

ANGELA MARIA TENÓRIO ZUCCHI

O dicionário nos estudos de línguas estrangeiras:
os efeitos de seu uso na compreensão escrita em italiano

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Semiótica e Linguística Geral do Departamento
de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo,
para a obtenção do título de *Doutor em Letras*.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Barbosa

SÃO PAULO
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

ficha catalográfica

Aos meus queridos filhos

Gabriel

Luís

Sofia

Ao meu marido Armando

À toda minha família e a todas as famílias
que apóiam pesquisadores no Brasil.

Agradecimentos

Antes de tudo, agradeço a Deus por me dar condições, saúde e discernimento para concretizar esta Tese.

Sou muito grata à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Aparecida Barbosa, pela orientação, paciência, exemplo, dedicação e profissionalismo, com que me acompanhou nesses quatro anos. A minha *desanviadora*.

Agradeço a todos os meus colegas da Área de Italiano do DLM que, de várias formas, cooperaram para o cumprimento desta minha etapa profissional.

Não posso deixar de mencionar a generosidade das professoras Profa. Dra. Ieda Maria Alves e Profa. Dra. Carla Marelo por me ceder bibliografia sobre esse cativante assunto, às quais sou muito grata.

Tampouco, deixaria de mencionar a solicitude dos funcionários de nossa biblioteca “Florestan Fernandes”, pela obtenção de periódicos não disponíveis.

Agradeço àqueles que tiveram papéis fundamentais na realização desta pesquisa:

Prof. Dr. Gabriele Pallotti pela oportunidade de discussão, pelos conselhos racionais e pelo apoio, quando tudo era ainda só idéias.

Profa. Dra. Cecília Casini, pela redação do Texto 4 e pela disponibilidade em sempre ajudar.

os alunos que se disponibilizaram a colaborar na pesquisa, meu especial agradecimento.

a equipe de professores, do CEA, IME, USP, pela análise estatística, especialmente, Profa. Dra. Florencia G. Leonardi e Iara Nascimento Moreira.

a Lúcia Baz, pela atenta leitura e ajuda na diminuição da interferência linguística.

a Patricia Tagnin, pela diagramação e grande desempenho nos últimos minutos.

Agradeço principalmente às pessoas próximas a mim, minha família, meus pais, sogros e amigos, que suportaram minha presença ausente.

ZUCCHI, Angela M.T. **O dicionário nos estudos de Línguas Estrangeiras: os efeitos de seu uso na compreensão escrita em italiano.** 284 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Linguística, Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RESUMO

Numa perspectiva multidisciplinar, entre os estudos lexicológicos e lexicográficos e o ensino de línguas, desenvolvemos a presente Tese, cujo principal objetivo é verificar o uso do dicionário no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), especificamente, seus efeitos na habilidade de compreensão escrita em italiano. Com esse fim, abordamos primeiramente o léxico através dos métodos de ensino de LE e o papel do dicionário nesse tipo de ensino. Como nosso foco é a compreensão, versamos sobre esse complexo processo, tocando, inclusive, as noções de textos e construção de conceitos. Em relação aos estudos lexicográficos, tratamos da constituição dos dicionários, das características dos dicionários utilizados na pesquisa e de algumas questões ligadas às pesquisas sobre o uso de dicionários. Enfim, apresentamos nossa pesquisa empírica para dar resposta à questão: se o auxílio de dicionários traz diferenças no sucesso da compreensão de unidades lexicais predeterminadas ou se somente o contexto é suficiente para tal compreensão. Para atingir esse objetivo, pedimos colaboração aos alunos universitários do curso de graduação em Língua Italiana, da FFLCH/USP. Reunimos os voluntários em três grupos distintos: o primeiro com o uso de dicionário monolíngüe (DM - italiano); o segundo, com o uso de dicionário bilíngüe (italiano/português) e o terceiro sem uso de dicionários. O teste consistiu na leitura de quatro textos, dos quais foram evidenciadas quarenta unidades lexicais, cuja adequada compreensão foi verificada através de teste de múltipla escolha. Os resultados já organizados foram submetidos à análise estatística realizada no Centro de Estatística Aplicada, CEA-IME/USP. Além dos resultados estatísticos, a metodologia empregada permitiu ainda observar os elementos presentes nas macro e microestruturas dos dicionários que, segundo a opinião dos estudantes, auxiliaram de fato na compreensão. Os resultados da pesquisa empírica demonstraram o importante papel do dicionário na compreensão das unidades lexicais e, por conseguinte, no processo de ensino e aprendizagem de LE. Além disso, deram subsídios aos estudos de Lexicografia Pedagógica e ao ensino do uso de dicionários em aulas de LE.

Palavras-chave: 1.Italiano e Ensino de Línguas Estrangeiras (LE)– 2.Compreensão–3.Lexicologia e Lexicografia – 4.Dicionário – 5.Pesquisa empírica

ZUCCHI, Angela M.T. **The dictionary in the Study of Foreign Languages (FL): the effects of its use on comprehending written Italian.** 284 f. Thesis (Ph. D.) - Departament of Linguistics, Faculty of Philosophy, Literature, Social Sciences, University of São Paulo, 2010.

ABSTRACT

With a multidisciplinary perspective among the lexicological and lexicographic studies, as well as language teaching, we developed the following thesis, where the main objective is to verify the use of the dictionary in the teaching process of a foreign language (FL), specifically its effects on comprehension skills in the Italian written form. For this purpose, we first addressed the lexicon through the teaching methods of FL and the role of the dictionary in this type of education. Since our focus is comprehension, we described this complex process, mentioning the notions of texts and the creation of concepts. In relation to the lexicographic studies, we approached the creation of dictionaries, the characteristics of the dictionaries used in this research and some issues related to research about the use of dictionaries. Finally, we present our empirical research as a way to answer the question whether the aid of a dictionary leads to differences in the success of comprehending pre-determined lexical units, or, the context is sufficient for such comprehension. To achieve this goal, we asked for volunteers among students enrolled in the undergraduate program of Italian as a foreign language at FFLCH/USP. We created three groups of volunteers, the first one with the use of a monolingual dictionary (Italian); the second one with the use of a bilingual dictionary (Italian/Portuguese) and the third one without the use of dictionaries. The test consisted of four texts reading in which forty lexical units were pointed out, and whose proper comprehension was verified by a multiple-choice test. After being reorganized, the results were submitted to a statistical analysis made by the Center of Applied Statistics (CEA-IME/USP). In addition to the statistical results, the methodology also allowed the acquisition of elements present in both the macro and microstructures of the dictionaries that really helped in comprehension, according to the students' opinion. The results of the empirical research demonstrated the important role of the dictionary in comprehending lexical units, and therefore, also in the teaching and learning process of a foreign language. Furthermore, it gave subsidies to the study of Pedagogical Lexicography and teaching of the dictionaries use in FL classes.

Keywords: 1. Italian and Teaching of Foreign Language (FL) – 2. Comprehension 3. Lexicology and Lexicography – 3. Dictionary - empirical research

ZUCCHI, Angela M.T. **Il dizionario negli studi di lingue straniere: gli effetti del suo uso sulla comprensione scritta in italiano.** 284 f. Tesi (Dottorato) – Dipartimento di Linguistica, Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane, Università di San Paolo, San Paolo, 2010.

RIASSUNTO

In una prospettiva multidisciplinare, fra gli studi lessicologici, lessicografici e l'insegnamento delle lingue, abbiamo sviluppato la presente Tesi, il cui obiettivo principale è quello di verificare l'uso del dizionario nel processo di insegnamento e apprendimento di una lingua straniera, specie i suoi effetti sull'abilità di comprensione scritta in italiano. A questo fine abbiamo analizzato in primo luogo la tematica del lessico nei diversi approcci e metodi dell'insegnamento delle lingue straniere ed il ruolo del dizionario in questo tipo di insegnamento. Dato che il nostro *focus* è la comprensione, abbiamo preso in esame questo complesso processo, considerando anche le nozioni di testi e di costruzione di concetti. Per quanto riguarda gli studi lessicografici, abbiamo trattato la struttura dei dizionari, le caratteristiche dei dizionari utilizzati nella ricerca e alcuni argomenti riguardanti le ricerche sull'uso degli stessi. Poi abbiamo presentato la nostra ricerca empirica al fine di dare una risposta alla questione: se l'ausilio dei dizionari determina differenze nell'esito della comprensione di unità lessicali predeterminate o se il contesto da solo è sufficiente per arrivare a tale comprensione. Per raggiungere questo obiettivo abbiamo chiesto la collaborazione degli studenti universitari del corso di Lingua Italiana della FFLCH/USP. Abbiamo riunito i volontari in tre gruppi distinti: uno, con l'uso del dizionario monolingue (DM-italiano); un secondo, con l'uso del dizionario bilingue (DB-italiano/portoghese) e il terzo, senza l'uso di dizionari (SD). La prova di verifica richiedeva la lettura di quattro testi, in cui sono state messi in evidenza quaranta unità lessicali, la cui comprensione adeguata si è verificata per mezzo di test di scelta multipla. I risultati già organizzati, sono stati sottoposti ad analisi statistica presso il Centro di Statistica Applicata (CEA-IME/USP). La metodologia impiegata nella nostra ricerca oltre a fornire i risultati statistici ha permesso anche di osservare gli elementi presenti nella macro e nella microstruttura dei dizionari che di fatto, secondo l'opinione degli studenti, hanno facilitato la comprensione. I risultati della ricerca empirica attestano l'importante ruolo del dizionario per la comprensione delle unità lessicali e di conseguenza nel processo di insegnamento e apprendimento di una lingua straniera. Inoltre ciò ha dato sussidi agli studi di Lessicologia Pedagogica e all'addestramento all'uso dei dizionari nelle lezioni di lingue straniere.

Parole chiave: 1.italiano e insegnamento di Lingue Straniere (LS) – 2.comprendione – 3.lessicologia e lessicografia – 4.dizionario – 5.ricerca empirica

Sumário

APRESENTAÇÃO	13
---------------------	-----------

INTRODUÇÃO GERAL	16
-------------------------	-----------

A. Hipótese	19
-------------	----

B. Objetivos	19
--------------	----

C. Abrangência	20
----------------	----

PARTE I	22
----------------	-----------

Um olhar docente sobre o léxico, o dicionário e a compreensão escrita no ensino de línguas estrangeiras (LE)

1. Introdução	23
---------------	----

2. O Léxico no Ensino de Línguas Estrangeiras	27
---	----

2.1. Distinções entre <i>língua estrangeira</i> e <i>segunda língua</i>	27
---	----

2.2. O Léxico nos Métodos e Abordagens de Ensino de Línguas	28
---	----

2.2.1. Métodos e Abordagens	29
-----------------------------	----

2.2.2. Abordagem Formal - Método Gramática e Tradução	31
---	----

2.2.3. Abordagem Funcional - Método Direto	31
--	----

2.2.4. Abordagem Estruturalista - Métodos Áudio-oral e Audiovisual	34
--	----

2.2.5. Abordagem Comunicativa	36
-------------------------------	----

2.2.6. Abordagem Lexical	39
--------------------------	----

3. O papel do dicionário no ensino de línguas	51
---	----

3.1. Em suas origens, um instrumento na compreensão e na comunicação entre mundos diferentes	53
--	----

3.2. Uma especialização: a Lexicografia Pedagógica	60
--	----

3.3. Que lugar ocupam os dicionários no ensino de LE, especialmente de Italiano LE? _____	69
3.3.1. Quanto às habilidades de consulta _____	70
3.3.2. Na formação geral do professor de LE _____	73
3.3.3. No Quadro Europeu Comum de Referência _____	80
3.3.4. Algumas considerações sobre o tema _____	87
4. A compreensão _____	89
4.1. <i>Compreender textos</i> na prática de ensino de LE _____	90
4.1.1. O que entendemos por <i>texto</i> no ensino de LE? _____	90
4.1.2. Questões no complexo processo de <i>compreensão</i> de textos _____	92
4.2. A construção de conceitos: do processo de compreensão do texto à definição em dicionários _____	101

PARTE II _____ **112**

Um olhar lexicológico e lexicográfico sobre o dicionário

1. Introdução _____	113
2. Constituição e concepção de dicionários _____	114
2.1. Características gerais _____	114
2.2. Algumas palavras sobre <i>Glossários</i> _____	116
2.3. Entre teoria e prática _____	118
3. Os dicionários utilizados na pesquisa _____	120
3.1. De Mauro Paravia - <i>on-line</i> (monolíngue) _____	121
3.1. Michaelis Dicionário Escolar Italiano (bilíngue) _____	125
4. Pesquisas sobre o uso de dicionários _____	133
4.1. Ao ler pesquisas sobre o uso de dicionários _____	134

4.2. Fatores a considerar na realização de pesquisas sobre uso de dicionários	135
4.3. Resultados e comentários de pesquisas sobre o uso de dicionários	137

Parte III _____ **141**

A união dos olhares: na pesquisa empírica, o dicionário à mão do estudante como auxílio na compreensão escrita

1. Introdução	142
2. Procedimentos Metodológicos: preparação	144
2.1. Estabelecimento da metodologia aplicada e o modelo de teste	144
2.2. O instrumental: o teste de verificação	145
2.3. Elaboração do instrumental: estabelecimento das escolhas	146
2.3.1. do modo de verificação da compreensão da UL	146
2.3.2. das ULs e dos textos	147
2.3.3. da imagem representada	150
2.3.4. dos dicionários utilizados	151
2.4. Elaboração do instrumental para obtenção dos dados	152
2.4.1. Elaboração do questionário	152
2.4.2. Elaboração e seleção dos textos e das ULs	154
2.4.3. Preparação e seleção das imagens representadas e distratores.	155
2.4.3.1. Modelos teóricos que nortearam a escolha dos distratores.	158
2.4.4. O protocolo de compreensão (e consulta, para grupos DM e DB)	160
2.5. Perfil dos colaboradores	160
3. Procedimentos Metodológicos: realização	162
3.1. Aplicação dos testes	163
3.2. Apresentação do instrumental para coleta de dados	165
3.2.1. Questionário	165

3.2.2. Testes de compreensão	167
3.2.2.1. Texto 1 e respectivo Protocolo de compreensão	172
3.2.2.2. Texto 2 e respectivo Protocolo de compreensão	176
3.2.2.3. Texto 3 e respectivo Protocolo de compreensão	180
3.2.2.4. Texto 4 e respectivo protocolo de compreensão	184
3.3. Organização dos dados coletados e modelo da Ficha Lexicográfica Informativa da Compreensão da UL com Auxílio do Dicionário (FLICULAD)	188
3.3.1. Modelo FLICULAD	191
3.3.2. FLICULAD da UL <i>piccioni</i> (Texto 1)	192
3.3.3. FLICULAD da UL <i>alloro</i> (Texto 2)	194
3.3.4. FLICULAD da UL <i>capotavola</i> (Texto 2)	196
3.3.5. FLICULAD da UL <i>becchino</i> (Texto 2)	200
3.3.6. FLICULAD da UL <i>marcisco</i> (Texto 3)	201
3.3.7. FLICULAD da UL <i>busta</i> (Texto 3)	203
3.3.8. FLICULAD da UL <i>mucchio</i> (Texto 4)	206
3.3.9. FLICULAD da UL <i>pizzo</i> (Texto 4)	208
4. Descrição e Análise dos resultados	211
4.1. Análise descritiva	211
4.1.1. Análise descritiva da comparação entre os perfis dos alunos quanto ao resultado do teste	212
4.1.1.1. Caracterização do perfil dos alunos e uso de dicionários	212
4.1.1.2. Relação entre curso de língua latina e a proporção de acertos	215
4.1.1.3. Relação entre formas de entradas e a proporção de acertos	216
4.1.2. Análise descritiva da comparação entre os diferentes dicionários em relação aos testes de compreensão escrita	218
4.1.2.1. Distribuição da proporção de ULs conhecidas	218
4.1.2.2. Distribuição da proporção de acertos	219

4.2. Análise inferencial	230
4.3. Conclusões do relatório CEA – IME	232
4.4. Análise dos protocolos de compreensão organizados nas FLICULADs	233
4.5. Conclusões da análise das FLICULADs	255
4.6. Sugestões para futuras pesquisas	259
CONSIDERAÇÕES FINAIS	263
REFERÊNCIAS	270
Dicionários	270
Demais Referências	271
Fontes das imagens e textos dos testes	282

APRESENTAÇÃO

O tema desta pesquisa é o uso do dicionário no processo de aprendizagem de língua estrangeira, no caso, de língua italiana, especificamente na habilidade de compreensão escrita.

Como professora de língua italiana no curso de Letras da FFLCH, falante não-nativa da língua italiana e grande usuária de dicionários tanto na missão docente como no ofício de tradutora, a pesquisadora que se apresenta buscou realizar, neste trabalho, a união de dois mundos da vida acadêmica: os estudos em didática de línguas estrangeiras e os estudos em lexicologia e lexicografia.

Apesar de compartilhar o mesmo espaço acadêmico e conviver harmoniosamente, essas duas realidades, sob certos aspectos, parecem estar ocultas uma à outra. No entanto, o laço de união se faz nas mãos do estudante aprendiz que busca um auxílio no dicionário para sanar sua dúvida na língua estrangeira.

Sob essa perspectiva multidisciplinar foi desenvolvido o presente trabalho que tem como propósito primeiro observar os resultados da consulta ao dicionário, através da pesquisa empírica e considerando os pressupostos teóricos da Didática de Ensino de Línguas Estrangeiras e da Lexicologia e Lexicografia.

Na Introdução, que apresentamos a seguir, discorreremos sobre a proposta de nossa pesquisa: justificativas, hipótese, questões, objetivos, relevância e expectativas. Antes disso, porém, faz-se necessária uma explicitação quanto ao formato da apresentação dividida em três partes, sendo:

- ▶ *Parte I - Um olhar docente sobre o léxico, o dicionário, a compreensão escrita no ensino de línguas estrangeiras (LE)*
- ▶ *Parte II - Um olhar lexicológico e lexicográfico sobre o dicionário*

► *Parte III - A união dos olhares: na pesquisa empírica, o dicionário à mão do estudante como auxílio na compreensão escrita*

Na Parte I, apresentaremos um breve histórico de métodos e abordagens no ensino de Língua Estrangeira (doravante LE), tomando como foco o léxico e, em seguida, o papel do dicionário nesse universo. Para maior precisão na leitura, apresentaremos, na Introdução da Parte I, as definições no uso de *palavra, vocabulário, léxico, unidade lexical*.

Ainda nessa primeira parte, apresentaremos a compreensão escrita, a capacidade de ler textos escritos na LE, uma das habilidades linguísticas a ser desenvolvida pelo aprendiz. É importante ressaltar, desde já, que a divisão entre habilidades linguísticas é feita por questões metodológicas, pois o desenvolvimento das competências e habilidades na LE ocorre de forma integrada, complexa e global. Nesse estudo, o enfoque será dado à compreensão escrita, especificamente sobre a exatidão da compreensão de algumas unidades lexicais contextualizadas. Como pressupostos teóricos, abordaremos o tema sob dois pontos de vista: um didático, sob a luz de teorias de didática em LE, com as palavras de vários autores, como Widdowson, Ciliberti, Marelllo, Pallotti, entre outros, e outro linguístico, baseando-nos principalmente nas reflexões teóricas de Pottier, Robin, Pais, Greimas, Barbosa, Genouvrier e Peytard, nas questões referentes a léxico, vocabulário e conceptualização.

O tema da Parte II é muito amplo e sobre o qual existem inúmeras pesquisas com diferentes enfoques. Essa parte foi incluída após uma reflexão sobre o fato que possíveis leitores deste trabalho são professores de LE e um esclarecimento quanto à ciência lexicográfica torna-se imprescindível para uma boa compreensão do todo, dado o caráter da pesquisa. Para esse fim, apresentaremos a constituição de dicionários e suas características gerais; as diferenças de glossários; e, especificamente, as principais características dos dicionários utilizados na pesquisa. Reportaremos também alguns resultados e comentários de outras pesquisas sobre uso de dicionários relevantes para o nosso contexto.

A Parte III estabelece o elo entre as duas primeiras partes, o cerne desta tese: a realização da pesquisa empírica com estudantes de italiano língua estrangeira utilizando dicionários, a apresentação da metodologia empregada, análise e resultados obtidos.

Para a apresentação deste trabalho, decidimos pela divisão em três partes com o fim de situar o profissional de lexicografia no universo do ensino de línguas e o professor de línguas no universo lexicográfico, além de apresentar os pressupostos teóricos que nortearam a realização da pesquisa.

INTRODUÇÃO GERAL

As opiniões sobre o aconselhamento do uso de dicionário, bilíngue ou monolíngue, são muito controversas entre os professores de línguas no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE). Porém, é fato que os dicionários são utilizados pelos estudantes, com frequência ou não, com orientação docente ou não.

Essa pesquisa pretende verificar a contribuição do dicionário na compreensão de textos escritos. É comum a opinião, por parte de professores, que não é necessário que os estudantes consultem no dicionário as palavras desconhecidas de um texto, que o ideal é compreender seu significado a partir do contexto. Sobre a condição do dicionário como um instrumento dispensável nos estudos de línguas, apesar de parecer estranha a quem gosta de buscar em uma obra lexicográfica a resposta para suas dúvidas, é uma opinião compartilhada por muitos estudiosos.

Vandrick (2003:278), ao propor o ensino da língua através da literatura, aconselha que seja feita a primeira leitura sem se preocupar com as palavras que não são compreendidas, ou qualquer outro detalhe, para que o aluno possa ‘imersão’ na história. Aconselha a não usar o dicionário. No entanto, diz que isto não quer dizer que o aprendizado de palavras novas não seja importante. Propõe, então, que o professor faça perguntas a respeito do vocabulário e que ofereça aos alunos um glossário, uma lista das novas palavras mais usadas no texto e os respectivos significados, que posteriormente pode ser usada como exercícios de vocabulário¹.

As pesquisadoras brasileiras Nunes e Finatto (2007:40) discutem o uso de dicionários em sala de aula sob vários aspectos e asseveram:

1 Esta é uma sugestão também dada por Widdowson (1978), que engloba outros fatores, como veremos no capítulo 3, sobre a compreensão.

