitos humanos e parte da Convenção das Nações Unidas de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e do seu Protocolo de 1967, tem procurado acolher migrantes carenciados, embora precariamente em algumas partes do país.

Pereira (2017) observa que, apesar de o Brasil não ter um programa específico para refugiados, a atuação positiva das instituições brasileiras que acolhem esse público e algumas medidas do governo – *e.g.* viabilização do acesso à documentação, simplificação na concessão de vistos – garantem

---

1 Segundo a lei brasileira nº 9.474, de 22 de julho de 1997, por refugiado se entende todo indivíduo que devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontra-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele.

Lei disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm)>. Acedido em: 28 jun. 2018.

2 Disponível em: < <http://www.acnur.org/portugues/2017/06/19/guerra-violencia-e-persegui-cao-elevam-deslocamentos-forcados-a-um-nivel-sem-precedentes/>> Acedido em: 18 jul. 2018.

ao país uma posição de destaque no Comitê Executivo<sup>3</sup> da ACNUR, no que diz respeito à proteção internacional dos refugiados.

Com a última Lei da Anistia Migratória<sup>4</sup> – Lei nº 1.664/2009 – que autoriza a regularização de estrangeiros que viviam ilegalmente no país, o Brasil se posicionou como um “país da imigração”. Somente em 2016, nacionais de 95 países solicitaram refúgio no Brasil, de acordo com a ACNUR. Os cinco países com maior solicitação de refúgio, no referido ano, foram: Venezuela, Cuba, Angola, Haiti e Síria. A agência ainda revelou um aumento de 12%, em 2016, no número total de refugiados reconhecidos no país. De acordo com os dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE<sup>5</sup>), houve um aumento expressivo (307%) de solicitações de abrigo somente de venezuelanos entre 2015 e 2016. Até meados de 2017, mais de 12 mil venezuelanos haviam buscado refúgio no Brasil, fugidos da situação de miséria e perseguição política no país de origem. Estima-se que quase outros 30 mil se encontravam em situação irregular no país. No total, 33.866 pessoas solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil em 2017. Os venezuelanos representam mais da metade dos pedidos realizados, com 17.865 solicitações, de acordo com o CONARE.

Com o alto fluxo migratório e a grande diversidade de nacionalidades, há, conseqüentemente, uma grande diversidade linguística e uma demanda muito alta de profissionais da língua portuguesa e intérpretes para situações emergenciais. Além disso, busca-se também estratégias para superar e estreitar diferenças por meio de ações de interação. Em São Paulo, o Centro de Integração e da Cidadania do Imigrante<sup>6</sup> e até mesmo a Polícia Federal, contam com a ação de intérpretes e professores voluntários para suprir as necessidades de tamanha demanda; principalmente, no auxílio de imigrantes e refugiados com a realidade linguístico-cultural à qual devem rapidamente se adaptar – sendo a língua um dos fatores fundamentais nessa integração.

---

3 O Comitê Executivo do ACNUR (*ExCom*, em inglês) é um órgão subsidiário da Assembleia Geral das Nações Unidas que assessora o ACNUR no exercício de suas funções. Em 2017, o *ExCom* contava com 101 Estados-membros, entre eles o Brasil.

Fonte: <[http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2018/Cartilha\\_Protegendo\\_Refugiados\\_No\\_Brasil\\_2018.pdf](http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2018/Cartilha_Protegendo_Refugiados_No_Brasil_2018.pdf)>. Acedido em: 28 jun. 2018.

4 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11961.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11961.htm)>. Acedido em: 18 jul. 2018.

5 Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acedido em: 18 jul. 2018.

6 Disponível em: <<https://www.cdihc.org.br/>> Acedido em: 28 jun. 2018.

Grosso (2008, pp. 13-14) comenta a importância da imersão linguística quando o “público-aprendente é adulto e quando a aprendizagem da língua-alvo se faz, não por razões turísticas ou acadêmicas, mas pelo fato deste aprendente de língua portuguesa ter necessidade da língua para se estabelecer (e manter) no país de acolhimento”. Para a autora (*ibid.*), é na língua-alvo que surge a “oportunidade para melhorar a qualidade de vida pela integração na sociedade em que o indivíduo se insere”. Para Lopez, (2016, p. 55) o ensino de uma língua como forma de acolhimento envolve “questões específicas que extrapolam a questão linguístico-cultural, porque se trata de um ensino voltado para um público minoritarizado, destituído de direitos e, conseqüentemente, mais socialmente vulnerável”.

Com a possibilidade de uma participação mais ativa na sociedade, a aprendizagem vai além de objetivos meramente comunicativos, com o indivíduo contribuindo também para uma sociedade mais igualitária. Segundo Grosso (2008, p. 18), uma abordagem orientada para ação e a evolução das necessidades comunicativas “sugerem materiais facilmente manuseáveis, flexíveis, que incentivem uma aprendizagem proativa, traduzam a dinâmica do ato comunicativo e contribuam para um aprendente autônomo e empreendedor” (*ibid.* p. 18). A aprendizagem da língua do país de acolhimento, portanto, favorece a inclusão social e profissional de imigrantes e refugiados.

