

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Contributo para o estudo das potencialidades do *ChatGPT* para a aquisição de
vocabulário em português europeu como língua não materna

Ana Mafalda Magalhães Corte Piedade

N.º de estudante: 2302460

Mestrado em Português Língua Não Materna

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Contributo para o estudo das potencialidades do *ChatGPT* para a aquisição de
vocabulário em português europeu como língua não materna

Ana Mafalda Magalhães Corte Piedade

N.º de estudante: 2302460

Mestrado em Português Língua Não Materna

Dissertação orientada pela Professora Doutora Adelina Castelo

Fevereiro, 2026

Condições de utilização do trabalho por terceiros

Este trabalho pode ser usado por terceiros nos termos previstos na licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 – Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional*.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer à professora doutora Adelina Castelo, pela sua dedicação incansável, disponibilidade constante e rigor científico ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Em segundo lugar, quero agradecer ao meu companheiro, à minha mãe, a toda a minha família, e aos meus amigos, pela motivação e apoio nos momentos mais difíceis.

Em terceiro lugar, quero agradecer aos meus colegas de mestrado, por partilharem comigo este percurso.

Finalmente, quero agradecer a todos os que se disponibilizaram para me apoiar nesta empresa.

Declaração de integridade



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmando que em não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 16 de janeiro de 2026

Assinatura: Ana Mafalda Magalhães Costa Pereira

Contributo para o estudo das potencialidades do *ChatGPT* para a aquisição de vocabulário em português europeu como língua não materna

Resumo

A aquisição de vocabulário é considerada uma parte crucial do processo de aprendizagem de uma língua não materna (LNM). Nos últimos anos, as aplicações e tecnologias baseadas em algoritmos de inteligência artificial (IA), tais como o *ChatGPT*, têm vindo a ocupar um papel cada vez mais importante no ensino-aprendizagem de LNM, sendo a aprendizagem de vocabulário uma área de especial interesse para os investigadores. Alguns investigadores estudaram as potencialidades do *ChatGPT* na aprendizagem de vocabulário em LNM, obtendo resultados promissores. Porém, os estudos que incidem sobre o português europeu são escassos.

O objetivo deste trabalho é desenvolver uma sequência didática de aprendizagem de vocabulário em português como língua não materna (PLNM) com recurso ao *ChatGPT*. Para tal, foi realizada uma revisão bibliográfica da literatura científica sobre aquisição de vocabulário em LNM e de investigações que exploraram algumas aplicações das tecnologias baseadas em IA nesta área.

Com base na literatura, criou-se uma sequência didática de aprendizagem de vocabulário em PLNM, nível A2, para uso autónomo, numa plataforma de *e-learning*. Esta proposta inclui oportunidades de exposição a *input* e de uso produtivo, tarefas promotoras de diferentes níveis de processamento, e momentos de interação com o *ChatGPT* controlados pelo aprendente e pela ferramenta.

Os resultados da testagem da sequência didática pela autora indicam a eficácia do *ChatGPT* na disponibilização de definições simples e de exemplos de uso de vocabulário recomendado para o nível A2, e no planeamento de um percurso de aprendizagem autónomo.

Palavras-chave: vocabulário, aquisição, aprendizagem, português língua não materna, inteligência artificial, *ChatGPT*

Contribution to the study of the potential of *ChatGPT* for vocabulary acquisition in European Portuguese as a non-native language

Abstract

Vocabulary acquisition is considered a crucial component of the process of learning a non-native language (L2). In recent years, applications and technologies based on artificial intelligence (AI) algorithms, such as ChatGPT, have assumed an increasingly important role in L2 teaching and learning, with vocabulary learning emerging as an area of particular interest for researchers. Several studies have explored the potential of ChatGPT in L2 vocabulary learning, yielding promising results. However, research focusing on European Portuguese remains scarce.

The aim of this study is to develop a didactic sequence for vocabulary learning in Portuguese as a non-native language (PNNL) using ChatGPT as a pedagogical resource. To this end, a literature review was conducted on L2 vocabulary acquisition and on studies investigating the application of AI-based technologies in this domain.

Based on this review, a vocabulary learning didactic sequence for A2-level PNNL learners was designed for autonomous use within an e-learning platform. This proposal includes opportunities for exposure to input and productive use, tasks that promote different levels of processing, and moments of interaction with ChatGPT controlled both by the learner and by the tool itself.

The results of a testing of the didactic sequence carried out by the author indicate the efficacy of ChatGPT in providing simplified definitions and usage examples of vocabulary appropriate to the A2 level, and in planning an autonomous learning path.

Keywords: vocabulary, acquisition, learning, Portuguese as a non-native language, artificial intelligence, ChatGPT

Lista de siglas e acrónimos

CAPLE Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira

CATSS Computer Adaptive Test of Size and Strength

CIPLE Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira

COPLE2 Learner Corpus of Portuguese L2

CRPC *Corpus* de Referência do Português Contemporâneo

GPT Generative Pre-trained Transformers

IA Inteligência Artificial

LAD Language Acquisition Device

LM Língua Materna

LNМ Língua não Materna

MLGE Modelos de Linguagem de Grande Escala

PLNM Português Língua não Materna

QECR Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TVLPB Teste de Verificação Lexical de Português Brasileiro

VLT Vocabulary Levels Test

VST Vocabulary Size Test

Índice

Introdução	1
Capítulo 1. Competência lexical em língua não materna	4
1.1. Contributos para a definição dos conceitos de competência lexical, léxico e vocabulário	5
1.2. Desenvolvimento da competência lexical em LNM.....	8
1.2.1. Teorias explicativas da aquisição de LNM e o léxico	8
1.2.2. Aquisição do léxico em LNM.....	11
Capítulo 2. Ensino e aprendizagem de vocabulário em LNM.....	18
2.1. Construção de propostas didáticas de ensino-aprendizagem de vocabulário em LNM	18
2.2. Seleção do vocabulário	28
2.3. Avaliação de vocabulário em LNM.....	30
Capítulo 3. Potencialidades dos <i>chatbots</i> para o ensino e a aprendizagem de vocabulário em LNM.....	38
Capítulo 4. Sequência didática para a aprendizagem de vocabulário em PLNLM com recurso ao <i>ChatGPT</i>	44
4.1. Seleção de vocabulário	45
4.2. Progressão	45
4.3. Atividades e respetivos níveis de processamento	48
4.4. Estrutura.....	50
4.5. Apresentação da sequência didática	51
4.6. Testagem da sequência didática com o <i>ChatGPT</i>	78
Conclusão.....	96
Referências bibliográficas.....	99
ANEXO I.....	106

ANEXO I: Palavras recomendadas para o nível A2 no <i>RefLEX PLE</i>	107
ANEXO II.....	110
ANEXO II: Chave da sopa de letras	111

Índice de tabelas

Tabela 1.1: <i>Modelos de aquisição de LNM</i>	p. 9
Tabela 1.2: <i>Ordem de aquisição de diferentes componentes do conhecimento lexical em inglês LNM</i>	p. 15
Tabela 1.3: <i>Aquisição de diferentes categorias sintáticas por falantes de PLNM</i>	p. 17
Tabela 2.1: <i>Atividades de aprendizagem de vocabulário e diferentes níveis de processamento</i>	p. 22
Tabela 2.2: <i>Carga de envolvimento induzido por determinadas tarefas</i>	p. 27
Tabela 2.3: <i>Diferentes formatos de testes de vocabulário, construídos para o inglês LNM</i>	p. 34
Tabela 4.1: <i>Atividades propostas e respectivos níveis de processamento</i>	p. 50
Tabela 4.2: <i>Quadro-resumo da sequência didática</i>	p. 51
Tabela 4.3: <i>Apresentação da sessão 1</i>	p. 54
Tabela 4.4: <i>Apresentação da sessão 2</i>	p. 57
Tabela 4.5: <i>Apresentação da sessão 3</i>	p. 63
Tabela 4.6: <i>Apresentação da sessão 4</i>	p. 66
Tabela 4.7: <i>Apresentação da sessão 5</i>	p. 69
Tabela 4.8: <i>Apresentação da sessão 6</i>	p. 70
Tabela 4.9: <i>Apresentação da sessão 7</i>	p. 72
Tabela 4.10: <i>Apresentação da sessão 8</i>	p. 75
Tabela I.1: <i>Chave da sopa de letras realizada na sessão 3</i>	p. 111

Índice de figuras

Figura 4.1: <i>Teste da instrução fornecida na atividade 1.4 da sessão 1</i>	p. 78
Figura 4.2: <i>Teste da instrução fornecida na atividade 2.1 da sessão 2</i>	p. 79
Figura 4.3: <i>Teste da instrução fornecida na atividade 2.2 da sessão 2</i>	p. 80
Figura 4.4: <i>Teste da instrução fornecida na atividade 3.2 da sessão 3</i>	p. 81
Figura 4.5: <i>Teste da instrução fornecida na atividade 4.3 da sessão 4</i>	p. 82
Figura 4.6: <i>Instrução original elaborada para a atividade 5.2 da sessão 5</i>	p. 84
Figura 4.7: <i>Resposta à instrução original elaborada para a atividade 5.2 da sessão 5</i>	p. 85
Figura 4.8: <i>Instrução fornecida na atividade 5.2 da sessão 5, reformulada após a primeira testagem</i>	p. 87
Figura 4.9: <i>Resposta à instrução fornecida na atividade 5.2 da sessão 5, reformulada após a primeira testagem</i>	p. 88
Figura 4.10: <i>Segunda resposta à instrução fornecida na atividade 5.2 da sessão 5, reformulada após a primeira testagem</i>	p. 89
Figura 4.11: <i>Instrução fornecida na atividade 6.1 da sessão 6</i>	p. 90
Figura 4.12: <i>Resposta à instrução fornecida na atividade 6.1 da sessão 6</i>	p. 91
Figura 4.13: <i>Instrução fornecida na atividade 8.3 da sessão 8</i>	p. 92

Figura 4.14: *Resposta à instrução fornecida na atividade 8.3 da sessão 8*
..... p. 93

Figura I.1: *Chave da sopa de letras realizada na sessão 4* p. 111

Introdução

Neste trabalho, apresenta-se uma proposta didática de aprendizagem de vocabulário em português como língua não materna (PLNM) com recurso ao *ChatGPT*. A aquisição de vocabulário é considerada uma parte crucial do processo de aprendizagem de uma língua não materna (LNM) (Ma, 2013; Schmitt, 2008; Zhang & Huang, 2024). De facto, Laufer e Goldstein (2004) verificaram que o domínio da ligação forma-significado, especialmente a capacidade de recordar o significado de uma dada palavra, parece estar relacionado com o sucesso dos estudantes na aprendizagem de uma LNM. Como tal, é pertinente conceber e incluir sequências didáticas de ensino-aprendizagem de vocabulário em cursos e programas de LNM.

Apesar da importância do vocabulário na aquisição de uma LNM, até 1980/1990 esta era uma área bastante negligenciada pela investigação. Após este período, aumentou consideravelmente o número de artigos científicos relacionados com a aquisição de vocabulário em LNM, bem como o número de investigadores ativos e os temas de investigação (Meara, 1980, 2024). Entre as áreas de investigação emergentes, encontram-se as tecnologias e aplicações de suporte à aprendizagem de vocabulário em LNM (Meara, 2024). As aplicações e tecnologias baseadas em algoritmos de inteligência artificial, em particular, têm vindo a ocupar um papel cada vez mais importante no ensino-aprendizagem de LNM, sendo a aprendizagem de vocabulário uma área de especial interesse para os investigadores (Huang *et al.*, 2023).

Uma das tecnologias baseadas em IA que tem despertado o interesse dos investigadores na área da educação consiste nos assistentes virtuais ou *chatbots* (Zhang & Huang, 2024). Estes agentes são programados para interagir com os utilizadores, assistindo-os com dúvidas, respondendo a perguntas e simulando conversações humanas (Son *et al.*, 2023).

Um exemplo de um *chatbot* de uso bastante disseminado é o *ChatGPT*, lançado pela organização *OpenAI* em novembro de 2022 (Athanassopoulos *et al.*, 2023; Chapelle, 2025; Moura & Carvalho, 2023), e atualmente na versão *GPT-5* (OpenAI, 2025). A eficácia do *ChatGPT* como parceiro de conversação tem contribuído para a sua popularidade na aprendizagem de vocabulário em LNM, sendo comumente usado para obter respostas

instantâneas sobre o significado, sinónimos e exemplos de uso de determinadas palavras (Trinh, 2024). Por outro lado, Trinh (2024) concluiu, com base em diversos estudos, que o *ChatGPT* favorece a aprendizagem incidental de vocabulário e melhora a retenção, atenua a sobrecarga cognitiva e promove a aprendizagem autónoma por parte dos alunos. Efetivamente, alguns investigadores, como Zhang e Huang (2024), Athanassopoulos *et al.* (2023¹), e Alsagoor *et al.* (2025), estudaram as potencialidades de *chatbots* baseados em Modelos de Linguagem de Grande Escala (MLGE) na aprendizagem de vocabulário em LNM, obtendo resultados promissores.

Porém, apesar de as investigações apresentadas anteriormente terem recorrido a técnicas e a estratégias de aprendizagem de vocabulário comprovadas cientificamente, as tarefas não foram programadas com o objetivo de promover níveis de processamento cada vez mais profundos. Por outro lado, não se encontraram estudos centrados especificamente na aprendizagem de vocabulário em PLNM com recurso ao *ChatGPT*.

Tendo em conta estas lacunas, seguimos as propostas dos níveis de processamento, de Nation (2017), e do envolvimento induzido por tarefas, de Laufer e Hulstijn (2001), para construir uma sequência didática controlada pedagogicamente com o objetivo de fomentar graus de processamento cada vez mais profundos e um grau de envolvimento progressivamente superior. Assim, propomos uma sequência didática de aprendizagem de vocabulário em PLNM dividida em duas fases: uma primeira fase controlada rigorosamente para alcançar o objetivo proposto, em que se apresentam todas as instruções a fornecer ao *ChatGPT*, e uma segunda fase de interação livre, em que os estudantes controlam as suas próprias conversas com a ferramenta. Desta forma, pretende-se não só explorar as potencialidades do *ChatGPT* como ferramenta auxiliar em propostas didáticas mais tradicionais, como também propor uma abordagem menos limitada e mais centrada no estudante, na qual se explora a capacidade de a ferramenta planear, gerir e avaliar a aprendizagem.

No sentido de enquadrar teoricamente esta sequência didática e clarificar alguns conceitos, começa-se por apresentar, no capítulo 1, alguns contributos para a definição dos conceitos

¹ Zhang e Huang (2024) investigaram as potencialidades de um *chatbot* desenvolvido pelos autores, enquanto Athanassopoulos *et al.* (2023) e Alsagoor *et al.* (2025) estudaram o *ChatGPT*.

de competência lexical, léxico e vocabulário (secção 1.1.), a que se segue uma revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento da competência lexical em LNM (secção 1.2.).

No capítulo 2, apresenta-se uma breve revisão sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em LNM, começando por elencar vários princípios que devem guiar a concepção de propostas didáticas de ensino-aprendizagem de uma LNM, em geral, e de vocabulário, em particular (2.1.), a que se seguem uma discussão de algumas considerações sobre a seleção do vocabulário (2.2.) e, finalmente, uma revisão sobre a avaliação de vocabulário em LNM.

No capítulo 3, discutem-se, com base na literatura, algumas potencialidades dos *chatbots* para o ensino e a aprendizagem de vocabulário em LNM, bem como alguns desafios e limitações.

No capítulo 4, apresenta-se a sequência didática de aprendizagem de vocabulário em PLNM, bem como os resultados da sua testagem.

Finalmente, este trabalho termina com as conclusões, em que se discutem as limitações deste trabalho e algumas recomendações para estudos futuros.

Capítulo 1. Competência lexical em língua não materna

Nesta secção, começa-se por apresentar alguns contributos para a definição dos conceitos de competência lexical, léxico e vocabulário. Em seguida, reveem-se algumas perspetivas explicativas do processo de desenvolvimento da competência lexical.

Antes de introduzir estes conceitos, é importante definir o que aqui se entende por língua não materna (LNM), distinguindo-a de outros dois termos recorrentes na literatura: língua segunda e língua estrangeira. Uma língua segunda é normalmente definida como uma língua adquirida de modo não formal, num país em que esta é oficial ou socialmente relevante (Saville-Troike, 2006). Leiria (2004), citando Stern (1983), explica que o termo língua segunda “deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida” (p. 1). Uma vez que se trata de uma língua oficial, usada de forma corrente na vida política e económica, os falantes não nativos têm acesso a bastante *input* (Leiria, 2004). Assim, este termo distingue-se do conceito de língua estrangeira, referida na literatura como aquela que é aprendida em contexto formal, não sendo usada no entorno imediato do estudante (Saville-Troike, 2006). Contudo, Leiria (2004) refere que a sigla L2 era, até então, usada “no campo da investigação para cobrir o estudo das interlínguas de aprendentes de SL [Segunda Língua] e LE [Língua Estrangeira]” (p. 7). Nesta linha, Pinto (2012) refere que o conceito de L2 foi entendido de forma muito diferente por diversos autores, com alguns a defenderem o seu uso tanto nos casos em que é adquirida de forma natural, como naqueles em que é aprendida apenas em contexto formal (Pinto, 2012). Esta última visão aproxima-se do conceito de LNM, a qual abrange diferentes modalidades de aquisição e de aprendizagem (Flores, 2013). Assim, optámos por usar este termo ao longo do trabalho.

Para referir o ensino-aprendizagem do português como língua não materna, usa-se a sigla PLNM, apesar de a designação “português língua estrangeira” poder ser adequada em alguns casos, e de este ser o termo escolhido para referir as ofertas de cursos de várias faculdades portuguesas, tais como a Faculdade de Letras da Universidade do Porto², a Faculdade de

²https://sigarra.up.pt/flup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=cursos%20de%20portugu%c3%aas%20%c3%adngua%20estrangeira

Letras da Universidade de Lisboa³, ou a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa⁴. Porém, o termo “português língua não materna” é mais abrangente e, conseqüentemente, mais apropriado à revisão que se iniciará nos próximos capítulos, uma vez que abarca vários contextos de ensino-aprendizagem e aquisição de LNM, tais como contextos formais num país onde a língua não é oficial, contextos formais num país onde a língua é oficial, aquisição num país onde a língua é oficial, entre outros.

No caso específico do público-alvo da sequência didática apresentada no capítulo 4, apesar de se tratar de estudantes a frequentar um dos cursos mencionados (ou outro equivalente), o facto de viverem em Portugal alarga as oportunidades de exposição *a input* para além da sala de aula, o que não se verifica no caso de cursos de PLNM ministrados em países onde a língua portuguesa não é oficial.

1.1. Contributos para a definição dos conceitos de competência lexical, léxico e vocabulário

Esta secção inicia com uma proposta de clarificação dos conceitos de léxico e vocabulário, e respetivas diferenças. Esta distinção é particularmente pertinente num trabalho como este, contudo, nem sempre é fácil estabelecer fronteiras claras entre os dois, visto que nem todos os trabalhos nesta área definem claramente o seu campo de estudo.

Segundo Hatch e Brown (1995),

The term lexicon refers to the overall system of word forms and, when we include morphology, the study of word formation in languages. The term is also used to refer to the ways forms might be systematically represented in the brain, that is, the mental lexicon. (p.1).

Villalva e Silvestre (2014) distinguem “o léxico dos sistemas linguísticos (as línguas, as variedades de uma língua, os dialetos), o léxico dos falantes e o léxico enquanto componente de um modelo de gramática” (p. 19). Enquanto componente gramatical, “o léxico pode ser

³ <https://www.iclp.letras.ulisboa.pt/curso-anual-portugues-lingua-estrangeira-2025-2026/>

⁴ <https://ple.fcsh.unl.pt/>

visto como o lugar onde reside toda a informação que não é derivável, todas as propriedades idiossincráticas das línguas” (Villalva & Silvestre, 2014, p.28). O léxico mental, por sua vez, corresponderia ao léxico de cada falante (Villalva & Silvestre, 2014). Segundo Van Hell (1998, como citado em Comesãna *et al.*, 2008), o léxico mental serve de ponte entre a mensagem linguística e a sua interpretação. Como tal, o léxico deve ser entendido como uma estrutura complexa constituída por conexões e não uma mera lista de palavras (Meara, 1996).

Quanto ao termo “vocabulário”, este é definido por Hatch e Brown (1995), como “list or set of words for a particular language or a list or set of words that individual speakers of a language might use” (p. 1). Leiria (2006) sugere que “o vocabulário não é uma entidade diferente do léxico mental, mas sim uma parte dele” (p. 170).

Na sequência didática apresentada neste trabalho, ter-se-á o cuidado de usar de forma apropriada os termos léxico e vocabulário, contudo, respeitar-se-á, sempre que possível, o termo utilizado pelos autores citados, pelo que nem sempre poderão coincidir com as definições aqui apresentadas.

A competência lexical, por sua vez, “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais” (Conselho da Europa, 2001, p. 159). Henriksen (1999) expande e reformula o modelo de competência lexical proposto por Meara (1996, como citado em Henriksen, 1999), o qual abarcava duas dimensões (amplitude e organização), propondo três dimensões separadas, mas relacionadas entre si: i) conhecimento parcial a preciso (ampliação através de processos de mapeamento significado-forma); ii) profundidade do conhecimento (relações de sentido estabelecidas com outras palavras, as quais podem ser paradigmáticas, no caso da sinonímia, da antonímia, da hiponímia ou da gradação, ou sintagmáticas, no caso das combinatórias); iii) dimensão recetiva-produtiva.

Os elementos lexicais incluem expressões fixas e palavras isoladas (Conselho da Europa, 2001). Villalva e Silvestre (2014) sustentam que “as palavras, enquanto unidades lexicais, são paradigmas lexicais, formados por todas as suas formas de variação morfossintática e identificados por um lema” (p. 82).

As combinatórias são combinações arbitrárias de palavras, adjacentes ou não, que veiculam um determinado significado, e podem ser definidas em termos de três propriedades

fundamentais: fixidez sintática; idiomaticidade (ausente em determinadas abordagens teóricas); e grau de associação lexical (probabilidade de coocorrência dos elementos) (Antunes *et al.*, 2008; Benson, 1990, como citado em Leiria, 2006; Vilkaitė & Schmitt, 2019).

O Centro de Linguística da Universidade de Lisboa [CLUL] (2004) propõe uma tipologia de combinatórias que inclui: i) expressões fixas; ii) expressões semifixas com significado não composicional; iii) expressões semifixas que podem ter significado composicional; iv) associações lexicais preferenciais. Porém, o conceito de expressão fixa apresentado no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - QECR* (Conselho da Europa, 2001) é mais abrangente do que o primeiro elemento da tipologia do CLUL, englobando: i) expressões feitas (saudações, provérbios ou arcaísmos); ii) expressões idiomáticas (metáforas cristalizadas e semanticamente opacas e intensificadores); iii) estruturas fixas (aprendidas e usadas como um todo não analisável); iv) combinatórias fixas (palavras que frequentemente se usam juntas) (Conselho da Europa, 2001). Antunes *et al.* (2008) incluem na tipologia de combinatórias “expressões parcialmente idiomáticas que admitem variação sintática⁵ (*correr riscos*)” (p. 41). De acordo com Mendes e Antunes (2016), o termo “expressão multipalavra” (*multiword expression*) é mais abrangente que o conceito de combinatória, englobando também compostos nominais, expressões idiomáticas, expressões formulaicas, provérbios e construções com verbos leves (*light verb constructions*).

Apesar de poderem ser de maior ou menor dimensão, literais ou figurativas, e admitir ou não variação sintática, as expressões multipalavra têm em comum o facto de serem relativamente frequentes e previsíveis para um falante nativo (Siyanova-Chanturia & Martinez, 2015).

No caso dos falantes não nativos, as combinatórias são fundamentais para o desenvolvimento da fluência (Ellis, 2005), para a produção de construções com correção gramatical e semelhantes às dos falantes nativos, e para desenvolver de forma mais rápida a capacidade de comunicar na LNM (Nation e Chung, 2009). Contudo, o uso de expressões formulaicas é muito superior nos falantes nativos, mesmo quando comparados com estudantes de LNM de nível avançado (Ellis, 2005; Siyanova-Chanturia & Martinez, 2015). Por outro lado, os falantes não nativos tendem a usar combinações de palavra atípicas que, embora não possam

⁵ Ao longo desta dissertação, a ortografia das citações é sempre adaptada ao acordo ortográfico de 1990 (Portal da Língua Portuguesa, s.d.).

ser consideradas incorretas do ponto de vista gramatical, seriam usadas de forma diferente por falantes nativos. Nesta linha, Antunes e Mendes (2015) explicam que os estudantes de LNM têm dificuldade em escolher a combinação correta de palavras e produzem erros relacionados com aspetos léxico-gramaticais, semânticos, ou estilísticos das expressões multipalavra.

Dada a multiplicidade de definições e tipologias, optar-se-á neste trabalho por usar os termos “expressão multipalavra” e “combinatória”. É importante ressaltar, porém, que o primeiro termo não deve ser confundido com o conceito de unidade lexical multipalavra, originário da área científica do Processamento de Língua Natural, visto que este inclui somente expressões cristalizadas de significado não composicional (Abalada *et al.*, 2010a). Não obstante ter sido adotado este critério de classificação mais restrito no projeto *Unidades Lexicais Multipalavra em Português Europeu* (Abalada *et al.*, 2010b), a expressão “horário de trabalho”, trabalhada na sequência didática apresentada no capítulo 4, aparece incluída na *Lista de Unidades Lexicais Multipalavra Nominais em Português Europeu* (Abalada *et al.*, 2010c).

1.2. Desenvolvimento da competência lexical em LNM

Nesta secção, começa-se por rever a evolução do papel atribuído ao léxico por vários modelos de aquisição de LNM (subsecção 1.2.1) e, de seguida, discute-se o modo como esta componente é adquirida, segundo vários autores (subsecção 1.2.2).

1.2.1. Teorias explicativas da aquisição de LNM e o léxico

A aquisição de LNM distingue-se da aquisição de LM por várias razões, tais como a idade de aquisição; a influência de fatores ou diferenças individuais, bem como da LM ou de outras LNM conhecidas; a variabilidade do conhecimento adquirido; o facto de alguns falantes não-nativos nunca se aproximarem da competência nativa; e, por fim, o papel do ensino formal e da correção dos erros (Madeira, 2017). Segundo Jiang (2000), esta diferença deve-se essencialmente a dois fatores. O primeiro refere-se à pobreza de *input* da LNM, tanto em termos quantitativos como qualitativos, especialmente quando esta é aprendida em contexto

formal, o que reduz substancialmente a exposição dos alunos à LNM (Jiang, 2000). O segundo diz respeito à existência de um sistema conceptual/semântico ligado estreitamente ao sistema lexical da LM, o que leva a que os estudantes de uma LNM, especialmente adultos, tendam a depender deste sistema e da tradução em LM das palavras aprendidas em LNM, em vez de prestarem atenção a pistas contextuais para a extração de significado (Jiang, 2000).

O processo de aquisição de LNM tem sido investigado por diferentes áreas disciplinares, tais como a linguística, a psicologia, a sociolinguística e a educação (Ma, 2009). Fruto desta interdisciplinaridade, surgiram as abordagens neurolinguística, linguística, psicolinguística, e sociocultural, cada uma das quais explica diferentes aspetos da aquisição (Ma, 2009).

Segundo Saville-Troike (2006), até à década de 60 do século XX, a investigação em aquisição de LNM tinha como principal finalidade guiar o ensino. Durante os anos 50, os modelos dominantes eram o estruturalismo, na linguística, e o comportamentalismo (*behaviorismo*), originário das ciências cognitivas (Saville-Troike, 2006). Após esse período, começaram a surgir as primeiras teorias e modelos sistemáticos de aquisição de LNM (centrados no inglês como LNM, segundo Leiria (2006)), os quais procuravam descobrir: “(1) What exactly does the L2 learner know? (2) How does the learner acquire this knowledge? (3) Why are some learners more successful than others?” (Saville-Troike, 2006, p. 24).

Na tabela 1.1 apresentam-se, por ordem cronológica, alguns modelos de aquisição de LNM enquadrados nas abordagens linguística, psicológica e social.