Alguns professores (...) chegam a mostrar-se incomodados com a presença de dicionários em sala de aula, especialmente em aulas de LE, visto que podem constituir pontos de desvio de atenção do aluno. A impressão que fica é que o dicionário é um elemento alienígena, com informações que pouco se encaixam com o cenário de estudos.

Ademais, é notório que, mesmo no âmbito do estudo da língua materna, os aprendizes nativos de língua dispõem de vários outros métodos de compreensão e de produção que dispensam o uso de dicionários. Assim, dicionários são frequentemente pouco presentes nas atividades cotidianas de estudo, sobretudo em sala de aula e em atividades desenvolvidas em grupos de alunos. A situação parece repetir-se nos ambientes escolares de estudo de uma língua estrangeira.

As afirmações das professoras não são muito encorajadoras, mas dizem respeito a uma realidade presente em nosso cotidiano escolar. Contudo, em relação aos estudos de língua estrangeira, vemos que um dicionário bilíngue pequeno é uma das primeiras aquisições dos estudantes de LE, apesar de não ser utilizado em sala de aula com método e sistematicamente.

Ainda sobre o ‘desaconselhamento’, Corda e Marelló (2004:98) aludem ao fato que o dicionário às vezes é visto como um obstáculo no aprendizado:

Na prática didática, recorrer ao dicionário é visto, às vezes, como um obstáculo ao desenvolvimento de estratégias úteis para a compreensão dos textos, como extrair o significado das palavras a partir do contexto. O raciocínio subjacente a essa concepção é o seguinte: uma palavra nova da qual procurou se estabelecer o significado por si mesmo é mais bem recordada, através de um processo mental autônomo. Para favorecer a memorização de longo prazo não é necessário, portanto, procurar o significado da palavra no dicionário.²

Apesar de concordarem com o fato de que consumir energia para entender o significado de uma palavra possa ajudar a recordá-la, as autoras, após a constatação,

2 No original: *Nella pratica didattica, il ricorso al dizionario è visto a volte come un ostacolo allo sviluppo di strategie utili per la comprensione dei testi, come il ricavare il significato delle parole dal contesto. Il ragionamento che sta alla base di questa concezione è il seguente: una parola nuova di cui si è cercato di stabilire il significato da soli, attraverso un processo mentale autonomo, si ricorda meglio. Per favorire la memorizzazione a lungo termine non bisogna quindi cercare il significato della parola nel dizionario.*

levantam a questão sobre os reais efeitos negativos do dicionário como um obstáculo, pois afirmam que ainda não foram feitos estudos experimentais que confirmam se o uso do dicionário nas tarefas de compreensão causa efeitos negativos na memorização³. Citam um estudo de Bogaards (1991), com estudantes holandeses de francês, sobre os efeitos do dicionário na produção de textos escritos, com a prática da tradução, no qual os grupos com dicionários obtiveram resultados melhores que o grupo sem dicionário. Essa pesquisa foi desenvolvida para a produção de textos, no entanto, afirmam as autoras que ainda não há um estudo experimental sobre os efeitos do uso de dicionário na compreensão de textos⁴. Nesse citado estudo, Bogaards (1991:94), por sua vez, põe também em discussão a preferência pelos dicionários monolíngues por parte dos professores e dos dicionários bilíngues por parte dos alunos.

Vemos um exemplo da preferência pelo dicionário monolíngue por parte dos professores e a opinião sobre priorizar a inferência corroborados no manual *Come Leggere* (Oriolo et al, 1995), onde se lê, na *Guida per l'insegnante* (III), que:

Os estudantes deveriam ser encorajados a procurar entender, a partir do contexto, o significado das palavras que não conhecem e, quando necessário ou sugerido pelo professor, deveriam habituar-se a usar o dicionário monolíngue.⁵

A exemplo de como assinalado anteriormente por Corda e Marelló (*op.cit*) são feitas afirmações e, como acima, recomendações sobre o uso de dicionários sem respaldos em experimentações.

A pesquisa proposta nesta Tese pretende dar respostas a esta questão: se o auxílio do dicionário traz diferenças no sucesso da compreensão de unidades lexicais

3 Na Parte I - 2.2.6 veremos os estudos de Cardona que tratam de memória e aprendizado.

4 Essa afirmação consta em publicação de 2004. Em língua italiana, realmente desconhecemos qualquer pesquisa empírica sobre a compreensão e o uso de dicionários, foram indagados a própria autora Carla Marelló, em 2007, e o lexicógrafo, Maurizio Trifone, co-autor do *Devoto-Oli*, em 2009. No Brasil, ao contrário, conforme afirmação de Welker (2006c) a maioria das pesquisas sobre uso de dicionários em várias línguas (exceto italiano) é sobre a compreensão.

5 No original: *Gli studenti dovrebbero essere incoraggiati a cercare di capire dal contesto il significato delle parole che non conoscono e, quando necessario o suggerito dall'insegnante, dovrebbero abituarsi ad usare il dizionario monolingue.*

pré-determinadas, ou se somente o contexto é suficiente para tal compreensão. Serão utilizados dois dicionários, um monolíngue e um bilíngue e, assim, será possível constatar o resultado de diferenças entre o uso de um e de outro. Através dos instrumentos de coleta de dados, será possível acompanhar o processo de compreensão.

A. Hipótese

A hipótese levantada neste trabalho é a de que o dicionário contribui para a compreensão da língua estrangeira a ser aprendida. Uma das questões é saber em que medida resulta diferente o uso de distintos dicionários, ou sua ausência, para a compreensão de palavras em diferentes contextos. E, se eficaz, quais são os elementos na macro e na microestrutura⁶ de cada dicionário que demonstram maior eficácia no resultado.

B. Objetivos

Como objetivo geral, essa pesquisa propõe-se a verificar os efeitos do auxílio do dicionário na compreensão, por parte de aprendizes de italiano como língua estrangeira (ILE), de determinadas unidades lexicais apresentadas em textos escritos.

Para atingir esse escopo, os objetivos específicos são:

- ▶ verificar diferenças no percurso e no resultado da compreensão escrita com o uso de dicionário monolíngue, dicionário bilíngue e sem o uso de dicionário;

⁶ Esses termos serão abordados na *Parte II*.

- ▶ examinar a macro e a microestrutura dos dicionários utilizados; analisar como vêm apresentados os verbetes (relativos às determinadas unidades lexicais) consultados nos dicionários utilizados: se apresentam formas equivalentes, se há marcas de uso e como são apresentadas, se há esclarecimentos técnicos e se estes auxiliam ou dificultam a compreensão. Avaliar, portanto, através dos resultados, se essas informações podem ser consideradas úteis para um aprendiz de italiano como língua estrangeira;
- ▶ apresentar a opinião do aluno quanto ao conteúdo do verbete de cada unidade lexical, as dificuldades e as facilidades encontradas.

C. Abrangência

A abrangência desta pesquisa empírica restringe-se ao universo discente universitário, no entanto, como nossos alunos ingressam no curso de graduação sem conhecimentos prévios da língua italiana, seus traços cognitivos em relação a essa língua são similares aos de qualquer aprendiz de italiano como língua estrangeira, o que amplia a extensão da abrangência desse trabalho.

As experiências empíricas, presentes nos estudos de Linguística Aplicada, propiciam a constatação de fatos na prática da experimentação, com método, coleta e análise de dados. Com metodologia adequada e objetivos claros, seus resultados podem levar à formulação de novas teorias. No nosso caso, acreditamos que os resultados obtidos nesse trabalho possam trazer contribuições para os dois universos em que está inserido:

- ▶ nos estudos lexicográficos, mais luz à elaboração de dicionários, principalmente os chamados pedagógicos, mas também aos de língua geral;

- ▶ para os atuantes no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, professores e alunos, um maior conhecimento das vantagens do uso de dicionários e aptidão para desfrutá-las.

PARTE I

*Um olhar docente sobre o léxico, o
dicionário e a compreensão escrita no
ensino de línguas estrangeiras (LE)*

1. Introdução

Nessa primeira parte do trabalho, abordaremos as questões relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. Os tópicos tratados são uma introdução à área de ensino de línguas e situam o tema de nossa pesquisa numa perspectiva diacrônica em relação aos métodos e abordagens e sincrônica em relação ao papel do dicionário no ensino e à habilidade de compreensão de textos escritos.

Primeiramente, será apresentada a distinção entre língua estrangeira [LE] e segunda língua [L2], porque, mais que uma questão terminológica, indica uma situação de aprendizagem. Em seguida, será feito um breve histórico de métodos e abordagens no ensino de línguas, tomando como foco o léxico.

Consideramos importante falar sobre as metodologias e como o léxico era apresentado, porque só se pode entender o contexto atual sabendo como foi o passado. E tratar de dicionários é tratar do léxico, uma vez que a obra lexicográfica é considerada o repositório do léxico de uma comunidade.

Há que se lembrar que o foco desse breve histórico é sobre o léxico no ensino, fato que escusa a falta de informações sobre os demais aspectos dos métodos e abordagens do ensino de línguas. Vale ressaltar que não temos a intenção de valorizar um ou outro método, mas descrevê-los, apontando vantagens e desvantagens mencionadas por estudiosos em didática de línguas.

Ao longo dos capítulos, serão utilizados alguns termos que nos estudos lexicológicos são tratados com muita precisão, e por isso vamos especificá-los no âmbito do ensino de línguas. Entendemos que um *termo* se configura como tal quando está circunscrito num determinado universo de discurso.

Na Lexicologia, como ciência e ramo da Linguística, que tem como objeto de estudo o léxico, especifica-se:

O léxico, saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua, constitui-se no acervo do saber vocabular de um grupo sócio-linguístico-cultural. Na medida em que o léxico configura-se como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, como também, as inovações tecnológicas, transformações sócio-econômicas e políticas ocorridas numa sociedade. (...) Assim, na medida em que o léxico recorta realidades do mundo, define, também, fatos de cultura. (Oliveira e Isquierdo, 2001:9)

A partir dessa definição, vemos o quão importante é o léxico para quem está aprendendo uma LE, adentrando em uma nova cultura que se apresenta através de seu repertório de palavras. Como citado, o léxico é “a primeira via de acesso a um texto”. Aqui, entendemos texto como qualquer expressão falada ou escrita.

Ao tratar de léxico, o que vem em mente é *palavra*. Nas principais línguas europeias, temos *Wörten*, em alemão, *mots*, em francês, *palabras*, em espanhol, *words*, em inglês e *parole*, em italiano. No ensino de línguas, o que o aluno quer é aprender – entender e falar - na LE mais *palavras*, como meio de acesso à nova cultura.

Apresentamos agora uma explicação do termo *palavra*, na acepção utilizada nesta tese, valendo-nos das palavras de Robin (1977:137):

Quando P. Guiraud (1960:19) escreveu que “a palavra criada por um indivíduo só tem valor na medida em que é aceita, retomada, repetida, sendo então finalmente definida pela soma de seus empregos”, erigia um objeto novo, “os caracteres estatísticos do vocabulário”⁷. Tal abordagem fundamenta-se na *frequência*, atributo estatístico essencial da palavra, na delimitação dos “caracteres aritmo-semânticos do vocabulário”. Desde então, ela tem sido aprofundada, precisada e diversificada.

Assim, empregamos aqui ‘palavra’ como toda manifestação da unidade lexical num discurso-ocorrência. No ensino de LE, em relação ao ensino/aprendizado

7 Em nota, Robin diz que esse foi o título da primeira obra de estatística linguística de Guiraud, publicada em 1954.

de novas palavras, ou novas unidades lexicais, comumente encontramos o tópico didático denominado *Ensino de Vocabulário*⁸.

Para precisar o termo *vocabulário*, vejamos algumas definições. A começar por Genouvrier e Peytard (1974:279):

O vocabulário é o conjunto {V} das palavras efetivamente empregadas pelo locutor num ato de fala preciso. O vocabulário é a atualização de certo número de palavras pertencentes ao léxico individual do locutor. Assim, é possível enumerar e inventariar as palavras diferentes que um aluno empregou num exercício de redação ou de expressão oral, o que fornece uma certa imagem da riqueza do vocabulário do aluno naquele momento, mas não pode dar senão uma amostra de seu léxico.

O vocabulário está ligado a uma norma discursiva resultante das inferências de *n* textos concretamente realizados. Assim, a relação entre léxico e vocabulário é de inclusão: um universo léxico, geral ou particular, contém *n* conjuntos-vocabulários tantas quantas forem as normas discursivas consideradas. Assim:

$UL = \{V_1, V_2, V_3, \dots, V_n\}$, onde UL = Universo Léxico e V = vocabulário.

As palavras de Pais (1977:63) complementam:

Um vocabulário de discurso – o vocabulário de um universo de discurso, como o do livro técnico ou o do conto, por exemplo, ou o vocabulário de determinada obra, como o de *Sagarana*, de Guimarães Rosa – contém todos os vocábulos atualizados em discurso e somente estes.

E Greimas (1993[2008:537]) define vocabulário em oposição a léxico:

Vocabulário é a lista exaustiva das palavras de um corpus (ou de um texto), por oposição a léxico, entendido como inventário de todas as lexias de um estado de língua natural. Todavia, o termo “palavra” – que é por vezes substituído por vocábulo – permanece ainda ambíguo, independentemente das dificuldades que sua definição suscita. É por isso que vocabulário pode ser quer a soma de todas as palavras-ocorrências de um texto, quer a soma

8 Com exceção da Abordagem Lexical que toma o léxico como base para o ensino, em outras abordagens, utiliza-se ‘Ensino de Vocabulário’, como veremos no capítulo a seguir.

das classes de ocorrências (a qual reúne todas as ocorrências identificáveis), quer, enfim, o conjunto das palavras-rótulos, que substituem todas as formas gramaticais (por exemplo, 'ir', 'irei', 'vai').

Genouvrier e Peytard (*op.cit.*) definem o léxico individual:

como o conjunto de todas as palavras que, num momento dado, estão à disposição do locutor. São as palavras que ele pode, oportunamente, empregar e compreender.

No âmbito didático, o professor pode, por exemplo, verificar o vocabulário do aluno através de atividades específicas referentes a um determinado tema, o que representaria somente uma amostra do léxico individual discente, do seu também chamado conjunto vocabular. Fazem parte desse conjunto o vocabulário ativo (os vocábulos empregados pelo aluno em sua produção oral ou escrita) e o vocabulário passivo (os vocábulos que o aluno é capaz de compreender, mas não necessariamente irá usá-los⁹).

Entre os objetivos de um curso de LE está o enriquecimento do léxico individual dos aprendizes, ou seja, aumentar o conjunto vocabular do aluno na LE. Não somente na quantidade como também na qualidade, isto é, compreender e/ou utilizar os vocábulos de seu conhecimento adequadamente. E, diante desse quesito, acreditamos que o dicionário possa ser um grande auxílio na compreensão das novas unidades lexicais.¹⁰

9 Essa denominação ativo/passivo é contestada por Corda e Marelo (2004) porque, para as autoras, a compreensão requer uma capacidade ativa que o adjetivo 'passivo' não deixa transparecer.

10 Como o foco desta pesquisa é a verificação dos efeitos do uso do dicionário, não serão abordadas estratégias para o ensino do vocabulário, mas serão indicadas obras que tratam desse tema no capítulo sobre métodos e abordagens.

2. O Léxico no Ensino de Línguas Estrangeiras

2.1. Distinções entre *língua estrangeira* e *segunda língua*

Tratar do léxico no Ensino de Línguas Estrangeiras é versar sobre as mudanças do ensino de línguas através dos tempos. Antes de abordar o tema central deste capítulo, é importante ressaltar a diferença que se faz entre *língua estrangeira* e *segunda língua*, para caracterizar o contexto de nossa pesquisa.

Baseando-nos nos estudos de Balboni (1994:13), linguista especialista em didática de italiano língua estrangeira (doravante ILE), quanto às diferenças do uso do termo *segunda língua*, vemos que esta é usada de dois modos:

- ▶ como a aquisição/aprendizagem¹¹ de toda e qualquer língua além da língua materna (podemos abreviar como L1: língua materna e L2: segunda língua);
- ▶ quando a língua a ser adquirida/aprendida encontra-se em um contexto situacional em que é utilizada na comunicação cotidiana pelos falantes da comunidade. O aprendiz, nesse contexto, vive uma imersão na língua, está exposto à língua viva, não estruturada e nem graduada didaticamente.

A *língua estrangeira*, por sua vez, encontra-se em um contexto de ensino/aprendizagem no qual ela é presente somente na sala de aula, ou no ambiente onde está sendo ensinada/aprendida/adquirida. Isto é, não se trata da língua natural de comunicação entre os falantes. O contato com a língua dá-se de forma estruturada, graduada e didatizada. É esta a realidade que vivemos na maioria dos casos de ensino de línguas no Brasil.

11 Não faremos aqui a distinção proposta por Krashen entre *aprendizagem* [através de ensino formal] / *aquisição* [de modo natural].

Saber distinguir *língua estrangeira* e *segunda língua* (na segunda acepção de Balboni) é muito importante para o professor, que será consciente ao dar o enfoque necessário em cada um dos casos. Principalmente no que diz respeito ao léxico, a diferença em ver os objetos e ouvir seus nomes pelos falantes, presenciar as expressões e interjeições, ver e viver *in loco* a realidade onde esta língua descreve o mundo, não pode se igualar ao aprendizado em que a língua vem utilizada com hora marcada, impressa em livros ou gravada em mídias.

Às vezes, a diferença dessa noção é negligenciada a ponto de ouvirmos de um professor nativo de LE no Brasil, ao se referir a um aluno, dizer *o estrangeiro tem dificuldades em...*, seguindo a expressão que usam as publicações ao adotarem gramáticas e livros de leitura ‘para estrangeiros’. Um engano vetorial, brincando um pouco com a matemática, um erro de direção. Quem é estrangeiro e em qual país? No nosso caso, é a língua que é estrangeira. As condições de aprendizagem são muito diferentes para considerar igualmente, em todos os aspectos, o ensino de uma língua em um país onde tal língua é o meio de comunicação entre os falantes e onde o contexto de seu uso é limitado.

2.2. O Léxico nos Métodos e Abordagens de Ensino de Línguas

Nesta parte, faremos uma breve revisão histórica da posição ocupada pelo léxico nos diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas, apresentando algumas reflexões e ilustrando com exemplos, quando possível.

Considerado um dos ramos da Linguística Aplicada, o ensino de línguas recebeu contribuições dos avanços de diferentes ciências, como a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Antropologia e certamente, da própria Linguística.

Para discorrer sobre a evolução do ensino de línguas¹², as bibliografias tratam da língua inglesa, levando em consideração que esta é a língua mais estudada no mundo e sobre a qual foram realizados muitos estudos sobre teorias de didática, ensino/aprendizagem e de aquisição de língua, dados os contextos históricos em que esteve inserida. A língua italiana, apesar de não ser uma língua com grandes atrativos comerciais fora da Itália, como é o inglês, tem longa tradição no ensino a estrangeiros, haja vista a existência de duas importantes universidades destinadas a este público: Universidade para Estrangeiros de Siena e Universidade para Estrangeiros de Perugia, onde são desenvolvidos diversos estudos em *glottodidattica*, termo em italiano que define o ramo da Linguística que estuda o ensino de línguas¹³.

2.2.1. Métodos e Abordagens

Os termos *método* e *abordagem*, às vezes, são usados indiscriminadamente, mas há diferenças conceituais entre eles que foram sendo adquiridas com a própria evolução da história do ensino de línguas. Não havia tal diferença quando não se pensava em *abordagens*. Somente com o confronto de novas teorias de ensino é que se criou a distinção. Por isso, vemos comumente *Método Gramática e Tradução*, como nomeado no passado, e *Abordagem Comunicativa*, referente a abordagem mais recente.

Para bem definir método, encontramos no *Dizionario di Glottodidattica*:

12 Para mais detalhes sobre a evolução dos métodos, em português, cf. Chagas, Valnir, 1979, e Vilas Boas et al., disponível em rede. Em italiano, cf. Freddi, p.162-198; Balboni, Pichiassi, e Titone. Em inglês, Richards e Rogers, 2001.

13 Para definição mais completa cf. *Dizionario di Glottodidattica*

método

É a realização de uma *abordagem* em termos de procedimentos didáticos e de modelos operacionais. Um método não é *bom* ou *errado*, *velho* ou *moderno*, é simplesmente coerente ou incoerente com as premissas da abordagem que este pretende colocar em prática.¹⁴

abordagem

A abordagem constitui a filosofia de fundo de cada proposta na didática de línguas. A abordagem avalia e seleciona dados e recortes epistemológicos das várias teorias e das várias ciências de referência e organiza-os segundo os parâmetros da didática de línguas, identificando as metas e os objetivos do ensino linguístico. Uma abordagem cria um ou mais *métodos* por meio dos quais os seus princípios são aplicados no ensino.¹⁵

Levando em consideração tais conceitos, vemos que *abordagem* não é a simples substituição do nome *método*. A teoria implícita observada por trás de cada método criado no passado levou os teóricos a diversas classificações baseadas em considerações e características fundamentais diferentes (PICCHIASSI, 1999:108).

Para discorrer sobre o léxico nos diferentes métodos e abordagens, seguiremos a classificação de Picchiassi (1999: 110-160) que, de modo geral, coincide com aquelas seguidas por outros autores que aqui citaremos. As informações são apresentadas a partir dos textos de Picchiassi (1999) e Freddi (1994) que tratam dos métodos e abordagens em geral e não têm o léxico como foco, e dos textos de Paiva (2004), Cervero e Castro (2000), Cardona (2000), Corda e Marelllo (2004), Berber Sardinha (2004), Lewis (1993, 1997, 2000) que abordam especificamente o léxico.