Apesar de o Brasil ser um país de imigrantes, ainda carece de uma política mais sólida de ensino de PLA a essas pessoas, como o que acontece com o programa *Portugal Acolhe Português Para Todos* (PPT)<sup>7</sup>, por exemplo, criado pelo governo português e gerido pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM). O ensino de língua portuguesa como LE e L2 no Brasil se dá, principalmente, através de cursos de extensão em universidades e em escolas particulares de idiomas, que atendem um público com necessidades específicas – *e.g.* trabalhadores estrangeiros de empresas com filiais no Brasil, suas famílias, mas também a comunidade acadêmica – *i.e.* professores estrangeiros e alunos de intercâmbio. Contudo, o ensino de PLA para imigrantes e refugiados – em sua maioria, com diminutos recursos financeiros e, muitas vezes, em situação de miséria – deixa a desejar.

Pereira (2017) destaca a importância dos cursos de PLA que, no Brasil, buscam mitigar as diferenças regionais e culturais dos aprendizes, ao incluí-los em um mesmo grupo. Para a autora, nesses grupos, que misturam

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos>>. Acedido em: 28 jun. 2018.

diversas nacionalidades, idiomas falados e culturas, “as aulas de português ainda precisam de métodos e materiais que propiciem um processo de aprendizagem/aquisição eficiente, já que poucos cursos são direcionados especificamente para refugiados” (Pereira 2017, p. 127).

É com base nos posicionamentos de Pereira (2017), Lopez (2016) e Grosso (2008), que sugerem um processo de aprendizagem/aquisição de PLA mais eficiente, mais direcionado e sensível às necessidades específicas dos aprendizes, que utilizem materiais facilmente manuseáveis, flexíveis, de baixo custo e que promovam uma aprendizagem mais proativa, autônoma e que busque valorizar a interdisciplinaridade e a própria diversidade linguística e cultural dos aprendizes, que este estudo discute a proposta de uma abordagem lexical mais presente no ensino de PLA, bem como o incentivo à utilização de dicionários em sala de aula (e fora dela).

### **3. O saber lexical**

A lexicografia “nasceu para responder a necessidades práticas” (Correia 2009, p. 111) e tem um lugar importante na história dos estudos das línguas. Dicionários e glossários têm sido compilados e usados desde os estágios iniciais das civilizações na China, Índia, Oriente Médio, e também pelos gregos e romanos. No século XVI, impulsionada pela necessidade do aprendizado do latim como língua não materna, a lexicografia começou a se organizar como disciplina linguística. Auroux (1992) observa que a revolução técnico-linguística que se deu na Europa medieval trouxe consequências práticas para a organização das sociedades humanas; a gramatização se tornou uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas, mas também um meio de as descrever, e nesse cenário, apareceram os dicionários na forma que ainda conhecemos.

O saber lexical expresso na forma de dicionários está diretamente ligado a fatores sócio históricos, questões éticas e de política linguística, como observado por Nunes (2008). Itens lexicais são, portanto, unidades independentes socialmente sancionadas, que podem ser tanto individuais quanto frases completas/enunciados que expressam um significado social ou pragmático fixo dentro de uma certa comunidade. É através do léxico que se estabelece uma zona das trocas entre a língua e o mundo.

A produção lexicográfica exige um planejamento complexo e níveis de colaboração que não se encontram em outros tipos de produção literária. Foi a partir de meados do século XX que o fazer de dicionários deixou

de ser apenas uma prática para se tornar uma ciência e a metalexigrafia se posicionou como uma extensão do saber linguístico, se ocupando dos princípios teóricos em que se baseia a composição de dicionários. A partir do momento em que a lexicografia deixa de ser simplesmente uma técnica de composição de dicionários e passa a ser objeto de estudo da linguística moderna, ela se transforma numa prática científica.

O desenvolvimento do conhecimento linguístico se dá por motivos bastante complexos e conexos: histórico, político, social, econômico, entre outros. Por acompanhar este desenvolvimento, o saber lexicográfico evolui, amparado pela relação de diferentes domínios, como a religião, a ciência, a literatura, a mídia etc. Para Auroux (1992), as produções lexicográficas são como tecnologias de gramatização, que servem como instrumentos de uma política de regulação das línguas. O autor reforça que o nosso saber meta-linguístico atual se encontra nas gramáticas e nos dicionários, usados para descrever e instrumentalizar as línguas. Nas sociedades civilizadas, o léxico vive um permanente processo de expansão e, com fenômenos contemporâneos (e.g. maiores fluxos migratórios, globalização, enormes progressos científicos, tecnológicos e da comunicação etc.), as línguas modernas, como a língua portuguesa, experienciam uma ampliação lexical exponencial.

Cabe aqui uma distinção – apesar da proximidade dos conceitos – entre *vocabulário* e *léxico*: o vocabulário é parte do léxico individual, que por sua vez constitui o léxico em um sentido mais amplo; já o léxico é o conjunto de palavras vigentes, disponíveis, que circulam em um determinado contexto sócio histórico. Isso faz do léxico o único dos sistemas do domínio da língua aberto e com limites não definidos. Há uma renovação constante, com o empréstimo de signos linguísticos de outras línguas e culturas que merece não só atenção especial para diversos estudos linguísticos, mas também pelo enriquecimento substancial das possibilidades de aquisição de outras línguas.