Tabela 1.1: Modelos de aquisição de LNM

Década/Abordagens	Linguística	Psicológica	Social
Até 1950	Estruturalismo	Behaviorismo	Teoria Sociocultural
1960	Gramática Transformativo-Generativa	Neurolinguística Processamento da informação	Etnografia da comunicação Teoria da variação

Década/Abordagens	Linguística	Psicológica	Social
1970	Funcionalismo	Modelos humanísticos	Teoria da aculturação Teoria da acomodação
1980	Gramática de Princípios e Parâmetros	Conexionismo	Psicologia social
1990	Programa minimalista	Teoria da Processabilidade	

Fonte: Tradução de Saviile-Troike (2006, p. 24)

Leiria (2006), por sua vez, refere que os investigadores procuravam averiguar, então: (i) se a aquisição e desenvolvimento da linguagem obedeciam a princípios cognitivos gerais, ou se consistiam na atualização de uma gramática universal; ii) qual a influência da idade na aprendizagem de uma LNM; iii) o modo de representação das várias línguas na mente do falante bilingue/multilingue (num sistema único ou vários sistemas separados) (Leiria, 2006).

A autora sugere que a investigação em aquisição de LNM se processava, até então, em duas direções (Leiria, 2006). A primeira, em linha com as propostas de Chomsky, focava-se em fatores internos, centrando-se na ideia de que todos os seres humanos nascem equipados com um dispositivo para o desenvolvimento da linguagem, ou *language acquisition device (LAD)* (Gramática Generativa); a segunda, na sequência de Brown, punha a tónica nas capacidades de processamento comuns a todos os seres humanos e baseava-se essencialmente na investigação psicolinguística (Leiria, 2006).

Os vários modelos variaram no papel atribuído ao léxico na aquisição de LNM. Nos modelos generativistas, em particular, o léxico ganhou importância a partir de 1965, fruto da aquisição de propriedades e funções que eram até então atribuídas à sintaxe. Porém, é graças à Linguística Computacional, e à possibilidade de armazenar e tratar grandes quantidades de textos em programas de concordâncias, que o léxico passou a ocupar “uma posição central na teoria linguística” (Leiria, 2006, p.33), deixando de ser visto como um mero “apêndice da gramática” (Leiria, 2006, p.33). De facto, na sequência dos resultados obtidos a partir da análise de *corpora*, surge a Abordagem Lexical, nos anos 90 do século XX, que subordina a gramática ao léxico, ao defender que a língua é composta por expressões e sintagmas pré-

fabricados, denominados unidades lexicais ou *chunks* (Racine, 2018). Pode dizer-se, porém, que esta mudança de perspectiva começa a sentir-se ainda antes, com a difusão das técnicas comunicativas e das metodologias baseadas na compreensão, as quais dão maior importância à aquisição de vocabulário que outras abordagens em vigor antes de 1970, como o método Gramática e Tradução ou o Audiolingual (Meara & Fitzpatrick, 2000).

1.2.2. Aquisição do léxico em LNM

Segundo Nation (2001), conhecer uma palavra implica dominar as suas formas oral e escrita e as suas partes (radical e afixos), o seu significado (correspondência entre forma e significado, conceito e referentes, e associações) e o seu uso (funções gramaticais, combinatórias e restrições de uso). Este conhecimento manifesta-se numa escala que vai desde a capacidade de identificar uma palavra, nas suas formas oral ou escrita, e recuperar o seu significado (vocabulário recetivo), até à mestria na escolha da forma mais indicada para expressar um determinado significado (vocabulário produtivo) (Nation, 2001).

Esta ideia de *continuum* que vai desde o reconhecimento de uma palavra até à sua disponibilidade para a produção começou a surgir entre os anos 70 e 80, contestando a existência de dois vocabulários distintos (um passivo e um ativo), uma vez que alguns itens de vocabulário podem estar disponíveis para certos contextos e não para outros (Leiria, 2006). Esta visão realça a instabilidade do léxico mental do falante de LNM (Leiria, 2006).

Nesta linha, Laufer e Goldstein (2004) e Aviad-Levitzky *et al.* (2019) propõem quatro graus de conhecimento do significado de uma palavra, numa escala de crescente dificuldade: i) reconhecimento recetivo (ou passivo); ii) reconhecimento produtivo (ou ativo); iii) recordação recetiva; iv) recordação produtiva. O reconhecimento refere-se à capacidade de o aprendente identificar o significado de uma palavra (de modo passivo ou recetivo) ou a forma (de modo ativo ou produtivo) entre várias opções que lhe são apresentadas. Recordar, por sua vez, implica que o aprendente seja capaz de recuperar o significado ou a forma quando não lhe são apresentadas opções de escolha (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019; Laufer & Goldstein, 2004).

Segundo Henriksen (1999), adquirir o significado de uma palavra (*semantization process*) envolve atribuir um significado a uma forma (*mapping meaning onto form*) e construir redes.

Como tal, trata-se de um “ongoing and simultaneous process of developing semantic (i.e., definitional, referential, or extensional links) understanding of a word and working out its semantic relation to other lexical items in the complex structure of the mental lexicon or semantic network” (Henriksen, 1999, p. 308).

As perspectivas apresentadas mostram que a aquisição do léxico é um processo complexo que não se pode resumir à aprendizagem do significado de um conjunto de palavras (Leiria, 2006)⁶. Porém, a literatura não é consensual quanto às características deste processo, desde perspectivas que defendem que aquela componente é adquirida de forma implícita, num extremo, até posições que sustentam o seu ensino explícito, no outro (Ellis, 1994). Segundo o autor, a Hipótese do *Input*, de Krashen (1989), é um exemplo do primeiro caso. De acordo com esta hipótese, “competence in spelling and vocabulary is most efficiently attained by comprehensible input in the form of reading” (p. 440).

A Hipótese da Construção de Habilidades (*skill-building hypothesis*), por sua vez, defende que os estudantes de uma LNM devem ter a oportunidade de desenvolver as suas habilidades linguísticas antes de serem incentivados a usar a LNM em situações reais de comunicação (Augusto, 2022). Como tal, esta hipótese defende a aprendizagem de vocabulário através de estudo deliberado, sugerindo atividades como a análise das partes de uma palavra, a correspondência entre uma palavra e a sua definição ou o preenchimento de espaços (Krashen, 1989).

Krashen (1981, 1982) distingue aquisição de aprendizagem e defende que a aquisição de uma língua ocorre na sequência de processos comunicativos e interações naturais. Nestas situações, a preocupação do falante não se prende com a forma das construções linguísticas, mas sim com a mensagem que tem de emitir ou compreender (Krashen, 1981). Como tal, segundo o autor, o ensino explícito de regras não tem influência na aquisição (Krashen, 1981). A aprendizagem consciente, por sua vez, beneficia da correção de erros e da apresentação de regras explícitas (Krashen, 1981).

De acordo com a Hipótese do Monitor, a aquisição é responsável por iniciar a produção das construções linguísticas na LNM e pela fluência; enquanto a aprendizagem atua como

⁶ “O léxico mental é um repositório de conhecimento declarativo sobre as palavras da língua. Esse conhecimento é constituído, pelo menos, por quatro tipos de propriedades relacionadas com o significado, a sintaxe, a morfologia e a fonologia” (Leiria, 2006, p. 69).

monitor ou editor (Krashen, 1982). Segundo McLaughlin (1978, como citado em Leiria, 2006), a distinção entre consciente e inconsciente não tem fundamentação psicológica, e, como tal, o autor propõe a existência de um *continuum* entre processos automáticos e controlados. Apesar das críticas, a investigação em neuroanatomia veio dar uma base de sustentação à distinção entre aquisição (competência linguística implícita ou conhecimento procedimental) e aprendizagem (conhecimento metalinguístico), ao descobrir que a memória implícita e a memória explícita dependem de sistemas cerebrais diferentes (Paradis, 1994, como citado em Leiria, 2006).

Jiang (2000) propõe um modelo de aquisição de vocabulário em LNM que engloba um primeiro estágio formal, um segundo estágio de mediação e, finalmente, um estágio de integração (Jiang, 2000).

Segundo o autor, durante o estágio formal, as entradas lexicais em LNM não possuem um lema⁷, pelo que o seu uso implica a ativação da ligação entre a palavra em LNM e a sua tradução em LM, cuja informação semântica, sintática e morfológica é então ativada (Jiang, 2000). Esta situação deve-se ao facto de, em contextos formais de aprendizagem, o professor expor o significado das palavras desconhecidas em LNM (através da definição ou da tradução em LM), o que leva o estudante a deter a atenção nas propriedades formais da palavra (ortografia e pronúncia) (Jiang, 2000).

À medida que a proficiência do estudante vai aumentando, a associação entre a palavra em LNM e a sua tradução em LM vai-se fortalecendo, resultando na ativação simultânea da palavra em LNM e do lema da palavra correspondente em LM, atingindo-se o estágio de mediação pelo lema (Jiang, 2000). Neste estágio, o estudante atinge alguma automaticidade na produção, uma vez que a ligação entre o lema da LM e a forma lexical em LNM passa a ser direta (Jiang, 2000).

Finalmente, o último estágio de desenvolvimento lexical corresponde à introdução na entrada lexical da LNM de informação semântica, sintática, morfológica e formal extraída através de *input* e *output* (Jiang, 2000). Neste estágio, a entrada lexical em LNM assemelha-se à entrada lexical em LM, tanto em termos de representação, como de processamento e,

⁷ As entradas lexicais de uma língua materna incluem um *lema*, contendo informação semântica e sintática, e um *lexema*, constituído por informação ortográfica e fonológica (Comesaña *et al.*, 2008).

como tal, o estudante deixa de depender da tradução da palavra em LM ou do seu lema (Jiang, 2000). De acordo com Jiang (2000), muitos estudantes nunca atingem o último estágio de desenvolvimento, experimentando um fenômeno de fossilização lexical.

Como o próprio autor aponta, a sua proposta tem a limitação de se focar em contextos de aprendizagem formais e/ou situações em que a exposição natural à língua é insuficiente, contudo, alguns estudos realizados em contextos naturalísticos apresentaram resultados que parecem não ser inconsistentes com este modelo (Jiang, 2000).

Leiria (2006), por sua vez, sustenta que a “correta introdução de um item lexical no léxico mental depende ... do grau de organização do léxico mental, da relação tipológica entre L1 e L2, da sua frequência, categoria gramatical e de outras características específicas” (p. 170).

A influência da LM na aquisição de vocabulário em LNM é considerável, uma vez que este processo será facilitado no caso de a LM e a LNM partilharem muitos cognatos (Meara, 1996). Nesta linha, Wolter (2006) propõe uma abordagem teórica sobre os papéis do léxico da LM e do conhecimento conceptual na estruturação das redes lexicais da LNM, que postula que as associações entre conceitos e as suas respectivas formas na LM dum falante adulto têm influência no processo de formação de associações na LNM. Contudo, tal como se verifica com o uso inapropriado de palavras interpretadas erroneamente como cognatos, o léxico da LM pode, por vezes, dificultar o processo de formação de associações de palavras na LNM, nomeadamente, nos casos em que as combinatórias não podem ser replicadas de uma língua para a outra (Wolter, 2006).

Quanto à possibilidade de existir uma ordem de aquisição do léxico em LNM, Leiria (2006) sustenta que “a aquisição de uma palavra não é monolítica, ou seja, que as várias componentes ... poderão não ser adquiridas todas ao mesmo tempo” (p. 331), isto é, “pode ser governada por uma sequência de aquisição” (p. 331). Esta ideia foi defendida por outros investigadores, como González-Fernández (2025), que propõe uma ordem de aquisição de diferentes componentes do conhecimento lexical em inglês como LNM (tabela 1.2), generalizável a diferentes LM. Para tal, a autora testou o conhecimento lexical de 314 estudantes de inglês como LNM com diferentes línguas maternas (chinês e espanhol) e diferentes níveis de proficiência (elementar, independente e proficiente) (González-Fernández, 2025).

Tabela 1.2: *Ordem de aquisição de diferentes componentes do conhecimento lexical em inglês LNM*

Ordem de aquisição	Conhecimento lexical	Componentes	Tarefa
1.º	reconhecimento do significado de uma palavra a partir da forma ⁸	“ <i>form-meaning link</i> ” ⁹ (González-Fernández, 2025, p. 765)	Selecionar, entre quatro opções, o significado (sinónimo) de uma determinada palavra, cuja forma é apresentada numa frase.
2.º	reconhecimento de combinatórias	combinatórias	Selecionar, entre quatro opções, a combinatória apropriada para completar uma frase.
3.º	reconhecimento de outros significados de palavras polissémicas	polissemia	Selecionar todas as frases em que a palavra-alvo é usada corretamente.
4.º	reconhecimento de formas derivadas	derivadas	Reconhecer a forma derivada correta para cada classe gramatical, dadas oito opções para cada palavra-alvo.
5.º	recordação de combinatórias ¹⁰	combinatórias	Preencher um espaço, numa frase em inglês, com a combinatória apropriada da palavra-alvo, dado um pequeno contexto na LM.
6.º	recordação da forma correspondente a um determinado	ligação forma-significado	Recordar a forma inglesa de uma dada palavra, dado o seu significado mais frequente (apresentado em contexto numa

⁸ Aproxima-se da definição de reconhecimento recetivo (capacidade de o estudante reconhecer o significado de uma palavra entre várias opções que lhe são apresentadas), elaborada por Laufer e Golstein (2004).

⁹ Este termo também é utilizado por Laufer e Goldstein (2004, p. 402). Nation (2001) refere-se a “connection between the form and its meaning” (p.48), realçando a importância da relação entre estas duas componentes.

¹⁰ A autora explica que o facto de os estudantes revelarem maior facilidade na recordação de combinatórias, comparativamente à recordação das formas correspondentes a certos significados, pode dever-se ao facto de as palavras escolhidas para a primeira tarefa pertencerem a bandas de frequência superiores (González-Fernández, 2025).

Ordem de aquisição	Conhecimento lexical	Componentes	Tarefa
	significado (ligação forma-significado) ¹¹		frase escrita na LM dos participantes).
7.º	recordação de formas derivadas	derivadas	Recordar quatro formas derivadas da palavra-alvo, a partir de quatro frases construídas para restringir a classe gramatical da palavra esperada.
8.º	recordação de outros significados de palavras polissémicas.	polissemia	Escrever, na sua LM ou LNM, uma descrição, tradução ou sinónimo de três significados de cada palavra-alvo.

Fonte: Elaborada pela autora a partir da sistematização das ideias de González-Fernández (2025)

No caso da aquisição do léxico do português europeu como LNM, a investigação de Leiria (2006) é uma obra de referência e “tem como objetivo central avaliar que vocabulário usa e que conhecimento manifesta sobre ele um grupo de aprendentes de português língua não materna” (p. 166). Para tal, a autora opta por construir uma “tipologia de desvios” (p.166), entre a interlíngua dos falantes não-nativos e a variedade-alvo com base na análise de um *corpus* de PLNM constituído pela autora.

Apesar de assinalar o carácter provisório dos resultados¹², a autora aponta algumas características da interlíngua dos participantes, nomeadamente no que toca à aquisição de categorias sintáticas, por comparação com um grupo de controlo de falantes de português LM (tabela 1.3). Os resultados mostram que a diferença entre o número de entradas lexicais que integram a lista *Português Fundamental* usadas pelo grupo de controlo e os participantes aumenta progressivamente dos nomes para os conectores frásicos (Leiria, 2006). Os verbos

¹¹ Aproxima-se da definição de recordação produtiva (capacidade de o estudante recordar a forma de uma palavra a partir do seu significado), elaborada por Laufer e Golstein (2004).

¹² A autora explica que muitos vocábulos podem, em determinados contextos, desempenhar funções de uma categoria sintática diferente da de base (Leiria, 2006). Contudo, na sua investigação não foram anotadas todas as formas do *corpus*, pelo que não é possível saber em que situações há variação de categoria segundo o contexto (Leiria, 2006).

ocupam a penúltima posição, revelando que os participantes ainda dependem em grande medida dos verbos listados no Português Fundamental, refletindo a complexidade desta categoria (Leiria, 2006).

Tabela 1.3: *Aquisição de diferentes classes de palavras por falantes de PLNM*

Classes de palavras	Porcentagem de entradas do PF no grupo de controlo	Porcentagem de entradas do PF no grupo com resultados mais afastados	Amplitude
Nomes	48	71,6 (chineses)	23,6
Adjetivos	39,1	65,2 (chineses)	26,1
Advérbios e locuções adverbiais	57,2	86,4 (suecos)	29,2
Verbos	49,4	79,2 (suecos)	29,8
Conectores fráasicos	43,4	95,7 (alemães)	52,3

Fonte: Adaptação de Leiria (2006, p. 214)

A investigação de Leiria (2006) mostra também a dificuldade dos participantes na produção de combinatórias, em especial, de sequências cristalizadas e semicristalizadas (sequências que admitem variação de itens dentro da estrutura). Antunes e Mendes (2015) também encontram evidência, no *Learner Corpus of Portuguese L2 - COPLE2*, da dificuldade dos falantes de LNM em produzir: i) combinatórias (por exemplo, *maneiras de transporte* em vez de meios de transporte); ii) construções com verbos leves (por exemplo, *dar uma grande influência*); iii) expressões fixas (por exemplo, *dia com dia*); iv) fórmulas de rotina (por exemplo, *sem outras coisas para reclamar* em vez de sem outro assunto de momento); v) expressões idiomáticas (por exemplo, *faca sempre tem dois lados*).

Capítulo 2. Ensino e aprendizagem de vocabulário em LNM

Baseando-se em literatura recente, mas também em obras mais antigas, Nation (2024) sistematiza alguns princípios essenciais para que o ensino do vocabulário em LNM resulte em aprendizagem, tais como motivação, autoeficácia, foco, precisão, repetição, tempo dedicado à tarefa, grau de elaboração e análise. Segundo Nation e Chung (2009), o planeamento de um programa de ensino-aprendizagem de vocabulário em LNM passa por decidir que vocabulário ensinar, como o ensinar, e como avaliar a aprendizagem.

Assim, na subsecção 2.1, elencam-se vários princípios que, com base na literatura, devem guiar a conceção de propostas e sequências didáticas de ensino-aprendizagem de vocabulário em LNM. De seguida, apresentam-se algumas considerações relativas à seleção do vocabulário a ensinar (2.2.). Por fim, apresentam-se alguns testes de vocabulário que nos servirão de referência no planeamento da componente de avaliação da sequência didática apresentada no capítulo 4 (2.3).

2.1. Construção de propostas didáticas de ensino-aprendizagem de LNM

Durante a conceção de propostas didáticas de ensino-aprendizagem de vocabulário em LNM, é importante que os professores estabeleçam, para cada atividade: (i) o objetivo de aprendizagem (pode ser geral ou indicar um aspeto específico do que está envolvido no conhecimento de uma palavra, por exemplo, reconhecer uma palavra e recordar o seu significado); (ii) os processos psicológicos mobilizados no sentido de alcançar este objetivo (*noticing, retrieval, generation*); (iii) os sinais observáveis de que a aprendizagem está de facto a ocorrer; (iv) as características do desenho da atividade que criam as condições para a aprendizagem (Nation, 2001).

Por outro lado, o planeamento de uma sequência didática de ensino-aprendizagem deve respeitar dois princípios que, segundo Nation (2017), são essenciais para a aprendizagem de uma palavra: a quantidade de encontros (repetição) e a qualidade do processamento. Há que salientar, porém, que para que a repetição seja efetiva, os encontros devem ser espaçados (Nation, 2017).

A maior eficácia da repetição espaçada é também confirmada por Nakata e Elgort (2020), que compararam os resultados da aprendizagem espaçada e da aprendizagem massiva de 48 pseudopalavras, apresentadas de forma contextualizada (Nakata & Elgort, 2020).

O estudo de Nakata e Elgort (2020) consistiu na apresentação de três frases diferentes para cada pseudopalavra, com um intervalo de tempo de 25 minutos entre cada uma, na sessão de aprendizagem espaçada, e simultaneamente, na sessão de aprendizagem massiva. Depois de cada encontro com as três frases na repetição massiva, e após cada frase na repetição espaçada, foi pedido aos participantes que inferissem o significado da pseudopalavra (Nakata & Elgort, 2020). De seguida, apresentou-se o significado da palavra em inglês (LNM) e a sua tradução em japonês (língua materna) (Nakata & Elgort, 2020). Após a tarefa, os participantes realizaram dois testes de conhecimento explícito (correspondência entre forma e significado e recordação do significado), e um teste de decisão lexical através de *priming* semântico, no qual deviam decidir se uma palavra existia, ou não, em inglês (Nakata & Elgort, 2020).

Os resultados mostraram que a aprendizagem espaçada foi mais eficaz para a aprendizagem explícita de vocabulário (mapeamento forma-significado) mas não influenciou o desenvolvimento de conhecimento tácito (medido com o teste de decisão lexical) (Nakata & Elgort, 2020). Porém, as autoras reconhecem que o facto de terem fornecido a tradução em língua materna (LM) e o sinónimo em LNM de cada palavra pode ter afetado os resultados, uma vez que os participantes tiveram a oportunidade de recordar o significado em cada encontro espaçado (Nakata & Elgort, 2020). Quanto à aquisição de conhecimento tácito, as autoras especulam que, se as palavras tivessem sido apresentadas de forma descontextualizada, os resultados poderiam ter indicado uma vantagem da repetição espaçada, o que não se verificou neste estudo (Nakata & Elgort, 2020).

Quanto à qualidade do processamento de uma palavra, Nation (2017) inspirou-se na hipótese dos níveis de processamento (*Levels of Processing*) de Craik e Lockhart (1972, como citados em Nation, 2017), para classificar várias atividades de aprendizagem de vocabulário (tabela 2.1). Esta hipótese sustenta que a probabilidade de reter uma nova informação na memória de longo prazo não é determinada pelo tempo de retenção na memória de curto prazo, mas sim pela superficialidade ou profundidade com que é processada (Craik & Lockart, 1972, como citados em Laufer & Hulstijn, 2001). Apesar de esta teoria ter sido “challenged, refined

and modified, and eventually even abolished” (Laufer & Hulstijn, 2001, p. 5), o modelo de Nation (2017) constitui um instrumento útil para planejar e sequenciar diferentes atividades de ensino-aprendizagem de vocabulário, pelo que será usado como guia na construção da sequência didática apresentada no capítulo 4.

Partindo da premissa de que o número de encontros com uma palavra (repetição) e a qualidade do seu processamento são fatores fundamentais para a aprendizagem de vocabulário, Nation (2017) propõe quatro níveis de processamento de uma palavra do mais superficial para o mais profundo: *noticing*, *receptive/productive retrieval*, *varied receptive meetings/ varied productive use* e, por fim, *elaboration*.

Noticing, isto é, notar, corresponde ao nível mais superficial de processamento, em que tão somente se detém a atenção numa palavra sem a analisar (Nation, 2017). Nation (2001) sustenta que o processo de notar envolve descontextualização, isto é, dar atenção a um item linguístico como tal e não como parte da mensagem. Contudo, em Nation (2017), o autor distingue notar de forma deliberada (realçar a palavra no texto ou procurar o seu significado num dicionário) de notar de forma incidental, como por exemplo quando o estudante tenta inferir o significado de uma palavra a partir do contexto (Nation, 2017).

O segundo nível, *retrieval* (recordar) ocorre quando o estudante recorda o significado de uma palavra que encontra – recordação recetiva - ou a forma que corresponde a um determinado significado que quer expressar – recordação produtiva (Nation, 2017).

O terceiro nível – encontros recetivos variados (*varied receptive meetings*) ou uso produtivo variado (*varied productive use*) – envolve recordar o significado, ou a forma, de uma palavra aprendida anteriormente quando esta é encontrada, ou usada, num contexto diferente (Nation, 2017).

Por último, o uso da língua em situações comunicativas autênticas (atenção incidental¹³) ou a análise das partes de uma palavra (atenção deliberada) constituem exemplos de atividades

¹³ Opta-se por manter os termos atenção deliberada/atenção incidental por serem os escolhidos por Nation (2017) para categorizar várias atividades de aprendizagem de vocabulário de acordo com os respetivos níveis de processamento. Porém, os termos aprendizagem deliberada/incidental são mais comuns na literatura consultada e serão também usados ao longo deste trabalho.

que exigem um certo grau de elaboração, pelo que acionam um nível de processamento mais profundo (Nation, 2017).

Uma outra estratégia de aprendizagem de vocabulário que requer elaboração é o mapeamento semântico (Nation, 2017). Esta é uma técnica bastante eficaz, que consiste na criação de um esquema visual de categorias e respetivas relações, a partir de um conceito central (Dilek & Yürük, 2013). A primeira etapa na construção de um mapa semântico para a aprendizagem de vocabulário é a escolha de uma palavra ou tópico central, seguida da listagem de palavras relacionadas, e, finalmente, da categorização das palavras periféricas (Dilek & Yürük, 2013).

Como se viu nos exemplos anteriores, cada nível de processamento pode ser dividido em situações de atenção deliberada (geralmente mais efetiva e eficiente, segundo o autor) ou incidental; e produtiva (processamento mais profundo) ou recetiva (Nation, 2017). Nation (2017) assume que distinguir atenção incidental de atenção deliberada não é uma tarefa fácil, mas relaciona a primeira com as tarefas de compreensão e produção (orais ou escritas); e a segunda, com o ato de prestar atenção às palavras como tal e não como parte da mensagem.

Efetivamente, o termo “aprendizagem incidental” (*incidental learning*), originário da psicologia, foi operacionalizado e definido de forma diferente por diferentes áreas disciplinares e perspetivas teóricas (Laufer & Hulstijn, 2001). Segundo Krashen (1989)¹⁴, a aprendizagem incidental assemelha-se ao processo de aquisição de uma língua que, segundo a hipótese do *Input*, ocorre de forma subconsciente, uma vez que a atenção se concentra na mensagem e não na forma. De facto, as crianças adquirem um conhecimento complexo das estruturas da sua LM enquanto comunicam com os seus cuidadores de forma natural e significativa, porém, não são capazes de descrever este conhecimento (Ellis, 2008). Uma vez que a gramática de uma LM é extraída a partir de *input* obtido com base em experiência, e não a partir de regras explícitas, esta ocorre, portanto, de forma implícita (Ellis, 2008).

Segundo Laufer e Hulstijn (2001), é importante não confundir os binómios aprendizagem intencional/incidental com aprendizagem ou memória explícita/implícita, uma vez que,

¹⁴ “According to IH, when the Language Acquisition Device is involved, language is subconsciously acquired – while you are acquiring, you don’t know you are acquiring; your conscious focus is on the message, not form. Thus, the acquisition process is identical to what has been termed “incidental learning”” (Krashen, 1989, p. 440).

apesar de a aprendizagem implícita resultar exclusivamente de situações de aprendizagem incidental, a aprendizagem explícita pode ser intencional ou incidental (Laufer & Hulstijn, 2001). Ellis (2005) sustenta que o conhecimento implícito é de natureza procedimental e armazenado de forma inconsciente, pelo que só pode ser verbalizado se for transformado em conhecimento explícito. Este último, por sua vez, corresponde ao conhecimento declarativo, e muitas vezes fragmentado, das características fonológicas, lexicais, gramaticais, pragmáticas e sócio críticas de uma LNM, associado ao conhecimento metalinguístico necessário para o categorizar (Ellis, 2005).

Tabela 2.1: *Atividades de aprendizagem de vocabulário e diferentes níveis de processamento*

Qualidade da atenção	Atenção incidental (<i>incidental attention</i>)	Atenção deliberada (<i>deliberate attention</i>)
Notar (<i>noticing</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir o significado a partir do contexto; - Identificar uma lacuna no conhecimento durante uma tarefa de produção oral ou escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Destacar palavras num texto; - Prestar atenção à forma ou ao significado de uma palavra através de cartões de palavras (<i>word cards</i>); - Procurar o significado num dicionário ou glossário; - Aprender palavras através de ensino explícito.
Recordação recetiva/produzida (<i>receptive retrieval/productive retrieval</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar o significado de uma palavra encontrada novamente, em tarefas de compreensão oral ou escrita; - Recordar e usar, numa tarefa de produção oral ou escrita, uma palavra encontrada recentemente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar usando cartões de palavras; - Fazer exercícios de vocabulário depois de ler um texto; - Recordar usando um mural de palavras (<i>word wall</i>).
Encontros recetivos variados/ uso produtivo variado	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar o significado de uma palavra encontrada novamente numa nova forma 	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar uma concordância; - Realizar um exercício de preenchimento de espaços;

Qualidade da atenção	Atenção incidental (<i>incidental attention</i>)	Atenção deliberada (<i>deliberate attention</i>)
<i>(varied receptive meetings/ varied productive use)</i>	ou contexto, durante tarefas de compreensão oral ou escrita; - Recordar e usar de forma diferente, numa tarefa de produção oral ou escrita, uma palavra encontrada recentemente.	- Realizar tarefas de verdadeiro ou falso.
Elaboração (<i>elaboration</i>)	- Encontrar e usar uma palavra em contextos autênticos de comunicação; - Encontrar e usar uma palavra associada a imagens; - Leitura interativa.	- Usar a técnica da palavra-chave (<i>keyword technique</i>); - Mapeamento semântico; - Analisar as partes de uma palavra; - Prestar atenção às palavras em atividades de leitura intensiva conduzidas pelo professor; - Encontrar o significado nuclear de uma palavra.