14 No original: *E' la realizzazione di un approccio in termini di procedure didattiche e di modelli operativi. Un metodo non e' buono o sbagliato, vecchio o moderno, e' semplicemente coerente o incoerente con le premesse dell'approccio che esso intende mettere in pratica.*

15 No original: *L'approccio costituisce la filosofia di fondo di ogni proposta glottodidattica. L'approccio valuta e seleziona dati e impianti epistemologici dalle varie teorie e dalle varie scienze di riferimento, e li riorganizza secondo i parametri propri della glottodidattica, individuando le mete e gli obiettivi dell'insegnamento linguistico. Un approccio genera uno o piu' metodi per mezzo dei quali i suoi principi generali vengono applicati all'insegnamento.*

2.2.2. Abordagem Formal - Método Gramática e Tradução

O método Gramática e Tradução, utilizado desde o século XIX, em uma análise mais precisa, não é exatamente um método, pois carece de teoria e reflexão sobre metodologia, técnicas e resultados no processo de ensino/aprendizagem. Na verdade, tratava-se de uma prática para a aprendizagem das línguas clássicas, latim e grego, que foi adaptada para o ensino das línguas modernas.

O léxico ensinado provinha de textos escritos, e um dos procedimentos mais frequentes para o aprendizado era a confecção e a memorização de listas descontextualizadas de palavras e suas equivalentes traduções. O vocabulário era ensinado com palavras, sintagmas ou frases soltas, para se trabalharem as questões gramaticais, ou para as traduções e versões (Cervero e Castro, 2000:15). Não havia nenhuma seleção do léxico com base em frequência, em parentesco lexical e nem critérios de utilização.

Assim, poderia ocorrer que o aluno deparasse com a forma ‘úmero’ (it. *omero*) e não visse o que era ‘ombro’ (it. *spalla*). O procedimento didático era inadequado, de forma que poderiam ser vistas muitas palavras novas em uma lição e não fossem feitas atividades para retomá-las nas lições subseqüentes. Os testes e os exercícios eram repletos de dificuldades e armadilhas (PICHIASSI, 1999:112-113), o que explica a importância que davam ao ensino o reconhecimento de falsos cognatos (PAIVA, 2004).

2.2.3. Abordagem Funcional - Método Direto

Esta abordagem é assim denominada pelo seu caráter ‘funcional’, ao colocar o aluno em contato direto com a língua falada, e o método direto é seu maior representante.

Em oposição ao Método Gramática e Tradução, o Método Direto aboliu as listas de palavras descontextualizadas, apresentando o léxico em frases que davam um mínimo de contexto. Buscava-se a associação entre os conceitos na própria língua estrangeira, sendo evitada a tradução na língua materna e evocando uma forma natural, como fazem as crianças. Para este fim, eram usados figuras, desenhos e objetos reais para o ensino do vocabulário concreto. O uso de sinônimos, antônimos, paráfrases, definições, explicações eram os outros subsídios para se ensinar o vocabulário, além das apresentações (Paiva, 2004; Cervero e Castro, 2000:16). Era recomendado que o professor fosse nativo e que jamais fizesse uso de tradução. No Método Berlitz, um dos primeiros e o mais conhecido entre os Métodos Diretos, havia uma lista com 30 ‘recomendações’ aos professores. Não havia uma recomendação especial sobre ensino do léxico, mas quatro delas estão a ele relacionadas, como vemos na lista apresentada em Picchiassi (1999:115):

- Memorizar as palavras-chave de cada lição.
- Nunca traduzir.
- Evitar os vocábulos inúteis.
- Não usar as palavras que tenham um som ou um aspecto igual ao da língua dos alunos.

São um pouco contraditórias as recomendações do Método quanto a ‘evitar vocábulos inúteis’ (quais seriam?) ou deixar de usar palavras similares à da língua materna, uma vez que o objetivo é estar em contato com uma língua natural e não ‘moldada’ para o aprendiz.

As frases que ideologicamente eram ‘naturais’, na verdade serviam para introduzir novos vocábulos ou construções sintáticas, como *Is this an apple?*. Frases que dificilmente ocorreriam em uma situação original, como assinala Paiva (2004).

Quanto à compreensão escrita, Paiva (2004), citando Morris¹⁶, diz que:

16 MORRIS, I. *The art of teaching English as a living language*. New York: Macmillan, 1964.

Para assegurar que os aprendizes pudessem reconhecer as palavras encontradas nas atividades de leitura, Morris (1964:55) recomendava quatro condições: o contexto deve ajudar a ilustrar o conceito; os aprendizes devem ter sua atenção dirigida aos novos termos; os vocábulos novos devem ser recorrentes; e os professores devem evitar pedir aos alunos definições dos termos, pois, segundo ele, a habilidade lexicográfica pode estar além da capacidade do aprendiz. Ele sugeria aos alunos que fizessem exercícios de múltipla escolha, recontassem histórias, ou respondessem a perguntas para testar o conhecimento das palavras.

Ainda que seja uma publicação dos anos sessenta, o que sugere o autor pode ser considerado válido para qualquer abordagem, no que diz respeito à compreensão escrita. Veremos no último item desta *Parte I*, sobre a compreensão, que essas sugestões são bastante atuais.

Pichiassi (1999:117) recorda ainda, entre os Métodos Diretos, o *Basic English*, que reduziu o vocabulário a ser ensinado em 850 palavras. A proposta desse método era fazer do inglês uma língua universal que, de um modo simplificado, poderia esclarecer qualquer texto nessa língua. Nesse método, havia também a graduação da apresentação do léxico. Contudo, a maior crítica era justamente contra o número de palavras – 850 – que, na verdade, multiplicavam-se devido aos diversos significados que poderiam assumir em contextos diferentes. E tal problema era intensificado pelo fato que o método usava verbos fundamentais de significado muito geral, como *be, get, make, take*, (total de 16 verbos e 2 auxiliares) ao invés dos verbos mais específicos. E isso causava muita dificuldade na aprendizagem, principalmente quando esses verbos eram usados com preposições, formando os hoje conhecidos *phrasal verbs*. Em língua italiana, verbos de emprego mais geral, que podem assumir diversas conotações, também apresentam mais dificuldades aos alunos que verbos de carga semântica mais específica. Por exemplo, causa mais dificuldade de compreensão a um aprendiz a construção *fare i biglietti*, muito usada pelos italianos, do que *comprare i biglietti* [comprar as passagens] com o verbo mais específico.

2.2.4. Abordagem Estruturalista - Métodos Áudio-oral e Audiovisual

Os métodos que vieram a substituir o Método Direto surgiram nos Estados Unidos, na década de 1940, pela necessidade do conhecimento de línguas nas operações bélicas de contra-espionagem durante a II Guerra Mundial. Entre eles, o *Intensive Language Program* (ILP) e seu posterior desenvolvimento, o *Army Specialized Training Program* (ASTP). Apesar de serem chamados *Métodos Intensivos*, caracterizavam-se mais como programas intensivos, com grande número de horas de aula em um breve período de tempo.

Essa nova abordagem recebeu grande influência dos resultados de pesquisas linguísticas do estruturalismo americano, cujo principal expoente foi Leonard Bloomfield, que escreveu *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language* (1942), base da renovação do ensino de línguas nos Estados Unidos pós-guerra (PICHIASSI, 1999:123). Sua proposta indicava um ‘hiperaprendizado’, que compreendia uma manipulação intensiva das estruturas linguísticas a ponto de torná-las automatismos mentais. Além da contribuição de Bloomfield, o estudo sobre a descrição das línguas indianas de F. Boas (1911), no qual apontava que a língua “é a chave para penetrar a cultura do povo que a fala” serviu de alimento para as propostas americanas (FREDDI, 1994:176).

Também nessa abordagem, o léxico era subordinado à gramática, apesar de a análise gramatical não ser o foco do estruturalismo bloomfieldiano, como veremos a seguir nos métodos representantes desse período.

O principal objetivo dos *Métodos Audiolingual* ou *Áudio-oral e Audiovisual* era a aquisição das estruturas linguísticas e, para tanto, fazia-se uso de técnicas como imitação, repetição e memorização, dando ênfase à oralidade. Segundo Pichiassi (1999:126),

O aluno era chamado a compreender o sentido dos itens lexicais e dos enunciados, a imitar os movimentos fônicos do professor (que neste primeiro estágio era um falante nativo) e, em seguida, a memorizar os materiais apresentados. O esquema dos modelos de enunciados apresentados pelo professor era o de pergunta-resposta.¹⁷

Esses primeiros enunciados eram de construções sintáticas simples, elementares. Havia limites para o número de palavras a ser apresentado em cada unidade, “pois acreditava-se que a aquisição do vocabulário deveria ser retardada até que uma parte substancial do sistema gramatical fosse aprendida.” (PAIVA, 2004:3). Os exercícios eram mecânicos, com total controle das respostas, e poderiam ser realizados sem que seu significado fosse compreendido (CERVERO e CASTRO, 2000:18).

O fato de negligenciar o significado foi uma das críticas mais recebidas pela Abordagem Estruturalista. Aponta Freddi (1994:178) que uma das maiores limitações do estruturalismo foi ter se concentrado sobre os significantes e renunciado aos significados e, portanto, ao problema semântico. Assim, “privilegiou a *langue* com exclusão da *parole*, isto é, dos atos linguísticos dos falantes” (OP.CIT.)

Essa falta também levou Chomsky a criticar duramente a abordagem, pois para o linguista o comportamento linguístico é caracterizado pela inovação e a criatividade, e não por um repertório de falas.

O *Método Audiovisual* era a combinação dos dois suportes – áudio e visual. Apesar de a forma didática estrutural ser parecida com o *Áudio-oral*, o fato de ser mostrada a imagem em diapositivos trouxe vantagens, pois a situação linguística recriada através da imagem aumentava a compreensão do significado global e facilitava a memorização.

17 No original: *L'allievo era chiamato a comprendere il senso delle voci lessicali e degli enunciati, a imitare i movimenti fonici dell'insegnante (che era in questo primo stadio un parlante nativo) ed in seguito a memorizzare i materiali presentati. Lo schema dei modelli di enunciato presentati dall'insegnante era quello della domanda-risposta.*

Apesar de não haver ainda atenção especial ao léxico, depreende-se que o aluno fora beneficiado, uma vez que ele conseguia chegar ao conceito de uma palavra em uma situação contextualizada, o diálogo, com o recurso visual, que propunha o contexto semiótico-cultural daquela comunidade linguística, fatores que facilitavam a compreensão dos significados e a memorização dos significantes.

Ainda hoje a abordagem estruturalista é muito criticada, contudo vemos que muitas das técnicas empregadas nos Métodos Áudio-oral e Audiovisual são repetidas nos manuais didáticos. Isso pode não ser uma desvantagem, desde que os princípios da abordagem adotada sejam seguidos.

2.2.5. Abordagem Comunicativa

No início da década de 1970, apareceram as primeiras alternativas aos métodos tradicionais e estruturalistas, com uma mudança de enfoque que revolucionou o ensino de línguas. A atenção, antes voltada unicamente à língua, passa ao processo, isto é, a como se aprende a língua. O professor dá lugar ao aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem e passa a desempenhar um papel de facilitador deste (PICCHIASSI, 1999:140; CILIBERTI, 1994:13). Surgiram o *Método Situacional* e o *Método Nocional-funcional*, que seguiam os parâmetros de uma abordagem comunicativa, contudo, ainda não havia consenso a respeito dessas terminologias. Mas ambos podem ser classificados sob essa abordagem, pois, como afirma Pichiassi (1999:141),

Os dois direcionamentos metodológicos, o situacional e o nocional-funcional, apresentam-se, então, como duas realizações complementares e não opostas da mesma filosofia que vê a língua como um instrumento de comunicação e considera o aluno, com as suas necessidades e motivações, o centro do processo de ensino/aprendizagem.¹⁸

18 No original: *I due indirizzi metodologici, quello situazionale e quello nozionale-funzionale, si presentano, allora come due realizzazioni complementari e non opposte della stessa filosofia che vede la lingua come uno strumento di comunicazione e considera l'allievo con i suoi bisogni e motivazioni il centro del processo di insegnamento/apprendimento.*

Alguns autores fazem considerações diferentes, como Freddi (1994:180-183), que assevera que um Método Situacional *per se*, exatamente, nunca existiu. Diz que, de certa forma, os métodos anteriores também apresentavam ‘contextos situacionais’ e ‘situações comunicativas’. Passando pelos métodos audiolinguais e audiovisuais com esse ponto de vista, o autor chega ao que chama de *situacionalidade madura* de alguns cursos no qual a *situação* se faz dinâmica, onde homem, coisas e cenário interagem na comunicação. Segundo o autor, a concepção desses métodos foi possível graças à televisão e aos avanços das pesquisas em linguística textual e em comunicação. A apresentação do texto, nas unidades, dá-se pela fórmula: globalidade, análise, síntese. A reflexão linguística é introduzida, a despeito dos métodos estruturalistas, nos quais se focavam a imitação e a repetição.

Cervero e Castro (2000:20-21) relatam que o léxico nessa abordagem é organizado por temas e campos nocionais e funcionais relativos a âmbitos quotidianos e próximos ao aluno. A gramática e o vocabulário não são ensinados separadamente. São apresentados ao aluno atos linguísticos como expressar opiniões, preferências, pedir ou dar informações etc., utilizando-se a forma adequada de acordo com a situação, as intenções e as necessidades comunicativas. O vocabulário é apresentado em amostras de língua devidamente contextualizadas, através de apoios visuais e auditivos. Muitos dos materiais utilizados são autênticos ou didatizados, sendo respeitado o caráter original. Acrescentam as autoras que

Como resumo, caberia afirmar que até a chegada da Abordagem Comunicativa não se pode falar, em sentido restrito, de atividades específicas de vocabulário, mas sim da utilização deste para a realização de exercícios de tradução ou versão, em alguns casos, ou para a aquisição das regras do sistema da língua, em outros.¹⁹

Widdowson (1978:111)²⁰, uns dos propagadores da Abordagem Comunicativa, aqui citado por Cardona (2006), reconhece a importância do léxico e observa

19 No original: *A modo de resumen cabría afirmar que hasta la llegada del enfoque comunicativo no se puede hablar en sentido estricto de actividades específicas de vocabulário, sino más bien de la utilización del mismo para la realización de ejercicios de traducción directa o inversa, em unos casos, o para la adquisición de la reglas del sistema de la lengua, en otros.*

20 Widdowson, H.G. *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press, 1978

que é mais fácil compreender uma frase agramatical que uma frase irrepreensível gramaticalmente, porém incompreensível no conteúdo.

Krashen e Terrel (1983:155 apud CARDONA,2006), sob a temática da aquisição, também confirmam a importância do léxico:

Aquisição depende crucialmente de que o *input* seja compreensível. E compreensão é diretamente dependente da habilidade em reconhecer o significado dos elementos-chave em um discurso. Portanto, aquisição ocorrerá sem a compreensão de vocabulário.²¹

Ou seja, sem *input* compreensível, não há compreensão, não há aquisição.

O nome *input*, às vezes traduzido em português por insumo, ficou conhecido pela teoria da aquisição da segunda língua (SLA) de Krashen (1989), com a hipótese do “*input* compreensível + 1”, na qual ele postula que *input* a ser oferecido ao aluno deve ser gradual.

Apesar do reconhecimento da importância do vocabulário e da mudança de paradigma em relação aos métodos anteriores, mesmo na Abordagem Comunicativa, a grande maioria dos manuais didáticos está organizada numa graduação progressiva de estruturas gramaticais, como assinala Corda e Marelló (2004:40), e como observamos nós, professores, na prática de ensino. As autoras citam Thornbury²² (2002:14) “a gramática multiplica, enquanto o léxico limita-se a adicionar” e confirmam esta opinião em outras palavras (op.cit:41)

A gramática é um sistema de regras e, uma vez aprendida uma regra, é possível aplicá-la sempre que necessário, enquanto o léxico é um conjunto de elementos a serem combinados com base em complexas e, em boa parte, idiossincráticas características morfológicas, semânticas e sintáticas.²³

21 No original: *Acquisition depends crucially on the input being comprehensible. And comprehensibility is dependent directly on the ability to recognize the meaning of key elements in the utterance. Thus, acquisition will not take place without comprehension of vocabulary.*

22 THORNBURY, Scott. *How to teach vocabulary*. London: Longman, 2002.

23 No original: *La grammatica è un sistema di regole e una volta imparata una regola la si può applicare tutte le volte che è necessario, mentre il lessico è un insieme di elementi da combinare in base a complesse e in buona parte idiosincratiche caratteristiche morfologiche, semantiche e sintattiche.*

Tal afirmação não condiz com a própria proposta das autoras, cujo título do livro é *Lessico: insegnarlo e impararlo*. Apesar de existir complexidade e idiosincrasia nas relações morfológicas, semânticas e sintáticas do léxico, não se pode deixar de considerar que também há regularidade na formação das palavras (inclusive as autoras incluem quatro páginas, em apêndice, descrevendo os processos de formação de palavras em italiano), nas relações de sentido (a exemplo de hiperonímia, hiponímia) e nas relações sintático-semânticas, se pensarmos que a escolha de uma classe gramatical implica o item lexical que a segue (se digo o verbo *comer* preciso de um objeto direto/substantivo que esteja no campo semântico dos alimentos).

Certamente, existem situações na língua muito complexas. Em relação ao léxico e suas características peculiares, uma nova abordagem foi proposta no ensino de línguas, como será exposto a seguir.

2.2.6. Abordagem Lexical²⁴

A partir da década de 1980, foram lançadas várias publicações que colocaram o léxico e seu ensino em evidência, tanto em língua materna como em língua estrangeira. Em inglês, entre vários autores²⁵, Willis (1990) e Lewis (1993, 1997, 2000) destacaram-se pelas novas ideias, que abordaremos adiante; em italiano, Ghiselli (1985) publicou sua proposta de trabalho com maior dedicação ao léxico no ensino fundamental (*scuola elementare*), Marelló (1993 e 1996) além do léxico abordou também os dicionários, enquanto Ambroso e Stefancich (1993) propuseram um *esercizionario*, um livro de exercícios que abrangem vários aspectos lexicais.

24 Essa Abordagem não é incluída no livro de Picchiassi. Foi aqui inserida seguindo os parâmetros da classificação exposta.

25 São indicados, por exemplo, por Bettoni (2005): Schmitt, N. e McCarthy, M. (1997); e por Mezzadri (2003): Carter, R. e McCarthy, M. (1988)

No final do século XX, uma louvável iniciativa foi adotada pela União Européia que patrocinou uma coleção de livros para formação e atualização à distância de professores de línguas estrangeiras, no âmbito de um projeto internacional entre Espanha, Itália e Alemanha. Deste projeto, especificamente sobre léxico, foram publicados *Aprender y enseñar vocabulario* (Cervero e Castro, 2000), *Lessico: insegnarlo e impararlo* (Corda e Marello, 1999 e 2004) e *Probleme der Wortschatzarbeit*, Berlin/München, Langenscheidt (Bohn, 1999). Essas obras apresentam a complexa natureza do léxico sob um ponto de vista didático, fornecendo atividades tanto para o professor quanto para o aluno.

Seguindo a linha de Pichiassi indicada no início deste capítulo, adotamos o termo *Abordagem Lexical* para elencar as propostas de ensino de línguas que tomam como centro o léxico e propõem uma mudança de foco na língua. Há de se considerar, contudo, que esta nova abordagem não se opõe aos princípios da Abordagem Comunicativa, mas coloca o léxico em igualdade de importância com a gramática.

Lexical Syllabus

Willis (1990) propôs o *Lexical Syllabus*, que representava a teoria e a metodologia subjacentes ao seu curso *Cobuild English Course*. Este curso de inglês foi desenvolvido com base na língua autêntica armazenada eletronicamente no corpus *Cobuild* e analisada pelos lexicógrafos responsáveis pela produção do primeiro dicionário baseado em corpus. O nome *Lexical* foi usado devido à análise lexical feita no corpus. (Sardinha, 2000:282)

Sua proposta no curso de inglês diferencia-se pela afirmação de que a língua a ser ensinada deve ser ‘língua autêntica’, que reflita um uso real e espontâneo (por isso, todo o conteúdo é baseado em corpus) ao invés de exemplos inventados. A metodologia é baseada em tarefas (*task-based methodology*) e o aluno é incentivado a falar almejando a fluência, sempre amparado com os exemplos reais, e não são apresentadas regras gramaticais (Newson, 2005).

Através das análises linguísticas informatizadas no *Cobuild*, foi verificado que as 700 palavras mais frequentes davam conta de cerca de 70% de todo texto em inglês. Com esse resultado, o curso baseado em corpus, deveria abranger, no 1º nível, o referido número de palavras “com seus modelos mais comuns e usos” (WILLIS, 1990)²⁶. Nesse aspecto, Richards e Rodgers (2001) ressaltam que esta determinação é semelhante ao trabalho de West (1953) e de Thorndike and Longe (1944) que davam ênfase na frequência do vocabulário no ensino.

Uma crítica feita ao *Lexical syllabus* por Berber Sardinha (2000:286) é “não cumprir a promessa de ser baseado em tarefas”. Afirmo o autor, especialista em Linguística de Corpus no Brasil, que as atividades dos livros didáticos são embasadas no trabalho “da linguagem pela linguagem”, e não em tarefas. Além disso, Berber Sardinha ainda critica o fato de muitos exemplos não parecerem autênticos, mas sim simplificados para fins didáticos. Em nossa opinião, a simplificação de língua autêntica, ou talvez uma devida seleção, para fins didáticos, não é um ponto negativo, uma vez que é desejável que o ensino de línguas seja gradual e com conteúdo apropriado à capacidade de compreensão do aluno, seguindo a teoria de *input compreensível* de Krashen e Terrel, conforme já citamos.

Como o próprio Berber Sardinha observa (2004:256-257), o uso de língua autêntica é defendido por John Sinclair, o precursor dos estudos de corpus linguísticos eletrônicos, e sua equipe Cobuild, mas é contestado por Henry Widdowson, expoente da Abordagem Comunicativa, para o qual os dados na descrição da linguagem “não trazem em si nenhuma garantia de relevância pedagógica”.

O próprio Widdowson (1978:113) põe em questão a autenticidade de um texto quando se tratam de excertos que:

embora sejam genuínos, o fato de serem apresentados como excertos impostos ao aluno, com o fim de ensinar língua, reduz automaticamente a sua autenticidade.