Apesar de sustentar grande credibilidade e reputação, os dicionários conseguem apenas se aproximar de uma descrição e documentação completa, pois tal tarefa seria praticamente inatingível. Eles representam uma competência impossível de ser apreendida por completo, por mais que nos esforcemos. Esses instrumentos são, de fato, referência de identidade – nacional ou regional – e representam a realidade sociocultural de uma população. Esta posição de autoridade lhes é garantida por proporcionarem uma legitimação do léxico e, desta forma, se tornarem referência do conhecimento linguístico. Servem, portanto, como código normativo do uso correto da língua e manutenção da unidade linguística.

Logo, é uma grande responsabilidade compartilhada entre os lexicógrafos, detentores de um grande saber sobre o funcionamento gramatical e semântico da língua. Não é à toa que esta ciência – ou *arte* – mereça uma reflexão que questione os procedimentos envolvidos na compilação dessas obras, para que satisfaçam as expectativas e o desejo de saber de seus consultantes. Sendo assim, seria correto afirmar que os dicionários são projetos civilizatórios que contam com a colaboração de várias pessoas como dificilmente se vê em outras publicações.

Tarp (2018) aponta que a lexicografia foi definida como uma ciência independente, com forte vocação interdisciplinar. O autor sustenta que:

Por independente entende-se que os dicionários possuem um núcleo de aspectos e elementos que são comuns a todos eles e diferentes de outras disciplinas. Isso não significa que a lexicografia seja isolada dessas outras disciplinas. Pelo contrário, argumenta-se que a maioria das atividades relacionadas à produção de dicionários pressupõe o conhecimento da lexicografia e de outras disciplinas e que o conteúdo dos dicionários é mais frequentemente baseado nessas disciplinas. Nesse sentido, a lexicografia possui uma forte vocação interdisciplinar (Tarp 2018, p. 31).

### 3.1. O panorama lexicográfico no Brasil

No Brasil, os dicionários têm uma posição importante e contam com diretrizes do governo federal para a distribuição em escolas públicas, além de serem os livros mais populares não só para a comunidade linguística, mas para indivíduos que precisam preencher lacunas de conhecimento sobre itens lexicais. O cenário lexicográfico brasileiro tem evoluído de forma satisfatória para quem está envolvido no processo de elaboração, distribuição, venda e uso dessas obras. Humblé (2011) chama a atenção para grandes obras lexicográficas monolíngues no país que são *bestsellers* bem conhecidas pelos universitários e grande parte dos alunos das escolas – o que parece ser incomum em outros países.

Os dicionários bilíngues português-tupi foram os primeiros a surgir ainda no período colonial, nos quais apareciam os comentários sobre termos utilizados no Brasil. No século XVIII surgiram os monolíngues, e somente no século seguinte é que surgiram os dicionários de regionalismos e brasileirismos. Mas esses eram ainda dicionários portugueses, pois os primeiros dicionários de língua portuguesa apresentados por brasileiros só apareceriam no século XX, mais precisamente nas décadas de 30 e 40.

Só a partir desse momento, pode-se dizer que os dicionários começaram a ser feitos para um público mais amplo, pois até então era feito para pessoas letradas dos centros urbanos em um país que era, essencialmente, rural (Nunes 2008).

Humblé (2011) e Matos (2002) destacam a audaciosa obra de Francisco da Silva Borba, *Dicionário de usos do Português do Brasil*, que contou com diversos colaboradores e foi inteiramente baseado em um *corpus* de mais de 70 milhões de ocorrências de palavras em textos de literatura romanesca, dramática, técnica, oratória, mas com ênfase na jornalística. Este tipo de obra também não é facilmente encontrado em qualquer país – o que demonstra um animador panorama da lexicografia brasileira. Na América Latina, se considerarmos a situação dos nossos vizinhos hispânicos, por exemplo, percebemos que nenhum deles quis, pelo menos até hoje, rivalizar com a autoridade linguística dos dicionários que são feitos na Espanha. Humblé (2011, pp. 11-12) explica que “há dicionários gerais de espanhol na Argentina e no México, por exemplo, mas eles não pretendem ser os porta-vozes da língua espanhola no mesmo nível dos dicionários peninsulares”.

Apesar do grande progresso do saber lexicográfico, sobretudo no século XX, há quem defenda a adoção de uma política linguística de valorização da língua portuguesa e de um dicionário que sirva como obra de referência para toda a comunidade linguística brasileira. Krieger (2011), por exemplo, defende a elaboração e acompanhamento de um fazer dicionarístico rigoroso, que se fundamente em princípios teóricos e metodologias da ciência lexicográfica. Rangel (2011) se atenta para a tendência de se fossilizar aquilo que tornamos patrimônio sociocultural com o intuito de proteger e preservar, o que seria inadequado, dado o dinamismo de uma obra de referência. Ele argumenta que tais obras serão mais valorizadas se acompanhadas do que denomina “educação patrimonial” – que se assemelha ao, já mais consolidado, patrimônio histórico.