Fonte: Tradução de Nation (2017, p. 7)

Nas palavras de Ellis (2005), “language use is not language acquisition, only a means to it” (Ellis, 2005, p. 222). Nesse sentido, o autor procura reunir algumas descobertas e quadros teóricos no campo da aquisição de LNM para formular um conjunto de princípios com relevância para uma pedagogia linguística centrada na aprendizagem, ou “instructed language acquisition” (Ellis, 2005, p. 210). Apesar de não se tratar de um modelo baseado na aquisição de léxico em LNM, são várias as referências diretas e indiretas a esta componente ao longo do texto, pelo que se procura extrapolar e usar alguns dos seus princípios na construção da sequência didática que se apresentará no capítulo 4.

O primeiro princípio de Ellis (2005) salienta a necessidade de assegurar que a transmissão do conhecimento de regras gramaticais específicas, relacionadas com a complexidade e a precisão, seja acompanhada de momentos de desenvolvimento de um repertório de

expressões formulaicas (*formulaic expressions*), promotor da fluência. De facto, há evidências na literatura que sustentam que diferentes tipos de sequências formulaicas (expressões idiomáticas, coocorrentes frequentes (*lexical bundles*¹⁵), regências verbais (*phrasal verbs*) e combinatórias¹⁶) são processadas de forma mais rápida e precisa relativamente a construções livres (*novel phrases*) tanto no uso recetivo como no uso produtivo (Siyanova-Chanturia & Martinez, 2015; Vilkaitė & Schmitt, 2019).

Os princípios 2 e 3 de Ellis (2005) postulam que a instrução deve garantir que os estudantes prestem atenção à forma (princípio 3), mas predominantemente ao significado (princípio 2), principalmente na sua vertente pragmática e altamente contextualizada, própria dos atos de comunicação (língua como ferramenta), não excluindo, contudo, o significado semântico de itens lexicais ou estruturas gramaticais (língua como objeto). O termo “forma” é suscetível de dar aso a múltiplas interpretações, tais como língua como forma ou formas específicas; realizações gráficas ou fonéticas das formas linguísticas; correlação entre uma determinada forma e o seu significado em atos comunicativos; ou regras abstratas (Ellis, 2005). O princípio 3 relaciona-se em alguma medida com a aprendizagem focada na língua, que constitui uma das quatro vertentes em que deve assentar um programa de vocabulário equilibrado (*input* focado no significado; *output* focado no significado; aprendizagem focada na língua; e desenvolvimento da fluência), segundo Nation (2001, 2017) e Nation e Chung (2009). Quando aplicada ao vocabulário, esta vertente diz respeito à aprendizagem e ao estudo deliberado de vocabulário e das respetivas estratégias de aprendizagem (Nation, 2001; Nation & Chung, 2009).

O quarto princípio sustenta que o ensino de uma LNM deve ter como finalidade desenvolver tanto o conhecimento implícito como o explícito, dando prioridade ao primeiro, uma vez que “it is implicit knowledge that underlies the ability to communicate fluently and confidently

¹⁵ Os *lexical bundles* consistem em “sequences of three or more words recurring frequently in language” (Vilkaitė & Schmitt, 2019, p. 2) e, como tal, opta-se por traduzir aquele termo por coocorrentes frequentes. A designação “coocorrentes preferenciais” é também empregue por Leiria (2006), como se pode ver na nota 15.

¹⁶ O termo em inglês é *collocations*, traduzido por Leiria (2006) como combinatórias, “esses grupos, essas combinatórias (*collocations*)” (p. 33), as quais incluem grupos cristalizados (como expressões idiomáticas), grupos semicristalizados, e coocorrentes privilegiados, os quais se dividem, por seu turno, em combinatórias lexicais e combinatórias gramaticais (regências verbais, por exemplo). Contudo, Pinto *et al.* (2024) usam o termo “colocações” para traduzir a seguinte passagem de Mendes e Antunes (2016): “collocations, i.e, co-occurrences between two or more words that tend to be more frequent than expected based on the frequency of each element in a corpus” (p. 141).

in an L2” (Ellis, 2005, p. 214). Segundo Laufer e Hulstijn (2001), ligar a forma de uma palavra ao seu significado é uma atividade de aprendizagem explícita que requer atenção por parte do estudante, como tal, o vocabulário pode ser aprendido tanto de forma intencional como incidental.

O quinto princípio de Ellis (2005) parece opor-se, em parte, ao anterior, uma vez que sugere que uma das formas de respeitar a ordem de aquisição natural da gramática de uma LNM é dar prioridade ao ensino de conhecimento explícito, por ser mais fácil de ordenar em termos de complexidade cognitiva.

O sexto princípio defende o recurso a *input* extensivo em LNM, de modo a desenvolver o conhecimento implícito dos falantes (Ellis, 2005). A leitura extensiva favorece a aquisição de LNM, pelo que é aconselhada tanto em contexto formal como informal (Martins, 2009). Porém, Martins (2009) aconselha o seu uso a partir do nível A2, por forma a garantir que os aprendentes possuem o vocabulário necessário para reconhecer a maior parte das palavras.

Apesar da importância da exposição a *input*, é também fundamental garantir que os estudantes têm oportunidade de produzir o seu próprio *output* (sétimo princípio), não só através de exercícios de prática controlada, mas essencialmente no decurso da realização de tarefas de produção oral e escrita (Ellis, 2005). O *output* resultante de exercícios de prática controlada tende a ser limitado em termos de extensão e complexidade, pelo que as tarefas de produção oral ou escrita são mais eficazes para o desenvolvimento da interlíngua (Ellis, 2005).

Os três últimos princípios realçam o papel da interação em LNM no processo de aprendizagem; a importância de atender às diferenças individuais dos estudantes; e a necessidade de avaliar a aprendizagem linguística com base tanto na produção livre como na produção controlada (Ellis, 2005).

Castelo (2018), por sua vez, destaca alguns elementos que devem integrar uma sequência didática para o ensino da componente fonético-fonológica que podem ser relevantes para o desenvolvimento da competência lexical. Assim, destacam-se: o uso de *input* diversificado, motivante e autêntico; o planeamento de oportunidades de produção de *output*, por parte dos aprendentes; a importância de avaliar o progresso dos alunos; e, finalmente, o recurso a estratégias implícitas e explícitas (abordagem integrativa) (Castelo, 2018).

O recurso a materiais autênticos, tais como notícias, vídeos de reportagens, gravações de programas de rádio ou mesmo amostras de conversações reais retiradas de *chats* online, tem a vantagem de expor os alunos a exemplos reais da língua em uso (Almeida & Duarte, 2020). Contudo, há que ter em atenção que a quantidade e a densidade de palavras desconhecidas num texto podem afetar indiretamente a aprendizagem, reduzindo a motivação, no primeiro caso, e as oportunidades de inferir o significado a partir do contexto, no segundo caso (Nation, 2017). De facto, Nation (2017) sugere que as etapas de um curso sejam cuidadosamente planeadas, por forma a controlar a ocorrência de palavras que se encontram num nível superior ao dos estudantes recorrendo, por exemplo, a textos modificados. Porém, o uso de textos modificados não é consensual, sendo criticado, nomeadamente, por bloquear o contacto dos aprendentes com a língua autêntica (Martins, 2009). A autora defende, contudo, ser possível combinar o uso de textos originais com o recurso a textos modificados em contexto de aquisição de LNM (Martins, 2009).

O construto de envolvimento induzido por tarefas (*task-induced involvement*), de Laufer e Hulstijn (2001), constitui, também, uma referência importante para a conceção de propostas didáticas de ensino-aprendizagem de vocabulário em LNM. Esta proposta adota um sentido de tarefa mais lato, pelo que é suscetível de abarcar tarefas não-comunicativas, como preenchimento de espaços ou construção de frases isoladas com determinadas palavras, embora os autores prefiram a definição de tarefa adotada na abordagem baseada em tarefas¹⁷ (*task-based approach*) (Laufer & Hulstijn, 2001).

Por exemplo, numa tarefa de compreensão da leitura em que as palavras desconhecidas são glosadas no texto, mas não são necessárias para responder às questões de compreensão, o aprendente não tem necessidade de prestar atenção às glosas (necessidade ausente), nem de pesquisar o significado (pesquisa ausente), nem de escolher uma determinada aceção consoante o contexto (avaliação ausente) (Laufer & Hulstijn, 2001).

Na tabela 2.2, indicam-se mais exemplos de tarefas e respetivo envolvimento, sendo que um sinal (-) indica que uma componente não é mobilizada, um sinal (+) indica que uma

¹⁷ Nesta abordagem, o significado é primordial; há um problema de comunicação a resolver; há algum tipo de relação com atividades comparáveis do mundo real; a conclusão da tarefa tem prioridade; e a avaliação da tarefa é feita em função do resultado obtido (Laufer & Hulstijn, 2001).

componente é mobilizada de forma moderada, e um sinal (++) indica que uma componente é mobilizada com maior intensidade (Laufer & Hulstijn, 2001).

Tabela 2.2: *Carga de envolvimento induzido por determinadas tarefas*

Tarefa	Status das palavras-alvo	Necessidade	Pesquisa	Avaliação
Leitura e resposta a questões de compreensão	- Glosada no texto, mas irrelevante para a tarefa.	-	-	-
Leitura e resposta a questões de compreensão	- Glosada no texto e relevante para a tarefa.	+	-	-
Leitura e resposta a questões de compreensão	- Não glosada, mas relevante para a tarefa.	+	+	-/+ (dependendo da palavra e do contexto)
Leitura; resposta a questões de compreensão; e realização de um exercício de preenchimento de espaços	- Relevante para a compreensão da leitura; - Listada com glosas no final do texto.	+	-	+
Escrita de frases originais	- Listada com glosas.	+	-	++
Escrita de um texto compositivo	- Conceitos selecionados pelo professor (e disponibilizados na LM dos estudantes);	+	+	++

Tarefa	Status das palavras-alvo	Necessidade	Pesquisa	Avaliação
	- O estudante deve pesquisar as palavras na LNM.			
Escrita de um texto compositivo	- Conceitos selecionados (e pesquisados) pelo estudante.	++	+	++

Fonte: Tradução de Laufer e Hulstijn (2001, p. 18)

2.2. Seleção do vocabulário

A formulação de metas para um programa de ensino-aprendizagem de vocabulário em LNM envolve estabelecer o número de palavras necessárias para realizar certas tarefas de modo independente, tais como ler um jornal, participar numa conversação, ou ver um filme (Nation & Chung, 2009). Uma vez que não se espera que um estudante desenvolva um vocabulário em LNM equiparado ao de um falante nativo¹⁸, é fundamental selecionar cuidadosamente as palavras a ensinar, atendendo à sua frequência e à sua utilidade (Laufer & Nation, 2012).

Segundo Nation e Waring (1997), um vocabulário recetivo de cerca de 3000 a 5000 famílias de palavras e um vocabulário produtivo de cerca de 2000 a 3000 famílias de palavras poderiam ser suficientes para um falante não nativo. Nation e Chung (2009), por sua vez, estimam que a leitura independente requer o reconhecimento de pelo menos 98% das palavras do texto, o que corresponderia a um vocabulário recetivo de cerca de 8000 a 9000 palavras (Nation & Chung, 2009).

No caso do inglês, estudos baseados em análises de *corpora* mostraram que uma grande parte das palavras usadas em textos diversificados (72%) e em textos jornalísticos (entre 75.11 e 76.59%) correspondem às primeiras 1000 palavras mais frequentes, pelo que tem

¹⁸ Pinto *et al.* (2024) consideram, porém, que os níveis C1 e C2, ao serem níveis de mestria, pressupõem que o domínio do vocabulário dos falantes posicionados neste nível de proficiência seja equivalente ao dos falantes nativos. De facto, o *RefLex PLE* não contempla estes níveis.

sentido que o ensino de vocabulário se concentre nas palavras mais frequentes (Laufer & Nation, 1999; Nation & Chung, 2009). Neste sentido, uma das estratégias de seleção do vocabulário, predominante na literatura dedicada ao ensino-aprendizagem de inglês como LNM, tem sido a frequência de cada palavra em *corpora* escritos e orais (Nation & Chung, 2009; Schmitt, 2008).

Segundo Laufer e Nation (1999) e Nation (2001), as palavras de maior frequência requerem outro tipo de atenção relativamente às palavras de menor frequência. Estes autores propõem que as palavras de maior frequência sejam alvo de ensino-aprendizagem direta, e que se ensinem estratégias de aprendizagem de palavras, tais como inferência a partir do contexto, uso de cartões de palavras, aprendizagem de partes de palavras, e técnicas de memorização, para que os estudantes sejam capazes de lidar com as palavras de menor frequência.

O português europeu conta, desde 1984, com o léxico de frequências *Português Fundamental* e, desde, 2000, com o *CORLEX* (Soares *et al.*, 2014). Contudo, estes instrumentos foram constituídos a partir de corpus de 700 0000 e 16 milhões de palavras, respetivamente, valor abaixo dos 20-30 milhões recomendados pela literatura (Soares *et al.*, 2014). Para colmatar esta lacuna, surge o *Procura-Palavras - P-PAL*, um programa informático que oferece valores de frequência lexical e outros “índices psicolinguísticos objetivos e subjetivos de palavras do Português Europeu (PE) contemporâneo” (Soares *et al.*, 2014, p .110).

Apesar de uma frequência elevada melhorar a rapidez e a precisão do reconhecimento, da nomeação, e da classificação de palavras (Soares *et al.*, 2014), Torigoe (2016, 2017) questiona a pertinência de atender somente a este critério na seleção de vocabulário dirigido a estudantes de LNM, sublinhando que as palavras mais frequentes no léxico nativo podem não corresponder às necessidades de falantes não nativos. Como tal, o investigador baseou-se nas orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* para construir uma lista de vocabulário – *Portuguese Vocabulary Profile* – que espelhasse o uso dos falantes não nativos, a partir de amostras retiradas de *corpora* de aprendentes (Torigoe, 2016). Uma vez que estes *corpora* são constituídos por produções dos estudantes e, como tal, não englobam o léxico recetivo, que será à partida mais alargado, Torigoe (2017) criou uma lista com vocabulário retirado de livros didáticos usados no Japão, usando-a para aprimorar a lista obtida na investigação anterior.

Para além deste instrumento, o português como língua não materna conta também com o *Referencial Lexical para o Português Língua Estrangeira – RefLex PLE* (Pinto *et al.*, 2024). Este documento reúne as palavras e combinatórias que se espera que os estudantes de PLNM dominem nos níveis A1, A2, B1 e B2 do *QECR*.

O *RefLex PLE* e o *P-PAL* estão organizado por lemas (Pinto *et al.*, 2024; Soares *et al.*, 2014). Neste contexto, o termo “lema” diz respeito a um “item lexical abstrato escolhido para representar todas as formas flexionadas de uma palavra” (Soares *et al.*, 2014, p. 111). Uma família de palavras, por sua vez, é composta também por palavras relacionadas entre si formalmente, através de processos de derivação regulares, e semanticamente, de tal forma que o significado de todos elementos não se altera substancialmente (Nation, 2017).

2.3. Avaliação de vocabulário em LNM

O *Vocabulary Levels Test (VLT)* (Nation, 1983, como citado em Schmitt *et al.*, 2020) e os *Eurocentres Vocabulary Size Tests* (Meara, 1990, como citado em Schmitt *et al.*, 2020) são considerados os primeiros testes de vocabulário em inglês como LNM (Schmitt *et al.*, 2020).

O *VLT* (Nation, 1983; Schmitt *et al.*, 2001, como citados em Webb *et al.*, 2017) é um teste de vocabulário recetivo que inclui palavras de quatro níveis de frequência lexical (2000, 3000, 5000, 10000) e um nível de vocabulário académico, determinando a quantidade de pares forma-significado que o participante consegue reconhecer (Webb *et al.*, 2017). Na versão atualizada por Schmitt *et al.* (2001, como citados em Webb *et al.*, 2017), apresentam-se, para cada nível, 10 grupos de três definições e seis palavras (três palavras-chave e três distratores) e pede-se aos examinandos que selecionem a palavra correspondente a cada definição. O teste pode ser realizado na íntegra, ou somente em certos níveis, consoante o grau de proficiência do participante, e tem como objetivo centrar o ensino-aprendizagem de vocabulário em LNM no nível de frequência que o estudante ainda não domina (Webb *et al.*, 2017).

Webb *et al.* (2017) desenvolveram e validaram duas novas formas do *VLT*, introduzindo mudanças em termos dos níveis de frequência testados (1000, 2000, 3000, 4000 e 5000 palavras mais frequentes), do *corpus* usado como fonte (*British National Corpus/Corpus of*

Contemporary American English) (Nation, 2012, como citado em Webb *et al.*, 2017) e da unidade de medida (famílias de palavras em vez de lemas).

O teste de verificação lexical de português brasileiro (TVLPB) é um teste de dimensão, ou amplitude lexical, criado e validado para o português brasileiro, a partir do *VLT* (Sá *et al.*, 2021). Porém, os autores usam o formato de escolha múltipla, em vez da modalidade de correspondência, apresentando uma definição e pedindo aos estudantes que selecionem, entre seis opções, a palavra correspondente (Sá *et al.*, 2021). Como tal, as características do TVLPB aproximam-no de um teste de reconhecimento produtivo (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019).

Por outro lado, apesar de ter sido frequentemente usado como teste de amplitude (Read, 2019), o *VLT* é um teste de nível, ao contrário do *Vocabulary Size Test (VST)* (Nation & Beglar, 2007, como citados em Read, 2019). Enquanto os testes de amplitude são instrumentos concebidos com o objetivo de medir de forma válida e confiável o conhecimento lexical como um todo, os testes de nível focam-se em determinadas bandas de frequência (Read, 2019; Webb *et al.*, 2017).

A versão produtiva do *VLT*, criada por Laufer e Nation (1999), tem como objetivo medir a produção controlada, isto é, a capacidade de um estudante usar uma palavra quando lhe é pedido por um professor ou investigador. Neste teste, os estudantes devem completar, com a palavra-alvo, um espaço numa frase que não permite inferência a partir do contexto (Laufer & Nation, 1999). De modo a evitar que os estudantes escolham outra palavra, em vez da esperada, as primeiras letras são fornecidas (Laufer & Nation, 1999). Meara e Fitzpatrick (2000) sustentam que este formato só é eficaz quando a amplitude do vocabulário dos estudantes é mais limitada, uma vez que é mais difícil extrapolar os resultados em níveis de frequência mais baixos.

O Lex30 propõe colmatar algumas das limitações de outros testes produtivos, ao pedir aos examinandos que escrevam uma série de palavras (pelo menos três para cada estímulo, se possível) em resposta a 30 palavras estímulo, retiradas da primeira banda de frequência do inglês (1000 palavras mais frequentes) (Meara & Fitzpatrick, 2000). As palavras-estímulo são apresentadas uma a uma e os estudantes dispõem de 30 segundos por estímulo para produzir as respostas (Meara & Fitzpatrick, 2000). As palavras produzidas pelos estudantes

são organizadas por lemas, contadas, e colocadas numa banda de frequência, atribuindo-se um ponto a todas as palavras que se situam em bandas de frequência para além das primeiras 1000.

Segundo Zhou e Li (2022), a amplitude do vocabulário é um bom indicador da proficiência linguística dos falantes de uma língua não materna, razão pela qual os testes de amplitude são frequentemente usados para efeitos de diagnóstico e colocação em cursos de LNM (Read, 2019). Este é também o caso do *LextPT*, um instrumento criado com o objetivo de determinar a proficiência linguística em PLNМ dos examinandos, através da medição da amplitude do seu vocabulário (Zhou & Li, 2022).

Para além das finalidades elencadas, os testes de vocabulário podem servir, também, para avaliar o resultado de um período de aprendizagem de vocabulário; medir competências linguísticas específicas; ou investigar o léxico mental e os processos de aprendizagem de vocabulário. No primeiro caso, o foco do teste incide normalmente nas palavras estudadas, com recurso a um pré-teste e a um pós-teste, principalmente no caso de sequências didáticas aplicadas em ambientes controlados (Read, 2019). Nation e Chung (2009) apontam três finalidades dos testes de vocabulário: i) diagnóstico (determinar em que nível de vocabulário os estudantes se devem concentrar); ii) proficiência (determinar a quantidade de vocabulário conhecido e a profundidade deste conhecimento); iii) realização (determinar que vocabulário foi aprendido recentemente e com que grau de profundidade).

Schmitt *et al.* (2020) enumeram um conjunto de etapas que devem ser seguidas no desenvolvimento de um teste de vocabulário em LNM: i) selecionar de forma crítica os formatos que melhor se adaptam aos objetivos do teste, atendendo às limitações de formatos específicos; ii) selecionar cuidadosamente o *corpus* usado para criar a lista de palavras, de modo a corresponder à finalidade do teste; iii) ponderar e descrever o procedimento de criação das listas de palavras; iv) descrever rigorosamente o método de amostragem das listas de palavras, a fim de permitir a sua repetição; v) considerar as potencialidades das novas tecnologias, por exemplo, para a criação de testes com imagens e sons. A fase de desenvolvimento deve ser precedida de uma fase de conceptualização, em que se decide a finalidade do teste, o perfil dos estudantes, o contexto de aplicação, e o nível de conhecimento que se pretende testar (Schmitt *et al.*, 2020).

Outra consideração importante na concepção de testes de vocabulário é a língua materna dos examinandos (Read, 2019). Quando a língua materna dos falantes é comum, é possível recorrer a testes bilíngues, em que se apresenta ou solicita a tradução da palavra-alvo em LM (Laufer & Goldstein, 2004; Read, 2019). Os testes bilíngues têm a vantagem de reduzir o efeito de outras componentes do conhecimento linguístico, como a sintaxe, nos resultados do teste, dado que os examinandos podem ser prejudicados se não entenderem uma definição (Elgort, 2013). Por outro lado, o recurso a este formato permite controlar o número de cognatos¹⁹ no teste, os quais podem sobrestimar a amplitude do vocabulário dos examinandos (Elgort, 2013; Read, 2019).

Com a evolução dos instrumentos de avaliação do vocabulário em língua não materna, fundamentalmente em inglês, os testes passaram a avaliar não só o número de palavras conhecidas (*breadth*), como também a profundidade (*depth*) deste conhecimento (Nation & Chung, 2009). Enquanto os testes de amplitude têm a desvantagem de medir cada componente de forma superficial, medir várias subcomponentes do conhecimento lexical reduz o número de palavras que podem ser testadas e, como tal, esta modalidade tem a limitação de não refletir a amplitude do vocabulário dos examinandos (Laufer & Goldstein, 2004).

É importante referir que a definição de teste de profundidade varia de acordo com os autores, desde propostas que consistem na medição de vários aspetos do conhecimento de uma palavra (abordagem multidimensional), a escalas que hierarquizam diferentes tipos de conhecimento lexical ao longo de um *continuum* de crescente dificuldade (Laufer & Goldstein, 2004; Stewart *et al.*, 2012).

Um exemplo desta última perspetiva é a *Vocabulary Knowledge Scale (VKS)* (Paribakht & Wesche, 1993, 1997; Wesche & Paribakht, 1996, como citados em Stewart *et al.*, 2012), que consiste numa escala de medição de vocabulário, com cinco níveis, que combina elementos de autoavaliação com tarefas de desempenho, como fornecer a tradução de uma palavra em LM ou usá-la numa frase.

¹⁹ Os cognatos são palavras pertencentes a línguas diferentes que apresentam semelhanças ao nível ortográfico, fonológico, e semântico (Elgort, 2013).

O *Computer Adaptive Test of Size and Strength (CATSS)*, por sua vez, propõe medir amplitude e potência (*strength*) num mesmo instrumento, criado para estimar o número de palavras que os falantes conhecem e a potência deste conhecimento, ou grau de conhecimento do significado, em quatro níveis: reconhecimento recetivo (ou passivo); reconhecimento produtivo (ou ativo); recordação recetiva; e recordação produtiva (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019; Laufer & Goldstein, 2004). Este teste foi concebido para avaliar o domínio da ligação forma-significado por ser a componente que, segundo as autoras, influencia diretamente a comunicação, uma vez que esta não é tão afetada por erros estruturais ou gramaticais (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019; Laufer & Goldstein, 2004).

Leiria (2006) defende, porém, que “a relação entre dimensão do vocabulário e profundidade do conhecimento lexical tem de ser avaliada tendo em consideração o nível de proficiência do falante, o canal e a relação tipológica entre as duas línguas” (p. 86). Por exemplo, espera-se que o léxico recetivo de um falante de PLN de língua materna espanhola seja muito mais extenso do que o produtivo, uma vez que o léxico da LM é usado para a compreensão da mensagem (Leiria, 2006).

Na tabela 2.3 apresentam-se diferentes formatos de testes concebidos para testar o conhecimento lexical em inglês como LNM, a partir da revisão de Read (2019), à qual se juntaram outros formatos encontrados na literatura.

Tabela 2.3: *Diferentes formatos de testes de vocabulário, construídos para o inglês LNM*

Formato de resposta	Subcomponente do conhecimento lexical	Grau de domínio	Descrição
Seleção da resposta: Escolha múltipla	Significado: Ligação forma-significado	Reconhecimento recetivo (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019)	Os examinandos devem selecionar, entre quatro opções, a que melhor representa o significado da palavra-alvo, apresentada numa frase curta

Formato de resposta	Subcomponente do conhecimento lexical	Grau de domínio	Descrição
Seleção da resposta: Correspondência	Significado: Ligação forma-significado	Reconhecimento recetivo (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019)	Apresentam-se três definições e seis palavras, e os examinados devem ligar cada definição à palavra correspondente
Seleção da resposta: Correspondência	Significado: Associações	Reconhecimento ²⁰	Os examinados devem selecionar as palavras que estão relacionadas semanticamente com a palavra-alvo
Seleção da resposta: Correspondência	Uso: Combinatórias	Reconhecimento	Os examinados devem reconhecer a combinação correta de palavras para completar uma frase
Seleção da resposta: formato <i>sim/não</i>	Significado: Ligação forma-significado	Reconhecimento recetivo (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019)	Apresenta-se um conjunto de palavras e pede-se aos examinados que respondam sim, se sabem o que a palavra significa, ou não, se não conhecem o significado

²⁰ Aviad-Levitzky *et al.* (2019) estabelecem os graus de domínio em relação à subcomponente ligação forma-significado, pelo que se evita extrapolar esta tipologia para outros formatos.

Formato de resposta	Subcomponente do conhecimento lexical	Grau de domínio	Descrição
Construção da resposta	Significado: Ligação forma-significado	Recordação produtiva (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019)	Os examinandos devem completar um espaço numa frase. A frase é construída de forma a permitir que a palavra-alvo seja inferida a partir do contexto.
Construção da resposta	Significado: Ligação forma-significado	Recordação produtiva (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019)	Os examinandos devem completar, com a palavra-alvo, um espaço em branco numa frase que não permite inferência a partir do contexto (Laufer & Nation, 1999).
Construção da resposta	Significado: Associações	Recordação	Os examinandos devem escrever uma série de palavras em resposta a 30 palavras-estímulo, retiradas da primeira banda de frequência do inglês (Meara & Fitzpatrick, 2000).

Fonte: Elaborada pela autora a partir da sistematização das ideias de Read (2019)

Embora os avanços no desenvolvimento de testes de vocabulário em inglês sejam notórios, em parte graças à disponibilidade de plataformas digitais de criação e distribuição de testes acessíveis e ao desenvolvimento de *corpora* (e respetivas ferramentas de pesquisa) cada vez

mais potentes, Schmitt *et al.* (2020) alertam para a necessidade de submeter estes instrumentos a processos de validação rigorosos. Embora se trate de uma área de investigação em constante evolução, pode dizer-se que o processo de validação visa, de forma geral, demonstrar que as interpretações e os usos dos resultados de um teste são válidos, ou seja, que refletem de forma apropriada o conhecimento do examinando e que se adequam ao uso visado (Chapelle & Voss, 2014; Kane & Bridgeman, 2017).

Capítulo 3. Potencialidades dos *chatbots* para o ensino e a aprendizagem de vocabulário em LNM

Apesar de ter nascido há quase 70 anos, o campo da inteligência artificial explodiu nos últimos anos, devido, em parte, à abundância de dados (*big data*), ao acesso a sistemas de computação avançados, e aos avanços na área da *aprendizagem de máquina*²¹ (*machine learning*) (Pedró *et al.*, 2019). Atualmente, as ferramentas baseadas em inteligência artificial são capazes de realizar somente tarefas específicas, motivo pelo qual recebem a designação de Inteligência Artificial Estreita (Moura & Carvalho, 2023; Sabzalieva & Valentini, 2023). Porém, prevê-se que, com a evolução dos algoritmos, estas possam adquirir capacidades cognitivas equiparadas às dos humanos (Inteligência Artificial Geral) (Moura & Carvalho, 2023; Sabzalieva & Valentini, 2023). É possível, ainda, prever a emergência de um terceiro tipo de inteligência artificial - a Superinteligência Artificial, que poderia superar a inteligência humana (Moura & Carvalho, 2023).