26 No original: *Level 1 would aim to cover the most frequent 700 words together with their common patterns and uses* (Willis 1990:vi)

É importante para um professor de línguas levar em consideração todas essas questões, independentemente da Abordagem adotada, pois torna sua prática em sala de aula mais consciente.

Lexical Approach

Três anos após a publicação do *Lexical Syllabus*, surgiu outra proposta também ancorada no uso de corpus eletrônico, mas que coloca o léxico no foco do ensino de línguas estrangeiras de forma mais sistematizada.

Fundamentando-se nos princípios de base da Abordagem Comunicativa, Lewis (1993) propôs o *Lexical Approach*, com o qual impulsionou o nome da nova abordagem.

A principal distinção entre *Lexical Syllabus* e *Lexical Approach* é o caráter da combinabilidade das unidades lexicais. Enquanto o primeiro vê o léxico como palavras isoladas, a abordagem de Lewis ressalta a língua constituída em *chunks*, que consistem em porções de língua caracterizadas pela colocabilidade de seus elementos, isto é, o fato de algumas palavras, com muita frequência, aparecerem juntas. Estes *chunks* são organizados de forma coesa e coerente nos enunciados da língua.

Nesta obra, Lewis (1993:7-31) questiona alguns princípios, colocando em discussão ‘dicotomias e polaridades básicas’ sobre o ensino de língua, como ‘língua falada e língua escrita’, ‘vocabulário e gramática’, ‘habilidades receptivas e produtivas’, entre outras, embasando-se em estudos de Linguística Aplicada. Aborda também a postura do professor e discorre sobre os aspectos da língua e do aprendizado, sobre a natureza do significado e do léxico. Através dessas explicações, Lewis fundamenta sua proposta. Todas as questões são muito relevantes no ensino de línguas, mas este trabalho permanecerá limitado às noções gerais da Abordagem.

Entre os princípios e implicações da Abordagem Lexical, elencadas por Lewis no início de sua obra, destacamos (1993,vi):

- A língua consiste em léxico gramaticalizado e não em gramática lexicalizada.
- A dicotomia gramática/vocabulário é inválida, muito da língua consiste em *multi-word 'chunks'*.
- O paradigma *Apresentar – Praticar – Produzir* é rejeitado, em favor do paradigma baseado no ciclo *Observar – Deduzir – Experimentar*.²⁷

O propósito de Lewis é dar ênfase ao léxico que até então, desde o Método Gramática e Tradução até a Abordagem Comunicativa, apresentava-se submetido à gramática nos cursos de línguas estrangeiras. A gramática era considerada, grosso modo, por professores e estudantes, como um conjunto de fórmulas de sentenças com lacunas a serem preenchidas com palavras adequadas (Lewis, 1993:8).

Na Abordagem Lexical, a visão das fórmulas parte do léxico, uma vez que este é constituído por *lexical itens*, definidos como “unidades mínimas para propostas sintáticas precisas”. Segundo a classificação de Lewis (1993:90-95) podem ser constituídos por²⁸:

Word: palavra independente, com mais ou menos conteúdo informacional, como *book* ou *with*. Uma visão diferenciada de Lewis é considerar *would* o auxiliar para formar o condicional como item lexical e não como item gramatical a ser ensinado.

Polyword: locução composta por mais de uma palavra e que pode pertencer a diferentes classes de palavras. São geralmente encontradas nos dicionários,

27 No original: - “*Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised Grammar.*”;-“*The grammar/ vocabulary dichotomy is invalid; much language consists of multi-word 'chunks'.*”;-“*The Present-Practise-Produce paradigm is rejected, in favour of a paradigm based on the Observe-Hypothesize-Experiment cycle.*”

28 Lewis não apresenta uma definição própria para cada um dos termos, discorre sobre eles e dá exemplos, mas não os define com suas características. Optou-se, nesse trabalho, por não oferecer uma tradução dos termos utilizados por Lewis porque antes disso acreditamos que há dois fatos a se considerar 1. Se há uma tradução consagrada desses termos nos livros editados em língua portuguesa sobre o trabalho de Lewis; 2. Se há um consenso em língua portuguesa para os mesmos casos de co-ocorrência lexical. No Brasil, há vários trabalhos em fraseologia que tratam especificamente das co-ocorrências lexicais em âmbitos da lexicografia e da terminologia. Vide por ex. Bevilacqua, p.275 e Xatara, p.267 in Isquierdo e Krieger (org.) 2004.

assinala Lewis. O exemplo em inglês *the day after tomorrow* (presente no dicionário bilíngue *Collins* nas duas direções, sob *Day* e *amanhã*) coincide com o português *depois de amanhã*, cuja noção é compreendida por um falante brasileiro na totalidade e não como três palavras isoladas.

Collocation: são combinações lexicais recorrentes e coesas, cujos elementos combinam-se com maior ou menor fixidez, como *rancid butter*. Nesse exemplo, a colocabilidade de *rancid* é bastante fixa, ocorre sempre com *butter*. Temos em português e também em italiano a mesma co-ocorrência fixa: *manteiga rançosa* e *burro rancido*.²⁹

Institutionalised expressions: consistem nas ‘expressões convencionalizadas’, são *chunks* de uso pragmático, principalmente da língua oral³⁰, como *That’s all very well, but...* que em português poderia ser *é verdade, mas...* ou em italiano *si, è giusto, ma...*

Esse modo de organizar o léxico em *chunks* para o ensino de línguas estrangeiras é muito útil, pois assim, o aluno vê a língua de forma mais global e não fragmentada, o que possibilita ter modelos prontos que podem ser utilizados nos momentos adequados.

Sobre as *institutionalised expressions*, Lewis afirma sua utilidade para qualquer aprendiz de línguas. Para os de níveis avançados, constituem um vasto repertório que demonstra fluência, para os de níveis elementares, algumas destas expressões podem ser imediatamente colocadas em prática, como aquelas típicas dos livros de turismo. Afirma que:

29 Cf. definição e tipos de *colocações* em Tagnin (1998 e 2005) e, para o ensino das colocações, em italiano Zucchi (2002).

30 Também em Tagnin (1998 e 2005) vemos expressões como essas sob o nome de *fórmulas situacionais* e em Marcuschi (1991) como *marcadores conversacionais*.

Institutionalised expressions fornecem um meio para aumentar os recursos comunicativos do estudante iniciante rapidamente e, ao mesmo tempo, oferecem dados precisos e naturais perante os quais outras manifestações podem ser monitoradas (...) (1993:95)³¹.

São recursos para melhorar a competência linguística do aprendiz. Nessa mesma obra, o autor propõe alguns exercícios práticos com ênfase no léxico, mas ressalva que é importante ajudar os alunos a ‘gramaticalizar’, isto é, que é possível ensinar a gramática através do léxico (LEWIS, 1993: 128-132).

Propõe exercícios de tipo que proporcionam a prática da ‘colocabilidade’ das palavras: combinações de substantivos com adjetivos e depois com verbos; uso de advérbios; uso de advérbios como intensificadores de adjetivos. Para estimular o uso de sinônimos, propõe a criação de uma história com 100 palavras diferentes, isto é, que não se repetem. Para instigar o uso de hiperônimos, hipônimos, sinônimos e antônimos, propõe minidiálogos de ‘acordo/desacordo’.

Em 1997, o autor publica *Implementing the Lexical Approach – Putting theory into Practice*, como continuação de sua proposta e também como resposta às reações que sua abordagem causou (p.12-14). As críticas recaíram principalmente no ‘refrão’ da abordagem: *Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised Grammar* [Língua consiste em léxico gramaticalizado, não em gramática lexicalizada], que levou à interpretação de que na abordagem a gramática não seria absolutamente considerada, ao invés de ser considerada a importância do léxico. Lewis (p.16) usa as palavras de linguistas que o antecederam e colocaram o léxico em lugar de destaque:

Sem gramática pouco pode ser comunicado; sem vocabulário nada pode ser comunicado.

David Wilkins

31 *Institutionalised expressions provide a way of increasing the elementary student’s communicative resources rapidly, and at the same time provide accurate and natural data against which other novel utterances may be monitored (...) (1993:95)*

Um erro lexical frequentemente causa desentendimentos, enquanto um erro gramatical raramente o faz.

*John Sinclair*³²

Lewis não rejeita a importância da gramática, mas a avalia em relação ao léxico (1997:41) no ensino, dizendo que

A Abordagem Lexical sugere que o conteúdo e o papel da gramática nos cursos de língua precisam ser radicalmente revistos, mas a Abordagem de forma alguma rechaça o valor da gramática, nem seu papel único na língua. Enquanto a Abordagem Lexical enfatiza língua verossímil, baseada na observação da língua ‘usada’, reconhece claramente que o léxico não é suficiente e que cursos que descartam totalmente a gramática estão prestando um sério desserviço aos aprendizes.³³

Sua posição não é ser contra a gramática, mas a favor do ensino da língua ‘usada’ pelos falantes. Essa postura deve-se ao seu embasamento na linguística de corpus, que fornece subsídios necessários para um ensino voltado para a realidade de uso da língua e não em exemplos inventados para se ensinar regras gramaticais e pouco prováveis na língua real.

No capítulo em que o autor propõe que se adaptem atividades segundo o ponto de vista da Abordagem Lexical, ele reafirma sua opinião de ‘reavaliar’ metodologias passadas (1997:108), sem causar uma grande divergência, pois:

A Abordagem Lexical não representa uma revolução. Ela fornece princípios para repensar muitas das atividades e técnicas familiares, e uma nova forma de olhar o conteúdo dos cursos.³⁴

32 No original: “Without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed.” David Wilkins. “A lexical mistake often causes misunderstanding, while a grammar mistake rarely does.” John Sinclair

33 No original: *The Lexical Approach suggests the content and role of Grammar in language courses needs to be radically revised but the Approach in no way denies the value of grammar, nor its unique role in language. While the Lexical Approach emphasizes probable language, based on observation of ‘used’ language, it recognizes clearly that lexis is not enough and that courses which totally discard grammar are doing learners a serious disservice.*

34 No original: *The Lexical Approach does not represent a revolution. It provides principles for re-thinking many familiar activities and techniques, and a new way of looking at the content of courses.*

E ainda complementa, na p.141:

Implementar a Abordagem Lexical não significa ignorar tudo o que fizemos antes; não significa, decididamente, um novo modo doutrinário de se fazer as coisas;³⁵

Propõe que, com ênfase no léxico, sejam repensadas técnicas conhecidas no ensino. No capítulo 8, são apresentados relatos de professores que trabalharam, com sucesso, com o léxico. Ron Martinez³⁶ dá um exemplo de um modelo auxiliar para o ensino do verbo *get*, o qual é apresentado no livro didático de modo muito simplificado, como um substituto de *became* na voz passiva. Seu modelo consiste no uso de figuras que narram uma pequena história e cartões com exemplos de *chunks* de uso de *get* no passado. Os alunos eram convidados a escrever a história partindo dos exemplos de *chunks*. Lewis (1997:152) diz que exemplos como esse são somente uma pequena mudança no procedimento, mas leva a ênfase da gramática tradicional para um foco mais lexical.³⁷

Em 2000, Lewis publica *Teaching Collocation—further developments in the Lexical Approach*, que traz mais experiências de vários professores que colocaram o léxico como foco no processo de ensino/aprendizagem, e informações, atualizadas para a época, sobre o uso de dicionários e de corpus no ensino em prol do léxico.

A proposta de Lewis, de ensinar a língua em *chunks*, em ‘bloquinhos de palavras que seguem juntas’, afina-se com a teoria sobre os processos da memória. Cardona (2000, p.87-99) traça os pontos de convergência entre os processos de elaboração da memória e o modo de aprender na abordagem proposta por Lewis. Afirma que a memória de curto prazo retém de 2 a 7 itens, não elementos, isto é, se um item apresentar relações morfossemânticas é visto como um único item e ocupa um único espaço. Dá o exemplo da sequência de fonemas ‘e, a, i, o, m, r, m’ vistos como sete elementos isolados. Se esta sequência se apresenta no vocábulo ‘memória’ é reconhecida como uma unidade lexical da língua do falante e ocupará

35 No original: *Implementing the Lexical Approach does not mean ignoring everything we have done before; it emphatically does not mean a doctrinaire new way of doing things;*

36 Ron Martinez é professor de inglês, americano e mora em Recife, no Brasil. Publicou vários livros sobre fluência em línguas estrangeiras.

37 No original: *‘this is only a small change in procedure but it moves the emphasis from traditional grammar to a more lexical focus’.*

um espaço único de um item. Da mesma forma, palavras isoladas sem relações entre si ocupam mais espaços que *chunks*, ou seja, de porções da língua que se apresentam juntas.

Podemos dar um exemplo que ilustra as afirmações de Cardona: o verbo em italiano *scattare*, apresentado isoladamente em uma lista de verbos, será mais difícil de ser memorizado do que se for relacionado com um substantivo com o qual co-ocorre como *fotografia*. A colocação *scattare una foto*, vista como um *chunk*, ocupará um único espaço na memória e terá mais chances de ser recuperada pelo aluno, pelos motivos que veremos a seguir.

Cardona (2000: 94-96) explica que a memória de curto prazo, além de seu papel de memorização temporária, também tem a função de elaborar o input de entrada em relação ao conhecimento já adquirido: reconhece em nível fonológico e coopera na elaboração com a memória de longo prazo, que codifica a informação em nível semântico. Esse conhecimento sobre o funcionamento da memória não existia nos anos sessenta quando se acreditava que a repetição era responsável pela retenção na memória de curto prazo e que quanto mais tempo o item ficava nessa memória, mais garantida seria sua passagem para a memória de longo prazo (modelo de Atkinson e Shiffrin, 1968, baseado em uma visão estrutural). Essa teoria foi desbancada pelo modelo de Craick e Lockart (1972), com base em uma visão funcional, que levanta a hipótese da profundidade de codificação. Nessa teoria, os processos de elaboração da informação se dão em um continuum, partindo dos níveis superficiais – a análise dos traços sensoriais e físicos – para uma ‘elaboração profunda do input em nível semântico e em alto grau associativo’. Verifica-se que a recordação estável dá-se pela profundidade de suas relações semânticas e não pela repetição.

Cardona (2000:96) ainda acena a importância desse modelo quanto ao processo de conservação da informação, pois se a aquisição depende do nível de elaboração, somente uma revisão elaboradora consentirá sua permanência, uma vez que reforça as associações semânticas, e não uma revisão de manutenção, sem elaboração adicional.

Afirma o autor:

A repetição de manutenção é um sistema de conservação, mas não apresenta as características da aprendizagem. (CARDONA, 2003:96)³⁸

O autor considera ainda que, do ponto de vista didático, quanto maior a atenção às características semânticas do material linguístico a ser aprendido, maior e mais estável será o aprendizado. Assim como, quanto mais se concentra sobre o conteúdo de um enunciado, melhor a compreensão de sua estrutura. E para que isso seja possível, ressalta que é ‘fundamental assumir o texto como unidade mínima de significado’:

Somente no texto estão presentes, de fato, todos os elementos linguísticos e extralinguísticos que viabilizam os processos de inferência e predição necessários a uma compreensão profunda do significado.³⁹

Conclui Cardona que a proposta metodológica de Lewis, *Lexical Approach* tem pontos convergentes com os processos da memória à medida que o modo de aprender com *chunks* lexicais coincide com a atividade de *chunking* da memória de curto prazo, tornando o aprendizado mais natural. A proposta do paradigma de ensino baseado no ciclo *observe – hypothesise – experiment* também favorece uma elaboração do input em nível profundo, semântico, ao contrário do paradigma *present – practice – produce*, adotado em abordagens anteriores.

As relações feitas por Cardona entre a Abordagem Lexical e o funcionamento da memória demonstram a importância do léxico (e, claramente, o modo como este é abordado) no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

O uso do dicionário não é apontado por Cardona no que diz respeito à ‘compreensão profunda do significado’ na citação mencionada. Entendemos que o autor, naquela citação, coloca o texto como essencial à compreensão da língua, sendo o lugar

38 No original: *La ripetizione di mantenimento è un sistema di conservazione, ma non presenta le caratteristiche dell'apprendimento.*

39 No original: *Solo nel testo sono infatti presenti tutti gli elementi linguistici ed extralinguistici che consentono i processi di inferenza e predicibilità necessari ad una compresione profonda del significato.* Esta consideração será retomada na questão da metodologia da pesquisa de uso do dicionário.

onde se encontram os elementos linguísticos e extralinguísticos, em oposição às listas de palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases criadas com propósitos gramaticais, típicas das abordagens estruturalistas.

No entanto, a referida citação permite nos conduzir à visão entre os professores de língua estrangeira de que somente o texto é suficiente para a compreensão das unidades lexicais nele contidas, valendo-se os alunos da capacidade de inferência e de predição.

Nossa pesquisa levanta a hipótese de que o aluno terá mais sucesso na compreensão de unidades lexicais com o auxílio do dicionário, mas não descarta a importância do texto, por isso a pesquisa foi elaborada com unidades lexicais inseridas em textos.

Podemos concluir neste capítulo que, embora o léxico no ensino tenha sido negligenciado no passado, a tendência atual, entre os estudiosos de ensino de LE, é dar ênfase ao papel do léxico no processo de ensino/aprendizagem e estimular técnicas que levem à análise da língua, por parte do estudante, através do léxico. Conseqüentemente, o papel do dicionário também é reavaliado, embora de forma diferente, como veremos no próximo capítulo.

3. O papel do dicionário no ensino de línguas

Dada a obviedade da presença do dicionário no ensino de LE, o fato de abordar o seu papel nesse âmbito pode soar desnecessário. A própria hipótese levantada nesta Tese, de que o dicionário contribui para a compreensão escrita em italiano LE, pode causar espanto quanto a necessidade de ser realizada. No entanto, como já foi mencionado na Introdução, existem posições controversas a respeito da adoção do dicionário no processo de ensino/aprendizagem de uma LE e sobre a necessidade de se ensinar a usá-lo, por isso acreditamos na importância de colocar o tema em discussão e de realizar uma pesquisa empírica.

Na Apresentação desta Tese, esclarecemos que a dividimos em três partes “com o fim de situar o profissional de lexicografia no universo do ensino de línguas e o professor de línguas no universo lexicográfico”. Nesta Parte I, com um *olhar docente*, abordamos o papel do léxico no ensino de LE e neste capítulo, abordaremos o dicionário. Apesar de o *olhar lexicográfico* ser tema da Parte II, ao já tratar do dicionário neste capítulo, é conveniente explanar alguns termos relacionados a ele.

A ciência que tem por objeto de estudo o dicionário chama-se *Lexicografia*, na qual se inserem as técnicas de elaboração dos dicionários. É uma atividade antiga, como assinala Biderman [1998 (2001, p.17)], mas que só começou de fato “nos séculos XVI e XVII com a elaboração dos primeiros dicionários monolíngues e bilíngues”.

Para Welker (2004, p.11; 2008, p.13) o termo *Lexicografia* encerra dois sentidos, os quais abrangem:

1. a prática, a técnica da elaboração dos dicionários, também chamada de *lexicografia prática*;
2. os estudos que tratam da problemática do fazer lexicográfico; da crítica de dicionários; da lexicografia histórica; da tipologia de dicionários; da

pesquisa sobre o uso de dicionários. Com esse sentido, é conhecida como *lexicografia teórica* ou *metalexigrafia*.

Essa divisão facilita o olhar do leitor sobre o tipo de obra produzida. Um leitor encontraria, no primeiro sentido, a obra lexicográfica (dicionário, glossário), produto do fazer lexicográfico, no qual estiveram empenhados um profissional ou um grupo de profissionais com conhecimentos lexicológicos e lexicográficos.

No segundo sentido, o leitor encontra estudos feitos por teóricos, pesquisadores, que analisaram uma ou mais obras lexicográficas, suas características, sua história, ou sua relação com os usuários. No entanto, acreditamos que essa divisão se faz principalmente de um ponto de vista externo, isto é, aos olhos de quem vê o dicionário já pronto, pois na realização de uma obra lexicográfica, muitos dos estudos metalexicográficos acima citados estão presentes nesse fazer lexicográfico, conforme a seriedade e a abrangência da proposta editorial. Seguindo essa divisão, entendemos que um profissional que elabora um dicionário faz a *lexicografia prática*, e, se consecutivamente, escreve um artigo sobre a problemática desta elaboração, estará fazendo a *lexicografia teórica* ou *metalexigrafia*. Certamente, deve-se considerar que a maioria dos trabalhos metalexicográficos não é de autoria dos próprios autores de dicionários.

A nossa pesquisa insere-se nos estudos metalexicográficos sobre o uso de dicionários, sobre seu uso no ensino de línguas estrangeiras (LE). Para simplificar, utilizaremos *lexicografia/lexicográfico* a tudo o que se refere a dicionários, seja a prática, seja o estudo sobre ele.

Neste capítulo, veremos que a origem dos dicionários está relacionada com o aprendizado de línguas, fato que leva alguns autores a considerar o dicionário naturalmente um instrumento no ensino. Em seguida, abordaremos, brevemente porque também é ampla, uma área da Lexicografia que está se consolidando no Brasil, a Lexicografia Pedagógica. Na sequência, apresentaremos algumas questões sobre o lugar dos dicionários no ensino de LE, limitando-nos a alguns

tópicos, pois este tema poderia gerar senão uma Tese ao menos uma Dissertação. Ao final do capítulo, nossas considerações finais.

3.1. Em suas origens, um instrumento na compreensão e na comunicação entre mundos diferentes

O foco deste subcapítulo não é apresentar uma cronologia histórica sobre a origem dos dicionários, mas mostrar que a concepção de obras lexicográficas, em suas origens, já demonstrava uma função de instrumento para a aprendizagem.