A produção lexicográfica bilíngue no país é vasta no que diz respeito à diversidade de tipos, e não pela diversidade de línguas, como afirma Humblé (2011). O autor observou um interesse no cenário editorial brasileiro por línguas majoritárias ocidentais e com maior presença migratória em solo brasileiro. Ele destaca ainda que tais obras são destinadas ao consumo interno, com o aprendiz brasileiro em mente, e não a falantes de outros idiomas querendo aprender o português. Certamente, este quadro poderia ser um pouco diferente, caso houvesse demanda. Humblé (2011) acredita que o mercado se adaptaria rapidamente.

#### 4. O léxico no ensino de línguas

No ensino de língua portuguesa como Língua Materna (PLM) no Brasil, o ensino do léxico está presente nas diretrizes oficiais, com uma extensa lista de objetivos a serem atingidos. Em 2011, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a incluir os dicionários destinados às escolas de ensino fundamental, dando nova dimensão ao potencial pedagógico dessas obras. Apesar de o ensino do léxico fazer parte dos objetivos almejados para a disciplina de PLM, Centurion e Moraes (2013), Krieger (2011) e Rangel (2011) concordam que não basta a grande iniciativa do governo federal de introduzir os dicionários nas escolas sendo que a formação lexicográfica do docente é também de fundamental importância para o sucesso do programa. As sugestões feitas pelo programa deixam a desejar no que diz respeito às metodologias de ensino, por exemplo, e se limitam a recomendar sugestões de pesquisas que fundamentem o ensino do léxico nas escolas, tornando-o inapreciável, ou de segundo plano. Krieger (2011, p. 139) sugere que “uma das formas ideais de diminuir esse grande buraco negro é introduzir a disciplina de lexicografia nos cursos de magistério, de pedagogia e de letras, bem como de outras áreas que envolvam o ensino de línguas”.

A lacuna é, certamente, ainda maior no que diz respeito aos dicionários pedagógicos para pessoas que estão a aprender a língua portuguesa como L2/LE/LA. Dicionários se aproximam da competência léxica ideal e poderiam preencher essa lacuna, através de informações lexicogramaticais mais detalhadas e minuciosas, em que cada verbete traga uma “minigramática” do item lexical, por exemplo.

A realidade atual é a de que o componente gramatical ainda prevaleça sobre o lexical, e que a atenção dada ao estudo do léxico tenha um caráter breve e insuficiente, ocupando assim um lugar adicional, conforme observado por Antunes (2012). Welker (2011, pp. 104-105) constata que, “quando comparamos o panorama lexicográfico brasileiro com outras grandes línguas – e.g. inglês – o que falta nesta lista são os dicionários pedagógicos para estudantes estrangeiros de língua portuguesa”. Ele cita a Europa, cada vez mais pluricultural, onde esse tipo de dicionário se torna cada vez mais comum. Para Leffa (2000):

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver que escolher entre um dicionário e uma gramática

para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras (Leffa 2000, p. 17).

A posição atribuída ao léxico ao longo dos anos na aquisição de L2/LE evoluiu e passou por mudanças perceptíveis. Entender esta evolução nos permite apreciar a importância do desenvolvimento léxico na aquisição de uma língua adicional e também nos ajuda a identificar as melhores formas de ensinar e aprender vocabulário. Embora aprendizes sejam incentivados a fazerem inferências como estratégia de primeira escolha, a consulta de dicionários ainda tem suas próprias vantagens, como a de fornecer mais informações sobre a palavra-alvo.

Nesse contexto evolutivo, vale a pena citar Gil (2016), que afirma que não se deve restringir o conhecimento de uma palavra apenas ao saber de seus sentidos. A autora defende que a competência lexical se dá nas relações que o aprendiz estabelece entre a nova palavra e seus conhecimentos prévios. E acrescenta:

Constitui-se também em um saber mais robusto sobre a palavra: conhecer as frequentes companhias das palavras estudadas no nível da língua e do discurso, conhecer os contextos em que a palavra mais frequente aparece e saber escolher contextos mais apropriados para seu uso, conhecer propriedades gramaticais da palavra responsáveis pelos sentidos que se pretende estabelecer (Gil 2016, p. 462).

As prioridades teóricas e atitudes com relação à aquisição de línguas têm mudado ao longo de sua trajetória. Como exemplo disso, temos a linguagem formal que cedeu lugar à linguagem mais coloquial, ou a internalização de formas de linguagem, que aos poucos substituiu a memorização, conforme constatado por Zimmermann (1997, p. 5). Para a autora, tradicionalmente, pesquisadores e professores, priorizaram a pronúncia, gramática, leitura e conversação, mas indica provável evolução na pedagogia lexical no futuro e que o papel central ocupado pelo vocabulário na realidade da aprendizagem de línguas seja um dia refletido na atenção que lhe é dada na pesquisa e na sala de aula.

Sobre as práticas inovadoras que constituem uma tradição mais recente, Gil (2016), destaca que essas são:

[...] responsáveis por mudanças que destacam uma competência lexical que também envolve aspectos gramaticais, além de também defenderem que o

estabelecimento do sentido da unidade lexical depende do conhecimento das condições de produção, circulação e recepção do texto em que ela está atualizada. São essas as razões pelas quais a competência lexical deve ser entendida como competência lexicogramatical e léxico-discursiva (Gil 2016, p. 447).