Um exemplo de ferramentas baseadas em inteligência artificial com especial relevância para a educação são os *chatbots* ou assistentes virtuais (Zhang & Huang, 2024). A história destas tecnologias remonta ao ano de 1966, quando Joseph Weizenbaum, um psicólogo do MIT, criou o *chatbot ELIZA*, com o objetivo de simular a interação de um psicólogo com os seus pacientes (Dokukina & Gumanova, 2019). Desde então, os avanços na área da inteligência artificial generativa e o recurso a Modelos de Linguagem de Grande Escala (MLGE), como os *Generative Pre-trained Transformers (GPT)*, revolucionaram a área do Processamento de Linguagem Natural, dando origem a *chatbots* cada vez mais avançados (Lim *et al.*, 2023; Zhang & Huang, 2024). Os MLGE são capazes de simular a linguagem humana, devido, em parte, ao facto de serem treinados com quantidades massivas de dados, o que lhes concede a capacidade de prever sequências de palavras e gerar respostas coerentes a perguntas ou instruções (Kasneci *et al.*, 2023; Sabzalieva & Valentini, 2023). Este é o caso do *ChatGPT*, lançado pela empresa *OpenAI* em novembro de 2022 (Athanassopoulos *et al.*, 2023; Chapelle, 2025; Moura & Carvalho, 2023), e atualmente na versão *GPT-5* (OpenAI, 2025).

²¹ A *aprendizagem de máquina* diz respeito aos algoritmos que permitem a um sistema aprender a partir da experiência ou de dados (Pedró *et al.*, 2019).

O *ChatGPT* foi treinado com um conjunto de dados substancialmente maior que outros modelos (570 GB de dados correspondendo a 300 bilhões de palavras e 175 bilhões de parâmetros), tendo demonstrado um desempenho acima da média numa ampla gama de tarefas baseadas em linguagem natural, tais como tradução, resposta a perguntas ou produção de ensaios coerentes (Kasneci *et al.*, 2023; Sabzalieva & Valentini, 2023). Uma das primeiras reações da comunidade científica à disseminação desta ferramenta foi a busca de soluções para identificar e excluir conteúdos produzidos por IA de jornais de renome (Barbosa & Leite, 2025). Porém, os MLGE têm sido cada vez mais usados em contexto educativo, tanto no apoio à docência e na criação de recursos didáticos, como no apoio ao estudo independente (Baptista & Reis, 2025), proporcionando experiências de aprendizagem personalizadas e efetivas e fornecendo *feedback* aos alunos (Baptista & Reis, 2025; Kasneci *et al.*, 2023).

No ensino de LNM, em particular, os MLGE podem ser usados para: i) gerar textos, resumos e traduções; ii) fornecer explicações de gramática e vocabulário; iii) sugerir melhorias gramaticais ou estilísticas; iv) adaptar conteúdos a diferentes níveis de proficiência; v) simular diálogos; vi) sugerir vocabulário contextualizado (Batista & Reis, 2025; Kasneci *et al.*, 2023).

Por outro lado, a eficácia do *ChatGPT* como parceiro de conversação tem contribuído para a sua popularidade na aprendizagem de vocabulário em LNM, sendo comumente usada para obter respostas instantâneas sobre o significado, sinónimos e exemplos de uso de determinadas palavras (Trinh, 2024). Adicionalmente, Trinh (2024) concluiu, com base em diversos estudos, que o *ChatGPT* favorece a aprendizagem incidental de vocabulário e melhora a retenção, atenua a sobrecarga cognitiva e promove a aprendizagem autónoma por parte dos alunos.

Há que salientar, porém, que o uso de ferramentas baseadas em IA generativa requer novas literacias, tais como a literacia digital, a literacia em IA, e a literacia de *prompts* (Moura & Carvalho, 2023). Esta última diz respeito à “capacidade para criar instruções ou comandos (*prompts*), interpretar os resultados e refinar o texto de entrada até obter o resultado desejado, permitindo que a interação com a IA se torne efetiva e eficiente” (Moura & Carvalho, 2023, p. 6). Uma instrução (*prompt*) eficaz deve ser: “específica, concisa, relevante, precisa e clara” (Moura & Carvalho, 2023, p. 8).

Estas novas literacias ou competências são fundamentais para evitar alguns dos riscos associados ao uso de *chatbots*, tais como a possibilidade de os estudantes se tornarem excessivamente dependentes desta tecnologia, a violação da privacidade dos utilizadores, a dificuldade de garantir a validade das fontes usadas, e a imprecisão e falta de fiabilidade de algumas respostas (Trinh, 2024). Por outro lado, a dificuldade de compreender o raciocínio subjacente às previsões geradas pelos MLGE, associada a questões de natureza ética, como a não representatividade ou enviesamento dos dados de treino, a violação de direitos de autor, o impacto no mercado de emprego, ou o risco de utilização indevida (Kasneci *et al.*, 2023) realçam a necessidade de refletir criticamente sobre os limites e os desafios associados a estas tecnologias.

Para além das limitações técnicas e dos desafios éticos, o funcionamento dos MLGE está associado a um consumo de energia elevado, pelo que urge investir em soluções sustentáveis, como o recurso a energias renováveis ou a infraestruturas partilhadas (Kasneci *et al.*, 2023). Porém, um uso consciente da inteligência artificial generativa em geral, e do *ChatGPT*, em particular, pode trazer inúmeras vantagens em várias esferas da intervenção humana, como a educação e o ensino-aprendizagem de LNM, tal como o mostram vários estudos, elencados em seguida.

Baptista e Reis (2025) exploraram as potencialidades do *ChatGPT* “na criação, classificação e validação automática de um *corpus* de narrativas curtas baseadas em provérbios portugueses” (p. 54), concluindo que a ferramenta é capaz de produzir, na maioria dos casos, textos adequados aos diferentes níveis de proficiência do *QEER*, apesar de produzir algumas estruturas recomendadas para um nível superior. Os investigadores reconhecem o potencial pedagógico do *ChatGPT*, porém, sustentam que a validação humana dos recursos didáticos é fundamental, principalmente no caso de serem utilizados em contextos de aprendizagem reais (Baptista & Reis, 2025).

Chapelle (2025) explorou as potencialidades do *ChatGPT* em quatro áreas da linguística aplicada: i) pedagogia linguística; ii) avaliação; iii) aquisição de LNM; iv) formação de professores. No domínio da pedagogia linguística, as potencialidades do *ChatGPT* estendem-se a alunos e professores (Chapelle, 2025). Aos estudantes, a ferramenta oferece a possibilidade de interagir em tempo real sobre temas de interesse, exposição a *input* de qualidade e *feedback* implícito (reformulações de enunciados) ou explícito (Chapelle, 2025).

No último caso, porém, as descrições metalinguísticas nem sempre refletem de forma fiável o erro cometido (Chapelle, 2025). Os professores, por sua vez, podem usar o *ChatGPT* para produzir textos ilustrativos de determinados géneros e tópicos e adaptados a diferentes níveis de proficiência (Chapelle, 2025). Porém, apesar de o *ChatGPT* criar textos corretos do ponto de vista gramatical, nem sempre o seu conteúdo é factual ou fiável, pelo que se recomenda aos professores que peçam textos ficcionais ou relativos a temas que dominam (Chapelle, 2025). No domínio da avaliação, as potencialidades do *ChatGPT*, em particular, e das ferramentas baseadas em inteligência generativa, em geral, refletem-se tanto na avaliação automatizada da escrita como na criação de tarefas de avaliação. Contudo, alguns estudos levantam questões quanto à fiabilidade das classificações e do *feedback*, reforçando a necessidade de validação (Chapelle, 2025).

Liu *et al.* (2025) desenvolveram uma plataforma destinada a favorecer a aquisição lexical de estudantes de inglês como LNM, a frequentar o ensino secundário na China, através de tarefas de continuação de narrativas incompletas. Para tal, as investigadoras recorreram ao *ChatGPT* para completar, de acordo com determinados critérios e recorrendo a comandos concebidos por docentes experientes, 550 narrativas incompletas, e disponibilizar recomendações relativas ao uso de vocabulário essencial no nível de escolaridade dos estudantes (Liu *et al.*, 2025). Contudo, as autoras reconhecem que disponibilizar unicamente narrativas geradas pelo *ChatGPT* pode limitar o acesso dos estudantes a textos de elevada qualidade (Liu *et al.*, 2025). Por outro lado, este estudo centrou-se no ensino explícito de vocabulário essencial, contudo, as investigadoras sugerem que, no futuro, se recorra ao *ChatGPT* para avaliar como o vocabulário é usado nos textos produzidos pelos estudantes (Liu *et al.*, 2025).

Barbosa e Leite (2025) criaram e aplicaram, em contexto de sala de aula, uma sequência didática com recurso ao *ChatGPT*. Esta proposta tinha como objetivo desenvolver a competência escrita, a competência lexical, o conhecimento gramatical e a literacia digital, de um grupo de 18 estudantes de inglês como LNM com idades entre os 12 e os 14 anos, a frequentar uma escola privada no Brasil (Barbosa & Leite, 2025). Os participantes realizaram uma tarefa de produção escrita e de seguida enviaram os textos ao *ChatGPT*, pedindo que os corrigisse (Barbosa & Leite, 2025). Após esta fase, os alunos foram incentivados pelo professor a refletir sobre as alterações efetuadas e a questionar a

ferramenta sobre as mesmas (pelo menos três perguntas) (Barbosa & Leite, 2025). Depois de colocarem outras questões ao *ChatGPT*, os estudantes redigiram, por fim, a versão final do texto, o qual foi posteriormente corrigido pelo professor (Barbosa & Leite, 2025). Os investigadores concluíram que, quando usado de forma consciente, o *ChatGPT* pode beneficiar o ensino-aprendizagem de LNM (Barbosa & Leite, 2025).

Zhang e Huang (2024) investigaram o efeito de um *chatbot* baseado em MLGE na aquisição de vocabulário em inglês como língua não materna. Para tal, os investigadores dividiram 52 falantes nativos de mandarim em dois grupos: experimental e controlo. Ambos os grupos aprenderam o mesmo conjunto de palavras-alvo ao longo de oito semanas, contudo, o grupo experimental teve a assistência do *chatbot*. Os resultados do pós-teste quantitativo e das observações sistemáticas (realizadas imediatamente após a conclusão do estudo e duas semanas depois) mostraram que o recurso ao *chatbot* favoreceu significativamente a aquisição de vocabulário recetivo e produtivo, a retenção do vocabulário produtivo a longo prazo, e a aprendizagem incidental (Zhang & Huang, 2024).

Alsagoor *et al.* (2025) estudaram a eficácia do *ChatGPT* junto de 50 estudantes universitárias de inglês como LNM, ao longo de cinco semanas, verificando uma melhoria no vocabulário das participantes. As atividades de aprendizagem de vocabulário consistiram na realização, em grupo, de um conjunto de tarefas geradas pelo *ChatGPT* (Alsagoor *et al.*, 2025). Os investigadores recorreram a uma versão adaptada do *VKS* para testar o grau de domínio, por parte das participantes, de 30 palavras-alvo (Alsagoor *et al.*, 2025). Foram também realizadas entrevistas semiestruturadas após a intervenção, de modo a explorar a perceção das participantes relativamente aos benefícios do *ChatGPT* para a aprendizagem de vocabulário, à facilidade de uso da ferramenta e às dificuldades encontradas (Alsagoor *et al.*, 2025). As estudantes referiram ter apreciado as respostas rápidas e os exemplos, mas afirmaram ter recebido informações imprecisas e nalguns casos demasiado complexas (Alsagoor *et al.*, 2025). Antes de iniciar a interação com o *ChatGPT*, as estudantes receberam uma sessão de 20 minutos onde aprenderam a utilizar a aplicação e algumas limitações desta tecnologia, como a possibilidade de fornecer informações imprecisas (Alsagoor *et al.*, 2025). As participantes foram também incentivadas a confirmar o significado das palavras fornecido pelo *ChatGPT* e a refletir criticamente sobre a informação recebida, cruzando-a com outras fontes de informação válidas ou pedindo ajuda ao professor.

Athanassopoulos *et al.* (2023) investigaram a eficácia do *ChatGPT* na melhoria da escrita, em termos lexicais e gramaticais, de 8 estudantes de alemão como LNM, com diferentes contextos linguísticos e multiculturais, a frequentar uma escola secundária na Grécia. As atividades duraram duas semanas, e consistiram numa tarefa de produção escrita apoiada pelo *ChatGPT* (Athanassopoulos *et al.*, 2023). Assim, os estudantes começaram por escrever um texto acerca do seu desporto favorito, na forma de email pessoal, pedindo de seguida ao *ChatGPT* que sugerisse alterações ao nível do vocabulário e da gramática (Athanassopoulos *et al.*, 2023). Depois de estudarem e discutirem as sugestões do *ChatGPT*, pediu-se aos estudantes que escrevessem um segundo texto, com um tópico semelhante ao do primeiro (Athanassopoulos *et al.*, 2023). Os investigadores pediram ao *ChatGPT* que comparasse as duas versões dos textos, medindo o número total de palavras, o número de palavras novas, a média de palavras por frase, e as palavras mais frequentes (Athanassopoulos *et al.*, 2023). Este estudo revelou que houve um aumento na média de palavras por frase, e no número total de palavras, em particular, de palavras novas (Athanassopoulos *et al.*, 2023).

Os estudos apresentados sugerem que o *ChatGPT* pode ser um recurso útil no ensino-aprendizagem de vocabulário em inglês e em alemão como LNM, especialmente quando integrado em atividades supervisionadas por um professor. No sentido de explorar as potencialidades desta ferramenta na aprendizagem autónoma de vocabulário em PLNM, apresentaremos, no próximo capítulo, uma sequência didática concebida com tal objetivo.

Capítulo 4. Sequência didática para a aprendizagem de vocabulário em PLN com recurso ao *ChatGPT*

Nesta secção, apresenta-se uma sequência didática dirigida a estudantes de PLN adultos, a frequentar cursos de nível A2. Esta proposta foi concebida com o intuito de ser realizada de forma autónoma, através de uma plataforma de *e-learning*, e divide-se em duas fases.

A primeira fase é constituída por sete sessões com atividades concebidas e estruturadas pela autora, com uma duração total estimada de 3h30 – 6h30, consoante o ritmo de cada estudante. Os participantes têm também a liberdade de gerir as sessões de acordo com a sua disponibilidade, não devendo, porém, exceder o prazo de uma semana para a realização de cada sessão²².

Na segunda fase, espera-se que os estudantes realizem uma sessão por dia até ao final do curso. Contudo, esta etapa é gerida somente pelo estudante e pelo *ChatGPT*, que atua como tutor e avaliador, pelo que se fornece aos estudantes somente a instrução inicial.

Antes de apresentar a sequência, a realizar fora das aulas, recomenda-se que os estudantes respondam a uma pergunta sobre os seus hábitos de uso do *ChatGPT*²³ e tenham acesso a um guia de uso. Sugere-se a leitura do guia *ChatGPT e Inteligência Artificial na educação superior*²⁴, concebido por Sabzalieva e Valentini (2023), uma vez que fornece instruções de uso e aborda de forma completa e sucinta a história e os riscos associados à IA e ao *ChatGPT*.

A razão pela qual se escolheu o *ChatGPT* prende-se com o facto de este ser um *chatbot* de uso disseminado, como o indica um estudo realizado em Portugal com uma amostra de 2762 pessoas, na sua maioria com um nível de escolaridade elevado (81,8% dos participantes possuía um diploma de ensino superior), que revelou que esta é a ferramenta mais usada pelos inquiridos (87,5%) (Magma Studio & Confederação Empresarial de Portugal [CIP], 2025).

²² Sugere-se que se indique o prazo disponível para a realização de cada sessão na página principal da plataforma.

²³ Sugere-se que se pergunte aos alunos se alguma vez usaram o *ChatGPT*, fornecendo quatro opções de resposta: *nunca/não conheço; uma vez; mais do que uma vez e menos de dez; mais de dez vezes*.

²⁴ Disponibilizado gratuitamente em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_por.

4.1. Seleção de vocabulário

As palavras-alvo foram retiradas da lista proposta para o nível A2 pelo *Referencial Lexical para o Português Língua Estrangeira – RefLex PLE* (Pinto *et al.*, 2024). Opta-se por recorrer ao *RefLex PLE*, visto que os autores não se regeram somente pelo critério de frequência, mas também pelos objetivos comunicativos de cada palavra e expressão no processo de seleção e categorização por nível de proficiência (Pinto *et al.*, 2024). Este fator é relevante porque, como se viu anteriormente, uma frequência elevada no léxico nativo pode não ser suficiente para garantir a relevância de uma palavra para um estudante não nativo (Torigoe, 2016, 2017).

4.2. Progressão

Tal como se referiu anteriormente, esta sequência didática é composta por uma fase com atividades concebidas e estruturadas pela autora, e uma fase de interação livre com o *ChatGPT*, para a qual se fornece somente a instrução inicial. Como tal, designaremos a primeira fase de “prática controlada” e a segunda fase de “interação livre”.

A primeira fase, ainda que não se possa classificar como puramente centrada no professor²⁵ (Durga & Sekhar, 2025), aproxima-se desta abordagem, uma vez que o papel do estudante é realizar as atividades e as tarefas de avaliação propostas pela autora. Nesta fase, concede-se ao estudante e ao *ChatGPT* um papel mais passivo na gestão do processo de aprendizagem. Contudo, esta etapa serve como preparação para a fase seguinte e permite, ainda assim, explorar algumas das potencialidades da ferramenta elencadas na literatura.

O trabalho a realizar na fase de prática controlada consiste na leitura de um texto e resposta a perguntas de compreensão; na procura de palavras numa sopa de letras; na realização de um exercício de preenchimento de espaços; na escrita de frases com as palavras-alvo; na produção de um texto compositivo; e na elaboração de um mapa semântico. Adicionalmente,

²⁵ Os métodos centrados no professor são métodos essencialmente transmissivos, em que o estudante tem um papel mais passivo no processo de aprendizagem (Durga & Sekhar, 2025). Os métodos centrados no estudante, por sua vez, incluem uma variedade de técnicas e metodologias, tais como a aprendizagem através de projetos, e concedem ao estudante um papel mais ativo na gestão da sua aprendizagem (Durga & Sekhar, 2025). As abordagens centradas no estudante favorecem a autonomia, a personalização da aprendizagem, a colaboração e a equidade educativa (Albasry *et al.*, 2025).

os estudantes utilizam instruções previamente fornecidas para solicitar ao *ChatGPT*: i) definições simples e exemplos de uso do vocabulário; ii) títulos para excertos de notícias; iii) correção do vocabulário empregue nas suas produções escritas; iv) elaboração de mapas semânticos.

O recurso a instruções pré-construídas tem como objetivo garantir que a ferramenta recebe comandos claros e seguros, reduzindo a probabilidade de obter respostas erradas, imprecisas ou irrelevantes face aos objetivos da atividade. Além disso, desta forma garante-se que as respostas do *ChatGPT* são em português europeu, adequadas a estudantes de nível A2, e focadas no léxico. É importante referir, porém, que mesmo com instruções robustas e cuidadosamente elaboradas, não é possível garantir totalmente a ausência de erros por parte do *ChatGPT*. Assim, à semelhança do estudo de Barbosa e Leite (2025), os participantes são alertados para esta possibilidade e encorajados a consultar o professor ou outras fontes de informação fidedignas sempre que surjam dúvidas.

As atividades desta fase foram concebidas com base na literatura especializada e em documentos de referência da didática de línguas estrangeiras, tais como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* (Conselho da Europa, 2001, 2018, 2020) e o *Referencial Camões PLE* (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017). Estes documentos visam fomentar o desenvolvimento da competência comunicativa em língua não materna, inspirando-se na abordagem funcional-nocional desenvolvida a partir de 1970 e adotada por várias publicações do Conselho da Europa.

Nesta abordagem, as funções indicam “aquilo que os aprendentes fazem ao usar a língua com propósitos comunicativos” (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017, p. 73) e as noções correspondem aos “conceitos – as *noções* – que o falante utiliza ao realizar uma determinada função comunicativa” (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017, p.73). A componente nocional divide-se em noções gerais, que englobam conceitos mais abstratos como *tempo* e *espaço*, e noções específicas, que dizem respeito a contextos particulares de comunicação (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017). De acordo com Ellis (2005), a abordagem nocional-funcional é fundamental para o desenvolvimento de padrões e rotinas pré-fabricadas, desempenhando um papel fundamental nos primeiros estádios de desenvolvimento de uma LNM.

Relativamente à progressão das sessões da primeira fase, procura-se percorrer o *continuum* de domínio da ligação forma-significado, partindo do reconhecimento/recordação recetiva (capacidade de reconhecer ou recordar o significado de uma palavra) para o reconhecimento/recordação produtiva (capacidade de reconhecer ou recordar a forma que permite expressar um determinado significado) (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019; Laufer & Goldstein, 2004). Visto que a recordação recetiva se assemelha à interpretação do significado das palavras encontradas durante a leitura (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019), na primeira sessão pede-se aos estudantes que leiam um texto onde as palavras-alvo se encontram realçadas. A recordação produtiva, por sua vez, está relacionada com a produção escrita, uma vez que a escrita livre requer que as palavras sejam recordadas. Assim, na quinta sessão, pede-se aos estudantes que escrevam um texto (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019).

Com os objetivos de reduzir a quantidade/densidade de palavras desconhecidas nos textos, visto que tal pode influenciar negativamente a aprendizagem (Nation, 2017), e de expor os estudantes às palavras-alvo, o texto proposto na sessão 1 foi transcrito diretamente de uma prova-modelo do *Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLE)* (CAPLE, s.d.). O texto proposto no exercício 3.1 da sessão 3 foi criado de modo a conter palavras do *RefLex PLE* (Pinto *et al.*, 2024) somente dos níveis A1 e A2. A atividade de produção escrita também foi adaptada de uma prova modelo do *CIPLE*.

Na segunda fase da sequência didática, dar-se-á liberdade ao *ChatGPT* para planear, avaliar, ajustar e executar as atividades de ensino-aprendizagem de vocabulário, atuando como tutor/avaliador. Como tal, nesta etapa segue-se uma abordagem centrada no estudante (Albasry *et al.*, 2025; Durga & Sekhar, 2025). Nesta abordagem, o papel da IA é particularmente promissor, tendo em conta as suas potencialidades ao nível da tutoria inteligente, da aprendizagem personalizada, da aprendizagem virtual, da análise preditiva, da avaliação adaptativa e da recomendação de conteúdos (Albasry *et al.*, 2025).

Antes de iniciar esta fase, os estudantes autoavaliarão o seu conhecimento das palavras de nível A2 do *RefLex PLE* (Pinto *et al.*, 2024). Com base nos resultados, os participantes deverão escolher 30 palavras que necessitam de trabalhar, enviando-as ao *ChatGPT* para que planeie um percurso de aprendizagem no tempo que resta do curso que estão a frequentar.

Apesar de o número de palavras propostas ser consideravelmente inferior ao número de palavras recomendadas para o nível A2 pelo *RefLex PLE* (Pinto *et al.*, 2024), esta opção é devida a três fatores. Em primeiro lugar, a escolha de um número mais reduzido de palavras prende-se com a necessidade de não desmotivar os alunos, visto que um número muito elevado poderia ter como consequência a sua desistência. Em segundo lugar, o facto de os participantes frequentarem um curso de PLNM não só afeta a sua disponibilidade para dedicar tempo extra a esta sequência, como também lhes oferece várias oportunidades de aprendizagem de vocabulário durante as atividades letivas. Finalmente, espera-se que esta proposta motive os estudantes e os incentive a continuar o seu percurso de aprendizagem de vocabulário, tanto neste nível de proficiência como em potenciais cursos posteriores.

Na fase de prática não controlada, a instrução inicial a enviar ao *ChatGPT* é fornecida aos estudantes, mas a partir daí todo o percurso será controlado pela ferramenta. Nesta fase, procura-se explorar de forma não controlada as potencialidades do *ChatGPT*, com o objetivo de maximizar as oportunidades de interação, exposição à língua e aprendizagem incidental.

4.3. Atividades e respetivos níveis de processamento

Como vimos, Nation (2017) sustenta que a qualidade e a quantidade são fatores essenciais na aprendizagem de vocabulário. Quanto à quantidade, na sequência didática agora proposta procura-se planear as tarefas com o objetivo de garantir que as palavras-alvo são repetidas em diferentes sessões (Nation, 2017). A qualidade, por sua vez, melhora com o recurso a diferentes níveis de processamento, desde o mais superficial, em que só se notam as palavras (nível 1), passando pela capacidade de recordar algo que já se notou numa palavra (nível 2), até à elaboração ou análise (nível 4), que seria o nível mais profundo (Nation, 2017). Antes da elaboração, pode-se considerar outro nível, que ocorre quando a palavra é encontrada ou usada numa forma diferente ou num contexto variado (nível 3).

Cada um destes níveis ocorre tanto em tarefas produtivas, como recetivas, bem como em atividades de atenção deliberada, e em instâncias de atenção incidental (Nation, 2017). Procura-se que as atividades da primeira fase de prática controlada fomentem níveis de processamento cada vez mais profundos de sessão para sessão, contudo, devido às características das atividades propostas, nem sempre será seguida exatamente essa ordem.

No planeamento desta sequência didática ter-se-á também em consideração o modelo de envolvimento induzido por tarefas, proposto por Laufer e Hulstijn (2001), que inclui uma classificação de tarefas com base na ausência (-) ou presença (forte (++) ou moderada (+)) das componentes de necessidade, pesquisa e avaliação. Como vimos anteriormente, nas tarefas de leitura e resposta a questões de compreensão, quando as palavras-alvo são glosadas no texto, mas não são relevantes, não se verifica nenhuma das componentes anteriores. As três componentes estariam presentes numa tarefa de leitura com resposta a questões de compreensão em que as palavras fossem relevantes para a tarefa, não estivessem glosadas, e os estudantes tivessem de avaliar a aceção da palavra representada. Por exemplo, na atividade 1.3, os estudantes têm de responder a uma pergunta de compreensão em que necessitam de saber o significado da palavra *compreender* (necessidade+) quando este não lhes é facilitado (pesquisa+), e têm de decidir qual das aceções (“entender” ou “incluir”) é usada no texto (avaliação+). Na escrita de uma composição, por sua vez, verificam-se todas as componentes: a necessidade e a pesquisa de forma moderada, e a avaliação de forma forte. Este é o caso da atividade 5.1, em que os estudantes realizam uma tarefa de produção escrita.

Quanto ao grau de conhecimento do significado – recordação ou reconhecimento, tal como apresentado por Laufer e Goldstein (2004) e Aviad-Levitzky *et al.* (2019), pode-se afirmar que escrever um pequeno texto constitui um exemplo de atenção incidental e recordação produtiva, visto que os participantes devem recordar a palavra que veicula um determinado significado. No caso da leitura, por sua vez, não é possível determinar o grau de conhecimento (reconhecimento ou recordação) alcançado. Porém, após uma primeira leitura, e passado algum tempo depois de pesquisar o significado das palavras desconhecidas (atenção deliberada) ou inferir o mesmo a partir do contexto (atenção incidental), a menos que se trate de um cognato, é improvável que os estudantes recordem o significado se tal lhes for pedido. Efetivamente, de acordo com a literatura, são necessários vários encontros com uma palavra para que esta seja inserida no léxico mental (Nation, 2017; Martins, 2009).

Na tabela 4.1 apresentam-se algumas atividades da fase 1 e os respetivos níveis de processamento.

Tabela 4.1: Atividades propostas e respectivos níveis de processamento

Atividades	Níveis de processamento			
	1	2	3	4
1.1: Leitura de um texto e inferência do significado das palavras desconhecidas a partir do contexto (atenção incidental recetiva)	x			
1.4: Recurso ao <i>ChatGPT</i> para aprender as palavras desconhecidas (atenção deliberada recetiva)	x			
2.1: Observação de uma concordância (atenção deliberada recetiva)			x	
2.2: Recurso ao <i>ChatGPT</i> para fornecer exemplos da unidade lexical <i>horário de trabalho</i> (atenção deliberada recetiva)	x			
3.1: Preenchimento de espaços num texto com palavras aprendidas recentemente (atenção deliberada produtiva)			x	
3.2: Recurso ao <i>ChatGPT</i> para aprender as palavras desconhecidas (atenção deliberada recetiva)	x			
4.1. Pesquisa de palavras numa sopa de letras (atenção deliberada recetiva)	x			
5.1: Recordação e uso, de uma palavra recente, numa tarefa de produção escrita, num contexto diferente (atenção incidental produtiva)			x	
6.2: Criação de um mapa semântico (atenção deliberada)				x

4.4. Estrutura

Nesta sequência didática opta-se por seguir, em linhas gerais, a estrutura adotada por Castelo (2012) na conceção de propostas didáticas para a promoção da competência metafonológica de alunos dos ensinos básico e secundário, adaptando-a para se adequar ao desenvolvimento da competência lexical e às necessidades de um público adulto. Na sua proposta, a autora começa por indicar o tipo de atividade (treino, avaliação, ou mobilização de conhecimentos), os descritores de desempenho ou objetivos (no caso do ensino secundário), os pré-requisitos, a questão a colocar aos alunos para orientar a sua aprendizagem, a duração estimada, a bibliografia, a descrição dos procedimentos e modalidades de trabalho (para professores e alunos) e observações (Castelo, 2012).