A presença no mundo de obras que se caracterizam como dicionários existe há mais de 4.000 anos. Sobre a história da lexicografia, Welker (2004, p.55-75) apresenta um quadro sinótico de uma seleção de obras lexicográficas em várias línguas, desde 3.300 a.C até o recente 2002. As informações, dispostas em colunas, facilitam a compreensão da cronologia do surgimento de tais obras; o autor baseia-se principalmente na obra de Boisson, Kirtchuk e Bejoint (citados sob a sigla BKB, 1991). O estudioso holandês Sterkenburg (2003, p.8-17) também faz uma breve historiografia dos dicionários e indica ainda Grubmüller (1967), Ilson (1990), Jackson (2002), Osselton (1989,1990), Rey (1990), Simpson (1990) e van Sterkenburg (1975, 1984, 2002).

De ambos autores, Welker e van Sterkenburg, obtemos a informação de que os primeiros ‘dicionários’⁴⁰ eram monolíngues, encontrados na região da Mesopotâmia e do antigo Egito e, posteriormente, surgiram os bilíngues, encontrados na região entre a Síria e a Mesopotâmia. Esses dicionários, ou ‘protodicionários’, desempenharam importante papel na instrução da escola de escribas (BKB⁴¹ apud Welker 2004, p.61) e na propagação de ideais religiosos (Sterkenburg, 2003, p.9).

40 Usaremos o nome *dicionário* com a ressalva de que não se tratava de obra lexicográfica como a que entendemos hoje.

41 BOISSON, Claude, KIRTCHUK, Pablo, BÉJOINT, Henri. Aux origins de la lexicographie: les premiers dictionnaires monolingues et bilingues. *International Journal of Lexicography* 4.4. (261-315). 1991

Na Europa, os primeiros dicionários foram bilíngues, primeiramente do latim para uma língua moderna e depois entre línguas modernas. Segundo Béjoint (2000, p.93 apud Duran, 2008, p.2):

Os 'verdadeiros' dicionários apareceram quando as sociedades começaram a ter relações comerciais ou culturais com comunidades que usavam línguas diferentes e precisavam de traduções. A natureza pedagógica⁴² daqueles primeiros dicionários bilíngues está quase sempre evidente em seus títulos: *The introductory to Wryte and to Pronounce French* (Barclay, 1521); *Dictionary of the French and English Tongues: Brief Directions for such as desire to learne the French Tongue* (Cotgrave, 1611), etc.

Dessa afirmação depreende-se que o dicionário surgiu devido à necessidade de compreensão, retenção e transmissão de forma organizada do conteúdo linguístico necessário para se obter bons resultados nas relações comerciais e culturais entre diferentes povos.

Para ilustrar esse tipo de obra surgida na Europa nos séculos XV e XVI que, pela sua simplicidade, caracteriza-se mais como um glossário (MARELLO, 1989, p.10), mas que aqui chamaremos de dicionário, traremos os exemplos nas línguas italiano/alemão e inglês/espanhol, com os quais verificaremos semelhanças na concepção dos primeiros dicionários. Infelizmente, não encontramos para este breve aceno histórico bibliografia dos primeiros dicionários bilíngues italiano/português.

O dicionário italiano/alemão de 1477, conhecido de forma abreviada como *Introito e Porta*, de autoria de Adam von Rottweil, foi o primeiro dicionário bilíngue de duas línguas modernas.

Entendem-se, aqui, línguas modernas os dialetos regionais falados na época. O 'italiano' referia-se a uma *koinè*, isto é, a uma língua comum que estava se difundindo na península, que não corresponde à língua nacional italiana como a entendemos hoje. Marelllo (1989, p.10), sendo mais precisa, chama-o de dicionário

42 Welker (2008, p.19-21) faz uma reflexão crítica quanto ao emprego dos adjetivos pedagógico e didático para os dicionários, colocando em questão o significado desses adjetivos e a natureza dos dicionários.

‘vêneto/bávaro’, porque eram (e até hoje são, em proporções menores de falantes) as línguas/dialetos falados nas regiões do Vêneto, na atual Itália, e na Bavária, ao sul da Alemanha.

A necessidade de comunicação nas relações comerciais entre essas regiões, como foi assinalada por Béjoint, levou à consecução do dicionário cujo nome completo é *Introito e porta de quele che voleno imparare e comprendere todescho o latino, cioè taliano* [Entrada e porta daqueles que querem aprender e compreender alemão ou latim, isto é, italiano]. Como o próprio título diz, uma obra destinada a facilitar a comunicação entre os bávaros/germanófonos e venezianos/italófonos. Por esse nome, entende-se ‘latim’ como o ‘latim vulgar’, o latim falado naquela região, ou seja, o dialeto vêneto.

Dado o número de alemães na pujante cidade comercial italiana, existia, desde 1228⁴³, o *Fondaco dei Tedeschi*, um edifício que funcionava como hospedaria, depósito, refeitório, lugar de controle fiscal e observatório político; era também residência de mercadores austríacos, flamengos e húngaros.

Diz Muljačić (1993, p.100) que a obra de von Rottweil era destinada aos venetófonos que frequentavam o *Fondaco*. Já Giustiniani (1987, p.13) não assegura uma direcionalidade específica, uma vez que alguns verbetes fazem pensar que foram introduzidos em italiano e traduzidos para o alemão, e outros, vice-versa.

Para uma contextualização histórica, é importante recordar que, naquele período, Veneza estabelecia-se como centro tipográfico da Europa, e Adam von Rottweil era também tipógrafo. Anterior à impressão da obra de von Rottweil tem-se notícia de uma obra divulgada, mas não impressa, datada de 1424, que já auxiliava a comunicação entre os dois povos: um manual de língua (*Sprachbuch*) ou também conhecido como guia de língua para viagem (*Reisesprachführer*) de autoria do alemão Georg Von Nürnberg (Schweickard, 2000, p.74) conhecido em língua italiana como *Maestro Zorzi di Norimberga*. Nesse manual, eram presentes

43 A construção que se conhece hoje é resultado da reconstrução após o incêndio de 1505. Informações do local obtidas no site <http://www.turismovenezia.it/dynalay.asp?PAGINA=4395>.

sobretudo paradigmas gramaticais e estava incluída nele uma lista de palavras ordenadas por temas.

Conforme afirma Giustiniani (op.cit., p.13), não se sabe se von Rottweil teve conhecimento da existência deste manual, mas seu maior mérito foi ter levado à impressão o *Introito e Porta*, o primeiro dicionário bilíngue de duas línguas modernas, ao qual seguiram-se outros.

Assim como a lista de palavras do manual de *Maestro Zorzi*, o dicionário de Rottweil, *Introito e Porta*, apresenta-se não em ordem alfabética como os atuais dicionários, mas em temas ou assuntos, como '*Deus, o corpo humano, os parentes, mercadorias, vestuário, utensílios, jogos (cartas), esporte (besta, a arma), fauna, flora*,'⁴⁴, incluindo-se ainda frases feitas que poderiam ser úteis aos viajantes da época. Essa obra tinha como objetivo facilitar a vida das pessoas mais simples, que não tinham acesso ao latim, língua comum entre os doutores, embaixadores, cientistas e letrados em geral, utilizada nas correspondências. Aos que não sabiam ler latim, restava somente comunicar-se na língua do local. O vocabulário de Rottweil era para quem andava *apratichando per il mundo* [praticando pelo mundo] fosse ele *todescho* ou *taliano* [alemão ou italiano] que pudesse bem ou mal fazer-se entender na outra língua. E para tanto, além das palavras, incluía frases feitas como *tu non lassa dormire nesuno, perzoché tu [non] fa altro che runchesare tutta la nocte* [você não deixa ninguém dormir, porque não faz mais nada além de roncar a noite inteira], que nos deixam o testemunho cultural e linguístico das conversas daquele grupo social naquele período (GIUSTINIANI, 1987,p.11).

O objetivo do dicionário era estritamente pragmático: o de oferecer ao leitor palavras e frases correspondentes nas duas línguas, e para tanto seguiu a prática já existente na época, a de disposição por temas.

44 No original: *Dio, il corpo umano, la parentela, merci, vestiti, utensili, giochi (carte), sport (balestra), fauna, flora etc.* (Giustiniani, 1987)

A organização por temas ou assuntos recebe hoje, na Lexicografia, o nome de onomasiologia; e um dicionário organizado dessa forma é um dicionário onomasiológico. A classificação onomasiológica consiste em um procedimento no qual se parte do significado, conceito ou noção, para o respectivo significante, sua expressão no plano dos signos (GREIMAS, 2008, p.350). Nesse tipo de classificação, agrupam-se as unidades lexicais, as palavras, em temas afins segundo um critério estabelecido.

As obras lexicográficas organizadas nessa forma de classificação demonstraram-se úteis no ensino de línguas, como vimos no exemplo do primeiro dicionário italiano/alemão e também veremos nos primeiros dicionários bilíngues inglês-espanhol.

Fernández (2008, p.97-113) apresenta um estudo diacrônico e comparativo da lexicografia bilíngue inglês-espanhol, nascida na Inglaterra no século XVI. O objeto de sua investigação são os dicionários temáticos⁴⁵ bilíngues inglês e espanhol, de 1554 a 1725. Esses dicionários são considerados pelo autor os pioneiros na organização conceptual. Chamados de *nomenclaturas* em espanhol e *vocabularies* em inglês, os dicionários temáticos são exemplos de ‘um método de classificação do léxico aplicado ao ensino, desde a Idade Média.’⁴⁶

Afirma o autor que

Estes vocabulários temáticos começaram a ser publicados como parte de manuais para o ensino do espanhol como língua estrangeira e contêm uma mescla de vocabulário cotidiano e científico organizado por campos temáticos de complexidade variável. (FERNANDEZ, 2008,p.100)⁴⁷

45 Chamaremos aqui genericamente de dicionários temáticos, mas poderiam ser chamados de glossários temáticos ou vocabulários temáticos, dada sua especificidade.

46 No original: “son ejemplos de um método de clasificación del léxico aplicado a la enseñanza desde la Edad Media.”

47 No original: “Estos vocabulários temáticos comenzaron a ser publicados como parte de manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera y contienen una mezcla de vocabulário cotidiano y científico organizado por campos temáticos de complejidad variable.”

Esta obras constituem ‘uma das primeiras amostras da classificação onomasiológica da linguagem científica, hoje frequente na terminologia e na terminografia’⁴⁸. No exemplo de Fernandez (2008, p.100), nos dicionários temáticos bilíngues inglês-espanhol do século XVI, encontram-se arroladas unidades lexicais e seus equivalentes como *To eate – comer; To drynke, beber*, sob o tema *Del pan y del vino y de todas las cosas de comer*, no *The Book of English and Spanish*, de 1554. Em outra obra, de 1718, além da equivalência entre as duas línguas, o autor do vocabulário temático Félix Alvarado inclui sistematicamente acento gráfico nas palavras (como *Facháda de cása*) para indicar a correta pronúncia da sílaba tônica no espanhol. Além disso, o fim didático e o caráter onomasiológico de seu vocabulário são demonstrados já no título: *Un método fácil para aprender la lengua española; por la colocación de las palabras, según la construcción del universo, con los principales términos de las artes y de las sciéncias*.⁴⁹ (Fernandez, 2008, p.105).

A classificação temática, ou seja, onomasiológica, coexistiu com a alfabética durante o Renascimento e posteriormente essa última tornou-se predominante na prática lexicográfica.

Depreende-se desses exemplos que a primeira função dos dicionários era didática. O caráter normativista dos dicionários, como regulador da norma culta de uma língua, surgiu tempos depois, a exemplo do *Vocabolario degli Accademici della Crusca* (1612)⁵⁰ e o *Diccionario de Autoridades = Diccionario de la Lengua Castellana* (1726), acompanhando a evolução das línguas e das sociedades.

48 No original: “una de las primeras muestras de la clasificación onomasiológica del lenguaje científico, hoy frecuente en terminología y terminografía.” A terminografia, dizendo em simples palavras, é a ciência que corresponde à lexicografia quando o objeto de estudo é o termo, no âmbito de línguas especializadas.

49 Diz Fernandez (2008,p.105) que: “Se sabe que Alvarado tomó esta nomenclatura del *Diccionario nuevo de las lenguas francesa y española* (1705) de Francisco Sobrino, quien a su vez la había tomado del *Indiculus Universalis*, de François Pomey, cuya primera edición data de 1667.”

50 O *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, mais que simplesmente normativista, cumpriu um importante papel na unificação da língua italiana, com base em um modelo florentino literário, e representou durante séculos o principal instrumento para aqueles que queriam escrever bem em italiano. Todo o seu conteúdo, das quatro edições, e sua historiografia estão disponíveis no site da Accademia della Crusca.

Zöfgen⁵¹ (1991, p.2894 apud Welker, 2008, p.30) afirma a serventia dos primeiros dicionários e confirma o caráter dos dicionários/vocabulários temáticos:

[...] desde o início, e durante todo seu desenvolvimento, a história dos DBs [dicionários bilíngues] revela uma forte orientação didática, na qual “o principal motivo da lexicografia até 1600 foi o de auxiliar os aprendizes de línguas estrangeiras” [...]. Os ‘vocabulários’ tiveram um papel importante nisso. Eles eram um tipo de ‘dicionário’ muito apreciado, que floresceu desde o período anglo-saxão até o século XIX e no qual os itens lexicais não eram ordenados alfabeticamente e sim em grupos relacionados, de acordo com assuntos específicos, como a terra, partes do corpo etc.⁵²

Ordenar as unidades lexicais em grupos relacionados no modo onomasiológico, malgrado talvez este termo ainda não fosse usado naquela época, era um meio de agrupar em temas o conhecimento da representação linguística (as palavras) do mundo ao seu redor: dos biofatos (fatos naturais), manufatos (fatos construídos pelo homem), sociofatos e psicofatos que faziam parte da vida do homem daquela época. Apresentar os equivalentes nas duas línguas era um meio “de oferecer a correspondência de um termo bem conhecido em uma fala diversa”⁵³, de forma que facilmente produzissem sentido e compreensão, objetivos esses ainda hoje almejados no ensino de línguas.

Esses exemplos demonstram que já em tempos tão remotos (consideremos o tempo cronológico do Brasil, ‘descoberto’ em 1500) as obras lexicográficas cumpriam um importante papel no processo do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Em tempos em que os únicos meios de transmissão de conhecimento eram o papel (com incipientes e escassos produtos impressos) e a voz.

Muito diferente dos tempos atuais, desta sociedade globalizada em que vivemos, repleta de imagens e aparatos tecnológicos que nos conectam com qualquer parte do planeta, onde facilmente compreendemos um novo conceito importado de

51 ZÖFGEN, Ekkehard. Bilingual Learner’s Dictionaries. In: HAUSMANN, F.J. et al. (eds) Vol.3, (2888-2903) 1991.

52 Tradução de Welker (2008).

53 No original: *offrire la corrispondenza in una parlata diversa, ad un termine ben noto*. Afirmação de Bart Rossebastiano (1983) em texto de Marello (1989, p.10)

outra comunidade linguística, o qual pode se inserir em um determinado sistema como signo linguístico na forma de empréstimo ou adaptado numa tradução para o vernáculo. As palavras e seu conteúdo viajam com as imagens estáticas ou dinâmicas e essa combinação permite melhor compreensão da noção, do conceito que elas expressam. Nos tempos de hoje, as novas tecnologias contribuem para o êxito no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira do homem moderno.

Nesse contexto, os dicionários também foram adaptados e recriados com as inúmeras possibilidades que a ciência da informação tecnológica permite, como os dicionários eletrônicos, que serão abordados na Parte II deste trabalho.

3.2. Uma especialização: a Lexicografia Pedagógica

Os primeiros dicionários, em sua essência, surgiram como instrumentos no auxílio do aprendizado de uma língua mas, ao longo do tempo, foram adquirindo outros caracteres e funções, como unificadores, uniformizadores, normalizadores ou normatizadores das línguas em formação e já formadas, enfim, como repositórios do vocabulário linguístico de uma sociedade.

O caráter pedagógico na compilação do dicionário ressurgiu no século XX, com alguns estudos e iniciativas na primeira metade e com um grande número de publicações de estudos aplicados e teóricos principalmente na segunda metade, até os dias de hoje, dando origem a uma área especializada dentro da Lexicografia.

Lexicografia Pedagógica é o nome empregado para denominar a ampla área de estudos nos quais o objeto é um tipo de dicionário destinado a ser um instrumento na aprendizagem da língua, seja ela estrangeira ou materna; um dicionário com características específicas que leva em conta o usuário e suas necessidades.

O nome *Lexicografia Pedagógica* está sendo difundido no Brasil principalmente por estudiosos ligados à língua francesa, como Philippe Humblé que, além de publicações a respeito, mantém um grupo de pesquisa em Lexicografia Pedagógica, certificado pelo CNPq, e Magali Sanches Durán, que publicou vários artigos em revistas de Linguística, disponíveis *on-line* e fez sua dissertação de mestrado e sua tese de doutorado nessa área. Durán (2008) informa que o nome *Lexicografia Pedagógica* foi difundido principalmente pelos trabalhos do *GRELEP – Groupe de Recherche en Lexicographie Pédagogique* [Grupo de Pesquisas em Lexicografia Pedagógica].

No site⁵⁴ do GRELEP encontramos uma definição de Lexicografia Pedagógica e os objetivos deste grupo de pesquisa:

A Lexicografia Pedagógica ou Lexicografia de Aprendizagem é uma subdisciplina da lexicografia que se propõe a elaborar dicionários (impressos ou eletrônicos) no qual o objetivo é responder às necessidades dos aprendizes de uma língua, tanto do ponto de vista receptivo (compreensão da mensagem) quanto do ponto de vista produtivo (aplicação no discurso de uma mensagem). Isto implica que o dicionário de aprendizagem deve fornecer ao aluno de uma língua estrangeira, ou segunda língua, todos os tipos de informações que ele não possui, ao contrário do falante nativo, entre outros

- Possibilidades combinatórias da língua (as colocações no sentido amplo),
- Traços semânticos pertinentes aos sinônimos e os contextos de seus empregos,
- Informações pragmáticas e regras de uso necessárias.

Estes três pontos constituem, sem dúvida, os pontos-chave da aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira.(tradução nossa)

Vemos que o nome Lexicografia de Aprendizagem e Lexicografia Pedagógica são usados indistintamente. *Lexicographie d'apprentissage* [Lexicografia de Aprendizagem] foi o nome adotado por Robert Galisson num artigo de 1987, no qual faz um confronto com a *Lexicographie de Dépannage* [Lexicografia de

54 No site <http://www.kuleuven.be/grelep/objectif/objectin.htm>

auxílio, socorro]. Nesta última, o dicionário serviria de auxílio em consultas para dúvidas ou traduções, enquanto um dicionário de aprendizagem incorporaria a função de ferramenta no ensino e promoveria a aprendizagem.

Também no que diz respeito aos dicionários, os adjetivos variam entre *Dicionários Pedagógicos*, *Dicionários de Aprendizagem* e *Dicionários de Aprendizes* até em publicações de mesmo autor. Por exemplo, o holandês Paul Bogaards, em 1991, publica uma pesquisa intitulada *Dictionnaires Pédagogiques et apprentissage du vocabulaire* [Dicionários Pedagógicos e aprendizagem do vocabulário] e, em 1994, dedica um capítulo aos *Dictionnaires d'apprentissage* [Dicionários de aprendizagem].

Já Sven Tarp, dinamarquês, usa o título *Lexicografia de Aprendizaje* [Lexicografia de Aprendizagem] em seu artigo escrito em espanhol, publicado nos *Cadernos de Tradução* da Universidade Federal de Santa Catarina, cujo título do volume é *Tradução e Lexicologia Pedagógica*⁵⁵.

Também utilizou as duas denominações o especialista em lexicografia, alemão radicado no Brasil, Herbert A. Welker, que dedicou um capítulo a 'Dicionário de aprendizes', no livro publicado em 2004, *Dicionário – Uma Pequena Introdução à Lexicografia* e, em 2008, publicou o livro *Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica*. Nesta obra, bastante abrangente, o autor detalha os nomes e adjetivos utilizados por vários autores que trataram do dicionário na aprendizagem de línguas, além de compilar uma tipologia do que seriam os dicionários pedagógicos, mostrar as características de vários dicionários destinados a aprendizes e apresentar algumas pesquisas empíricas sobre o uso de dicionários pedagógicos. Citaremos essa obra em vários pontos no decorrer deste subcapítulo.

Enquanto o nome Lexicografia Pedagógica não é de conhecimento do público em geral, e nem ao menos Lexicografia, os nomes das obras lexicográficas cujos destinatários são os aprendizes são facilmente identificáveis e reconhecíveis, como eram também os glossários temáticos dos séculos XV a XVIII, os primeiros

55 Número organizado por Claudia Xatara e Philippe Humblé.

dicionários bilíngues que citamos no item anterior. Geralmente, no próprio título da obra explicita-se o seu propósito, como podemos ver em alguns dicionários bilíngues disponíveis no Brasil como *Mini Dicionário Larousse - Francês/Português, Português/Francês – Dicionário ideal para o aprendizado da língua francesa* (Ed. Larousse); *Dicionário Escolar- Inglês- inglês/português, português/inglês* (Martins Fontes); *Dicionário Oxford Escolar português/inglês, inglês/português, para estudantes brasileiros de inglês*. Há também dicionários monolíngues para aprendizes da língua materna como o *Diccionario del Estudiante* (Real Academia Española) e que também são úteis para aprendizes de LE. Se o específico fim não está no título, consta na ‘Apresentação’, como encontramos no *Parola-chiave, dizionario di italiano per brasiliani*: “Este dicionário foi concebido especialmente para os estudantes brasileiros”.

Os primeiros estudos na Lexicografia Pedagógica (antes mesmo que fosse definido este nome) foram realizados por profissionais ligados ao ensino de línguas, professores ou teóricos e desenvolveram-se principalmente no âmbito do aprendizado do léxico. Welker (2008, p. 34-40) faz uma revisão histórica da metalexigrafia pedagógica e cita a publicação de Sweet⁵⁶, de 1899, republicada em Hartmann (2003). Welker (p.34) reproduz, fazendo sua tradução, os comentários de Sweet⁵⁷ que considera mais importantes. Desses, vamos reportar alguns que nos servem para algumas reflexões:

Um dicionário realmente útil [...] deveria fornecer amplas informações sobre aquelas construções gramaticais que caracterizam palavras individuais e que não podem ser deduzidas com certeza e facilidade de uma simples regra gramatical. [Também deveria] indicar as formas anômalas e irregulares [...]