Para Grosso (2010), a LA vai além das dimensões de uma mera aquisição de LE/L2, por englobar uma abordagem do domínio profissional, de direitos sociais e integração temporária/permanente ao país de acolhimento. Muitas vezes o aprendiz se depara com uma realidade linguístico-cultural não experienciada antes e suas novas necessidades comunicativas estão inseridas em um contexto muito diferente daquele de sua cultura de origem. Leffa (2000, p. 16) argumenta que “se na língua materna predomina o léxico das operações concretas da infância, ligado ao afeto e à família, na língua estrangeira predomina o léxico das operações abstratas da adolescência e da idade adulta, ligado à escola e às disciplinas de estudo”. No caso de refugiados, muito provavelmente estas operações se estendem ao âmbito profissional e até mesmo de sobrevivência.

A mudança de vida significa uma adaptação contínua às tarefas e atividades de trabalho diversificadas ou a novas maneiras de executar tarefas. Além de facilitar desdobramentos e uma melhor compreensão dos valores e comportamentos da população do país acolhedor, a aprendizagem de LA possibilita o conhecimento e uso dos direitos do acolhido, conforme observa Grosso (2010, p. 69).

Ademais, o processo que Biderman (2006, p. 35) define como a “nomeação da realidade” é uma das primeiras etapas no conhecimento do novo universo do acolhido. A autora defende que, “ao nomear, o indivíduo se apropria do real” e que “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”. Já Leffa (2000, p. 42) defende que “a ênfase no léxico é a maneira mais eficiente de se aprender uma língua porque todos os outros aspectos – da fonologia à pragmática – decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras”.

No âmbito da lexicografia bilíngue, Duran (2004) identifica três importantes zonas de interface: com a lexicografia computacional, com a linguística de corpus e a linguística aplicada que, conjugados, tornam a aquisição do léxico mais efetiva. A autora destaca os principais atores no cenário da lexicografia pedagógica – i.e. o lexicógrafo, o editor, o professor e o aprendiz – e destaca o papel do aprendiz, como o principal consumidor do produto

em questão, que procura cercar-se do que considera as melhores ferramentas para atender as suas necessidades.

É importante, no entanto, lembrar das diferenças entre aprendizes de língua materna (LM) e de LE/L2/LA (*e.g.* seus conhecimentos prévios de mundo, afinidade com a aprendizagem de idiomas, experiências anteriores com idiomas, nível de interesse, necessidades comunicativas etc.). Para Gil (2016, p. 462) a competência lexical está “nas relações que o aprendiz estabelece entre a palavra nova e seus conhecimentos prévios”, e acrescenta que “conhecer os contextos em que a palavra mais frequentemente aparece e saber escolher contextos mais apropriados para seu uso, conhecer propriedades gramaticais da palavra responsáveis pelos sentidos que se pretende estabelecer”. Sendo assim, as obras lexicográficas para um e outro perfil de usuário diferem.

Para Leffa (2011), as diferenças mais marcantes são a frequência de uso do dicionário (os aprendizes de LE usam mais), a amplitude do léxico (maior para os aprendizes de LE) e as funções de produção e recepção – para estas últimas, em particular, as vantagens são ainda maiores para os usuários de dicionários voltados especificamente para os aprendizes de língua estrangeira (*e.g.* ilustrações, pronúncia, exemplos de uso etc.). Leffa salienta que informações que seriam desnecessárias na LM – *e.g.* substantivos concretos e corriqueiros – seriam importantes para o aprendiz de LE, que contaria com definições simples, de palavras simples do dia a dia.

Gil (2016, p. 450) complementa ao salientar a importância de se conhecer “outros aspectos fundamentais das unidades lexicais que são aprendidos com apoio da atividade de leitura” e cita, entre outros aspectos, “as relações paradigmáticas e sintagmáticas da unidade lexical, sua adequabilidade, o valor de seus derivativos do ponto de vista da morfologia, a alternância vocálica como fator de constituição de sentido”.

Haja vista que seja impossível alcançar o conhecimento do léxico total de uma dada língua, deve-se perguntar então quais palavras devem ser priorizadas pelo aprendiz de LA. Usuários não-nativos precisam aprender, por exemplo, verbos de alta frequência para usar em frases feitas, o que nos adverte para a cautela sobre o que constitui as palavras mais importantes e priorizadas e que, portanto, precisam de aprendizado. É importante ressaltar, no entanto, que quando se pensa em comunicação, não podemos ignorar que nem sempre as palavras de baixa frequência podem ser consideradas dispensáveis. Os estudos lexicais ampliam o universo mental do falante e aperfeiçoam o processo comunicativo. Cabe à memória do falante armazenar e organizar os itens que serão mais tarde recuperados na pro-

dução de enunciados. Sendo assim, a memória irá também gerenciar a disponibilização destes campos lexicais e semânticos e transformar a realidade percebida em codificação linguística.