Assim, na sequência proposta neste trabalho, indica-se, para cada sessão, os tipos de atividades, uma descrição, os objetivos específicos, as subcomponentes do conhecimento lexical trabalhadas e a duração estimada.

É de mencionar que os objetivos adotam a perspectiva dos aprendentes, já que esta sequência visa ajudá-los a aprofundarem as suas aprendizagens com autonomia.

4.5. Apresentação da sequência didática

Antes de incluir os detalhes da sequência didática e para facilitar uma visão panorâmica da mesma, apresenta-se um quadro-resumo da sequência, onde se indicam o título, o objetivo geral, o nível de proficiência do público-alvo, os descritores de desempenho para este nível, segundo o *QECR* (Conselho da Europa, 2001, 2018, 2020), os recursos necessários, as noções específicas trabalhadas (Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, 2016; Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017), a modalidade de realização e as etapas da sequência, a avaliação, a plataforma sugerida e a duração estimada.

Tabela 4.2: *Quadro-resumo da sequência didática*

Título	<i>O mundo do trabalho</i>
Objetivo geral	- Enriquecer o léxico
Nível do <i>QECR</i>	A2
Descritores de desempenho do <i>QECR</i>	Amplitude do vocabulário: “Tem vocabulário suficiente para conduzir transações do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares. Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência” (Conselho da Europa, 2001, p. 160). Domínio do vocabulário: “É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas” (Conselho da Europa, 2001, p. 161).
Recursos	- <i>Referencial Lexical para o Português Língua Estrangeira – RefLex PLE</i> (Pinto et al., 2024)

	- <i>ChatGPT</i>
Noções específicas	<p>1.11 <i>Identificação e caracterização pessoais – Profissão</i></p> <p>3.3 <i>Vida diária – No trabalho</i></p> <p>(Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, 2016)</p>
Modalidade e etapas	<p>Sugere-se que a sequência seja apresentada numa plataforma de <i>e-learning</i>. Espera-se que os estudantes realizem a atividade de forma autónoma e assíncrona.</p> <p>1.ª fase</p> <p>Sessão 1: Primeiro encontro com as palavras-alvo do grupo I, apresentadas num texto, e exercícios de vocabulário</p> <p>Sessão 2: Novo encontro com as palavras-alvo do grupo I, apresentadas numa concordância²⁶, e reforço da expressão multipalavra <i>horário de trabalho</i></p> <p>Sessão 3: Uso produtivo das palavras-alvo do grupo I, e primeiro encontro com as palavras-alvo do grupo II</p> <p>Sessão 4: Uso produtivo das palavras-alvo dos grupos I e II</p> <p>Sessão 5: Tarefa de produção escrita</p> <p>Sessão 6: Construção de mapas semânticos</p> <p>Sessão 7: Avaliação da capacidade de recordar produtivamente as palavras aprendidas</p> <p>2.ª fase</p> <p>A segunda fase será gerida exclusivamente pelo estudante com o apoio do plano de aprendizagem elaborado pelo <i>ChatGPT</i>. Em princípio, o número de sessões desta fase corresponderá ao número de dias restantes até ao final do curso frequentado pelos estudantes. Porém, dá-se liberdade aos estudantes para alterarem este plano, por exemplo, aprender mais palavras por sessão, diminuindo o número de sessões semanais.</p> <p>Sessão 8: Autoavaliação das palavras de nível A2 do <i>Reflex PLE</i> (avaliação diagnóstica); escolha das 30 palavras-alvo do grupo</p>

²⁶ “A concordance is a list of contexts exemplifying a word or word family” (Nation, 2011, p. 111).

	III, a aprender nesta fase de interação não controlada com o <i>ChatGPT</i>
Avaliação	<p>Na primeira fase, as sessões 4 e 5 incluem momentos de avaliação formativa em que o <i>ChatGPT</i> atua como avaliador, uma vez que se pede aos estudantes que lhe enviem as suas respostas.</p> <p>Haverá também um momento de avaliação sumativa no final da primeira fase (prática controlada) em que se avaliará o grau de domínio (recordação produtiva) das palavras aprendidas durante esta fase.</p> <p>A primeira atividade da segunda fase consiste na autoavaliação, por parte dos estudantes, do seu conhecimento das palavras de nível A2 do <i>RefLex PLE</i> (Pinto <i>et al.</i>, 2024). Esta medição funciona como avaliação diagnóstica, uma vez que, com base nos resultados, os estudantes escolherão as palavras a trabalhar nesta fase.</p>
Plataforma sugerida	<i>Google Classroom</i> ²⁷
Duração estimada	Esta sequência didática dirige-se a estudantes que acabam de iniciar um curso de PLNM de nível A2. A duração estimada da primeira fase é de 3 horas e 30 minutos a 6 horas e 30 min e a segunda fase será inteiramente controlada pelo estudante com o apoio do <i>ChatGPT</i> . O período de realização corresponde à duração total do curso de PLNM.

De seguida, apresenta-se cada uma das oito sessões previstas na sequência didática.

Sessão 1

Na tabela 4.3 apresenta-se o trabalho a realizar na sessão 1, começando por indicar o tipo de atividades realizadas, uma breve descrição, os objetivos específicos, a subcomponente do conhecimento lexical trabalhada, a duração estimada, e as palavras-alvo.

²⁷ <https://classroom.google.com/>

Tabela 4.3: Apresentação da sessão 1

Tipo de atividades	- Compreensão escrita (leitura e perguntas de interpretação) - Exercícios de vocabulário (busca do significado das palavras realçadas)
Descrição	Nesta sessão, os estudantes começam por ler um texto, sobre trabalho, retirado de uma prova-modelo do <i>CIPLE</i> (CAPLE ²⁸ , s.d.). De seguida, pede-se que os estudantes infiram a partir do contexto o significado das palavras desconhecidas (as palavra-alvo estão destacadas). Após responderem a duas perguntas de interpretação do texto, os participantes devem, então, confirmar o significado das palavras desconhecidas, recorrendo ao <i>ChatGPT</i> . No final, pede-se aos estudantes que consultem a definição das palavras do exercício anterior num dicionário e avaliem a resposta do <i>ChatGPT</i> .
Objetivos específicos	- Reconhecer e/ou recordar o significado das palavras-alvo (reconhecimento/recordação recetiva) (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019; Laufer & Goldstein, 2004)
Subcomponente do conhecimento lexical	Significado: Ligação forma-significado (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019; Laufer & Goldstein, 2004; Nation, 2001)
Duração estimada	Entre 30 min e 1 hora (consoante o ritmo de cada aluno)
Palavras-alvo (grupo I)	<i>anúncio; balcão; compreender; terminar; pastelaria; conseguir; horário; continuar; livre; profissional.</i>

²⁸ O Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) é a entidade responsável, em Portugal, pela certificação do nível de proficiência em PLNM, através de seis exames: o Certificado de Acesso ao Português (ACESSO – A1); o Certificado Inicial de PLE (CIPLE – A2); o Diploma Elementar de PLE (DEPLE – B1); o Diploma Intermédio de PLE (DIPLÉ – B2); o Diploma Avançado de PLE (DAPLE – C1); e, por fim, o Diploma Universitário de PLE (DUPLE – C2) (Alexandre, 2021). Estas provas avaliam as competências orais e escritas dos examinandos, nos domínios da compreensão e da produção, segundo o princípio comunicativo (Alexandre, 2021). O CIPLE “atesta uma capacidade geral básica para interagir num número limitado de situações de comunicação previsíveis do quotidiano” (Alexandre, 2021, p. 9). Apesar de os exames do CAPLE incidirem sobre a variedade europeia do português, os estudantes que sigam a norma brasileira não são prejudicados, desde que a apliquem corretamente (Alexandre, 2021).

1.1. Lê o texto e tenta adivinhar o significado das palavras que não conheces, sem procurar num dicionário.

Ex.mos(as) Senhores(as)

Venho, por este meio, responder ao **anúncio** para empregada de mesa e de **balcão**. Sou romena e tenho 20 anos. Vivo em Portugal há dois anos, mas os meus pais já cá estão há seis anos.

Quando cheguei, comecei a estudar português, à noite. No princípio, foi muito difícil, mas penso que agora já falo e **compreendo** bem o português. Além de romeno e português, também falo bem inglês e estudei francês durante um ano. Na Roménia, **terminei** o ensino secundário e este ano comecei a estudar Economia, à noite, numa universidade, em Lisboa.

Já trabalhei como empregada de mesa num restaurante e agora estou a trabalhar numa **pastelaria**, num centro comercial, mas não **consigo** conciliar o meu **horário** de trabalho com os estudos.

Gostava de trabalhar na vossa pastelaria porque o vosso horário me permite **continuar** a estudar na universidade sem problemas, pois as aulas só começam às 18h30. Além disso, o facto de ter o domingo **livre** é muito conveniente para mim. Penso que tenho o perfil adequado para o lugar, uma vez que já tenho alguma experiência **profissional** e sou uma pessoa muito ativa.

Envio, em anexo, o meu currículo e aguardo o vosso contacto. Estou disponível para uma entrevista e posso começar a trabalhar a partir do próximo mês.

Sem outro assunto, atentamente,

Irina

1.2. Quando chegou a Portugal, a Irina:

- a) Já falava português
- b) Começou a estudar outras línguas
- c) Começou a estudar português
- d) Terminou o ensino secundário

1.3. A Irina diz que compreende o português porque:

- a) ainda não sabe falar português
- b) também fala outras línguas para além do português
- c) consegue perceber as outras pessoas quando falam ou escrevem em português

ATENÇÃO: Nas próximas atividades vais usar o *ChatGPT* e este pode dar erros. Quando tiveres dúvidas, pergunta ao teu professor ou consulta um manual. Nunca partilhes informações pessoais importantes com a aplicação.

1.4. Presta atenção às palavras/expressões sublinhadas no texto acima. Pede ajuda ao *ChatGPT* para aprender as palavras/expressões que não conheces. Segue os passos abaixo indicados.

- a) Inicia uma nova conversa com o *ChatGPT*.
- b) Escreve:

“Estudo português como língua estrangeira (nível A2). Quero aprender as palavras: [palavra]; [palavra]; e [palavra]. Dá-me exemplos simples e naturais em português europeu. Usa apenas vocabulário do nível de proficiência A2. Depois explica, de forma muito simples, quando posso usar essas palavras.”

1.5. Agora, consulta o significado das palavras do exercício 1.4 num dicionário.

1.6. Compara o significado dado pelo *ChatGPT* com o do dicionário. Na tua opinião, a resposta do *ChatGPT* é:

- a) Incorreta

b) Incompleta

c) Correta

Esta sessão teve como finalidades: i) expor os estudantes a *input* e favorecer a aprendizagem incidental de vocabulário através da leitura (Ellis, 2005; Martins, 2009; Nation, 2001, 2017); ii) incentivar a inferência a partir do contexto (notar de modo incidental) (Nation, 2001, 2017); iii) favorecer a aprendizagem deliberada de vocabulário através da pesquisa do significado num dicionário e do recurso ao *ChatGPT* (notar de modo deliberado); iv) promover uma reflexão, por parte dos estudantes, sobre as limitações do *ChatGPT* através da comparação das suas respostas com as definições de um dicionário.

As atividades propostas foram criadas com o objetivo de proporcionar aos alunos um primeiro contacto²⁹ com algumas palavras recomendadas para o nível de proficiência A2 no *RefLex PLE* (Pinto *et al.*, 2024). Como tal, procurou-se que a instrução a fornecer ao *ChatGPT* produzisse uma explicação clara, simples e breve, uma vez que, segundo Nation (2001), o processo de aprender uma palavra é cumulativo.

Sessão 2

Na tabela 4.4 apresenta-se o trabalho a realizar na sessão 2, começando por indicar o tipo de atividades realizadas, uma breve descrição, os objetivos específicos, a subcomponente do conhecimento lexical trabalhada, e a duração estimada.

Tabela 4.4: Apresentação da sessão 2

Tipos de atividades	- Observação de concordâncias - Exercícios de vocabulário
Descrição	Nesta atividade, os alunos começam por observar três excertos de notícias retirados do <i>Corpus de Referência do Português Contemporâneo</i> (CRPC) (CLUL, 2012). Na mesma atividade, os estudantes devem recordar e expressar, com as suas próprias

²⁹ Apesar de as palavras realçadas serem recomendadas para o nível A2, não se exclui a possibilidade de algumas delas já fazerem parte do léxico dos estudantes. Idealmente, uma proposta personalizada adaptaria o vocabulário proposto ao conhecimento dos estudantes, com base nos resultados de um pré-teste. Tenta-se seguir esta abordagem na segunda fase de prática não controlada.

	palavras, o significado de cada palavra. Em seguida, deverão pedir ao <i>ChatGPT</i> que proponha títulos para cada um dos excertos. Finalmente, os participantes deverão pedir ao <i>ChatGPT</i> exemplos de uso da expressão multipalavra <i>horário de trabalho</i> .
Objetivos específicos	- Recordar o significado das palavras-alvo (recordação recetiva) (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019; Laufer & Goldstein, 2004)
Subcomponente do conhecimento lexical	Significado: Ligação forma-significado (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019; Laufer & Goldstein, 2004; Nation, 2001) Uso: Combinatórias (expressão multipalavra <i>horário de trabalho</i>)
Duração estimada	1h-1h30

ATENÇÃO: Nas próximas atividades vais usar o *ChatGPT* e este pode dar erros. Quando tiveres dúvidas, pergunta ao teu professor ou consulta um manual. Nunca partilhes informações pessoais importantes com a aplicação.

2.1. Na coluna A, encontram-se frases retiradas de jornais. Em cada frase, há uma palavra **realçada**. Na coluna B, escreve com palavras tuas o significado da palavra realçada. Depois, copia a frase da coluna A e envia ao *ChatGPT*. Pede ao *ChatGPT* para criar um título simples para a notícia. Escreve o título na coluna B. Escreve:

“Vou enviar um excerto de uma notícia. Cria um título curto e claro, em português, adequado a uma notícia. Usa frases simples e vocabulário fácil (nível A2). Segue o excerto: [excerto].”

Coluna A	Coluna B
1. Os pais suecos têm também o direito de optar por um horário de trabalho reduzido, ou seja, de seis em vez de oito horas, até que a criança complete 8 anos.	Significado: Título:

Coluna A	Coluna B
2. Berta e as colegas da limpeza terminaram o turno e estão na pastelaria a tomar o pequeno-almoço, nas Avenidas Novas, em Lisboa.	Significado: Título:
3. No futuro, diz que gostaria de continuar a jogar na seleção e no Benfica...	Significado: Título:
4. Mas, entretanto, respondera a um anúncio de emprego cuja resposta positiva significava uma remuneração bastante melhor.	Significado: Título:
5. ...desabafa, com um sorriso, a empregada de balcão de uma das inúmeras lojas do Centro Comercial Colombo...	Significado: Título:
6. Nesse sentido, vejo o cinema como um utensílio que permite compreender o mundo e as complexidades da vida.	Significado: Título:
7. ...os agentes de saúde mantêm-se numa situação profissional precária, apesar de serem considerados "imprescindíveis" para o funcionamento dos serviços.	Significado: Título:
8. Depois dos treinos matinais, os atletas tinham a tarde livre para fazerem as tradicionais compras e para dar um passeio pelas ruas.	Significado: Título:
9. Edmilson teve mais espaços para o remate, mas acabou por não conseguir o golo.	Significado: Título:
10. Por agora, conto terminar o filme cujo guião estou a escrever...	Significado: Título:
11. Também nestes casos, o princípio disciplinador passa pelo estabelecimento de	Significado: Título:

Coluna A	Coluna B
um horário de utilização das 18 às 24 horas nos dias normais e das 12 às 24 horas ao fim de semana e feriados...	
12. A pastelaria bracarense quer ter um papel mais preponderante no circuito gastronómico do Minho.	Significado: Título:
13. Segundo o Centro de Meteorologia do Aeroporto, até às 07h00 da manhã o vento vai continuar a soprar com uma velocidade de 20 nós...	Significado: Título:
14. No seguimento do que vem acontecendo nos últimos dias, o Banco de Portugal anunciou a venda de Bilhetes do Tesouro em mercado secundário.	Significado: Título:
15. Está dotada de três balcões polivalentes, um balcão de encomendas, duas cabines telefónicas e 240 apartados.	Significado: Título:
16. Após decénios de isolamento, Portugal compreendeu que o mundo é só um.	Significado: Título:
17. A formação profissional ficou esquecida nos planos de ensino...	Significado: Título:
18. Pelos dois pavilhões e ao ar livre , distribuem-se cerca de 120 expositores de alguma forma ligados à agricultura e à pecuária...	Significado: Título:
19. O máximo que a comissão de trabalhadores conseguiu na altura foi um inquérito na Assembleia Municipal de Lisboa...	Significado: Título:
20. O período de inscrição nas competições europeias termina no próximo dia 30...	Significado: Título:

Coluna A	Coluna B
21. Centenas de populares do concelho de Avis manifestaram-se ontem na cidade de Portalegre contra a redução do horário de funcionamento do centro de saúde de Avis.	Significado: Título:
22. O livro de Pedro Mexia tem uma organização dos poemas muito clara e metódica: parte do café matinal numa pastelaria de bairro...	Significado: Título:
23. A Assembleia da República continua a funcionar.	Significado: Título:
24. Agora foi a vez de a NASA anunciar que o planeta vermelho já foi banhado por enormes oceanos...	Significado: Título:
25. O emigrante ... não era a primeira pessoa irritada a chegar ao balcão de informações do aeroporto da Portela, em Lisboa.	Significado: Título:
26. O primeiro grupo compreende a carne, o peixe e os ovos e é a fonte das proteínas animais indispensáveis para a edificação e a manutenção dos tecidos	Significado: Título:
27. ...mais de metade da população ativa não tem qualquer qualificação profissional .	Significado: Título:
28. A pensar na ocupação do tempo livre dos mais novos (entre os 10 e os 16 anos) durante o período das férias da Páscoa...	Significado: Título:
29. Os infrassons são definidos como vibrações que acontecem a frequências abaixo dos 20 Hertz, que os seres humanos não conseguem ouvir.	Significado: Título:

Coluna A	Coluna B
30. O Sporting-FC Porto, disputado na noite de sábado, terminou empatado e envolto em polémica.	Significado: Título:

2.2. Pede ao *ChatGPT* três exemplos de uso da expressão *horário de trabalho*. Escreve:

“Olá! Sou estudante de português como língua estrangeira (nível A2). Estou a aprender a expressão *horário de trabalho*. Podes dar-me **3 exemplos simples e naturais** em português europeu? Usa apenas vocabulário do nível de proficiência A2.”

Esta sessão teve como finalidades: i) promover o terceiro nível de processamento (encontros recetivos variados) através da simulação de uma concordância (entendida neste sentido como um conjunto de frases autênticas contendo a palavra-alvo); ii) reforçar a unidade lexical multipalavra nominal *horário de trabalho*, pertencente às classes semânticas *sociedade* (subclasses *vida profissional - mundo do trabalho*) e *tempo* (subclasse *período*) (Abalada *et al.*, 2010c), segundo a *Proposta de Classificação Semântica de ULM Nominais para Português Europeu* (Abalada *et al.*, 2010d) do projeto *Unidades Lexicais Multipalavra Nominais em Português Europeu* (Abalada *et al.*, 2010b).

Na atividade de observação de concordâncias, optou-se por alternar as frases com as palavras-alvo, de modo a proporcionar um intervalo de tempo entre cada exemplo, tal como o fizeram no seu estudo Nakata e Elgort (2020). A razão desta escolha prende-se com o facto de a observação de concordâncias corresponder a um caso de aprendizagem massiva, que parece ser menos eficaz que a repetição espaçada, pelo menos para o reforço da ligação forma-significado (Nakata & Elgort, 2020). Nesse sentido, a tarefa de pedir ao *ChatGPT* títulos para os excertos de notícias, para além de servir para ajudar os estudantes a entender o contexto do excerto, teve como objetivo aumentar o intervalo de tempo entre um exemplo e o seguinte, de modo a tentar replicar a prova de repetição espaçada³⁰ conduzida por Nakata e Elgort (2020).

³⁰ Na prova de repetição espaçada do estudo de Nakata e Elgort (2020), os participantes observaram, a cada 25 minutos, uma frase contendo a palavra-alvo (três no total).

A opção de reforçar a combinatória *horário de trabalho* prendeu-se com o facto destas estruturas serem particularmente desafiantes para os estudantes de uma LNM (Antunes & Mendes, 2015; Leiria, 2006). Com o objetivo de verificar se esta expressão multipalavra era relevante para estudantes de nível A2, recorreremos ao *COPLE2* (Mendes *et al.*, 2016) para identificar desvios no seu uso, à semelhança do estudo de Antunes e Mendes (2015). Foi encontrada uma ocorrência – *horário do trabalho*, produzida por um falante não nativo, de nível A2, e LM chinesa. Apesar de só se ter encontrado um caso de uso inadequado, se contabilizarmos o total de ocorrências da expressão – 11, este desvio corresponde a uma percentagem de cerca de 9%.

Sessão 3

Na tabela 4.5 apresenta-se o trabalho a realizar na sessão 3, indicando as informações habituais.

Tabela 4.5: Apresentação da sessão 3

Tipos de atividades	- Exercícios de vocabulário
Descrição	Nesta sessão, os alunos começam por realizar um exercício de preenchimento de espaços num texto da nossa autoria, usando as palavras aprendidas nas sessões anteriores. Adicionalmente, o texto contém outras palavras propostas para o nível A2 pelo <i>RefLex PLE</i> (Pinto <i>et al.</i> , 2024), que os estudantes devem procurar aprender com o apoio do <i>ChatGPT</i> . No final, tal como na sessão 1, pede-se aos estudantes que consultem a definição das palavras do exercício anterior num dicionário e avaliem a resposta do <i>ChatGPT</i> .
Objetivos específicos	- Reconhecer a forma adequada para expressar um determinado significado (reconhecimento produtivo) (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019; Laufer & Goldstein, 2004) - Reconhecer e/ou recordar o significado das palavras-alvo (reconhecimento/recordação recetiva) (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019; Laufer & Goldstein, 2004) (palavras novas)

Subcomponente do conhecimento lexical	Ligação forma-significado (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019; Laufer & Goldstein, 2004; Nation, 2001)
Duração estimada	30 min – 1 h
Palavras-alvo (grupo II)	<i>Encontrar; oferecer; traduzir; explicar; bocado; situação.</i>

3.1. A Sofia quer convidar a Carla para uma viagem. Completa os espaços em branco na mensagem com as palavras do exercício anterior (*horário, pastelaria, continuar, anúncio, balcão, compreender, profissional, livre, conseguir, terminar*). Se necessário, altera o tempo verbal, de acordo com o contexto.

Olá, Carla,

Tudo bem?

Ontem **encontrei** a Maria no _____ de informações da estação de comboios. O empregado não _____ a pergunta dela, então **ofereci-me** para **traduzir**. Ela **explicou-me** que _____ a estudar português todos os dias, mas ainda não fala muito bem.

Depois de _____, fomos lanchar na _____ em frente, para conversar um **bocado**. A Maria contou-me que o namorado respondeu a um _____ de trabalho para um hotel e _____ o trabalho. Ele está muito feliz porque o _____ de trabalho é muito bom e os colegas são muito simpáticos. Agora que a **situação** _____ do namorado está mais estável, vão aproveitar o tempo _____ para fazer pequenas viagens de comboio por Portugal. Ela convidou-me para ir com eles a Coimbra na segunda-feira. Queres vir?

ATENÇÃO: Nas próximas atividades vais usar o *ChatGPT* e este pode dar erros. Quando tiveres dúvidas, pergunta ao teu professor ou consulta um manual. Nunca partilhes informações pessoais importantes com a aplicação.

3.2. Agora, presta atenção às palavras **sublinhadas**. Pede ajuda ao *ChatGPT* para aprender as palavras e expressões que não conheces. Escreve:

“Estudo português como língua estrangeira (nível A2). Quero aprender as palavras: [palavra]; [palavra]; e [palavra]. Dá-me exemplos simples e naturais em português europeu. Usa apenas vocabulário do nível de proficiência A2. Depois explica, de forma muito simples, quando posso usar essas palavras”

3.3. Agora, consulta o significado das palavras do exercício anterior num dicionário.

3.4. Compara o significado dado pelo *ChatGPT* com o do dicionário. Na tua opinião, a resposta do *ChatGPT* é:

- a) Incorreta
- b) Incompleta
- c) Correta

Esta sessão teve como objetivos: i) reforçar a ligação forma-significado das palavras aprendidas nas sessões anteriores; ii) expor os estudantes a palavras novas.

Para o primeiro objetivo, pediu-se aos estudantes que completassem os espaços num texto, favorecendo o reconhecimento produtivo (capacidade de escolher a forma correta para expressar um determinado significado) e o uso produtivo variado (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019; Laufer & Goldstein, 2004; Nation, 2017).

Relativamente ao segundo objetivo, seguiu-se a estrutura da sessão 1, pedindo aos estudantes que solicitassem ao *ChatGPT* uma explicação simples das palavras-alvo e a comparassem com a definição fornecida por um dicionário.

Sessão 4

Na tabela 4.6 apresenta-se o trabalho a realizar na sessão 4, indicando as informações habituais.

Tabela 4.6: Apresentação da sessão 4

Tipos de atividades	- Exercícios de vocabulário - Produção escrita
Descrição	Nesta atividade, os alunos começam por procurar as palavras aprendidas nas sessões anteriores numa sopa de letras. De seguida, é-lhes pedido que construam frases com as mesmas.
Objetivos específicos	- Fortalecer o domínio da forma escrita das palavras aprendidas nas sessões anteriores - Reconhecer a forma adequada para expressar um determinado significado (reconhecimento produtivo) (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019; Laufer & Goldstein, 2004).
Subcomponente do conhecimento lexical	Forma: forma escrita (Nation, 2001) Significado: Ligação forma-significado (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019; Laufer & Goldstein, 2004; Nation, 2001)
Duração estimada	30 min-1h00

4.1. Procura na sopa de letras³¹ as seguintes palavras: *horário; pastelaria; continuar; anúncio; balcão; compreender; profissional; livre; conseguir; terminar; encontrar; oferecer; traduzir; explicar; bocado; situação* (aprendidas nas atividades anteriores).

³¹ A chave pode ser consultada no anexo II e deve ser colocada na plataforma de apresentação da sequência didática. Nas células preenchidas a azul encontram-se as palavras apresentadas na atividade 1; nas células preenchidas a rosa, encontram-se as palavras encontradas no exercício de preenchimento de espaços da atividade anterior.

T	X	I	C	O	N	S	E	G	U	I	R	B	M	N
P	H	Ã	E	C	B	O	C	A	D	O	F	A	E	A
C	O	M	P	R	E	E	N	D	E	R	H	L	N	P
O	P	E	P	E	X	P	L	I	C	A	R	C	C	Ã
N	A	T	A	R	C	S	I	T	U	A	Ç	Ã	O	L
T	S	L	R	H	O	R	Ã	R	I	O	L	O	N	M
I	T	C	L	A	N	F	L	H	Ú	X	C	N	T	T
N	E	F	E	I	D	R	I	H	N	P	Ã	T	R	Ú
U	L	R	L	F	V	U	V	S	L	L	O	N	A	L
A	A	T	A	R	A	R	Z	F	S	I	N	L	R	T
R	R	H	R	C	R	T	E	I	M	I	N	A	R	Ú
U	I	O	F	E	R	E	C	E	R	A	O	T	E	I
F	A	Ã	A	C	R	P	H	G	R	R	C	N	O	S
O	A	N	Ú	N	C	I	O	E	P	Ã	O	H	A	C
G	U	Ç	L	T	E	R	M	I	N	A	R	B	T	L

4.2.

Constrói frases com cada uma das palavras do exercício anterior.