[...] o dicionário tem que explicar *palavras*, a enciclopédia tem que explicar *coisas*. A função principal do dicionário é identificar cada palavra com seu significado ou significados e informar aqueles detalhes de seu uso linguístico que não são exclusivamente do âmbito da gramática.

56 O título do livro é *The Practical Study of Language. A Guide for Teachers and Learners*, e o capítulo é “O dicionário: o estudo do vocabulário”, conforme foi citado por Welker (p.34)

57 Sweet realça como deveria ser um dicionário para um estudante de línguas.

[...] a tradução é um guia mais seguro para o significado do que a definição mais elaborada.

Todos os dicionários contêm muitas palavras que poderiam ser omitidas num dicionário para estrangeiros [...]

[Deveria ser dado] tratamento completo das palavras mais comuns e pouco espaço para as palavras raras.

O mais importante é que o dicionário indique os significados das palavras numa linguagem clara, simples, não ambígua.

[O usuário] espera uma combinação impossível de brevidade, tamanho pequeno e preço barato com uma plenitude de informações e remissões tal que ele será capaz de ler numa língua estrangeira sem nenhum estudo gramatical anterior.

Ao ler esses comentários, temos que ter em mente que foram escritos em 1899 e alguns deles são válidos ainda hoje, principalmente esse último sobre tamanho e preço, se pensarmos nos dicionários impressos. Sobre a tradução, lembramos que naquela época o que se usava para o ensino/aprendizado de línguas era a prática gramática/tradução. De seu primeiro comentário aqui reproduzido vemos que se esperava do dicionário a incumbência de informar o que a gramática não poderia explicar pelas regras. Para Sweet, o dicionário, pelo seu formato, seria o instrumento ideal para tais explicações. Passados mais de cem anos da primeira publicação desse estudioso, com o desenvolvimento dos estudos sobre o léxico, como vimos no Capítulo 2, já é possível vislumbrar uma ‘gramática do léxico’, apesar de ser o léxico “um sistema muito mais aberto que a gramática ou a fonologia, e as suas numerosíssimas unidades de base, as palavras, prestam-se mais dificilmente à regularização”, conforme diz Bettoni (2000, p.62).

Há regras consideradas gramaticais que estão mais relacionadas às características da palavra, como por exemplo a regência verbal; neste caso, se o estudante aprende um verbo com sua preposição, ele não terá dificuldades no emprego da preposição quando usar aquele determinado verbo. Um dicionário, com essa informação, pode auxiliar nesse aprendizado mostrando a regência e dando exemplos de uso. Se for compilado especificamente para um público de determinada língua, pode

inclusive apresentar exemplos contrastivos em relação a tópicos onde haveria maior dificuldade.

A origem da idéia de dicionários para aprendizes está nas dificuldades encontradas por esse tipo de usuário ao aprender línguas. Os britânicos Palmer, West e Hornby, com experiência de ensino de inglês no exterior e uma longa trajetória de estudos, em parceria e isoladamente, são considerados os ‘pais fundadores’ dos dicionários monolíngues para aprendizes de língua estrangeira, quando ainda não existia esta definição de dicionário. Nas primeiras décadas do século XX, publicaram vários trabalhos que visavam a sanar as dificuldades dos aprendizes e permitiram a evolução desses dicionários específicos, a partir do controle do vocabulário (seguindo os estudos do americano Thorndike, sobre as palavras mais frequentes do inglês); dos *verb patterns* (padrões verbais) com os quais os alunos obtinham informações sintáticas; e das colocações, as combinações lexicais, já por eles identificadas como importantes no aprendizado da LE. (WELKER, 2008, p.118-123)⁵⁸

São as necessidades do usuário desse tipo de dicionário que regem o seu feito. Como usuário, um aluno de LE, conforme sua conveniência, vai buscar o tipo de dicionário que melhor se adéque às suas necessidades que, geralmente, estão relacionadas com a comunicação na LE: compreender e produzir textos, escritos ou orais. Essas necessidades estão relacionadas com o nível de conhecimento na LE e a situação de aprendizagem.

Tarp (2006), no artigo já citado *Lexicografia de Aprendizaje*, define o dicionário de aprendizagem a partir das necessidades:

58 Welker conta com detalhes a trajetória desses estudiosos, baseando-se nas informações de Cowie (1999) e em seguida relata a história dos primeiros *learners'dictionary*. Não abordaremos com mais detalhes esses dicionários porque não foram objetos de nossa pesquisa.

Um dicionário de aprendizagem é um dicionário cujo objetivo genuíno é o de satisfazer as necessidades de informação lexicograficamente relevantes que tiverem os estudantes em uma série de situações extralexigráficas durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. (p.300)⁵⁹

Neste interessante artigo, Tarp apresenta as relações entre comunicação, capacidade e conhecimento linguístico. Sem as elucidativas e ilustrativas⁶⁰ palavras do autor, sintetizamos que a comunicação linguística entre os seres humanos só é possível com a capacidade linguística que, por sua vez, só se desenvolve através da comunicação. Os conhecimentos linguísticos sistemáticos e conscientes não são prerequisites para a capacidade linguística e para a comunicação, por isso o fato de não saber regras e padrões linguísticos não impede a um falante nativo de se comunicar em sua língua materna. Do mesmo modo, uma pessoa pode ter conhecimentos linguísticos em uma língua estrangeira sem ter a capacidade linguística, isto é, não conseguir usá-la na comunicação.

Para um docente, principalmente num curso de Letras, o ideal é que o aluno tenha conhecimentos linguísticos sistemáticos e conscientes e consiga desenvolver sua capacidade linguística na comunicação. Nesse sentido, a lexicografia pode ser de grande auxílio, pois segundo Tarp (2006, p.307) a comunicação cumpre a função mediadora pela qual aquilo que se extrai do dicionário “pode converter-se em capacidade linguística”. Ressalva o autor que esse êxito é “uma possibilidade e não uma necessidade, já que nem tudo que é consultado é aprendido, nesse pleno sentido” (Scholfield 1999 apud TARP, 2006, p.307)⁶¹, uma vez que, para Tarp:

O que caracteriza os dicionários como objetos de uso é que podem cobrir necessidades de informação mediante dados lexicográficos e que as informações deles extraídas podem ser utilizadas ou para aumentar os conhecimentos do usuário (funções cognitivas) ou para resolver problemas

59 No original: *Un diccionario de aprendizaje es un diccionario cuyo objetivo genuino es el de satisfacer las necesidades de información lexicográficamente relevantes que tengan los estudiantes en una serie de situaciones extra-lexicográficas durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.*

60 Tarp narra uma passagem de *O jovem erudito (Der Junge Gelehrte)*, de Lessing, de 1747, para explicar essas relações.

61 No original: *se debe recalcar que tal repercusión es una posibilidad y no una necesidad ya que “not everything looked up is ‘learnt’ in this full sense” (Scholfield Dictionary Use in Reception. International Journal of Lexicography. Volume 12. Number 1, 1999. Oxford: Oxford University Press, p. 13-34. 1999).*

relacionados à comunicação (funções comunicativas). Pelo contrário, as informações não podem desembocar diretamente em uma maior capacidade. (TARP,2006, P.303)⁶²

Para aumentar essa capacidade é necessário haver internalização das informações dali obtidas que aumentariam o conhecimento linguístico e que, uma vez internalizadas, poderiam vir a ser empregadas pelo estudante na comunicação, o que demonstraria a capacidade linguística.

Segundo Tarp (p.309), no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o dicionário serve ‘indiretamente’, por proporcionar conhecimentos num estudo intencional sobre a língua a ser aprendida e, ‘diretamente’, por fornecer informações que são aproveitadas para resolver problemas na comunicação, em relação à compreensão ou produção de textos. Para o autor, é nessa relação

entre a lexicografia e o processo de aquisição de uma língua estrangeira que se pode desenvolver uma teoria geral dos dicionários de aprendizagem e as funções que podem desempenhar. (TARP, 2006, p.2009)⁶³

Em seguida, Tarp discorre sobre uma detalhada tipologia lexicográfica do usuário potencial, o estudante de LE, e suas capacidades. Conclui que não é possível conceber um único e geral dicionário de aprendizagem, mas um sistema de dicionários ou soluções, e que o usuário, ao longo de seu processo de aquisição da LE, deve passar por eles conforme situações e necessidades.

Em nossa pesquisa não utilizamos exclusivamente dicionários de aprendizagem ou pedagógicos, mas um dicionário monolíngue de língua geral e um bilíngue ‘escolar’, ambos no formato *on-line*. Apesar de não focalizarmos a Lexicografia Pedagógica, os resultados obtidos fornecem pistas na relação entre o usuário e

62 No original: *Lo que caracteriza a los diccionarios como objetos de uso es que pueden cubrir necesidades de información mediante datos lexicográficos y que las informaciones extraídas de estos pueden utilizarse o para aumentar los conocimientos del usuario (funciones cognitivas) o para resolver problemas relacionados con la comunicación (funciones comunicativas). Por el contrario, las informaciones no pueden desembocar directamente en una mayor capacidad.*

63 No original: *Es sobre la base de esta relación general entre la lexicografía y el proceso de adquisición de una lengua extranjera que se puede desarrollar una teoría general de los diccionarios de aprendizaje y las funciones que pueden desempeñar.*

o dicionário que podem contribuir para o desenvolvimento das funções de um dicionário de aprendizagem e no conhecimento do comportamento do usuário (aluno) perante o dicionário.

Na literatura disponível em ensino de italiano como língua estrangeira, as únicas menções que encontramos especificamente com o termo *dizionario pedagogico* são as publicações relacionadas com o projeto *Eldit* (alemão/italiano), que trataremos abaixo, e a publicação de Nuccorini (1993), à qual não tivemos acesso, que trata dos dicionários de outras línguas para aprendizes italianos.

Eldit é definido como um programa *on-line* de aprendizagem de italiano e alemão e foi concebido para os nativos dessas duas línguas que queiram aprender uma ou outra. O programa foi desenvolvido na zona bilíngue entre a Itália e a Áustria, na região italiana *Trentino Alto Adige*. Presta-se no auxílio dos exames de bilinguismo na região e declara-se um instrumento de autoaprendizagem. O dicionário, desenvolvido no projeto desde 1999, hoje conta com um léxico de base de aproximadamente 3.500 palavras para cada língua e um corpus de 800 textos para aprendizes. Todo o conteúdo é disponível na rede para qualquer usuário, a partir de uma simples inscrição. Em seu site,⁶⁴ encontramos todas as informações sobre o desenvolvimento do projeto.

Como dicionário bilíngue mais específico destinado aos estudantes brasileiros de italiano, temos à disposição o dicionário *Parola Chiave*, já citado no início deste subcapítulo. O que diferencia esse dicionário de outros bilíngues é o seu formato híbrido, isto é, cumpre o papel de um dicionário monolíngue, porque apresenta as informações na língua italiana, mas oferece uma tradução em português, cumprindo o papel de dicionário bilíngue. No entanto, infelizmente, esse dicionário encontra-se somente em formato impresso.

64 Informações gerais sobre o dicionário Eldit estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://dev.eurac.edu:8081/MakeEldit1/Html/eldithelp/informationlt.html#general>

3.3. Que lugar ocupam os dicionários no ensino de LE, especialmente de Italiano LE?⁶⁵

Como vimos em 2.1, o surgimento dos dicionários monolíngues e bilíngues ocorreu pela necessidade de manutenção, reprodução e instrução da própria língua ou de uma língua de origem (sumério, latim, grego) e de entendimento e comunicação entre os povos, passando posteriormente à posição de principal guia de uniformização das línguas modernas e à função de repositório do léxico de uma sociedade.

Seu papel no ensino de línguas passou de imprescindível, nos tempos da prática de gramática e tradução, a condenável nos tempos dos métodos diretos e, em tempos mais recentes, a instrumento de auxílio no ensino por vezes recomendado ainda com restrições pelos professores, apesar dos avanços da Lexicografia Pedagógica, como vimos em 2.2. Como foi dito na Introdução deste trabalho, não há consenso entre os professores sobre a adoção, de forma sistemática, de dicionários nos cursos de LE.

Em 1989, Marello (p.99) ponderava quanto ao uso dos dicionários bilíngues nos cursos de língua estrangeira:

Depois de um certo período no qual o uso do dicionário bilíngue foi banido, ou ao menos desencorajado, nos cursos de línguas estrangeiras, assiste-se a uma gradual readmissão deste instrumento na prática didática há alguns anos. Existe certamente uma relação de causa e efeito entre a introdução de textos originais nos cursos de língua e o reforço do prestígio dos dicionários: como observa Galisson (1983, p.23) o crescimento dos obstáculos presentes nos textos autênticos, somado à propensão pela reflexão autônoma característica do modelo cognitivista de aprendizagem, leva à indução dos discentes a um maior uso dos dicionários, último recurso à compreensão.

65 Tentamos mostrar brevemente neste capítulo o papel do dicionário no ensino de LE, conscientes de que não seria possível abordar todos os tópicos, como tipologia, exemplos de uso, etc., mas tentando situar o dicionário nessa realidade, especialmente no que se refere ao ensino de italiano como língua estrangeira e com a bibliografia disponível no Brasil.

Ademais, uma vez que entrou em crise a idéia de que o significado seja explicado e apreendido somente através da L2, os professores deixam cair muitos dos vetos relacionados ao uso dos dicionários bilíngues.⁶⁶

Nessa citação, percebemos que a presença do dicionário acompanhou de certa forma a evolução do ensino de línguas⁶⁷ e que a autora tem um prognóstico positivo quanto à inserção do dicionário na prática didática. Contudo, a aceitação dessa inserção não foi acompanhada por unanimidade pelos professores e pelos estudiosos de didática em LE, como veremos a seguir, começando pelo ensino das habilidades de consulta, passando pela formação dos professores até a importância dada ao dicionário em uma obra de referência, o Quadro Comum Europeu.

3.3.1. Quanto às habilidades de consulta

Passados quinze anos da citação antes mencionada, a mesma autora, Carla Marello, juntamente com Alessandra Corda, recoloca a questão do uso do dicionário em um capítulo intitulado *Insegnare a usare il dizionario*, no qual põe a pergunta “Os dicionários são úteis no ensino de uma língua estrangeira?”, ressaltando no ensino. (CORDA e MARELLO, 2004, p.81-127)⁶⁸.

Nesse livro, através da justificativa dada pela inclusão de tal capítulo e os objetivos deste, vemos que apesar dos avanços alcançados pela lexicografia e pela didática em línguas estrangeiras, na realidade, ainda faz-se necessário um trabalho de ‘convencimento’ quanto à introdução sistemática do dicionário no ensino de LE.

66 No original: Dopo un certo periodo in cui l'uso del dizionario bilíngue è stato bandito, o quanto meno scoraggiato, nei corsi di lingue straniere si assiste ormai da qualche anno ad una graduale riammissione di questo strumento nella pratica didattica. Vi è sicuramente un rapporto di causa ed effetto fra l'assunzione di testi originali nei corsi di lingua e il rafforzamento del prestigio dei dizionari: come osserva Galisson (1983b, p.23) l'accrescimento degli ostacoli presenti nei testi autentici, sommato alla propensione per la riflessione autonoma caratteristica del modello cognitivista d'apprendimento, finisce per indurre i discenti ad un uso maggiore dei dizionari, ultima risorsa per comprendere. Inoltre, entrata in crisi l'idea che il significato vada spiegato e appreso solo attraverso la L2, gli insegnanti lasciano cadere molti dei veti riguardanti l'uso dei dizionari bilingui.

67 Vimos o processo de evolução dos métodos no Capítulo 1.

68 Publicação já referida no Capítulo 1.

As autoras declaram, o que confirmamos na prática, a opinião quase unânime de que o dicionário pode ser útil ao aluno na compreensão de um texto em LE. Por outro lado, colocam “que um dicionário possa ajudar o professor em suas aulas é, ao contrário, uma afirmação sobre a qual nem todos estão de acordo.” (CORDA e MARELLO, 2004)⁶⁹ Assim, sob a ótica da ênfase no ‘aprender’ dentro do processo ensino/aprendizagem, as autoras oferecem aos professores, que já utilizam esse instrumento, condições de desfrutá-lo na preparação das aulas e na construção de exercícios. Àqueles que não o utilizam, as autoras convidam:

Gostaríamos de convencer os docentes contrários ao uso dos dicionários em classe a levar em consideração ao menos a didática das habilidades de consulta (*reference skills*): um professor informado e solícito no progresso dos próprios alunos deve ajudá-los a estudar e a aprender também quando estão a sós. Devem concordar conosco que, fora da classe, o estudante consultará os dicionários com mais frequência que o livro de texto ou uma gramática italiana.⁷⁰

Na mesma linha de pensamento das autoras, várias pesquisas foram feitas a respeito do ensino⁷¹ das habilidades de consulta e das necessidades de consulta, isto é, como e por quais motivos uma pessoa usa um dicionário.

Welker (2006, p.35-37) introduz essa questão em seu livro, que traça um panorama sobre as pesquisas empíricas sobre o uso de dicionários⁷². Citando Béjoint⁷³ (1994 [2000:15]), o autor arrola as operações necessárias para a consulta em um dicionário, desde a escolha até a interpretação dos dados no verbete. Ao longo dos dois primeiros capítulos, Welker descreve vários resultados das diversas pesquisas,

69 No original: *che un dizionario possa aiutare l'insegnante nelle sue lezioni è invece un'affermazione su cui non tutti sono d'accordo.*

70 No original: *Vorremmo convincere i docenti contrari all'uso dei dizionari in classe a prendere in considerazione almeno la didattica delle abilità di consultazione (reference skills): un insegnante avvertito e sollecito del progresso dei propri allievi deve aiutarli a studiare e a imparare anche quando sono da soli. Converrete con noi che, uscito dalla classe, lo studente consulterà i dizionari più spesso del libro di testo o di una grammatica italiana.*

71 Para a Língua Portuguesa encontramos um interessante artigo de Soares (1978) que se intitula “Técnica do manuseio do dicionário e enriquecimento do vocabulário”.

72 A pesquisa sobre o uso será o tema da Parte III deste trabalho.

73 BÉJOINT, H. *Modern Lexicography: an introduction*. Oxford: Oxford University Press. 2000

feitas principalmente sob a forma de enquetes e questionários. Desses resultados, citamos os da pesquisa de Nesi (1999), cujos informantes eram professores de LE em universidades britânicas⁷⁴ (WELKER, 2006, p.125-126):

- muitos informantes tinham a impressão de que seus alunos não haviam recebido muita orientação sobre o uso de dicionários.
- muitos afirmaram que aproveitam as introduções dos dicionários ou os manuais de exercícios que os acompanham (workbooks) para treinar seus alunos nas habilidades de uso.
- alguns disseram que a única habilidade treinada foi a interpretação das definições, mas que essa habilidade abrange ou requer várias outras.
- a maioria esclareceu que esse treino não é feito regularmente, e vários informantes admitiram que ele é insuficiente. Afirmaram até mesmo que tal treino é essencial.
- outros (ou os mesmos) tinham percebido que o ensino de habilidades de uso de dicionários não é muito apreciado no meio estudantil.

Resultados semelhantes são obtidos em outra pesquisa, de Atkins e Knowles (1990), citada por Corda e Marello (2004, p.83): uma pesquisa bastante abrangente, com 740 estudantes europeus, realizada em 1988, onde 60% dos informantes declararam não ter recebido instrução de como usar o dicionário. Em nossa pesquisa empírica, os estudantes também foram indagados sobre o recebimento desse tipo de instrução. O resultado será apresentado na última parte desta tese, Parte III.

Durán (2008, p.204) relata a pesquisa de Chi (2002), realizada na China, na qual “os professores alegam que não sabem o quê e como ensinar sobre o uso de dicionários, pois não receberam nenhuma instrução dessa natureza em seus cursos de formação”, além do fato, segundo eles, de que não haveria espaço para um novo tópico nos programas dos cursos de LE. Essa realidade talvez seja comum em muitos outros países e instituições, mas ainda não é amplamente declarada e comprovada em pesquisas.

74 Segundo Welker, Nesi abstém-se de apresentar dados quantitativos.

Depreendemos, através dos resultados e relatos das pesquisas citadas, que estudantes e professores acreditam ser importante o ensino das habilidades de consulta, mas por diversos motivos esse ensino não se concretiza.

No entanto, sobre a necessidade do ensino do uso de dicionários há publicações desde 1923 (WELEKR, 2008:103). Welker (104-106) reporta trinta e sete publicações, entre artigos de revistas, livros e capítulos de livros, de 1965 a 2005, nas quais os autores colocam-se a favor do uso de dicionários e do ensino para esse fim e/ou propõem exercícios de uso, em língua materna ou em línguas estrangeiras. É importante ressaltar, contudo, que ao verificar os títulos dessas publicações, constatamos que somente duas delas dizem respeito ao ensino de línguas em geral; vemos que a grande maioria dessas opiniões está inserida em publicações que tratam de léxico e dicionários.

Para Durán (2008,p.8), “o uso do dicionário no ensino não altera tanto o planejamento, pois representa apenas uma nova ferramenta para as atividades de sala de aula, ou seja, transforma o dicionário em acessório dos métodos de ensino”. Contudo, advoga a autora que para bem desfrutar tal instrumento é necessário fornecer aos professores uma adequada preparação no curso de formação desses profissionais, com o fim de prover-lhes de competências teóricas e práticas.

3.3.2. Na formação geral do professor de LE

Para discorrer com precisão a respeito da presença de estudos lexicográficos na formação de professores de LE no Brasil seria necessário uma pesquisa de campo no oferecimento de cursos de Letras e de especialização para professores de LE e verificar toda bibliografia adotada. É uma idéia que pode ser desenvolvida em estudos futuros. Neste subcapítulo, vamos nos limitar a mencionar alguns posicionamentos encontrados em publicações destinadas a professores de línguas.