## **5. O dicionário como instrumento de apoio didático no ensino de PLA**

Na vida dos refugiados no Brasil, é através do PLA que essas pessoas buscarão a socialização, a comunicação, a construção de uma nova vida e uma formação para o exercício da cidadania. Pereira (2017, p. 128) nos lembra que o seu ensino se diferencia do português como LE principalmente “por conta das especificidades desse novo grupo de aprendizes da língua portuguesa, cuja carga cultural e ideológica é marcada pelo contexto social do refúgio”.

No contexto do ensino de PLA (e das línguas estrangeiras em geral), a intensificação e a melhoria da qualidade do ensino exigem não apenas tecnologias inovadoras, mas também a disponibilidade da linguagem fundamental da base dos dados. Vale lembrar que os manuais de ensino da língua (*e.g.* livros didáticos, de exercícios, de instruções, testes etc.) são todos, fundamentalmente, provenientes do elemento principal e mais importante do quadro: os dicionários. Versões especializadas, personalizadas, eletrônicas ou impressas surgem com certa regularidade, mas a escolha é uma etapa importante do processo. Dicionários eletrônicos, por exemplo, são práticos, rápidos, trazem a pronúncia das palavras, entre outras vantagens, mas a digitação mecânica pode ter um efeito negativo na qualidade do conhecimento adquirido e até mesmo no desenvolvimento da capacidade mental dos alunos.

Entre outras considerações, está também o tratamento polissêmico ou homônimo abordado pelo dicionário, por exemplo. Se o mesmo possui uma abordagem polissêmica, trará um número menor de entradas e manterá a ambiguidade das palavras, enquanto que se a abordagem for homônima, o dicionário terá um número maior de entradas em detrimento da ambiguidade. Atenção especial, portanto, dever ser dada na escolha do dicionário a ser adotado dependendo do fim em que eles se destinam e do contexto da aprendizagem. Devido à característica polissêmica das unidades lexicais, o aluno percebe os vários significados que uma unidade pode ter, dependendo do contexto de uso. O aluno aprende novas palavras e novos significados de palavras que já conhece, o que permite a expansão de

seu vocabulário e repertório lexical, mas tem também o seu conhecimento de mundo valorizado e agregado ao processo de aprendizagem, ao avaliar os sentidos ali contidos.

Dicionários são compilados com uma enorme variedade de propósitos. Conforme ressaltado por Correia (2009, p. 16), “a par das gramáticas, os dicionários constituem os meios privilegiados de preservar, desenvolver e disseminar qualquer língua”. Eles transmitem o conhecimento *entre* gerações e *dentro* de cada geração, ajudam as pessoas a se comunicarem em sua língua materna e entre comunidades linguísticas, e contribuem, portanto, com nosso desenvolvimento cultural (Tarp 2018). Essas obras de referência são instrumentos sofisticados, conceitualmente organizados, e de enorme valia para o desenvolvimento de habilidades produtivas. Parece-me razoável, portanto, propor que alunos de PLA, com diferentes níveis de proficiência, devam adquirir habilidades de aprendizado de vocabulário com ênfases diversas através desses instrumentos.

Além disso, instruções para habilidades de referência de dicionário deveriam ser incorporadas em cursos de treinamento de professores. Quivuna (2013) sugere que se deva mudar o estilo de formação de formadores, saindo de uma prática docente estática para uma prática docente mais dinâmica, inovadora que acompanhe a evolução da sociedade em que o sistema de ensino está inserido. Isso implica, por exemplo, abondar a crença que professores (e autores) têm de que sabem quais palavras ou expressões são desconhecidas pelos aprendizes de PLA, sem considerar seus conhecimentos prévios – i.e. as características multilíngues desses imigrantes ou conhecimentos extralinguísticos tais como a situação psicossocial decorrente da própria condição de refúgio (Lopez 2016).

Ademais, métodos tradicionais de repetição são hoje ultrapassados e o que se busca em contextos como os de aquisição de PLA deve incluir atividades (meta)cognitivas que estimulem um raciocínio indutivo-dedutivo e analítico-sintético, conforme proposto por Quivuna (2013). O autor acrescenta que, no mundo globalizado, com a ciência e tecnologia avançadas, não há mais lugar para “simples reprodução” e que “é preciso entrarmos no mundo da criação de novas ideias, novas metodologias que concorram para as exigências do momento atual” (*ibid.*, p. 61).

Orlandi (2013) vê nas novas formas de estudo de instrumentos linguísticos a possibilidade de mais um modo de acesso às maneiras como se constrói o imaginário da língua para aquele que a fala. A autora destaca (*ibid.*) que, ao representar a língua, o dicionário a provê de realidade, além de “assegurar, em nosso imaginário, a unidade da língua e sua representa-

bilidade” já que se espera que o dicionário contenha todas as palavras da língua. Para a autora (*ibid.*, pp. 116-117), este efeito de completude se dá por dois procedimentos: “a) remissão de um verbete a outros verbetes em um circuito fechado, sob o modo de exemplos; e b) pela intervenção da memória discursiva. Em ‘a’ temos a intertextualidade e em ‘b’ o trabalho do interdiscurso”.