Palavra	Frase
horário	
pastelaria	
continuar	
anúncio	
balcão	
compreender	
profissional	
livre	
conseguir	

Palavra	Frase
terminar	
encontrar	
oferecer	
traduzir	
explicar	
bocado	
situação	

ATENÇÃO: Na próxima atividade vais usar o *ChatGPT* e este pode dar erros. Quando tiveres dúvidas, pergunta ao teu professor ou consulta um manual. Nunca partilhes informações pessoais importantes com a aplicação.

4.3. Agora, envia as tuas frases ao *ChatGPT* para te corrigir o vocabulário. Escreve:

“Estudo português como língua estrangeira (nível A2). Corrige só o vocabulário e as unidades lexicais. Usa português europeu. Explica de forma simples. Seguem as frases: frase 1: [frase]; frase 2: [frase]; frase 3: [frase]; frase 4: [frase]; frase 5: [frase]; frase 6: [frase]; frase 7: [frase]; frase 8: [frase]; frase 9: [frase]; frase 10: [frase]; frase 11: [frase]; frase 12: [frase]; frase 13: [frase]; frase 14: [frase]; frase 15: [frase]; frase 16: [frase].”

Esta sessão teve como finalidades: i) fortalecer o domínio da forma escrita das palavras aprendidas nas sessões anteriores, por meio de uma sopa de letras; ii) reforçar a ligação forma-significado dessas palavras, no domínio do reconhecimento produtivo (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019; Laufer & Goldstein, 2004; Nation, 2001), através da criação de frases.

Sessão 5

Na tabela 4.7 apresenta-se o trabalho a realizar na sessão 5, indicando as informações habituais.

Tabela 4.7: Apresentação da sessão 5

Tipos de atividades	- Produção escrita
Descrição	Nesta sessão, os alunos realizam uma tarefa de produção escrita inserida no tema trabalhado nas sessões anteriores (mundo do trabalho). Esta tarefa foi retirada de uma prova-modelo do CIPLE (CAPLE, 2012).
Objetivos específicos	- Recordar a forma adequada para expressar um determinado significado (recordação produtiva) (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019; Laufer & Goldstein, 2004).
Subcomponente do conhecimento lexical	Significado: Ligação forma-significado (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019; Laufer & Goldstein, 2004; Nation, 2001)
Duração estimada	15 – 30 min

5.1.

Hoje foi o primeiro dia do teu emprego novo e o dia correu muito bem.

Escreve uma mensagem a um amigo teu a informar sobre qual é e como é o teu trabalho, o que fizeste durante o dia, como são os teus colegas, o que achaste do teu chefe. A mensagem deve ter uma extensão de cerca de 60-80 palavras.

ATENÇÃO: Na próxima atividade vais usar o *ChatGPT* e este pode dar erros. Quando tiveres dúvidas, pergunta ao teu professor ou consulta um manual. Nunca partilhes informações pessoais importantes com a aplicação.

5.2. Agora, vais pedir ao *ChatGPT* que leia o teu texto para corrigir o vocabulário. Escreve:

“Estudo português como língua estrangeira (nível A2). Vou enviar um texto. Corrige apenas o vocabulário e a ortografia. Não reescrevas o texto. Não mudes a gramática. Não mudes os tempos verbais. Não mudes a ordem das frases. Não acrescentes frases novas. Mostra apenas: a palavra errada; a palavra correta; uma explicação simples. Se um erro não for de vocabulário, ignora-o. Usa português europeu. Mantém o nível A2. Segue o texto: [texto].”

Nesta sessão, procurou-se que os alunos usassem de forma produtiva as palavras trabalhadas nas sessões anteriores, através da escrita de um texto relacionado com o tema do trabalho.

Um texto compositivo favorece: i) a recordação produtiva (capacidade de recordar a forma mais indicada para expressar um determinado significado) (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019; Laufer & Goldstein, 2004); ii) o terceiro nível de processamento – uso produtivo variado (Nation, 2017); iii) a mobilização de todas as componentes (necessidade, pesquisa e avaliação) do modelo de envolvimento por tarefas de Laufer e Hulstijn (2001).

Optou-se por não solicitar expressamente que as palavras-alvo fossem usadas por duas razões. Em primeiro lugar, esperava-se que o vocabulário aprendido nas atividades anteriores fosse mobilizado nesta tarefa, uma vez que se mantinha a área temática. Em segundo lugar, pretendia-se que os estudantes fossem capazes de recuperar do seu léxico mental, de forma independente, as formas que mais se adequavam ao significado que pretendiam exprimir.

Por outro lado, no caso de os estudantes não terem escolhido alguma palavra por não se sentirem capazes de a usar de forma produtiva, essa dificuldade será refletida no teste de vocabulário produtivo. Uma vez que tanto este último como o teste de autoavaliação serão realizados antes de iniciar a segunda fase da sequência didática, espera-se que os alunos incluam estas palavras na lista a enviar ao *ChatGPT*, tendo então a oportunidade de trabalhar esta lacuna no seu domínio lexical.

Sessão 6

Na tabela 4.8 apresenta-se o trabalho a realizar na sessão 6, indicando as informações habituais.

Tabela 4.8: *Apresentação da sessão*

Tipos de atividades	- Criação de mapas semânticos
Descrição	Nesta sessão, os alunos devem pedir ao <i>ChatGPT</i> para construir mapas semânticos para as palavras das sessões anteriores. Depois, os estudantes têm a oportunidade de criar o seu próprio mapa semântico.

Objetivos específicos	- Estabelecer relações semânticas entre palavras.
Subcomponente do conhecimento lexical	Significado: Associações (Nation, 2001)
Duração estimada	30 min – 1h

ATENÇÃO: Na próxima atividade vais usar o *ChatGPT* e este pode dar erros. Quando tiveres dúvidas, pergunta ao teu professor ou consulta um manual. Nunca partilhes informações pessoais importantes com a aplicação.

6.1. Pede ajuda ao *ChatGPT* para criar mapas semânticos para cada uma das palavras do exercício anterior. Escreve:

“Estudo português como língua estrangeira no nível A2. Explica de forma simples e clara o que é um mapa semântico. Depois cria um mapa semântico para cada uma destas palavras: [pastelaria; continuar; anúncio; balcão; compreender; profissional; livre; conseguir; terminar; encontrar; oferecer; traduzir; explicar; bocado; situação].

O mapa semântico deve:

- Explicar o significado principal da palavra
- Mostrar ideias ou palavras relacionadas
- Dar exemplos simples de frases
- Usar linguagem clara e fácil (nível A2)

Escreve em português europeu e organiza a informação com títulos ou listas.”

6.2. Agora, cria o teu próprio mapa semântico para a palavra *horário*.

Esta sessão foi concebida com o objetivo de favorecer o nível de processamento de vocabulário mais profundo, isto é, a elaboração (Nation, 2017).

Para tal, pediu-se aos estudantes que elaborassem mapas semânticos com as palavras aprendidas nas sessões anteriores, depois de pedirem ao *ChatGPT* uma explicação e exemplos desta forma de representação.

Sessão 7

Na tabela 4.9 apresenta-se o trabalho a realizar na sessão 7, indicando as informações habituais.

Tabela 4.9: Apresentação da sessão 7

Tipo de atividades	- Avaliação
Objetivo	- Testar a recordação produtiva (Aviad-Levitzky <i>et al.</i> , 2019; Laufer & Goldstein, 2004) das palavras-alvo (grupo I e grupo II) trabalhadas nas sessões anteriores.
Descrição	O teste é composto por 16 definições, retiradas e adaptadas do dicionário digital de português para estrangeiros da <i>infopédia</i> (s.d.). Os estudantes devem escrever as palavras correspondentes às definições apresentadas. A dimensão do espaço em branco não é indicativa do número de letras da palavra.
Palavras	<i>horário; pastelaria; continuar; anúncio; balcão; compreender; profissional; livre; conseguir; terminar; encontrar; oferecer; traduzir; explicar; bocado; situação</i>
Duração recomendada	15-30 min

7.1. Escreve a palavra que corresponde a cada definição apresentada.

7.1.1. H _____

Tabela que indica as horas a que se realizam determinadas atividades (aulas, espetáculos, partida ou chegada de transportes, etc.).

7.1.2. P _____

Loja onde se preparam e vendem bolos e doces.

7.1.3. C _____

Não parar, prosseguir; manter-se, permanecer; prolongar-se.

7.1.4. A _____

Notícia de um facto; mensagem publicitária.

7.1.5. B _____

Móvel comprido de loja, café ou serviço, onde se atendem os clientes; superfície plana sobre os móveis da cozinha; no teatro, plataforma saliente, à frente dos camarotes.

7.1.6. C _____

Entender; incluir.

7.1.7. P _____

Diz-se da atividade praticada como ofício, e não como passatempo; diz-se da pessoa muito competente.

7.1.8. L _____

Que tem liberdade; que está disponível; que não tem obstáculos.

7.1.9. C _____

Obter (algo que se pretendia); alcançar (um objetivo).

7.1.10. T _____

Chegar ao fim (acabar); pôr termo; ter um limite.

7.1.11. E _____

Achar; recuperar (um objeto perdido); ir ter com alguém.

7.1.12. O _____

Dar como presente; pôr à disposição; propor, sugerir.

7.1.13. T _____

Passar (texto/discurso) de uma língua para outra.

7.1.14. E _____

Tornar claro ou compreensível; apresentar a origem ou o motivo de.

7.1.15. B _____

Pedaço de alguma coisa; pequeno intervalo de tempo.

7.1.16. S _____

Estado em que se encontra uma pessoa ou uma coisa, circunstância; conjunto de circunstâncias económicas, políticas, etc., num dado momento.

Esta sessão teve como objetivo avaliar a recordação produtiva (capacidade de recordar a forma que expressa um determinado significado) das palavras-alvo aprendidas nas sessões anteriores (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019; Laufer & Goldstein, 2004).

Nesse sentido, optou-se por adaptar o formato do *CATSS*. Este instrumento é um teste de dimensão desenvolvido e validado com o objetivo de medir o grau de domínio da ligação forma-significado de vocabulário inglês por estudantes não nativos em quatro modalidades: i) recordação produtiva (ou ativa); ii) recordação recetiva (ou passiva); iii) reconhecimento produtivo (ou ativo); iv) reconhecimento recetivo (ou passivo) (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019; Laufer & Goldstein, 2004).

Contudo, nesta proposta, avaliaremos somente a recordação produtiva, visto que não é possível replicar o carácter adaptativo do *CATSS*, em que só são avaliadas nas modalidades de recordação recetiva e reconhecimento as palavras que os estudantes não são capazes de recordar produtivamente.

Assume-se a limitação de não testar o reconhecimento, uma vez que os estudantes podem não conseguir recordar a forma de uma palavra, mas serem capazes de a identificar entre várias opções de escolha, porém, a impossibilidade de validar este teste aumenta as limitações associadas a esta modalidade. De facto, num teste de reconhecimento recetivo de escolha múltipla, os examinandos podem seleccionar a opção correta mesmo sem conhecerem o significado da palavra, através de: i) inferência do significado (a partir do significado de um membro da família de palavras da palavra-alvo); ii) eliminação e associação; iii) escolha aleatória (Gyllstad *et al.*, 2015).

Tal como no *CATSS*, as palavras serão testadas de forma isolada e descontextualizada. Apesar de os autores do *CATSS* original (versão bilingue) e do *novo CATSS* (versão inglesa) reconhecerem a importância de avaliar vocabulário de forma contextualizada, estes sustentam que essa modalidade aumenta o risco de se avaliarem outras competências, como a capacidade de inferir a partir do contexto (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019). No *CATSS original*, as palavras são testadas de forma isolada, em sintagmas curtos, ou em frases descontextualizadas; no *novo CATSS*, somente em frases (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019; Laufer & Goldstein, 2004).

Tal como no *Vocabulary-size test of controlled productive ability* (Laufer & Nation, 1999), a dimensão da linha não é indicativa do número de letras da palavra-alvo.

Sessão 8

Na tabela 4.10 apresenta-se o trabalho a realizar na sessão 8, indicando as informações habituais.

Tabela 4.10: Apresentação da sessão 8

Tipo de atividades	- Avaliação
Objetivo	- Autoavaliar o grau de domínio das palavras de nível A2 do <i>RefLex PLE</i> (Pinto <i>et al.</i> , 2024).
Descrição	Neste teste, os estudantes devem autoavaliar o seu grau de domínio das palavras visadas, atribuindo-lhes uma classificação de 1 a 5 em que: 1 é <i>nunca vi esta palavra</i> ; 2 é <i>já vi esta palavra antes, mas não sei o que significa</i> ; 3 é <i>já vi esta palavra antes e acho que sei o que significa</i> ; 4 é <i>sei o que esta palavra significa</i> ; e 5 é <i>consigo usar esta palavra numa frase</i> .
Palavras	É possível consultar esta lista no anexo II.
Duração estimada	2h-2h30

8.1. A tabela que se segue contém palavras portuguesas. Coloca um X na coluna que representa o teu conhecimento da palavra.

Por exemplo, se és capaz de construir a frase: “Hoje levantei-me cedo e fui correr”, sabes o que a palavra *cedo* significa e és capaz de a usar numa frase. Neste caso, deves colocar um X na última coluna.

	1: Nunca vi esta palavra.	2: Já vi esta palavra antes, mas não sei o que significa.	3: Já vi esta palavra antes e acho que sei o que significa.	4: Sei o que esta palavra significa.	5: Consigo usar esta palavra numa frase.
cedo					x
Total					

8.2. Agora, destaca todas as palavras com classificação 1. Se são menos de 30, destaca também todas as palavras com classificação 1 e 2 ou 1, 2, e 3, até ter 30 palavras. Se são mais de 30, escolhe 30 dessas palavras com classificação 1.

ATENÇÃO: Na próxima atividade vais usar o *ChatGPT* e este pode dar erros. Quando tiveres dúvidas, pergunta ao teu professor ou consulta um manual. Nunca partilhes informações pessoais importantes com a aplicação.

8.3. Envia as 30 palavras ao *ChatGPT* para que te ajude a aprendê-las até ao final do curso. Escreve:

“Estudo português como língua estrangeira (nível A2). Fiz um teste de vocabulário e escolhi 30 palavras que preciso de aprender. Faltam [X] dias para terminar o curso. Quero que me ajudes a aprender estas palavras ao longo desse tempo, com revisão e pequenos testes. Estas são as palavras: [lista]. Usa sempre português europeu e linguagem adequada ao nível A2.”

8.4. Abre esta conversa todos os dias até ao fim do curso. O *ChatGPT* vai ajudar-te a aprender português. Se quiseres mudar o plano, podes dizer como preferes aprender: menos dias, mais palavras ou outros exercícios.

Esta sessão teve como finalidades: i) avaliar o grau de domínio das palavras propostas para o nível A2 pelo *RefLex PLE* (Pinto *et al.*, 2024); ii) iniciar, com base nos resultados deste teste, um percurso de aprendizagem autónomo de 30 palavras, seguindo o plano sugerido pelo *ChatGPT*.

O teste foi adaptado do *Vocabulary Knowledge Scale (VKS)* (Wesche & Paribakht, 1996, como citados em Laufer & Goldstein, 2004; Paribakht & Wesche, 1993, como citados em Stewart *et al.*, 2012).

A *VKS* consiste numa escala de cinco níveis que combina itens de autoavaliação e itens de desempenho (Paribakht & Wesche, 1993, como citados em Stewart *et al.*, 2012). Porém, a nossa proposta inclui somente itens de autoavaliação, visto que seria inviável aplicar a escala original a todos os itens da lista recomendada para o nível A2 no tempo sugerido para esta sessão³². Por outro lado, o objetivo deste momento de avaliação é guiar/informar a escolha, por parte dos estudantes, das palavras que necessitam de aprofundar, pelo que o seu carácter formativo permite um certo grau de incerteza em relação à precisão dos resultados.

Apesar de o inventário de A2 do *RefLex PLE* (Pinto *et al.*, 2024) incluir vários itens da mesma família, por exemplo, *ajuda/ajudar*, opta-se por manter todas as entradas, uma vez que não é claro se o conhecimento de uma palavra numa determinada forma pressupõe o conhecimento de outros lemas ou membros da mesma família (Aviad-Levitzky *et al.*, 2019).

³² Cada sessão foi planeada para um tempo de realização idealmente inferior a uma hora. Esta sessão em particular pode durar 2 horas, devido ao grande número de itens a avaliar. Avaliar o desempenho dos participantes implicaria, como tal, um tempo de realização incompatível com a sua disponibilidade, uma vez que toda a sequência é realizada em horário extraescolar.

4.6. Testagem da sequência didática com o *ChatGPT*

Nesta subsecção, apresentam-se os resultados da testagem da sequência didática, desenvolvida com o *ChatGPT*, versão *GPT-5* (OpenAI, 2025). Este procedimento foi realizado com o objetivo de testar a clareza das instruções e a capacidade do *ChatGPT* respeitar as instruções fornecidas e produzir respostas corretas e relevantes face aos objetivos da atividade.

Sessão 1

Na figura 4.1, apresenta-se o resultado da testagem da instrução fornecida na atividade 1.4 da sessão 1, na qual se pediu aos estudantes que recorressem ao *ChatGPT* para obter definições simples e exemplos de uso das palavras assinaladas no texto apresentado.

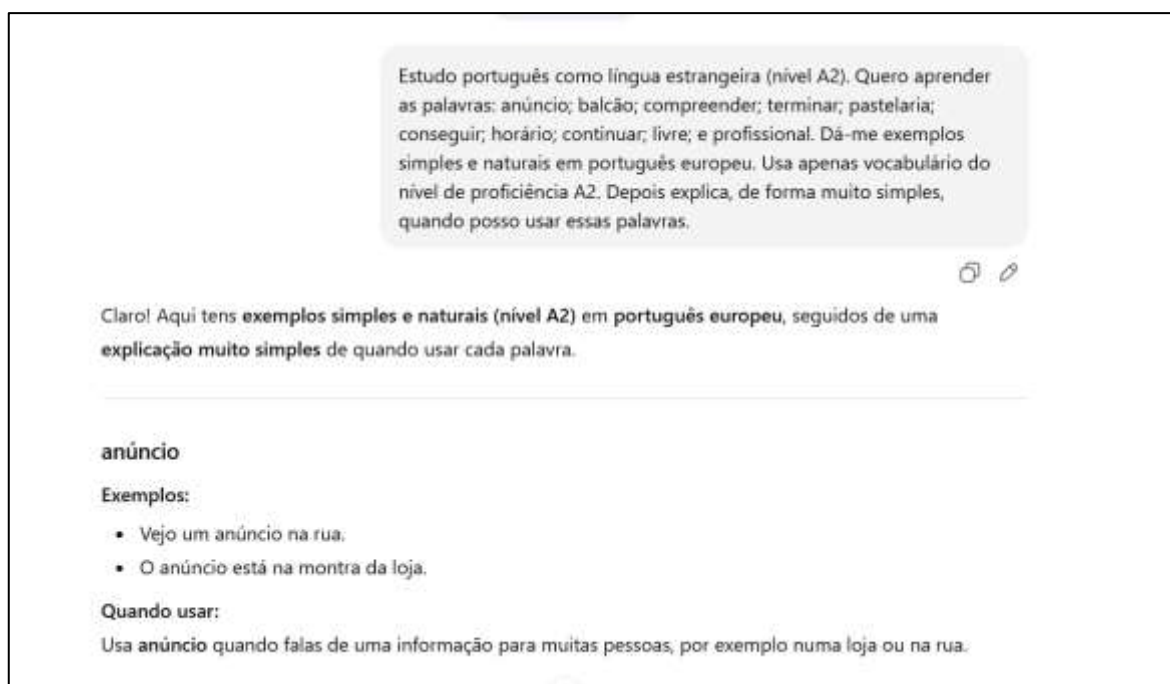


Figura 4.1: Testagem da instrução fornecida na atividade 1.4 da sessão 1

Verifica-se que o *ChatGPT* respeita as instruções fornecidas, explicando de forma simples o uso de cada palavra-alvo e dando exemplos. A resposta é correta, clara e redigida em português europeu, porém, poderia ser mais completa. No caso da palavra “anúncio”, por exemplo, o *ChatGPT* afirma que se usa “quando falas de uma informação para muitas pessoas, por exemplo numa loja ou rua”. Apesar de esta informação ser correta, não se

menciona o uso de “anúncio” como “mensagem publicitária”, proposto pelo dicionário de português para estrangeiros da *infopédia* (s.d.). Ainda assim, avalia-se este resultado como satisfatório, pelo que se opta por manter a instrução.

Sessão 2

Na figura 4.2, apresenta-se o resultado da testagem da instrução fornecida na atividade 2.1 da sessão 2, na qual se pediu aos estudantes que recorressem ao *ChatGPT* para gerar títulos para excertos de notícias.

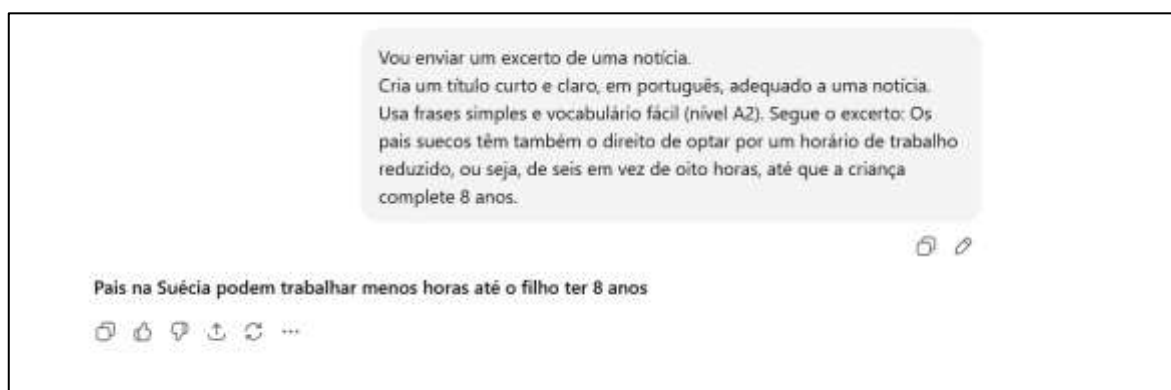


Figura 4.2: Teste da instrução fornecida na atividade 2.1 da sessão 2

Verifica-se que o *ChatGPT* respeita a instrução fornecida, sugerindo um título curto: “Pais na Suécia podem trabalhar menos horas até o filho ter 8 anos”. Contudo, parece que a ferramenta se limita a reformular o texto do excerto em vez de gerar um título mais realista. Apesar de ser pouco natural, a resposta do *ChatGPT* tem a vantagem de simplificar o excerto, o que por sua vez torna mais claro o contexto de uso das palavras-alvo. Desta forma, os alunos são expostos tanto a contextos de uso autêntico da palavra, como às suas versões simplificadas. Face ao exposto, opta-se por manter a instrução.

Na figura 4.3, apresenta-se o resultado da testagem da instrução fornecida na atividade 2.2 da sessão 2, na qual se pediu aos estudantes que solicitassem ao *ChatGPT* exemplos de uso da expressão multipalavra “horário de trabalho”.

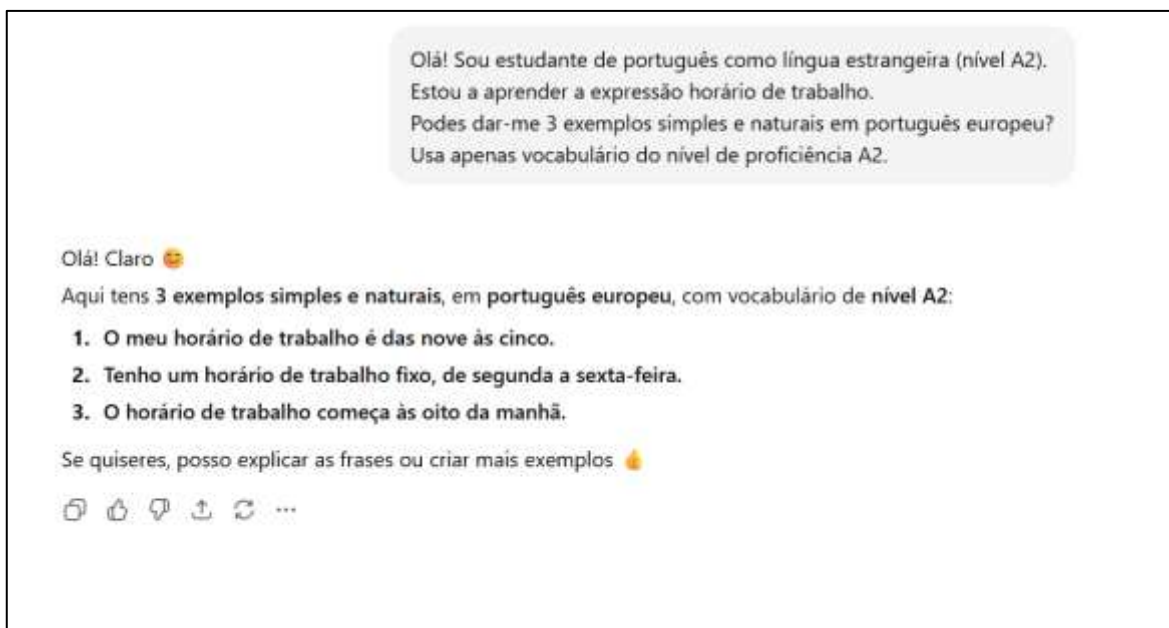


Figura 4.3: *Teste da instrução fornecida na atividade 2.2 da sessão 2*

Verifica-se que o *ChatGPT* respeita a instrução fornecida, gerando três exemplos simples e naturais da expressão *horário de trabalho*:

1. “O meu horário de trabalho é das nove às cinco.”
2. “Tenho um horário de trabalho fixo, de segunda a sexta-feira.”
3. “O horário de trabalho começa às oito da manhã.”

Assim, opta-se por manter esta instrução.

Sessão 3

Na figura 4.4, apresenta-se o resultado da testagem da instrução fornecida na atividade 3.2 da sessão 3, na qual se solicitou aos estudantes que recorressem ao *ChatGPT* para obter definições simples e exemplos de uso das palavras assinaladas no texto apresentado.

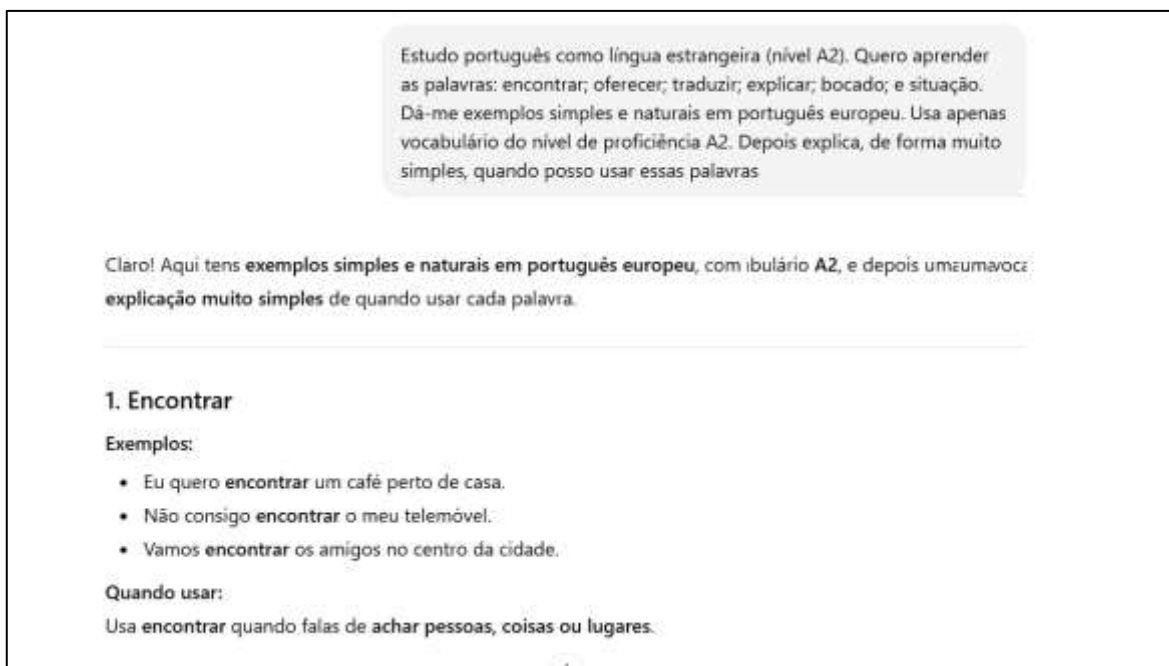


Figura 4.4: *Teste da instrução fornecida na atividade 3.2 da sessão 3*

O *ChatGPT* respeita a instrução fornecida, gerando exemplos simples e explicando de forma simples o uso da palavra *encontrar*: “Usa encontrar quando falas de achar pessoas, coisas ou lugares”. Opta-se por manter a instrução.