Através do relato de Bevilacqua (2006, p.108-109), parece-nos que a situação no Brasil é semelhante à descrita por Chi, na China (*op.cit.*), pois segundo a autora:

(...) pouco se trata da lexicografia geral e a bilíngue, em particular, ao longo da formação dos futuros professores. Raramente são oferecidas disciplinas que dêem aos alunos subsídios teóricos suficientes para que possam, por um lado, ter elementos suficientes para analisar os dicionários que utilizarão em suas atividades em sala de aula e, por outro, que os ajudem a propor atividades que impliquem o uso de obras lexicográficas. Não há, portanto, uma reflexão em torno ao objeto dicionário, seja ele monolíngue, seja ele bilíngue.

Consequentemente, continua a autora, o professor não dispõe de critérios para avaliar um dicionário para suas atividades ou para recomendar aos alunos. Por essas razões, Bevilacqua⁷⁵ apresenta alguns “parâmetros relacionados à avaliação de dicionários bilíngues” especialmente nas línguas portuguesa e espanhola, em sua contribuição para o livro resultante de um Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino-Aprendizagem de Línguas, especificamente inglês e espanhol, da Unijuí, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

No plano editorial, vemos que existe certa preocupação no oferecimento de adequada preparação ao profissional do ensino: na já citada coleção didática produzida por um projeto europeu para formação de professores e na qual incluem-se obras voltadas para o ensino do léxico, a saber *Aprender y enseñar vocabulario*, em espanhol, e *Probleme der Wortschatzarbeit*, em alemão, e *Lessico: insegnarlo e impararlo*, em italiano, citado neste subcapítulo. Em todas é dedicado um capítulo sobre o dicionário, onde se propiciam reflexões inclusive com atividades a serem colocadas em prática. Para a língua inglesa, Durán (2008, p.9) cita as publicações de Underhill (1985), Rossner (1985) e Gélpí (1999).

Esses livros são específicos para o ensino do léxico e naturalmente incluem a questão do uso de dicionários, diferentemente daqueles destinados à formação de professores de LE com uma abordagem mais ampla e geral.

75 Vale dizer que Cleci Bevilacqua é professora na UFRGS e pesquisadora em lexicologia, lexicografia, terminologia e terminografia.

Vemos, por exemplo, em Dolci e Celentin (2000)⁷⁶ que o uso de dicionários foi negligenciado. Esse livro, destinado à formação de professores de língua italiana para estrangeiros, concebido dentro do Projeto Itals da Universidade Ca' Foscari, é constituído de 31 capítulos divididos em seis partes; a quarta parte é dedicada a *strumenti e supporti per l'insegnamento* [instrumentos e suportes para o ensino], da qual constam quatro capítulos que abordam manuais didáticos, vídeo, software e internet e nenhum dedicado ao dicionário.

Também no conhecido livro de Balboni (1994) para o ensino de italiano, que além de tratar da parte teórica da didática inclui o uso de subsídios mediáticos no ensino do italiano LE, não há nenhuma menção ao uso de dicionários na prática didática.

A preocupação em citar subsídios tecnológicos é notada também no texto de Cruz (2009, p.59-68) sobre uma interessante iniciativa em uma Faculdade de Letras, na Bahia. A autora, depois de dissertar sobre autonomia, descreve a importância e o papel de um centro desenvolvido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, o CAALE - Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas Estrangeiras - CAALE/UESB, um espaço criado especificamente para ajudar a desenvolver a autonomia na aprendizagem da LE dos alunos da faculdade, futuros professores. Segundo Cruz, nesse espaço, divididos em quatro ambientes, encontram-se computadores, vídeo, DVD, gravações em fitas-cassetes e em CD-ROM, livros e revistas à disposição dos alunos. Ao verificarem que os alunos não usufruíam o espaço sem a intervenção do professor, foram propostas e adotadas estratégias que incentivavam o uso do centro para 'assistir a filmes, ouvir músicas, cantar, ler textos de seu interesse etc.'. É louvável, e até invejável, tal iniciativa, mas por que não é mencionado o dicionário como instrumento no auxílio do desenvolvimento da autonomia? Poderia ser ao menos citado entre 'livros e revistas' quando se faz referência aos insumos impressos.

76 Vemos que não houve uma edição mais atualizada que a citada no site da editora <http://www.bonacci.it/productpdf/9788875733698.pdf>. Nessa obra consta o artigo de Mario Cardona, sobre o *Lexical Approach*, citado no Capítulo 1, mas ele não aborda o uso de dicionários.

Pela ausência de menção aos dicionários nessas três publicações citadas, podemos pensar que, em tais casos, ou seu valor é desestimado ou é tão ‘incorporado’ no ensino que prescindia de considerações.

Welker (2008, p.42-43) também constata a ausência de dicionários nos livros sobre ensino e aprendizagem de línguas: cita 14 livros em inglês, entre eles Ellis (1998) e diz que “os dicionários são simplesmente ignorados”. Segundo o autor, vêm-se também poucos trabalhos nas revistas especializadas em Linguística Aplicada, cujos artigos são na maioria sobre ensino/aprendizagem de LE, embora “seja evidente que tanto alunos quanto professores os consultam”.

Encontramos também declarações explicitamente contrárias ao uso do dicionário, principalmente no que se refere a situações de leitura, nas quais se enfatiza a inferência, como a de Vandrick (2003:278), já citada na Introdução desta Tese. Também Gattolin (2006:151), ao abordar o ensino de vocabulário em manual didático de língua materna, baseando-se em estudos de Kleiman (1992), considera que o contexto e as pistas linguísticas são suficientes para a compreensão de uma palavra e desaprova a sugestão do manual didático sobre o uso do dicionário.

Por outro lado, para promover a autonomia dos alunos nas aulas de LE, Paiva (2009:31-46) recomenda:

Geralmente, nós nos sentimos ameaçados quando somos tratados pelos alunos como dicionários ambulantes. Que tal levar alguns dicionários para a sala de aula e incentivar os alunos a usá-los em vez de nos fazer de dicionários? As descobertas podem ser compartilhadas com os colegas, e uma lista de novas palavras pode ser, aos poucos, construída pelos próprios alunos. (p.36)

É uma idéia que pode ser adotada em sala de aula para promover a autonomia e contribuir para uma ação efetiva dos alunos. Deve-se considerar que essa atividade pode ser mais profícua com bons conhecimentos sobre o uso de dicionários por parte do professor.

A sugestão de Paiva contrapõe uma das posições apresentada em pesquisa realizada por Marelló (1989:114) na Itália: um dos professores entrevistados declara proibir o dicionário bilíngue em sala de aula, pois ele se considera o dicionário dos alunos. Hoje, pode parecer uma posição anacrônica, mas pelas pesquisas citadas de Atkins e Knowles (1990), de Nesi (1999), Chi (2002), e pela afirmação de Bevilacqua (2006) são posições e fatos frente ao dicionário que perduram no tempo.

Já na obra do professor italiano Marco Mezzadri (2003:205-219), para uma *(auto) formação do professor de línguas*, vemos um capítulo dedicado ao ensino do léxico, onde é levantada a importância do dicionário. O autor situa o léxico na *glottodidattica*, isto é, na área da linguística que trata do ensino de LE, apoiada nos critérios científicos a partir da linguística, da psicologia e da antropologia.

Diz o autor que o conhecimento fornecido pela psicolinguística impõe ao professor agir de acordo com os modelos de aquisição do cérebro, como por exemplo “promover percursos de aprendizagem que favoreçam a aquisição e a sistematização das noções lexicais por associação.”⁷⁷ Entre as associações possíveis, recorda as principais: sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia e também associações de tipo conceitual de nível paradigmático ou sintagmático e dá um exemplo de exercício. Além desses aspectos do léxico, o autor propõe ainda um exercício de reflexão sobre aspectos morfológicos, como formação de palavras e aspectos de família de verbos, o que constituiria, entre outros elementos, a gramática do léxico. Dando ênfase a esses aspectos e à não distinção entre momentos na sala de aula de ‘gramática’ e de ‘léxico’, Mezzadri diz que:

Se um dos objetivos da educação linguística é o de criar uma capacidade de análise autônoma, uma consciência, por parte do estudante, dos elementos que constituem a língua e do seu funcionamento, então parece necessário atribuir maior importância à gramática do léxico e aos instrumentos que concorrem para reforçar a capacidade de uso autônomo do léxico.

77 No original: *Ad esempio sarà compito del docente promuovere percorsi di apprendimento che favoriscano l'acquisizione e la sistematizzazione delle conoscenze lessicali per associazione.*

Daqui deriva, por exemplo, a indicação prescritiva de educar o estudante para usar corretamente o dicionário [...].⁷⁸

O autor reconhece a importância do dicionário e indica o ensino de seu uso. Além disso, Mezzadri faz uma crítica sobre as metodologias, sejam elas estruturais ou comunicativas, nas quais há separação entre valência semântica e morfológica da palavra, quando se ensina o significado da palavra e posteriormente a reflexão gramatical, de modo implícito ou explícito. Ele sugere uma abordagem de integração entre os aspectos semânticos e morfológicos, entre os conteúdos programáticos da gramática e do léxico. Segundo o autor, essa abordagem traria vantagens, porque daria oportunidade de afrontar sob mais pontos de vista os temas lexicais e estruturais e facilitaria o princípio da *spiralità*, ou seja, da trajetória espiral, no qual consiste a idéia de que o que já foi visto torne a ser visto, mas, em um nível de conhecimento mais avançado do aluno para que ele possa refletir ainda mais a respeito. A desvantagem dessa perspectiva, segundo o autor, seria a dispersão com a qual os professores e estudantes deparariam em uma abordagem integrada, uma vez que estão acostumados ao percurso de progressão gramatical. A solução para esses casos, segundo Mezzadri, seria dar ao aluno momentos de reflexão e sistematização, assim como se faz para o conhecimento gramatical.

Percebe-se que o parecer de Mezzadri considera as propostas da Abordagem Lexical, de Michael Lewis (1993), já vistas no Capítulo 1, mas as recupera seguindo a perspectiva desse autor quando reconsidera a importância do ensino do léxico integrado com a gramática (LEWIS, 1997). Em ambas perspectivas, Lewis aponta o papel essencial do dicionário como instrumento para maior autonomia do aprendiz de língua estrangeira.

Lewis (1993, p.132) afirma que o dicionário é subutilizado pelos estudantes e que, num curso centrado na Abordagem Lexical, o ensino do uso de dicionários é essencial, principalmente na investigação de palavras gramaticais e nas

78 No original: *Se uno degli obiettivi dell'educazione linguistica è quello di creare una capacità di analisi autonoma, una consapevolezza da parte dello studente degli elementi che costituiscono la lingua e del loro funzionamento, allora appare necessario attribuire maggior importanza alla grammatica del lessico e agli strumenti che concorrono a rafforzare la capacità di uso autonomo del lessico. Da qui discende, ad esempio, l'indicazione prescrittiva di educare lo studente a un corretto uso del dizionario [...]*

possibilidades de combinações sintagmáticas (colocabilidade das palavras). Cita a intenção de Sinclair, idealizador do dicionário Cobuild⁷⁹, de criar um dicionário tanto para a recepção (compreensão) quanto para a produção. Diz que usar um bom dicionário monolíngue é como “ter um falante nativo em sua carteira”⁸⁰. Em 1997, Lewis torna a falar sobre o papel do dicionário no ensino, não somente como uma obra de referência, mas como um recurso para o aprendizado.

Coloca-o algumas vezes como instrumento em conhecidas atividades em sala de aula às quais propôs modificações adaptando-as à Abordagem Lexical (LEWIS, p.108-139). O autor refere-se também à questão da produção e faz algumas críticas aos dicionários quanto ao uso de sinônimos na definição (op.cit., p.209-211), mas essa é uma questão muito mais complexa do que se pode supor, como veremos na Parte II, nas características dos dicionários usados na pesquisa.

Nas obras citadas desses dois autores, Mezzadri e Lewis, vemos que o dicionário é considerado como importante instrumento no ensino de LE, à medida que se dá também importância ao léxico no ensino. No entanto, nos escritos de ambos autores, Mezzadri e Lewis, vemos que não há indicações aprofundadas das características dos dicionários e suas particularidades e nem ao menos citações de obras às quais o leitor, professor em formação, pudesse se dirigir para aquisição de conhecimento. São mencionados genericamente os guias de uso que acompanham as obras lexicográficas. Parece-nos que, apesar do reconhecimento da importância da inclusão do dicionário no processo de aprendizado da língua estrangeira, os meios para se chegar a um bom aproveitamento do dicionário não são difundidos com exatidão. A difusão desse conhecimento parece ficar unicamente a cargo dos estudiosos que se dedicam aos estudos do léxico e de dicionários.

Fica a impressão de que somente os que se interagem com e se interessam pelas obras lexicográficas reconhecem e divulgam as potencialidades de seus recursos no ensino de línguas LE. Incluem-se nesse grupo principalmente os que trabalham

79 Dicionário de língua inglesa totalmente baseado em um grande corpus de língua autêntica armazenado e recuperável eletronicamente, cuja primeira edição foi em 1987. É considerado um dicionário monolíngue de aprendizagem.

80 No original: “*the native speaker on your desk*”.

com a chamada atualmente Lexicografia Pedagógica e que buscam melhorar os dicionários para o ensino.

Em língua italiana é essencial o trabalho de Carla Marello que é especialista em lexicografia e também no ensino de italiano como língua estrangeira. Publicou *Guida all'uso del vocabolario della Lingua Italiana* (1997); *Lavorare sulla lingua col dizionario* (1993). O público-alvo destes livros não são aprendizes de italiano como língua estrangeira, mas jovens estudantes italianos. Em ambos, são propostos exercícios que permitem conhecer bem a obra lexicográfica⁸¹ para melhor tirar proveito de tudo o que elas oferecem e, conseqüentemente, melhorar a própria língua italiana. Com o mesmo objetivo, em publicação anterior às citadas, Roncoroni (1987), também apresenta muitos exercícios, incluindo questões sobre o uso de palavras em diversos registros.

Em relação ao italiano como língua estrangeira, encontramos o capítulo já citado *Il dizionario nell'insegnamento del lessico*, de Marello (Corda e Marello, 2004). E em livros de apoio, que complementam manuais didáticos, encontramos orientações ao uso do dicionário em *Le parole italiane*, de Bertoni e Nocchi (2003). Pretendemos, no futuro, realizar uma minuciosa pesquisa sobre a presença de indicação de uso de dicionários nos manuais didáticos de italiano LE mais utilizados no Brasil.

3.3.3. No Quadro Europeu Comum de Referência

Percebemos que as obras lexicográficas não são devidamente abordadas também na maior obra de referência para o ensino de línguas na Europa: o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (Conselho da Europa, 2001)⁸².

81 O primeiro *Lavorare sulla lingua* foi baseado no dicionário *Palazzi-Folena*, da Editora Loescher, e o segundo *Guida all'uso*, no dicionário Zingarelli, da Editora Zanichelli.

82 Consultamos a versão em português on-line e a versão em italiano impressa do *Quadro*.

O objetivo dessa obra proposta pelo Conselho de Europa, doravante chamada de QECR (versão em português de Portugal), não é dogmático, mas, como o próprio nome diz, uma referência para aqueles que atuam no ensino de línguas. Destacamos os dois principais objetivos do QECR⁸³:

1. Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a reflectirem sobre questões como:
 - O que fazemos exactamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros?
 - O que nos permite agir assim?
 - O que é que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma língua nova?
 - Como definimos os nossos objectivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efectivo da língua estrangeira?
 - Como se processa a aprendizagem da língua?
 - Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua?
2. Facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados.

Em seguida, esclarece que seu carácter não é normativo:

Mas, uma coisa deve ficar clara desde já. Não se trata DE MODO ALGUM de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo. São levantadas questões, mas não são dadas respostas. A função do Quadro Europeu Comum de Referência não é nem formular os objectivos que os utilizadores devem atingir, nem os métodos que devem usar.

Outro objetivo do QECR, também útil nos estudos internacionais de Linguística Aplicada voltados para Ensino/Aprendizagem e Aquisição de Línguas Estrangeiras, é

83 As citações são da versão em português, publicada em Portugal. Mantivemos a ortografia original. Observe-se o uso do termo 'aprendente' em Portugal, enquanto no Brasil consolidou-se o termo 'aprendiz'.

... ajudar os parceiros institucionais a descreverem os níveis de proficiência exigidos pelas normas existentes, pelos testes e pelos exames, de modo a facilitar a comparação entre diferentes sistemas de certificação.

E para tanto, estabelecem-se os critérios para os descritores dos Níveis Comuns de Referência. Brevemente, citamos a correspondência adotada no QECR para os níveis de aprendizagem dos alunos: ‘nível elementar’ = A1 e A2; ‘nível intermediário = B1 e B2’; ‘nível avançado’ = C1 e C2.⁸⁴

Não vamos tratar do QECR em si, de sua autoridade ou de seu valor, mas como está presente nele o dicionário. Não se pode dizer que nesta obra o dicionário é desconsiderado, pelo contrário, é demonstrado seu papel nas atividades e estratégias de comunicação linguística, principalmente no que concerne à competência de compreensão, mas também no que diz respeito à competência ortoépica, porque no dicionário estão as representações das convenções de pronúncia.

O que nos chama atenção é o fato de o dicionário ser considerado uma obra de referência no QECR, mas ser citado marginalmente. Sobre seu uso não é proposta nenhuma reflexão no modelo de perguntas, como é feito, por exemplo, com os denominados ‘suportes técnicos’(QECR, p.203):

6.4.2.4 Que uso deve ser feito dos suportes técnicos (cassetes-áudio e vídeo, computador, etc.)?

- a) nenhum;
- b) para demonstrações na turma, para repetições, etc.;
- c) para um laboratório multimídia;
- d) para um ensino individualizado autodirigido;
- e) como base para trabalho de grupo (discussão, negociação, jogos cooperativos e competitivos, etc.);
- f) para uma rede escolar informatizada e internacional aberta a escolas, a turmas e a indivíduos.

84 Traduzimos os níveis como aparecem na versão italiana: *livello elementare, livello intermedio, livello avanzato* ao invés de citar a versão em português na qual consta ‘utilizador elementar’, ‘utilizador independente’ e ‘utilizador proficiente’, pois no Brasil são mais conhecidos os níveis como traduzimos.

Como suportes são considerados os canais - voz, telefone, televisão, filmes, computador, áudio-cassete etc. - (QEER, p.138) pelos quais podem ser veiculados os textos (sendo texto qualquer manifestação linguística).

Quando foi escrito o Quadro, a Internet ainda não estava em seu auge, e por isso, talvez, não tenha sido abordada de modo mais detalhado. É considerada como um canal de veiculação de conteúdo, como os tradicionais impressos, mas que, por ser eletrônico, é um canal que se aproxima da interação real, e por isso traz semelhanças com a interação oral (QCER, p.135). Esta questão é muito abrangente e pode ser tema para pesquisas que abordam tecnologia e ensino.

No que diz respeito ao dicionário, vemos que ele foi incluído como obra de referência pelo seu tradicional uso, o de auxiliar na compreensão (decodificação) da língua. Parece-nos que não foi considerada sua utilização na produção (codificação) e em atividades para o aprendizado do léxico, como propõem várias pesquisas realizadas em diferentes países (cf. Welker 2006c e 2008).

Se fosse incluído o dicionário não exatamente como um suporte como esses citados, mas como um instrumento com recursos específicos, poder-se-ia até mesmo fazer as mesmas perguntas apresentadas acima. Poderia ser incluído o item 6.4.2.5, com perguntas ligeiramente adaptadas do item anterior que proporiam reflexões, cujas respostas (elaboradas por nós) poderiam ser as que seguem:

6.4.2.5 Que uso deve ser feito dos dicionários (dicionários bilíngues, monolíngues, eletrônicos, para aprendizes, analógicos, especializados, etc.)?

a) nenhum;

Decisão do professor pela não adoção ou 'desaconselhamento' de dicionários no curso.

b) para demonstrações na turma, para repetições, etc.;

Uso em sala de aula: explicações; repetições de definições para fixação.

c) para um laboratório multimídia;

Uso de dicionários eletrônicos; dicionários de imagens.

- d) para um ensino individualizado autodirigido;
Orientação de consulta para uso individual, incluindo exercícios, para desenvolvimento da autonomia.
- e) como base para trabalho de grupo (discussão, negociação, jogos cooperativos e competitivos, etc.);
Uso em sala de aula, coletivamente. Com discussão, análise de várias obras, comparações, jogos (como pictionary e outros), etc.
- f) para uma rede escolar informatizada e internacional aberta a escolas, a turmas e a indivíduos.
Proposta de dicionário cooperativo no estilo de wikipedia, ou temático; conhecimento de obras já realizadas.

Certamente, as perguntas poderiam ser mais específicas, levando em consideração as potencialidades dos dicionários, como reconhecimento de variantes regionais e marcas de registro, o que poderia contribuir para o bom desempenho da competência sociolinguística. Mas, mesmo com essas perguntas mais gerais, é possível levantar muitas reflexões entre os professores, pois o relevante em sala de aula é a reflexão sobre o papel do dicionário e em que medida pode ser útil no ensino.

Retomando o que já foi abordado anteriormente, sobre a questão do ensino do uso do dicionário, das habilidades de consulta, verificamos uma incoerência no Quadro Europeu Comum de Referência. Espera-se que o texto proposto pelo Conselho da Europa seja o mesmo em todas as línguas, porém verificamos uma diferença de tradução que pode gerar dúvidas no significado de uma frase. Não é nossa intenção fazer uma crítica tradutória, mas, como o que apresentaremos a seguir é relevante na questão dicionários e ensino de LE, é importante mencionar o fato.