No Brasil, a lexicografia pedagógica tem alguma tradição no campo das línguas estrangeiras, onde o papel dos dicionários é mais evidente, conforme observado por Krieger (2011). No entanto, o ensino e aprendizagem do léxico recebem pouca atenção por parte de pesquisadores e professores quando se trata de alunos de PLA, sobretudo daqueles advindos das novas composições sociais decorrentes dos fluxos migratórios para o Brasil. Como ainda não há um consenso sobre a melhor metodologia e material didático a ser adotado no ensino de PLA, cursos se encarregam de elaborar seus próprios materiais e adotar suas próprias metodologias de ensino (Costa & Taño 2017).

Em 2015, com o ensino de PLA em mente, uma cooperação entre a ACNUR e o Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP) resultou no minucioso material didático “*Pode Entrar: Português brasileiro para refugiadas e refugiados*”, de Oliveira (2015)<sup>8</sup>, que traz como diferencial, temas que enfocam reconstrução social em situações de refúgio, mas também com forte conteúdo lexical sobre questões de saúde, direitos e deveres sociais no contexto brasileiro.

Há de se reconhecer o estudo de base lexical por sua competência básica e o grande potencial de se adquirir não apenas definições de palavras, mas informações sobre pronúncia, classes gramaticais, etimologia, possíveis inserções e construções, derivações, sinônimos e antônimos, entre diversas outras noções. Quivuna (2013, p. 42) chama a atenção para a necessidade de “uma lexicografia aplicada ao ensino que apoie o ensino de línguas, facilitando o desenvolvimento do léxico de quem aprende”. Isso se aplica tanto para aprendizes de LM, LE ou LA.

Como não há limiares claramente marcados nas transições dos estágios de aprendizado, o desenvolvimento lexical de uma forma contínua seria um desejável constituinte de táticas visando promover o melhor ensino e aprendizado do vocabulário de PLA. Antunes (2012) e Pereira (2017) concordam que, com a abordagem lexical, alunos teriam mais autonomia e,

---

8 Disponível em: [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode\\_Entrar.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf). Acedido em: 04 dez. 2018.

consequentemente, assumiriam mais responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem. A autoaprendizagem de vocabulário torna os aprendizes mais independentes, suficientes para entender suas necessidades e aplicar estratégias próprias de aprendizado, o que é, fundamentalmente, um dos principais objetivos que qualquer curso de linguagem.

Um exemplo dessa autonomia seria o desenvolvimento de uma consciência fonológica – i.e. do sistema sonoro da língua – a qual o aprendiz desenvolveria ao identificar unidades como fonemas, sílabas ou palavras. Para tanto, destaca-se a utilidade de um bom dicionário, mesmo que para atingir tal independência fosse preciso uma compreensão do sistema fonêmico do idioma a ser estudado, o que poderia perfeitamente estar inserido nas aulas iniciais. Dicionários são de uma riqueza grandiosa que não deveria ser negligenciada por professores e alunos. Como o estudo da pronúncia, deveriam ser uma parte natural de qualquer curso que precisa ter um foco apropriado e alocação de tempo.

Quivuna (2013, p. 62) argumenta que o ensino de PLA “deve constituir-se como uma formação transdisciplinar e deve incluir o desenvolvimento de competências discursivas dos alunos”. Assim, a existência da competência discursiva não pode existir sem o desenvolvimento da competência lexical. Para ele, não basta buscarmos o significado de uma unidade lexical isolada, ou simplesmente, pedir ao aluno que procure no dicionário o significado dessa unidade. No ensino de PLA, é preciso que se garanta o desenvolvimento do raciocínio reflexivo e que a aprendizagem se dê de uma forma consciente e produtiva.

Com base no exposto, entende-se que tanto o uso dicionário quanto o enfoque na competência lexical do aprendiz de PLA podem contribuir para um saber mais vigoroso e produtivo da palavra e da cultura em estudo. A abordagem pode colaborar também, de forma muito positiva, para o caráter emancipatório tão desejado no ensino de PLA e, ainda, para o empoderamento de grupos minoritarizados, através de uma certa autonomia, independência e autocontrole do aprendizado.

## **6. Considerações finais**

O que se buscou com este estudo não foi formular um plano didático, nem tão pouco apresentar a abordagem lexical como a melhor resposta para o ensino-aprendizagem de PLA. No entanto, sabe-se que novas práticas são necessárias para o ensino de línguas e que os saberes teóricos e os da prática

têm de ser articulados com outras abordagens, levando em consideração as necessidades dos aprendizes. No Brasil, uma abordagem lexical no ensino de línguas encontra resistências por conta da falta de experiência com o método, mas também devido à tendência dos professores de preferir uma abordagem comunicativa. O léxico é um aspecto da aprendizagem de línguas há muito negligenciado.

O ensino de PLA tem ainda um longo caminho para seu desenvolvimento e fortalecimento, mas o que se pode perceber é um consenso sobre a necessidade de que seja voltado para ir ao encontro das necessidades e motivações do aprendiz. A utilização da abordagem lexical no ensino de PLA merece atenção e poderia atrair pesquisadores da educação de ensino de línguas adicionais. Há aqui uma excelente oportunidade de se iniciar estudos sistemáticos de vocabulário, construir um ensino de línguas mais científico, baseado no léxico, além de permitir que os aprendizes assumam papéis mais ativos no processo de aprendizado ao enfatizar o vocabulário e o uso de dicionários nos currículos. Tais estratégias de aquisição de vocabulário precisam ser encorajadas com o objetivo de progressão automática e independente do aprendiz, em que ele, de certa forma, trace seu próprio caminho, e em seu próprio tempo.