Sessão 4

Na figura 4.5, apresenta-se o resultado da testagem da instrução fornecida na atividade 4.3 da sessão 4, na qual se solicitou aos estudantes que recorressem ao *ChatGPT* para corrigir as frases produzidas no exercício anterior.

Estudo português como língua estrangeira (nível A2). Corrige só o vocabulário e as unidades lexicais. Usa português europeu. Explica de forma simples. Seguem as frases: frase 1: Mas faça o favor de me dizer se possivelmente, o horário de trabalho, o vencimento e a experiência necessária porque queria saber mais informações sobre a sua empresa e não queria perder esta oportunidade tão especial para mim.; frase 2: Ao fim do semana fomos a prai e fomos visitar o edifícios das construcoes antigos em Lisboa, nomeadamente, Mosteiro de Belem, Pastelaria Belem e edifícios Assembleia da Republica, Igreja Sta. Auxiliadora de Lisboa e fomos vistar a santurio Fatima de Portugal.

Claro 🗨️ Vou corrigir apenas o vocabulário e as unidades lexicais, usando português europeu, e depois explicar de forma simples.

✅ Frase 1 — versão corrigida

Mas faça o favor de me dizer, se possível, o horário de trabalho, o vencimento e a experiência necessária, porque gostaria de saber mais informações sobre a sua empresa e não queria perder esta oportunidade tão especial para mim.

🗨️ Explicação simples

- *possivelmente* → *se possível* (expressão mais correta e usada)
- *necessária* → *necessária* (forma correta)
- *queria saber* → *gostaria de saber* (mais adequado em contexto formal)
- Ajustei ligeiramente a frase para ficar mais natural em português europeu.

✅ Frase 2 — versão corrigida

Ao fim de semana fomos à praia e visitámos edifícios e construções antigas em Lisboa, nomeadamente o Mosteiro de Belém, a Pastelaria de Belém, o edifício da Assembleia da República e a Igreja de Santa Auxiliadora de Lisboa. Também fomos visitar o Santuário de Fátima, em Portugal.

🗨️ Explicação simples

- *Ao fim do semana* → *Ao fim de semana*
- *prai* → *praia*
- *edifícios / construcoes* → *edifícios / construções*
- *antigos* → *antigas* (concorda com "construções")
- *Belem / Pastelaria Belem* → *Belém / Pastelaria de Belém*
- *Assembleia* → *Assembleia*
- *Sta.* → *Santa* (forma por extenso é mais clara)
- *santurio Fatima* → *Santuário de Fátima*
- Separei a frase para ficar mais clara e natural.

Se quiseres, posso adaptar as frases para um texto A2 ainda mais simples ou para um email formal 🗨️ 🗨️

🗨️ 🗨️ 🗨️ 🗨️ 🗨️

Figura 4.5: Teste da instrução fornecida na atividade 4.3³³ da sessão 4

³³ As frases foram produzidas por estudantes de nível A2 e foram retiradas do *COPLE2* (Mendes *et al.*, 2016).

Nesta atividade, o *ChatGPT* não respeita totalmente a instrução fornecida, uma vez que sugere uma reformulação das frases dos alunos. Contudo, as alterações são mínimas e quase sempre relacionadas com o vocabulário, exceto no caso da frase 2, que é separada em duas frases distintas. Relativamente à correção dos erros, nem sempre a explicação é clara, como no caso de “posivelmente”. Neste caso, o *ChatGPT* sugere o uso de “se possível”, mas não explica em que contextos pode ser usado “possivelmente” nem sugere a forma ortograficamente correta. Além disso, corrige-se a expressão “queria saber”, mas não “faça o favor de me dizer”, a qual também poderia ter sido substituída por “gostaria de saber”. Apesar das pequenas falhas, verifica-se que a ferramenta entendeu o que era esperado, como se vê pela resposta “vou corrigir apenas o vocabulário e as unidades lexicais”. Como tal, opta-se por manter a instrução.

Sessão 5

Nas figuras 4.6 e 4.7, apresentam-se os resultados da testagem da instrução fornecida na atividade 5.2 da sessão 5, na qual se solicitou aos estudantes que recorressem ao *ChatGPT* para corrigir o texto do exercício anterior.

Estudo português como língua estrangeira (nível A2). Corrige só o vocabulário e as unidades lexicais. Usa português europeu. Mantém o meu texto e o meu nível. Explica de forma simples. Segue o texto:

Quando eu morava no Japão, estava muito ocupada com o trabalho. Eu levantava-me muito cedo e trabalhava até muito tarde. Às vezes, ficava na empresa até próximo dia e continuava trabalhar. Estava a pensar só sobre o trabalho. Tinha um chefe horrível e estava sempre cansada. Mas desde quando cheguei a Portugal, tenho tido a vida diferente. Agora a minha vida é mais calma. O trabalho não é muito e o chefe é simpático e tenho muitos tempos para almoçar! No entanto, tinha um problema com a língua. Enquanto eu trabalho, não preciso de falar português, mas é importante falá-lo na rua. Um dia, estava a andar a pé quando a mulher portuguesa me perguntou alguma coisa. Mas compreendi nada o que ela disse. Eu fiquei triste porque não a pude ajudar. Então eu decidi estudar português na universidade. Eu tenho aprendido muito e agora tenho menos problemas para comunicar com os portugueses. Há mais uma coisa que mudou a minha vida. Estava a viver sozinha no Japão e não tinha o tempo para visitar a minha família que morava longe do meu apartamento. Mas, aqui em Portugal, eu moro com o meu namorado e a família dele também mora muito perto de nós. Os portugueses passam com a família, por isso ao fim-de-semana eu sou sempre enviada pela família dele. A mãe dele diz-me sempre. "Vim cá para almoçar juntos!" No domingo, eu visitei-a e comeram a comida portuguesa. O meu namorado e eu ficamos lá até tarde. Quando nós chegámos a casa, eram 11 da tarde.

Figura 4.6: *Instrução original elaborada para a atividade 5.2³⁴ da sessão 5*

³⁴ As frases foram produzidas por estudantes de nível A2 e foram retiradas do *COPLE 2* (Mendes *et al.*, 2016).

Ótimo texto 🍌 Vou corrigir só o vocabulário e as unidades lexicais, mantendo a estrutura, o nível A2 e usando português europeu.

Depois explico de forma simples, ponto por ponto.

Texto corrigido

Quando eu morava no Japão, estava muito ocupada com o trabalho. Eu levantava-me muito cedo e trabalhava até muito tarde. Às vezes, ficava na empresa até **ao** próximo dia e **continuava** a trabalhar. Estava a pensar só **no** trabalho. Tinha um chefe horrível e estava sempre cansada.

Mas **desde que** cheguei a Portugal, tenho tido **uma** vida diferente. Agora a minha vida é mais calma. O trabalho não é muito e o chefe é simpático e tenho **muito tempo** para almoçar!

No entanto, tinha um **problema** com a língua. Enquanto eu trabalho, não preciso de falar português, mas é importante falá-lo na rua. Um dia, estava a andar a pé quando **uma** mulher portuguesa me **perguntou** alguma coisa. Mas **não compreendi nada** do que ela disse. Eu fiquei triste porque não a pude ajudar. Então eu decidi estudar **português** na **universidade**. Eu tenho aprendido muito e agora tenho menos problemas para comunicar com os portugueses.

Há mais uma coisa que mudou a minha vida. Estava a viver sozinha no Japão e não tinha **tempo** para visitar a minha família, que morava longe do meu apartamento. Mas, aqui em Portugal, eu moro com o meu namorado e a família dele também mora muito perto de nós. Os portugueses passam **tempo** com a família, por isso ao fim de semana eu sou sempre **convidada** pela família dele. A mãe dele diz-me sempre: "**Vem cá** para almoçar juntos!"

No domingo, eu visitei-a e **comemos** comida portug^uã. O meu namorado e eu ficámos lá até tarde. Quando nós chegámos a casa, eram **11 da noite**.

Explicações simples (vocabulário)

- **até ao próximo dia** → precisa de "ao"
- **continuava** → ortografia correta
- **pensar no trabalho** → pensar em + o = no
- **desde que** → forma correta (não "desde quando")
- **uma vida diferente** → precisa do artigo
- **muito tempo / tempo** → "tempo" normalmente não vai no plural
- **problema** → ortografia
- **uma mulher** → artigo indefinido
- **perguntou** → ortografia (não "preguntou")
- **não compreendi nada** → ordem correta da frase
- **português / universidade** → ortografia
- **tempo com a família** → expressão fixa
- **convidada** → verbo correto (não "enviada")
- **Vem cá** → forma correta do verbo "vir"
- **comemos** → "eu" + "nós" → verbo no plural
- **11 da noite** → mais natural em português europeu

Figura 4.7: Resposta à instrução original elaborada para a atividade 5.2 da sessão 5

Tal como na instrução anterior, verifica-se que o *ChatGPT* não responde estritamente ao que lhe é pedido, apontando também erros e desvios de sintaxe, como nas substituições de “a mulher” por “uma mulher”, “mas compreendi nada” por “não compreendi nada”, “comeram” por “comemos”, ou “vim cá” por “vem cá”.

De facto, uma das potencialidades do *ChatGPT* apontadas na literatura é a avaliação da escrita (Athanassopoulos *et al.*, 2023; Barbosa e Leite, 2025; Chapelle, 2025), justificando-se assim a sua tendência de corrigir todos os desvios presentes no texto e aproximá-lo de uma versão mais natural. Contudo, além de não estar previsto nos objetivos desta sequência didática explorar essa funcionalidade, esta pode sobrecarregar os estudantes e interferir com o seu percurso de aprendizagem. Como tal, opta-se por alertar o *ChatGPT* para estas falhas e pedir-lhe que reformule a instrução de modo a evitá-las.

O *ChatGPT* sugeriu a seguinte instrução:

“Estudo português como língua estrangeira (nível A2). Vou enviar um texto. Corrige apenas o vocabulário e a ortografia. Não reescrevas o texto. Não mudes a gramática. Não mudes os tempos verbais. Não mudes a ordem das frases. Não acrescentes frases novas. Mostra apenas: a palavra errada; a palavra correta; uma explicação simples. Se um erro não for de vocabulário, ignora-o. Usa português europeu. Mantém o nível A2. Segue o texto: [texto].”

Os resultados da testagem desta instrução apresentam-se nas figuras 4.8 e 4.9.

Estudo português como língua estrangeira (nível A2). Vou enviar um texto. Corrige apenas o vocabulário e a ortografia. Não reescrevas o texto. Não mudes a gramática. Não mudes os tempos verbais. Não mudes a ordem das frases. Não acrescentes frases novas. Mostra apenas: a palavra errada; a palavra correta; uma explicação simples. Se um erro não for de vocabulário, ignora-o. Usa português europeu. Mantém o nível A2. Segue o texto: Quando eu morava no Japão, estava muito ocupada com o trabalho. Eu levantava-me muito cedo e trabalhava até muito tarde. Às vezes, ficava na empresa até próximo dia e contínuava trabalhar. Estava a pensar só sobre o trabalho. Tinha um chefe horrível e estava sempre cansada. Mas desde quando cheguei a Portugal, tenho tido a vida diferente. Agora a minha vida é mais calma. O trabalho não é muito e o chefe é simpático e tenho muitos tempos para almoçar! No entanto, tinha um problema com a língua. Enquanto eu trabalho, não preciso de falar português, mas é importante falá-lo na rua. Um dia, estava a andar a pé quando a mulher portuguesa me perguntou alguma coisa. Mas compreendi nada o que ela disse. Eu fiquei triste porque não a pude ajudar. Então eu decidi estudar português na universidade. Eu tenho aprendido muito e agora tenho menos problemas para comunicar com os portugueses. Há mais uma coisa que mudou a minha vida. Estava a viver sozinha no Japão e não tinha o tempo para visitar a minha família que morava longe do meu apartamento. Mas, aqui em Portugal, eu moro com o meu namorado e a família dele também mora muito perto de nós. Os portugueses passam com a família, por isso ao fim-de-semana eu sou sempre enviada pela família dele. A mãe dele diz-me sempre. "Vim cá para almoçar juntos!" No domingo, eu visitei-a e comeram a comida portuguesa. O meu namorado e eu ficamos lá até tarde. Quando nós chegámos a casa, eram 11 da tarde.

Figura 4.8: *Instrução fornecida na atividade 5.2 da sessão 5, reformulada após a primeira testagem*

Aqui estão apenas os erros de vocabulário e ortografia:

- **proximo** → **próximo**
Explicação: Falta o acento na palavra.
- **contenuava** → **continuava**
Explicação: A palavra está escrita de forma incorreta.
- **probrema** → **problema**
Explicação: A palavra está escrita de forma incorreta.
- **preguntou** → **perguntou**
Explicação: Em português, usa-se **perguntar**, não *preguntar*.
- **portugues** → **português**
Explicação: Falta o acento na palavra.
- **univercidade** → **universidade**
Explicação: A palavra está escrita de forma incorreta.
- **11 da tarde** → **11 da noite**
Explicação: Em português, 11:00 à noite diz-se **da noite**, não *da tarde*.

Figura 4.9: *Resposta à instrução fornecida na atividade 5.2 da sessão 5, reformulada após a primeira testagem*

Verifica-se que esta instrução tem como resultado uma resposta mais próxima da esperada, porém, o *ChatGPT* não corrige a forma “enviada”, que é inadequada no contexto em que é usada. Como tal, realizámos uma terceira testagem, mantendo a instrução, cujo resultado se apresenta na figura 4.10.

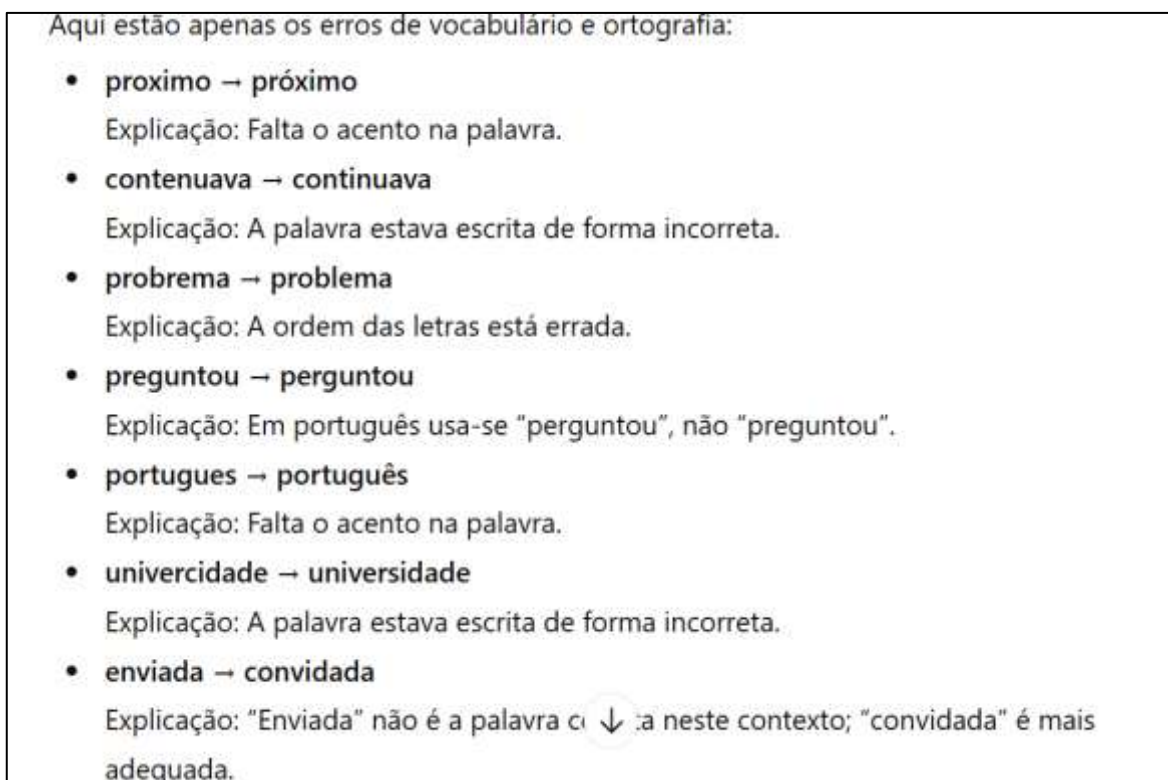


Figura 4.10: Segunda resposta à instrução fornecida na atividade 5.2 da sessão 5, reformulada após a primeira testagem

Observa-se que a mesma instrução origina uma resposta distinta, na qual é sugerida a substituição da forma “enviada” por “convidada”, mas é ignorada a expressão “11 da tarde”. Conclui-se, assim, que se trata de uma limitação do próprio modelo, e não da formulação da instrução, pelo que se opta por mantê-la. Apesar de não contemplarem todos os desvios, as sugestões revelam-se adequadas e suscetíveis de favorecer a aprendizagem do estudante.

Sessão 6

Nas figuras 4.11 e 4.12, apresentam-se os resultados da testagem da instrução fornecida na atividade 6.1 da sessão 6, na qual se solicitou aos estudantes que recorressem ao *ChatGPT* para aprender a elaborar um mapa semântico e para obter exemplos desse tipo de representação.

Estudo português como língua estrangeira no nível A2. Explique de forma simples e clara o que é um mapa semântico. Depois cria um mapa semântico para cada uma destas palavras [pastelaria; continuar; anúncio; balcão; compreender; profissional; livre; conseguir; terminar; encontrar; oferecer; traduzir; explicar; bocado; situação].

O mapa semântico deve:

- Explicar o significado principal da palavra
- Mostrar ideias ou palavras relacionadas
- Dar exemplos simples de frases
- Usar linguagem clara e fácil (nível A2)

Escreve em português europeu e organiza a informação com títulos ou listas."




Figura 4.11: *Instrução fornecida na atividade 6.1 da sessão 6*

Claro 😊
Vou explicar primeiro o que é um mapa semântico e depois criar um mapa semântico para cada palavra.
Vou usar português europeu, linguagem simples (A2) e listas claras.

O que é um mapa semântico?
Um mapa semântico é uma forma simples de organizar o significado de uma palavra.

Num mapa semântico:

- Dizemos o significado principal da palavra
- Mostramos palavras ou ideias relacionadas
- Damos exemplos de frases
- Tudo fica organizado e fácil de entender

Ajuda a:

- Aprender vocabulário
- Compreender melhor as palavras
- Usar as palavras corretamente em frases

↓

Mapas semânticos

1. Pastelaria

Significado principal:
Lugar onde se vendem bolos, pastéis, pão e café.

Palavras relacionadas:

- bolo
- pastel
- café
- pão
- doce

Exemplos de frases:

- Vou à pastelaria comprar um bolo.
- A pastelaria abre às oito da manhã.

Figura 4.12: Resposta à instrução fornecida na atividade 6.1 da sessão 6

Verifica-se que o *ChatGPT* apresenta algumas palavras relacionadas com a palavra-alvo, mas não as organiza por categorias nem as apresenta na forma de um gráfico. Ainda assim, considera-se que esta resposta é satisfatória e opta-se por manter a instrução.

Sessão 8

Nas figuras 4.13 e 4.14, apresentam-se os resultados da testagem da instrução fornecida na atividade 8.3 da sessão 8, na qual se solicitou aos estudantes que recorressem ao *ChatGPT* para elaborar um plano de aprendizagem autónoma de 30 palavras.

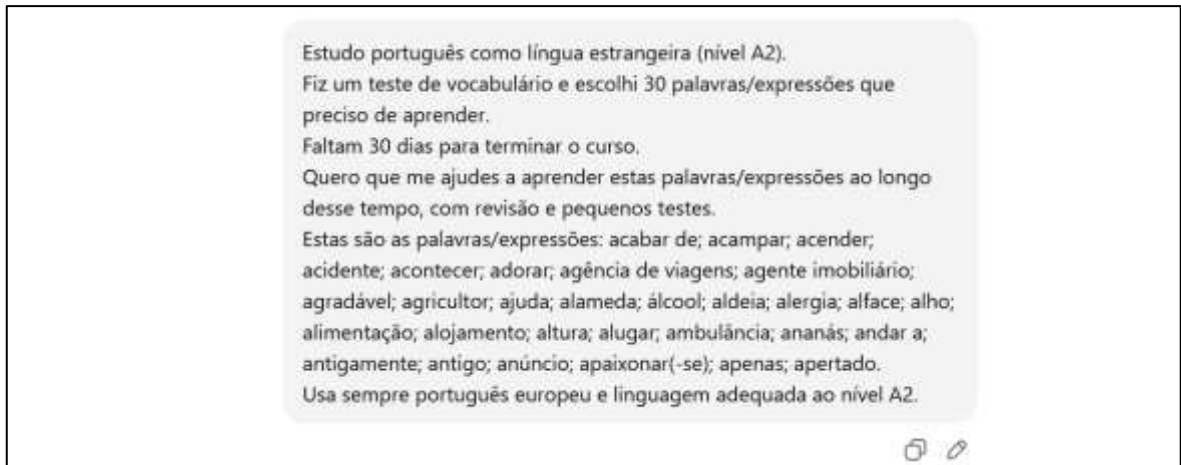


Figura 4.13: Instrução fornecida na atividade 8.3 da sessão 8

Perfeito 😊

Vou ajudar-te ao longo dos 30 dias, com explicações simples (A2), exemplos, revisão e pequenos testes. Usarei sempre português europeu.

📅 Plano geral (30 dias)

- Todos os dias:
 - 1 palavra/expressão nova
 - explicação simples
 - 2-3 exemplos
 - exercício curto
- Revisão:
 - a cada 5 dias → revisão das palavras anteriores
 - mini-teste
- Últimos dias → testes mistos + uso em frases

30 palavras = 1 palavra por dia, com tempo para rever 🔥

🟢 Dia 1 – Palavra: acabar de

♦ Significado

“Acabar de” usa-se para falar de algo que aconteceu há muito pouco tempo.

👉 Estrutura:

acabar de + verbo no infinitivo

♦ Exemplos

- Eu **acabo de chegar** a casa.
- Nós **acabámos de almoçar**.
- Ela **acabou de comprar** um carro.

🕒 (A ação aconteceu agora mesmo.)

♦ Atenção (forma do verbo)

- eu **acabo de**
- tu **acabas de**
- ele/ela **acaba de**
- nós **acabámos de**
- vocês **acabaram de**

👉 Exercício

Completa as frases com **acabar de**:

1. Eu _____ estudar português.
2. Nós _____ sair do trabalho.
3. Ela _____ telefonar ao médico.

👉 Escreve as respostas, por favor.

★ Palavras já estudadas:

1. acabar de ✅

Amanhã continuamos com a palavra **acampar** 🏕️

Quando quiseres, também posso fazer áudio, cartões de memória (flashcards) ou diálogos curtos para treinar.

Figura 4.14: Resposta à instrução fornecida na atividade 8.3 da sessão 8

Verifica-se que o *ChatGPT* respeita a instrução fornecida e elabora um plano de aprendizagem de uma palavra por dia, durante 30 dias. Neste caso, a ferramenta sugere que os estudantes aprendam uma palavra por dia, mas este plano dependerá do número de dias indicado pelo estudante. O *ChatGPT* apresenta uma definição simples da primeira palavra, exemplos de uso, a conjugação do verbo, um exercício de preenchimento de espaços e uma instrução para continuar a aprendizagem no dia seguinte. Na sessão 8, solicita-se aos estudantes que sigam o plano proposto e abram a conversa todos os dias, ou que indiquem ao *ChatGPT* a sua disponibilidade no caso de não poderem ou quererem realizar sessões todos os dias.

Considera-se que estes resultados atestam a eficácia do *ChatGPT* na elaboração de um plano de aprendizagem autónoma de vocabulário e opta-se por manter a instrução.

Em termos globais, conclui-se que o *ChatGPT* é eficaz tanto na produção de definições simples e de exemplos de uso de vocabulário, como também na elaboração de um plano de aprendizagem autónoma.

Contudo, o modelo revela limitações na revisão do vocabulário usado em produções escritas, apontando outros erros e desvios e sugerindo versões reformuladas. Como tal, foi necessário alterar uma das instruções originais, de forma a garantir que o *ChatGPT* corrigia somente o vocabulário usado num texto. A instrução reformulada gerou respostas mais precisas e centradas no vocabulário, mas ainda com algumas falhas. A elaboração de títulos para excertos de notícias e de um mapa semântico revelou também algumas limitações do modelo nestas áreas.

Os resultados apresentados nesta secção correspondem a uma primeira testagem da sequência didática proposta. Após esta etapa, seria importante submeter esta sequência a avaliação por parte de um grupo focal de professores de PLNM, e/ou testá-la com um grupo de estudantes, reformulando-a de acordo com as sugestões e/ou resultados. Esta opção alinhar-se-ia com o quadro orientador para a construção participada de materiais didáticos, proposto por Castelo (2023), o qual se divide em cinco fases (precedidas por uma fase de planeamento, da responsabilidade do investigador/autor): auscultação de professores e alunos, da responsabilidade do autor; produção dos materiais por parte do autor, com o apoio dos professores, dos alunos, e do designer gráfico; avaliação/validação, da responsabilidade

dos professores, dos alunos e do designer gráfico; reformulação, desenvolvida pelo autor; e, por fim, composição gráfica, a cargo do designer gráfico.

De facto, o plano inicial era testar, a distância e de forma assíncrona (através da plataforma *Google Classroom*), a eficácia de uma sequência de aprendizagem de vocabulário com recurso ao *ChatGPT*, com a colaboração de um grupo de estudantes de PLNМ em Portugal. O desempenho deste grupo de alunos (grupo experimental) seria avaliado (através de um pré-teste e de um pós-teste) e comparado com os resultados de um grupo de controlo, cuja sequência variava somente no uso de dicionários digitais. Porém, não foi possível encontrar participantes que se comprometessem a realizar todas as provas no período estipulado, pelo que foi necessário alterar o plano inicial.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo explorar as potencialidades do *ChatGPT* na criação de uma sequência didática de aprendizagem de vocabulário em PLNLM.

A fundamentação teórica desta sequência didática teve por base uma seleção ampla de contributos tanto das áreas da didática e da aquisição de LNM, em geral, e da aquisição de vocabulário, em particular, como de estudos experimentais que exploraram as potencialidades da IA nas áreas indicadas.

É importante notar que não pretendemos ignorar as limitações desta ferramenta, como a possibilidade de fornecer respostas erradas ou imprecisas, nem os desafios éticos inerentes, como a potencial violação de direitos de autor, ou a falta de representatividade dos dados usados para a treinar (Kasneci *et al.*, 2023; Trinh, 2024). Porém, acreditamos que, num momento em que parece impensável reverter a explosão tecnológica a que temos assistido, e em que o uso de tecnologias baseadas em IA se torna cada vez mais disseminado, é possível explorar as potencialidades das mesmas na educação, desde que se promova o desenvolvimento das competências digitais e críticas indispensáveis para um uso consciente, ético e responsável.

No caso particular da IA generativa, pode ser pertinente incentivar os estudantes a questionar as respostas geradas pelo modelo, como no estudo de Barbosa e Leite (2025), ou promover projetos e discussões sobre as potencialidades e os desafios da IA. De facto, segundo Barbosa e Leite (2025), “Schools cannot avoid bringing discussions about AI into the classroom; instead, they should, above all, raise awareness among their learners for the conscious, critical, and positive use of the resources available to them” (p. 233).

Trata-se, portanto, de preparar os estudantes, e a comunidade educativa em geral, para os novos desafios trazidos pela proliferação de tecnologias baseadas em inteligência artificial, desenvolvendo as competências necessárias para que se maximizem os benefícios e se limitem os riscos.

Além disso, a introdução de tecnologia baseada em IA na educação pode ser acompanhada de uma reflexão profunda sobre os desafios éticos associados a certas tecnologias,

reforçando a importância de desafiar as instituições e governos a cumprir o seu papel regulador, colmatando alguns dos desafios mais prementes trazido pela IA. Nas palavras de Barbosa e Leite (2025): “The ultimate goal is to create a learning environment where students and teachers alike are empowered to use AI tools ethically and effectively, maximizing their educational potential” (p. 241).

Por outro lado, no estudo de Barbosa e Leite (2025), 98% dos estudantes já tinham interagido com uma ferramenta baseada em IA, apesar de nunca a terem usado como apoio à aprendizagem. Como tal, espera-se que uma grande parte dos estudantes que decidam realizar a sequência didática aqui proposta já tenha usado tecnologias baseadas em IA, em geral, e o *ChatGPT*, em particular.

Face ao exposto, a nossa proposta tem uma dupla finalidade: explorar as potencialidades da ferramenta para fomentar o desenvolvimento lexical dos participantes, enquanto se os consciencializa para as limitações da mesma.