A produção lexicográfica acompanha tanto como agente quanto testemunha um processo de democratização do conhecimento. Apesar desses avanços, há ainda muito a ser explorado. No Brasil, há uma riqueza enorme de regionalismos a ser documentada, além das intensificadas mudanças demográficas – nacionais e internacionais – que nos proporcionam um dinamismo ainda maior ao nosso léxico. E mudanças demográficas trazem consequências lexicográficas.

A lexicografia atual está em processo de adaptação à mídia digital e a introdução de novas tecnologias trazem, continuamente, novos horizontes para esta disciplina tão antiga. Observa-se uma constante e significativa mudança no relacionamento entre usuário e a ferramenta de informação ao passo que o produto lexicográfico se torna cada vez mais personalizado – dicionários mais atuais oferecem artigos dinâmicos com dados lexicográficos cada vez mais adaptados às necessidades específicas de seus usuários.

Os dicionários estão também mais integrados em diversos tipos de ferramentas digitais, o que facilita alternativas e novas experiências no acesso de dados e oferecem aos usuários funções de busca cada vez mais poderosas. Com sua origem no dicionário impresso – conteúdo idêntico, porém disponibilizado em formato digital – o aparecimento dos dicionários eletrônicos há pouco menos de duas décadas não parece ter afetado

drasticamente a produção comercial dos dicionários impressos. Ao contrário disso, vimos a aparição de versões ainda mais sofisticadas de novas edições em papel.

Sabemos que os dicionários surgem da necessidade. Temos hoje no Brasil um mercado promissor para o consumo de dicionários monolíngues e bilíngues, o que certamente trará grandes benefícios à comunidade linguística nacional, pois exige a colaboração intelectual de muitos. Mas, certamente, os maiores beneficiados são a própria sociedade, cada vez mais diversificada com a chegada de imigrantes e o país em si, já que a nossa independência linguística nos traz uma identidade nacional e um avanço civilizatório.

## Referências

- Antunes, I. (2012). *Território das palavras: Estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, Brasil: Editora da Unicamp.
- Biderman, M. T. C. (2006). O conhecimento, a terminologia e o dicionário. *Ciência e Cultura*, 58(2), 35-37.
- Centurion, R. e Moraes M. B. (2013). Lexicografia e ensino: Reflexões necessárias. *Calígrama*, 18(2), 131-153.
- Correia, M. (2009). *Os dicionários portugueses*. Lisboa, Portugal: Editorial Caminho.
- Costa, E. & Taño, R. (2017). Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. *Revista CBTecLE*, 1(2), 75-97.
- Duran, M. S. (2004). *Dicionários bilíngues pedagógicos: Análise, reflexões e propostas* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista).
- Gil, B. D. (2016). Ensino de vocabulário e competência lexical. *Gragoatá*, 21(40), 445-464.
- Grosso, M. J. (Ed.). (2008). *Português para falantes de outras línguas: O utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/portugues-para-falantes-de-outras-linguas-0>. Acedido em: 28 jun. 2018.
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77.
- Humblé, P. R. M. (Ed.). (2011). Um começo de conversa. In *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Krieger, M. G. (2011). Conversando com estudiosos de lexicografia. In *Dicionários na teoria e na prática: Como e para quem são feitos*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.

- Leffa, V. J. (Ed.). (2000). As palavras e sua companhia: O léxico na aprendizagem. *Investigações em Linguística Aplicada*. Pelotas, Brasil: Alab/Educat, Editora da Universidade Católica de Pelotas (UCPel).
- Leffa, V. J. (2011). Questões de lexicografia pedagógica. In *Dicionário na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Lopez, A. P. A. (2016). *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados no Brasil* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/RMSA-AJTNHQ>>. Acedido em: 04 dez. 2018.
- Matos, F. G. (2002). Erros e pecados em nossa comunicação. *Delta. Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 18(2), 356-357.
- Nunes, J. H. (2008). Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. *Letras*, 18(2), 107-124.
- Oliveira, T. A. (Ed.) (2015). *Pode entrar*. (1ª ed.) São Paulo, Brasil (sem editora). Disponível em: <[http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode Entrar.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode%20Entrar.pdf)>. Acedido em: 04 dez. 2018.
- Pereira, G. F. (2017). O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, 17(1), 118-134.
- Tarp, S. (2018). Lexicography as an independent science. In P. Fuertes-Oliveira (Ed.), *The Routledge Handbook of Lexicography* (pp. 19-33). (1ª ed.) Abingdon, Inglaterra: Routledge.
- Welker, H. A. (2011). Questões de lexicografia pedagógica. In *Dicionário na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 5-19). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

[recebido em 20 de julho de 2018 e aceite para publicação em 27 de fevereiro de 2019]