No caso da sequência didática apresentada neste trabalho, foram aplicadas três categorias de estratégias no sentido de aumentar a segurança das interações com o *ChatGPT* e enfrentar as suas limitações: (i) proteção dos participantes, através da leitura de um guia informativo e de um alerta para a possibilidade de ocorrência de erros; (ii) consciencialização dos estudantes para as possíveis falhas do modelo, através da comparação das respostas com um dicionário; (iii) testagem das instruções.

Teria sido pertinente planear outras estratégias para fomentar as competências críticas e digitais dos estudantes, tais como a inclusão de uma componente de formação sobre IA generativa, ou a promoção de uma discussão sobre as limitações do *ChatGPT*, como se referiu anteriormente. Porém, a modalidade de realização desta sequência e o tempo disponível para a mesma não o permitiram. Por outro lado, não foi possível submeter esta proposta a avaliação por parte de um grupo focal de professores de PLN, e/ou testá-la com um grupo de estudantes.

Para além destas limitações, o tempo disponível para a primeira fase da sequência didática limitou o número de palavras passível de ser alvo de atenção direta, pelo que se coloca o risco de algumas delas já fazerem parte do léxico dos estudantes. Uma das formas de

contornar esta limitação seria realizar um teste de vocabulário antes de planejar a sequência, direcionando as atividades para as palavras desconhecidas.

Recomenda-se, adicionalmente, que no futuro se criem sequências didáticas dirigidas a estudantes com outros níveis de proficiência. Além disso, uma forma de contornar as limitações do *ChatGPT* e prevenir os riscos seria integrar esta ferramenta, ou outras que poderão vir a ser desenvolvidas, numa sequência didática realizada e avaliada em sala de aula, como no estudo de Barbosa e Leite (2025), principalmente no caso de alunos mais jovens. Seria também relevante testar *chatbots* de língua portuguesa ou especializados na aprendizagem de PLNLM já existentes, ou que venham a surgir no futuro.

Apesar das limitações elencadas, considera-se ter atingido o objetivo proposto neste trabalho. De facto, construímos uma sequência didática com o objetivo de melhorar o léxico de estudantes de PLNLM, nível A2, baseada em referências teóricas das áreas da aquisição e didática de LNM, e em estudos que exploraram as potencialidades da IA nesses domínios.

A primeira testagem da sequência didática apresentada neste trabalho revelou a eficácia do *ChatGPT* na produção de definição simples e exemplos de uso das palavras-alvo, bem como no planeamento de um percurso de aprendizagem autónomo. O modelo mostrou-se menos eficaz na produção de títulos para excertos de notícias, na elaboração de mapas semânticos, e na correção do vocabulário empregue em produções escritas. Apesar disso, os resultados foram maioritariamente satisfatórios, pelo que apenas foi necessário reformular uma instrução após a primeira testagem.

Referências bibliográficas

- Abalada, S., Cabarrão, V., & Cardoso, A. (2010a). Proposta de classificação semântica de unidades lexicais multipalavra nominais. In A. M. Brito, F. Silva, J. Veloso, & A. Fiéis (Orgs.), *XXV Encontro nacional da Associação Portuguesa de Linguística: Textos seleccionados* (pp. 81-94). Edições Colibri/APL. <http://hdl.handle.net/10451/30667>
- Abalada, S., Cabarrão, V., & Cardoso, A. (2010b). *Unidades lexicais multipalavra nominais em Português Europeu*. Recuperado em janeiro 11, 2026, de <https://www.clul.ulisboa.pt/recurso/unidades-lexicais-multipalavra-nominais-em-portugues-europeu>
- Abalada, S., Cabarrão, V., & Cardoso, A. (2010c). *Lista de unidades lexicais multipalavra nominais em Português Europeu classificadas semanticamente*. Recuperado em janeiro 11, 2026, de https://www.clul.ulisboa.pt/sites/default/files/recursos/Lista_de_ULM_Nominais_em_PE_Classificadas_Semanticamente.pdf
- Abalada, S., Cabarrão, V., & Cardoso, A. (2010d). *Proposta de classificação semântica de ULM nominais para Português Europeu*. Recuperado em janeiro 12, 2026, de https://www.clul.ulisboa.pt/sites/default/files/recursos/Proposta_de_Classificacao_Semantica_de_ULM_Nominais_para_Portugues_Europeu.pdf
- Albasry, H., Carmona-Cejudo, E., Rauf, A., & Chen, D. (2025). A systematically derived AI-based framework for student-centered learning in higher education. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102085>
- Alexandre, N. (2021). A Certificação de PLE em Portugal: O CAPLE-ULisboa. In S. T. de Faria, F. Marques, M. C. Jiménez, & O. C. Duarte (Eds.), *500 anos da circum-navegação do mundo: Pesquisas em linguística, literatura e cultura dos países de língua portuguesa* (245-257). APLEPES Ediciones.
- Almeida, I. S. de, & Duarte, I. M. (2020). Os chats online como fontes de materiais autênticos para a aula de PLE. *Linguarum Arena*, 11, 43–56. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/9495>
- Alsagoor, J., Albakri, G. S., Alaudan, R., & Alyami, R. H. (2025). Exploring the impact of ChatGPT on vocabulary acquisition in EFL learners: A mixed-methods study on AI-assisted language learning. *Forum for Linguistic Studies*, 7 (9), 1173-1185. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i9.10257>
- Antunes, S., & Mendes, A. (2015, Setembro 11-13). *Portuguese multiword expressions: Data from a learner corpus* [poster session]. LCR2015: Third Learner Corpus Research Conference. Nijmegen, The Netherlands. https://www.clul.ulisboa.pt/files/anagrama/Portuguese_MWE_SandraAntunes_AmaliaMendes_CL2015.pdf
- Antunes, S., Nascimento, M. F. B. do, Mendes, A., Pereira, L., & Sá, T. (2008). COMBINA-PT: Uma base de dados de combinatórias lexicais do português. In S. Frota, & A. L. Santos (Orgs.), *Textos seleccionados do XXIII encontro nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 33–45). Associação Portuguesa de Linguística. https://apl.pt/wp-content/uploads/2018/01/3-Antunes_et_alii.pdf
- Athanassopoulos, S., Manoli, P., Gouvi, M., Lavidas, K., & Komis, V. (2023). The use of Chat-GPT as a learning tool to improve foreign language writing in a multilingual and multicultural classroom. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 3(2), 818-824. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2023.02.009>

- Aviad-Levitzky, T., Laufer, B., & Goldstein, Z. (2019): The new computer adaptive test of size and strength (CATSS): Development and validation. *Language Assessment Quarterly*, 16(3), 345-368. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1649409>
- Augusto, R. C. (2022). Input e output na perspectiva dos sistemas complexos dinâmicos adaptativos. *Revista Letra Magna*, 18(29), 3-8. <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2059>
- Baptista, J., & Reis, S. (2025). Explorando a Inteligência Artificial no ensino de línguas: Criação e classificação automática de corpus de narrativas a partir de provérbios para o ensino de PLE com Large Language Models. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 13, 54-74. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln13ano2025a3>
- Barbosa, T. R., & Leite, J. E. R. (2025). Chat-GPT usage in english language teaching: Digital literacy development and challenges in education. *Revista de Estudos de Cultura*, 11(27), 229-242. <https://doi.org/10.32748/revec.v11i27.22297>
- Camões - Instituto da Cooperação e da Língua. (2016). *Referencial Camões PLE*. Recuperado em dezembro 7, 2025, de <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>
- CAPLE. (2012). *CIPLE: Certificado inicial de português língua estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. https://www.ualg.pt/sites/ualg.pt/files/seccoes/climt/modelo_exame_ciple.pdf
- CAPLE. (s.d.). *CIPLE: Certificado inicial de português língua estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. https://caple.letras.ulisboa.pt/files/exemplos/CIPLE_CL_PIE.pdf
- Castelo, A. (2012). *Competência metafonológica e sistema não consonântico no português europeu: Descrição, implicações e aplicações para o ensino do português como língua não materna* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Científico de Acesso Aberto da U Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/7454>
- Castelo, A. (2018). Ensino da componente fonético-fonológica: Uma síntese e um exemplo de português para estrangeiros. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 12, 41-72. <https://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/EL/article/view/3419>
- Castelo, A. (2023). A construção participada de materiais didáticos: De experiências com aprendentes chineses a um quadro orientador. In C. Castro, & A. Madeira (Eds.), *Desenvolvimento de materiais didáticos para Português como Língua Não Materna: Experiências e desafios* (pp. 122-136). LIDEL. <http://hdl.handle.net/10400.2/15132>
- Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. (2004, março 1). *COMBINA-PT - Combinatórias lexicais do Português*. Recuperado em dezembro 12, 2025, de <http://gamma.clul.ul.pt/CQPweb/>
- Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. (2012). *Corpus de referência do Português Contemporâneo (CRPC)*. Versão 3.0. Recuperado em dezembro 24, 2025, de <https://clul.ulisboa.pt/projeto/combina-pt-combinatorias-lexicais-do-portugues>
- Chapelle, C. A. (2025). Generative AI as game changer: Implications for language education. *System*, 132, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103672>
- Chapelle, C. A., & Voss, E. (2013). Evaluation of language tests through validation research. In A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (1^a ed., Vol. 3, pp. 1-17). Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla110>
- Comesaña, M., Fraga, I., Perea, M., & Pinheiro, A. (2008). O léxico bilingue: Um léxico ou dois? Eis a questão... In C. Flores (Ed.), *Temas em bilinguismo* (pp. 15-60). Universidade do Minho. Centro de Estudos Humanísticos. <https://doi.org/10.13140/2.1.1841.2489>

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa. <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>
- Conselho da Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Conselho da Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Dilek, Y., & Yürük, N. (2013). Using semantic mapping technique in vocabulary teaching at pre-intermediate level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1531-1544. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.221>
- Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2017). *Referencial Camões PLE*. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. https://www.instituto-camoes.pt/images/REFERENCIAL_ebook.pdf
- Dokukina, I., & Gumanova, J. (2019). The rise of chatbots – new personal assistants in foreign language learning. *Procedia Computer Science*, 169(10), 542-546. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.02.212>
- Durga, V. S. S., & Sekhar, V. C. (2025). Traditional and modern methods of teaching: A brief study. *The Review of Contemporary Scientific and Academic Studies*, 5(7), 1-6. <https://doi.org/10.55454/rcsas.5.07.2025.002>
- Elgort, I. (2013). Effects of L1 definitions and cognate status of test items on the Vocabulary Size Test. *Language Testing*, 30(2), 253-272. <https://doi.org/10.1177/0265532212459028>
- Ellis, N. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit processes of vocabulary acquisition* (pp. 256-325). Academic Press.
- Ellis, N. (2008). Implicit and explicit knowledge about language. In J. Cenoz, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2^a ed., Vol. 6, pp. 1-13). Springer Science/Business Media LLC. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_143
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33 (2), 209–224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Flores, C. M. M. (2013). Português Língua Não Materna: Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 35-46). Lidel.
- Gyllstad, H., Vilkaite, L., & Schmitt, N. (2015). Assessing vocabulary size through multiple-choice formats: Issues with guessing and sampling rates. *ITL International Journal for Applied Linguistics*, 166(2), 278-306. <https://doi.org/10.1075/itl.166.2.04gyl>
- González-Fernández, B. (2025). How is vocabulary learnt? An acquisitional sequence of L2 word knowledge. *Tesol Quarterly*, 59(2), 755-784. <https://doi.org/10.1002/tesq.3342>
- Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge University Press.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317. <https://doi.org/10.1017/S0272263199002089>
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112–131. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009)

- Infopédia. (s.d.). *Dicionário infopédia de português para estrangeiros*. Recuperado em janeiro 11, 2026, de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/portugues-estrangeiros>
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21(1), 47-77. <https://doi.org/10.1093/applin/21.1.47>
- Kane, M., & Bridgeman, B. (2017). Research on validity theory and practice at ETS. In R. E. Bennett, & M. von Davier (Eds.), *Advancing human assessment: The methodological, psychological and policy contributions of ETS* (pp. 489-552). Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58689-2>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeiffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, 103, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x>
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>
- Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 33-51. <https://doi.org/10.1191/026553299672614616>
- Laufer, B., & Nation, I. S. P. (2012). Vocabulary. In S. M. Gass, & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 163-176). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203808184>
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e ensino. *Idiomático. Revista Digital de PLNM*, 3, 1-11. <https://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
- Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino*. Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia. <http://hdl.handle.net/10451/39233>
- Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790>
- Liu, F., Lu, X., & Jin, T. (2025). Using ChatGPT to facilitate vocabulary learning in continuation writing assessment tasks. *Assessing writing*, 65, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2025.100952>
- Ma, Q. (2009). *Second language vocabulary acquisition*. Peter Lang. https://www.researchgate.net/publication/321760269_Second_Language_Vocabulary_Acquisition
- Ma, Q. (2013). Computer Assisted Vocabulary Learning: Framework and Tracking User Data. *CALICO Journal*, 30, 230-243. <https://doi.org/10.1558/cj.v30i0.230-243>

- Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. In M. J. Freitas, & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna* (pp. 305-330). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.889441>
- Magma Studio., & Confederação Empresarial de Portugal. (2025). *IA – Impacto e Futuro: Onde estamos. Para onde vamos?* <https://magmastudio.pt/estudo-ia/>
- Martins, A. (2009). Leitura extensiva em L2: o lugar dos textos modificados. In A. Fiéis, & M. A. Coutinho (Eds.), *XXIV encontro nacional da Associação Portuguesa de Linguística: textos selecionados* (pp. 331-337). Associação Portuguesa de Linguística. [actas-24-encontro-apl-2008_2\[2\].pdf](https://doi.org/10.1007/978-98-96-310-22-2_22)
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching*, 13(3-4), 221-246. <https://doi.org/10.1017/S0261444800008879>
- Meara, P. (1996). The classical research in vocabulary acquisition. In G. Anderman, & M. Rogers (Eds.), *Words, words, words: The translator and the language learner* (pp. 27-40). Multilingual Matters.
- Meara, P. (2024). Thirty years on: A bibliometric analysis of L2 vocabulary research published in 2020. *Languages*, 9(6), 1-19. <https://doi.org/10.3390/languages9060190>
- Meara, P., & Fitzpatrick, T. (2000). Lex30: an improved method of assessing productive vocabulary in an L2. *System*, 28(1), 19-30. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00058-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00058-5)
- Mendes, A., & Antunes, S. (2016). Collocations in portuguese: A corpus-based approach to lexical patterns. In B. Vilas Sanromán (Ed.), *Collocations Cross-Linguistically: Corpora, Dictionaries and Language Teaching* (pp. 141-166). Société Néophilologique.
- Mendes, A., Antunes, S., Janssen, M., & Gonçalves, A. (2016, Maio 23-28). *The COPLE2 corpus: A learner corpus for portuguese*. Proceedings of the Tenth Language Resources and Evaluation Conference – LREC’16, Portoroz, Eslovénia. <http://hdl.handle.net/10451/30692>
- Nakata, T., & Elgort, I. (2020). Effects of spacing on contextual vocabulary learning: Spacing facilitates the acquisition of explicit, but not tacit, vocabulary knowledge. *Second Language Research*, 37(2) 1-28. <https://doi.org/10.1177/0267658320927764>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2017). How vocabulary is learned. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.25170/ijelt.v12i1.1458>
- Nation, P. (2024). Re-thinking the principles of (vocabulary) learning and their applications. *Languages*, 9 (160), 1-14. <https://doi.org/10.3390/languages9050160>
- Nation, P., & Chung, T. (2009). Teaching and testing vocabulary. In M. H. Long, & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of language teaching* (pp. 543-559). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch28>
- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge University Press.
- Moura, A., & Carvalho, A. A. A. (2023). Literacia de prompts para potenciar o uso da inteligência artificial na educação. *Revista de Educação a Distância e Elearning*, 6(2). <https://doi.org/10.34627/redvol6iss2e202308>
- OpenAI. (2025). *Apresentamos o GPT-5*. Recuperado em janeiro 9, 2026, de <https://openai.com/pt-PT/index/introducing-gpt-5/>

- Pedró, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>
- Pinto, J. (2012). Transferências lexicais na aquisição de português como língua terceira ou língua adicional: Um estudo com alunos universitários em Marrocos. *Diacrítica*, 26(1), 171–187. <http://hdl.handle.net/10451/32877>
- Pinto, J., Alexandre, N., & Espírito Santo, A. (2024). *RefLex PLE - Referencial lexical para o português língua estrangeira: Um recurso para professores e investigadores de PLE/L2*. U. Porto Press.
- Portal da Língua Portuguesa. (s.d.). *Acordo Ortográfico*. Instituto de Linguística Teórica e Computacional – iLteC. Recuperado em janeiro 15, 2026, de <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php>
- Racine, J. P. (2018). Lexical approach. In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1ª ed., Vol. 2, pp. 1-7). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0169>
- Read, J. (2019). Key issues in measuring vocabulary knowledge. In S. Webb (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies* (pp. 545–560). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-34>
- Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). *ChatGPT e inteligência artificial na educação superior: Guia de início rápido*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_por
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Sá, T. M. M. de, Santos, A. A., Souza, R. A., Amaral, L., & Almeida, V. N. (2021). Um teste de verificação lexical de português brasileiro (TVLPB) como língua adicional: criação e validação. *Caligrama*, 26(2), 125-153. <https://doi.org/10.17851/2358-9787.26.1.125-153>
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Schmitt, N., Nation, P., & Kremmel, B. (2020). Moving the field of vocabulary assessment forward: The need for more rigorous test development and validation. *Language Teaching*, 53(1), 109–120. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000326>
- Siyanova-Chanturia, A., & Martinez, R. (2015). The Idiom Principle Revisited. *Applied Linguistics*, 36(5), 549-569. <https://doi.org/doi:10.1093/applin/amt054>
- Soares, A. P., Iriarte, A., Almeida, J. J., Simões, A., Costa, A., França, P., Machado, J., & Comesaña, M. (2014). Procura-PALavras (P-PAL): Uma nova medida de frequência lexical do Português Europeu contemporâneo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 110-123. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100013>
- Son, J., Ružić, N., & Philpott, A. (2023). Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 5(1), 94-112. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015>
- Stewart, J., Sangyo, K., Batty, A., Bovee, N., & Sangyo, K. (2012). Comparing multidimensional and continuum models of vocabulary acquisition: An empirical examination of the Vocabulary Knowledge Scale. *Tesol Quarterly*, 46(4), 695-721. <https://doi.org/10.1002/tesq.35>

- Torigoe, S. (2016). The Portuguese Vocabulary Profile: Pilot study. In A. Moreno Ortiz, & C. Pérez Hernández (Eds.), *EPiC Series in Language and Linguistics, 8th International Conference on Corpus Linguistics (CILC2016), Março 2-4, 2016, Málaga, Espanha* (Vol. 1, pp. 396-410). EasyChair. <https://doi.org/10.29007/xw8n>
- Torigoe, S. (2017). Portuguese Vocabulary Profile: Uma lista de vocabulário a aprendentes do PL2/PLE, baseada nos corpora de aprendentes e de livros de ensino. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 3, 387-400. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln3ano2017a20>
- Trinh, N. K. (2024). The use of ChatGPT for vocabulary acquisition: A literature review. *International Journal of AI in Language Education*, 1(2), 1-17. <https://doi.org/10.54855/ijaile.24121>
- Vilkaitė, L., & Schmitt, N. (2019). Reading collocations in an L2: Do collocation processing benefits extend to non-adjacent collocations? *Applied Linguistics*, 40(2), 329-354. <https://doi.org/10.1093/APPLIN/AMX030>
- Villalva, A., & Silvestre, J. P. (2014). *Introdução ao estudo do léxico: Descrição e análise do português*. Editora Vozes.
- Webb, S., Sasao, Y., & Ballance, O. (2017). The updated vocabulary levels test: Developing and validating two new forms of the VLT. *International Journal of Applied Linguistics*, 168(1), 33-69. <https://doi.org/10.1075/itl.168.1.02web>
- Wolter, B. (2006). Lexical network structures and L2 vocabulary acquisition: The role of L1 lexical/conceptual knowledge. *Applied Linguistics*, 27(4), 741-747. <https://doi.org/10.1093/applin/aml036>
- Zhang, Z., & Huang, X. (2024). The impact of chatbots based on large language models on second language vocabulary acquisition. *Heliyon*, 10(3), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25370>
- Zhou, C., & Li, X. (2022). LextPT: A reliable and efficient vocabulary size test for L2 Portuguese proficiency. *Behavior Research Methods*, 54, 2625-2639. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01731-1>

ANEXO I

ANEXO I: Palavras recomendadas para o nível A2 no *ReFLEx PLE*

acabar de; acampar; acender; acidente; acontecer; adorar; África; agência; agência de viagens; agência imobiliária; agente; agente imobiliário; agradável; agricultor; ajuda; ajudar; alameda; álcool; aldeia; alergia; alface; alho; alimentação; alojamento; altura; alugar; ambulância; América; ananás; andar a; antigamente; antigo; anúncio; apaixonar(-se); apenas; apertado; apresentar(-se); aquecimento; ar; ar condicionado; área; areia; armário; arranjar(-se); arredores; arrendar; arte; artista; Ásia; assim; assinar; assinatura; assoalhada; atender; ativo; atletismo; atrasado; atrasar(-se); atraso; atravessar; atum; autor; aviso; azeitona; azulejo; bagagem; balcão; balcão de informações; banda; banda desenhada; banda de música; bandeira; barulho; bastante; bater; beijar; bem-disposto; bica; bife; bigode; bilheteira; bisavó; bisavô; blusa; bocado; boi; bolso; bomba de gasolina; boné; brinquedo; bronzeado; buscar; caber; cachecol; cair; caixa; calado; calar (-se); calçar (-se); calções; calmo; câmara; câmara municipal; caminho; camioneta; campismo; campo; canal; canção; cancelado; cancelar; cansado; cansar(-se); cansativo; cantina; capital; caráter; careca; carioca (de café/limão); carregador; carregar; carruagem; carta de condução; cartão de embarque; casal; casamento; casar(-se); castelo; cavalo; cave; centena; certeza; com certeza; de certeza; certo; céu; chamada; chaminé; chato; chefe; cheio; chinelo; chocolate; chorar; ciência; cigarro; cinto de segurança; circo; cirurgia; classe; cliente; clima; clínica; clube; código; coelho; coisa; coitado; colocar; combinar; comércio; companheiro; companhia; companhia aérea; completo; compreender; comprimido; concerto; conseguir; constipação; constipado; consulta; consultório; continente; continuar; conversa; conversar; corpo; corpo humano; correio azul; correio eletrónico; correio expresso; correio registado; correto; corrigir; costumar; costume; cozer; cozinheiro; cruzeiro; cuidado; curso; dantes; decidir; deixar; departamento; depressa; descansar; descer; desconto; desenhar; desligar; despir(-se); devagar; dever; devolver; dezena; dicionário; dieta; diferença; diferente; direita; à direita de; discoteca; discutir; distância; divertido; divertir(-se); divisão; divorciar(-se); doença; doer; doméstico; dono; dor; dose; duração; durar; eletrónico; embaixada; empresa; empresário; empurrar; encaracolado; encerrado; encerrar; encontrar(-se); encontro; enorme; ensinar; então; envelope; errado; escolher; escova; escrita; espaço; especial; esquadra (da polícia); esquerda; à esquerda de; esqui; esquina; estádio; estante; estômago; estrada; estrela; estudo; Europa; exame; exemplo; por exemplo; experimentar; explicar; exposição; fã; fábrica;

faculdade; fadista; fado; falso; faltar; famoso; farinha; farmácia; fatia; febre; feminino; fila; floresta; fogo; forte; fotocopiadora; fotocopiar; fraco; frasco; frase; fresco; fronteira; frutaria; fugir; futuro; galão; galinha; galo; garganta; gás; gastar; gaveta; gente; ginástica; gorjeta; gorro; grama; grátis; grau; gravata; grelhar; gripe; guia; guitarra; guitarra elétrica; guitarra portuguesa; hábito; haver de; história; histórico; hoje em dia; horário; hóspede; húmido; igreja; igual; impresso; imprimir; individual; informático; ingrediente; início; inquilino; inscrição; instrumento; inteligente; interessar (-se); interesse; internacional; jardim zoológico; jogador; juiz; juntar(-se); junto; lâ; lado; lâmpada; largo; lata; lava-louça; lavatório; lembrar(-se); lento; letra; levar; leve; ligar; linha; livraria; livre; lixo; local; local de trabalho; localização; longo; lua; magoar(-se); mal-educado; mandar; manga; mapa; máquina de lavar louça; máquina de lavar roupa; máquina fotográfica; marcar; masculino; matar; mecânico; médio; medir; medo; meia de leite; membro; mercado; mercearia; mesquita; mexer; milhar; miradouro; misturar; miúdo; mobília; mochila; molhado; momento; moreno; morrer; morte; mosca; mosquito; mostrar; mudar(-se); multa; músico; nacional; nascer; nata; natação; natureza; negócio; nevoeiro; nível; noivo; nome completo; nome próprio; nome de utilizador; normal; notícia; ocasião; Oceânia; oceano; ocupado; oferecer; oferta; oficina; ondulado; ouvido; pacote; padaria; página; palácio; papel higiénico; papelaria; parecer; parte; passado; passageiro; passar; passar por; pasta; pastelaria; patrão; pedra; pegar; peixaria; pelo; pente; pentear(-se); perder; perfume; perigo; perigoso; pessoal; piano; pimenta; pintar; pintura; plano; plástico; pó; popular; portátil; (computador); porto; possível; praça; praticar; precisar; prédio; preencher; preferido; preguiçoso; preocupado; preocupar(-se) ; preparar; pressa; produto; profissional; programa; promoção; pronto; provar; puxar; quarto duplo; quarto individual; querido; questão; quinta; quintal; quilo; quilómetro; quiosque; rainha; raiz; Ramadão; rápido; raro; rato; razão; receber; receção; rede; reforma; reformado; reformar(-se); regressar; regresso; rei; relação; renda; reserva; resultado; rir(-se); roda; rosa; rotunda; roubar; sabão; salmão; salsicha; sangue; sanita; sapataria; satisfeito; saudade; saudável; saúde; século; seguinte; seguro; selo; senhorio; sinagoga; situação; solução; som; sonhar; sonho; sorrir; boa sorte; subir; tamanho; tapar; tapete; tarefa; telhado; temperatura; tempestade; tenda; tentar; terminal; terminar; terra; terraço; teste; teto; tímido; tinto; típico; tipo; tirar; título; torre; tosse; tosta-mista; total; trabalhador; tradução; traduzir; tranquilo; transferência; trânsito; troco; trovoadas; urgência;

utilizador; varanda; verdade; verdadeiro; vestir(-se); vidro; vila; voar; voz; xadrez; xarope;
zangado.

ANEXO II

ANEXO II: Chave da sopa de letras

T	X	I	C	O	N	S	E	G	U	I	R	B	M	N
P	H	Ã	E	C	B	O	C	A	D	O	F	A	E	A
C	O	M	P	R	E	E	N	D	E	R	H	L	N	P
O	P	E	P	E	X	P	L	I	C	A	R	C	C	Á
N	A	T	A	R	C	S	I	T	U	A	Ç	Ã	O	L
T	S	L	R	H	O	R	Á	R	I	O	L	O	N	M
I	T	C	L	A	N	F	L	H	Ú	X	C	N	T	T
N	E	F	E	I	D	R	I	H	N	P	Ã	T	R	Ú
U	L	R	L	F	V	U	V	S	L	L	O	N	A	L
A	A	T	A	R	A	R	Z	F	S	I	N	L	R	T
R	R	H	R	C	R	T	E	I	M	I	N	A	R	Ú
U	I	O	F	E	R	E	C	E	R	A	O	T	E	I
F	A	Ã	A	C	R	P	H	G	R	R	C	N	O	S
O	A	N	Ú	N	C	I	O	E	P	Á	O	H	A	C
G	U	Ç	L	T	E	R	M	I	N	A	R	B	T	L

Figura I.1: Chave da sopa de letras realizada na sessão 4

Tabela I.1: Chave da sopa de letras realizada na sessão 3

Olá, Carla,

Tudo bem?

Ontem encontrei a Maria no *balcão* de informações da estação de comboios. O empregado não *compreendeu* a pergunta dela, então ofereci-me para traduzir. Ela explicou-me que *continua* a estudar português todos os dias, mas ainda não fala muito bem.

Depois de *terminar*, fomos lanchar na *pastelaria* em frente, para conversar um bocado. A Maria contou-me que o namorado respondeu a um *anúncio* de trabalho para um hotel e

conseguiu o trabalho. Ele está muito feliz porque o *horário* de trabalho é muito bom e os colegas são muito simpáticos. Agora que a situação *profissional* do namorado está mais estável, vão aproveitar o tempo *livre* para fazer pequenas viagens de comboio por Portugal. Ela convidou-me para ir com eles a Coimbra na segunda-feira. Queres vir?