Na versão em italiano, no sub-item 6.4.7.1, diante da pergunta “em quais dos seguintes modos pode-se esperar ou pretender que o aprendiz desenvolva o léxico?”⁸⁵ temos na letra g:

85 A questão no original em italiano é: *In quale dei modi seguenti ci si può aspettare o si può pretendere che gli apprendenti sviluppino il lessico?*

g) *con l'addestramento all'uso di dizionari monolingui e bilingui, repertori e altre opere di consultazione?*

Nossa tradução:

g) com o adestramento ao uso de dicionários monolíngues e bilíngues, repertórios e outras obras de consulta?⁸⁶

Enquanto na versão publicada em português, em Portugal, no mesmo sub-item, encontramos:

g) pela prática do uso de dicionários monolíngues e bilingues, *thesauri* e de outras obras de referência;

Existe diferença no entendimento de adestramento e prática. Na literatura sobre lexicografia e ensino (Durán, 2008; Marelló, 1993, 1997; Welker 2006, 2008; entre outros) vemos que um adestramento, ou 'ensino do uso de dicionários', é muito específico e diferencia-se de uma simples 'prática', podendo esta ser feita sem nenhum critério, enquanto que, no ensino de habilidades de consulta, apresentam-se todas as possibilidades de consulta e uso da obra lexicográfica.

No QECR em inglês, que é o original de ambas as línguas, o texto é:

g) *by training in the use of monolingual and bilingual dictionaries, thesauruses and other works of reference?*⁸⁷

E aqui reside o problema: o verbo em inglês *to train*, como verbo transitivo (1ª aceção, Dic. Oxford, 1997), implica a ação de ensinar uma habilidade através da prática, e, como verbo intransitivo, significa passar por este processo⁸⁸. Quando usado na forma *ing – training*, é também substantivo que equivale a *practice*,

86 Deixamos, nesta tradução, as palavras mais próximas do italiano, mas poderíamos usar em português para 'adestramento' ensino, preparação, instrução.

87 Não apresentamos a nossa tradução porque a discussão sobre o significado do verbo é apresentada a seguir. Também não será feita uma análise quanto à tradução de toda a frase.

88 No verbete *train*: v.1a tr. *Teach (a person, animal, oneself, etc.) a specified skill, esp. by practice.* b intr. *Undergo this process.*

prática, mas o verbete ainda inclui a remissão à *education*, educação. Em português, *prática* não implica necessariamente a ação do ‘ensinar’. Na definição de ‘prática’ do Dicionário Houaiss, a única palavra que traz a mesma noção do inglês, isto é, referente a ensino, é ‘treinamento’ que, segundo o próprio dicionário, advém do inglês na acepção que hoje usamos⁸⁹.

Portanto, restam as perguntas quanto à tradução para o português:

- ▶ houve desconhecimento da noção de *to train, training* em inglês, na qual inclui ensino, e a escolha por *prática* foi ‘ingênua’? Tal palavra poderia ser substituída por ‘adestramento’, ‘ensino’, ‘preparo’, ‘instrução’, como o fez a versão em italiano, empregando *addestramento*.
- ▶ houve desconhecimento (ou descaso) dos estudos que envolvem o ensino do uso de dicionários e como estes podem vir a servir no ensino de LE? O que levaria a usar a palavra ‘prática’ que não deixa transparecer a noção de ‘instrução’, principalmente no Brasil, onde se opõem frequentemente ‘prática’ (por experiência, ações) e ‘teoria’ (por reflexões, ensino e metodologia).

Enfim, quanto à presença de citações referentes ao dicionário no QECR, vemos que esse instrumento aparece como obra de referência; que não é dedicado espaço à reflexão de como pode ser sua utilização; que seu emprego é evocado principalmente na compreensão, o mais tradicional uso do dicionário; que na versão em português não é clara a questão do ensino do uso do dicionário para o desenvolvimento do léxico.

89 Interessante a nota etimológica no Houaiss que mostra a origem de *treinar* em português, semelhante a do francês, que por sua vez originou *to train* em inglês, que passou para o português com o significado específico.

3.3.4. Algumas considerações sobre o tema

Como mencionado anteriormente, parece que a difusão (e defesa) das potencialidades de obras lexicográficas no ensino de LE fica a cargo dos estudiosos que se dedicam aos estudos do léxico e de dicionários.

No curso de Letras de nossa instituição, são oferecidas as disciplinas de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia e de Lexicografia da Língua Portuguesa na Pós-Graduação, disciplinas que abordam tanto a parte teórica sobre léxico e lexicografia, como a parte prática da realização de dicionários e glossários. Seria muito útil se houvesse uma disciplina no curso de graduação que abordasse a Lexicografia do ponto de vista bilíngue, considerando as áreas de ensino de línguas estrangeiras e tradução, uma vez que nessas áreas conhecer dicionários e seu uso é essencial.

Pelo desenvolvimento da Lexicografia Pedagógica, pelas publicações que aqui citamos e por aquelas reunidas em Welker (2006 e 2008), além de outras existentes e não citadas, vemos que há importantes e variados trabalhos de professores e lexicógrafos (e metalexicógrafos) que se empenham na qualidade da elaboração das obras e na propagação do uso de dicionários e do ensino das habilidades de consulta.

Certamente, as posições contrárias ao uso de dicionários refletem um desconhecimento do que uma obra lexicográfica pode oferecer. Por outro lado, há que se atentar, com certeza, quanto à qualidade, à finalidade e às limitações de dicionários utilizados, pois uma necessidade não satisfeita na consulta à obra lexicográfica não gerará boas expectativas ao usuário.

Não podemos afirmar que o dicionário não é considerado no ensino, pelo contrário, vemos em franca expansão os estudos sobre o léxico e sobre o dicionário, ensejamos apenas que esses estudos sejam mais ainda divulgados, principalmente entre os professores que não estão de alguma forma ligados aos estudos lexicográficos, e que um dia possamos ter espaços para trabalhar o uso do

dicionário na formação e prática de professores de LE, como vemos hoje atenção dedicada às novas tecnologias, como vídeos, computador e internet. Até porque há dicionários disponíveis gratuitamente na rede e continuam configurando-se obras lexicográficas.

O conhecimento adequado do dicionário, de sua organização estrutural, das tipologias, dos elementos que indiquem a adequação da obra e o ensino das habilidades de consulta, primeiramente ao professor para que este tenha recursos que o ajudem na escolha e no auxílio do desenvolvimento da competência do aluno no manuseio desse instrumento e a criação de livros de exercícios com dicionários são medidas que levariam a resultados de busca com maior garantia de sucesso e criariam oportunidades de aprofundamento do conhecimento lexical, morfológico, semântico e sintático por parte dos alunos.

Muitas pesquisas foram realizadas mundo afora (cf. Welker, 2006c) para verificar a eficácia do dicionário na aprendizagem de línguas, tanto da compreensão de textos como na produção, mas principalmente em língua inglesa. Na pesquisa por nós realizada, que aqui será apresentada na Parte III, partimos do principal emprego do dicionário pelos alunos do curso de Letras em italiano: na compreensão de unidades lexicais em textos escritos. E para fundamentar o que se entende por ‘compreensão’, abordaremos o tema no próximo capítulo.

4. A compreensão

No ensino de línguas estrangeiras, por questões metodológicas, divide-se a capacidade linguística na comunicação em quatro habilidades linguísticas primárias: *ouvir, falar, ler e escrever*, que estão distribuídas em dois eixos: recepção/produção e oral/escrito. Dessa forma, a habilidade receptiva oral é a capacidade de *ouvir*; a habilidade receptiva escrita é a capacidade de *ler*; a habilidade produtiva oral é a capacidade de *falar*; a habilidade produtiva escrita é a capacidade de *escrever*. (Ciliberti, 1994; Balboni, 1994)

As habilidades receptivas são também chamadas de *compreensão*. Surge a expressão *compreensão escrita* na distinção entre a língua expressa na forma *oral* e *escrita*, expressão já utilizada nesta Tese. Uma leitura literal desta expressão causa estranheza, como bem aponta Welker (2008:73), pois significaria que “algo é escrito durante o processo de compreensão”, entretanto, é muito utilizada no ensino de línguas para referir-se à capacidade de compreensão de textos escritos, a leitura.

A divisão de habilidades tem uma função meramente metodológica, pois num momento comunicativo as quatro habilidades agem de forma integrada e também são desenvolvidas em conjunto em diferentes atividades em sala de aula. Como assinala Widdowson (1978[2005:84]) esses termos “referem-se mais à maneira pela qual a linguagem é manifestada do que ao modo pelo qual ela se materializa em comunicação.”

Nos trabalhos lexicográficos, dentre outros, para *compreensão escrita*, emprega-se o nome *decodificação* em oposição a *codificação*, nome dado à *produção escrita*. Há pesquisas sobre a função do dicionário em atividades de *codificação* e também estudos na elaboração de dicionários pedagógicos que abrangem as ambas necessidades do aprendiz, na área da Lexicografia Pedagógica.

Em nossa pesquisa, para verificar os efeitos do uso do dicionário na compreensão escrita, elegemos determinadas unidades lexicais inseridas em textos para

apresentá-las aos alunos. Em função da escolha por textos, neste capítulo trataremos brevemente do conceito de texto no ensino de LE. É importante assinalar que não adentramos nas especificidades da Linguística Textual, mas consideramos a idéia de interação leitor e texto, como será abordado mais adiante.

Nos próximos subcapítulos, apresentaremos os estudos teóricos sobre o processo de *compreensão*, de um ponto de vista linguístico voltado para o ensino e aprendizagem de LE e de um ponto de vista linguístico voltado para a concepção de um conceito, pressupostos que nortearam a geração da metodologia de nossa pesquisa.

4.1. *Compreender textos* na prática de ensino de LE

Para falarmos de compreensão escrita no ensino de LE, antes de tudo, estamos considerando em nossa pesquisa que o leitor seja já alfabetizado na língua materna [L1], que tenha capacidade de ler textos na L1, e que o alfabeto da LE seja o mesmo da L1, como é o caso de nossos estudantes brasileiros universitários de língua italiana.

Compreender textos implica saber qual é a noção de *texto* e como se dá tal *compreensão*. Abordaremos, a seguir, essas duas questões para fundamentar nossas escolhas pela apresentação de textos em nossa pesquisa e para explicitar como tem sido visto o processo de compreensão na LE.

4.1.1. O que entendemos por *texto* no ensino de LE?

Os manuais didáticos apresentam *textos* desde as primeiras unidades, geralmente na forma de diálogo, que vem acompanhado do respectivo áudio.

Na língua comum, o termo *texto* está normalmente relacionado à forma escrita. Nos estudos linguísticos, inclusive no ensino de LE, sua concepção é mais abrangente. Segundo Moretti (2005:290), linguista da Universidade para Estrangeiros de Perugia, *texto* é

Um conjunto (autônomo e auto-suficiente) mais ou menos amplo e articulado de palavras, faladas ou escritas, variavelmente organizadas entre si (em nível gramatical, semântico e pragmático) com o fim de transmitir informações leva o nome de **texto**. Um texto é, portanto, um *enunciado* mais ou menos longo, definível também como uma “exposição verbal de um ato comunicativo” (Brown, 1986).

Este termo, “texto” (do latim *textus*, “tecido”), desempenha uma metáfora na qual as palavras que formam uma mensagem (escrita ou falada), em virtude dos laços formais e lógicos que as mantêm em relação, são vistas como um tecido: *um tecido de palavras*.⁹⁰

Portanto, no ensino de línguas, é considerada *texto* também a manifestação oral, isto é, os diálogos, sejam eles representados na forma áudio ou escrita. Nessa concepção, *texto* não é exclusivamente inerente ao âmbito literário.

São apresentados textos dialógicos, descritivos, epistolares, argumentativos, informativos, instrucionais e narrativos, que são introduzidos gradativamente, crescendo em níveis de dificuldade e em extensão de palavras ao longo do curso. Dizemos ‘extensão’ no sentido de um texto com maior número de palavras e também mais complexo. Mas são consideradas *texto* sentenças que atingem um determinado fim comunicativo, sem, no entanto, serem extensas, como uma saudação *Buon giorno!* [Bom dia!] ou uma advertência *Vietato fumare* [Proibido fumar] (MORETTI, 2005, p. 297).

90 No original: *Un insieme (autônomo e autosufficiente) più o meno esteso e articolato di parole, parlate o scritte, variamente organizzate fra loro (a livello grammaticale, semantico e pragmatico) per il fine di trasmettere informazioni prende il nome di testo. Un testo è dunque un enunciato più o meno esteso, definibile anche un “resoconto verbale di un atto comunicativo (Brown, 1986)”. Questo termine, ‘testo’ (dal lat. textus, ‘tessuto’), svolge una metafora in cui le parole che formano un messaggio (scritto o parlato), in virtù dei legami formali e logici che le mettono in rapporto, vengono viste come un tessuto: un tessuto di parole.*

A diferenciação de tipos de textos, como os acima citados, facilita a organização metodológica porque, conforme as características mais salientes de cada tipo de texto, são apresentados léxico e forma de registro mais utilizados e estruturas gramaticais, principalmente referentes ao uso de tempos verbais. Contudo, um texto pode apresentar características e funções de vários tipos, como um de forma dialógica que pode ser argumentativo, com o fim de convencimento sobre uma idéia. Como também uma descrição apresentada na forma epistolar, muito frequente nos manuais didáticos.

Geralmente, o texto escrito é o meio de comunicação na língua estrangeira com o qual o aprendiz ainda tem maior contato, dada a distância física da comunidade de falantes de tal língua. Consideramos, é claro, que atualmente os alunos tem muito mais chances de contato com a LE, tanto na forma escrita, como na forma oral devido à Internet.

Foram desenvolvidos estudos e técnicas didáticas para trabalhar a leitura de textos escritos em classe de LE. Em língua italiana, a título de exemplo, podemos citar as publicações de Agati (1999); Mezzadri (2003:142-156); Ignone (2002); Oriolo et al (1995); Mattei et al (2003). Há de se mencionar ainda os estudos sobre *ensino instrumental* de leitura em LE, empregado em uma situação específica, cujo principal objetivo não é o aprendizado global da língua em questão, mas a capacidade de compreender textos escritos para determinados fins (Candido, 1977); Fischer (1991:62-71); Costa (2000); (Zucchi, 2008:413-419).

4.1.2. Questões no complexo processo de *compreensão* de textos

Compreender é “ir além da informação dada, é associar uma nova informação que chega a uma informação que já se possui.” (CILIBERTI, 1994:77)⁹¹.

91 No original: *Comprendere equivale ad “andare oltre l’informazione fornita” (Bruner 1957), a collegare la nuova informazione in arrivo con l’informazione già posseduta*”.

Nesse sentido, para compreender um texto é necessária a interação entre as informações fornecidas por um sujeito/autor com as informações possuídas pelo sujeito/leitor. Nesta concepção, Koch e Elias (2008:7) definem *texto*:

É o lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. A essa concepção subjaz, necessariamente, a idéia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais.

Tendo sob os olhos um texto escrito em língua estrangeira, o aluno, fisicamente presente num contexto sociocognitivo de sua língua materna, é transportado para o contexto linguístico sociocognitivo do país em questão e o fato de saber decodificar o código linguístico da LE não implica o sucesso da compreensão de tal texto. O mesmo ocorre na leitura em língua materna, pois como assinalam Koch e Elias (2008:7):

A leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como 'estrategistas' na interação pela linguagem.

Os sentidos do texto, a compreensão do leitor, são construídos à medida que cresce a interação leitor e texto. O aluno busca o seu conhecimento já adquirido na LE, o seu conhecimento da LM ou de outras LE's, para levantar hipóteses que formarão um sentido para aquilo que vê diante de si.

A partir da disposição gráfica e dos elementos extralinguísticos presentes no texto, o aluno, trazendo seu conhecimento de mundo (também chamado enciclopédico), pode tentar supor qual tipo de linguagem encontrará no texto em questão, como por exemplo um documento pessoal, onde está presente uma fotografia; um

documento cartorial, onde estão presentes selos, brasões e carimbos; uma carta, pelas características discursivas epistolares de início e fim que prontamente indicam o registro empregado; um diálogo de um romance ou de uma peça teatral, em que a voz do narrador indica o gênero; uma receita, que arrola os ingredientes e instrui o modo de fazer. Para cada um desses textos, o leitor presume um tipo de linguagem e escolhas lexicais predeterminadas somente ao correr os olhos pelos escritos. A esse processo, geralmente, se dá o nome de pré-leitura.

Ciliberti (1994:77-78), seguindo o modelo de Schank (1992)⁹², afirma que a compreensão é formada por um conjunto de processos. Para Schank, a compreensão se explica com uma teoria da “representação do sentido dos enunciados” e não somente do “sentido dos enunciados”; compreender uma língua é extrair significados a partir dos elementos linguísticos aprendidos, é “codificar quanto se lê ou escuta em uma representação do significado”. Afirma Ciliberti que no processo de compreensão, além de tudo, procura-se “tomar explícito o que há de implícito em um texto ou discurso.”⁹³

Ciliberti resume o modelo de processos de compreensão de Schank no seguinte esquema⁹⁴:

1. análise
 - 1.1 sondagem lexical
 - 1.2 identificação de eventos
2. realizar inferências
 - 2.1 preencher os espaços vazios
 - 2.2 identificar os objetivos
3. conexões de eventos.

92 Diz a autora (p.77) que Roger Schank é um dos fundadores da inteligência artificial e que dedicou-se a procurar a entender como funciona a inteligência natural.

93 No original: “Il processo di comprensione consiste inoltre nel cercare di rendere esplicito quanto vi è di implicito in un testo o discorso.

94 No original: 1. *Analisi* - 1.1. *scandaglio lessicale*, 1.2. *identificazione di eventi*; 2. *compiere inferenze* - 2.1. *riempire gli spazi vuoti*, 2.2. *identificare gli scopi* - 3. *Connessione di eventi*.

A *análise* é o primeiro processo que permite compreender significados que foram manifestados por outro sujeito. É composta por dois subprocessos: 1. *sondagem lexical*, pela qual atribui-se o conceito, ou grupo de conceitos a palavras, frases ou expressões. A autora ressalta que “o significado atribuído a cada um dos componentes linguísticos influencia o significado a ser atribuído aos outros elementos”⁹⁵. 2. *Identificação de eventos*: consiste no processo de adaptação dos conceitos obtidos na sondagem lexical a ‘um evento ou a uma descrição de estado’.

Entretanto, em geral, esse primeiro processo - a *análise* - não é concluído sem que entre em ação o segundo processo - o ato de *realizar inferências* - que consiste em formular hipóteses de significação sobre o que foi expresso e sobre o que não foi expresso. E, para tanto, são utilizados os subprocessos que buscam 1. *Preencher os espaços vazios* e 2. *Identificar os objetivos*.

A *conexão dos eventos* é o terceiro processo que verifica se a nova informação recebida se adéqua ao todo previamente conhecido e aos novos eventos que foram sendo conhecidos no decorrer do processo da compreensão.

Vemos, nesse modelo de Schank, um conjunto de processos que se complementam e se relacionam. Podemos considerar que esse conjunto são as etapas percorridas pelo leitor na interação leitor/texto, referida por Koch (*op.cit.*). Esse modelo pode ser aplicado tanto em língua materna como em língua estrangeira. Em ambas situações, as diferenças entre um texto de fácil assimilação e outro de difícil assimilação determinam o esforço empregado por parte do leitor diante de um texto com cuja linguagem ele não está familiarizado e cujo léxico provoque dificuldades a ponto de não lhe oferecer possibilidades de completar o processo de compreensão a contento, isto é, com inferências adequadas que se relacionam com o todo, entre o já conhecido e o novo apreendido.

95 No original: *Il significato attribuito a ciascun componente linguistico influenza il significato da attribuire agli altri elementi.*

É nesse ponto do percurso do processo de compreensão que tanto professores como pesquisadores divergem quanto ao uso do dicionário: há os que acreditam que a realização de inferências é suficiente para a compreensão e os que defendem o uso do dicionário, como já citamos no capítulo anterior, no item 2.3.

Há pesquisadores que não se ocupam de dicionários e nem os defendem, mas que também vêem problemas em se atribuir à inferência a aquisição lexical do aluno em formação, como Rodrigues (2007:107). Esse autor faz uma crítica à Abordagem Comunicativa, pois, se nos métodos anteriores o vocabulário era ensinado através de listas e era controlado, na Abordagem Comunicativa surgem outras questões:

Um dos problemas levantados é que relegar a aquisição da competência lexical à aprendizagem implícita, por meio de inferências a partir do contexto, tende a ser um processo muito lento. Além disso, os resultados da pesquisa de Kelly (1990) mostram que a inferência de significados também é um processo que tende a levar ao erro, principalmente no caso de alunos pouco proficientes na língua, que ainda não atingiram o nível limiar de vocabulário (Scaramucci, 1995). Como mencionado no artigo de Sökman, essa baixa competência lexical dos alunos pode atrapalhar também a compreensão geral do texto, uma vez que ela não permitirá a inferência das palavras desconhecidas. [grifo nosso]

Ademais, caso haja nas línguas em questão (LM e LE) *falsos cognatos* (aquelas palavras que, em relação a duas diferentes línguas, apresentam semelhanças na forma fonética ou gráfica, mas possuem significados diferentes), os quais se encontram em combinações sintagmáticas ambíguas, o aluno poderá ser levado a uma compreensão totalmente equivocada.

Nas palavras de Widdowson [1978 (2001:91)], um dos precursores da Abordagem Comunicativa, sobre a compreensão, encontramos os argumentos que podem ter suscitado a idéia da predominância da *inferência* na compreensão:

Leitura na acepção de compreensão de discurso não inclui necessariamente o reconhecimento do que significam as palavras e frases mas também o reconhecimento da força que elas assumem em associação umas com as outras enquanto elementos de um discurso. O que ocorre quando lemos

com compreensão é que pensamos o que o discurso quer dizer à medida que a atividade prossegue, predizendo o que ainda virá através daquilo que apareceu antes. A leitura nesse sentido é um tipo de aquisição pela qual o discurso é criado na mente por um processo racional. Nesse sentido, a capacidade de ler e a capacidade de escrever são idênticas e são neutras no que tange à produção ou recepção.

Vemos aqui algumas idéias na mesma linha das citações de Koch, Ciliberti e Schank quanto à construção dos sentidos do texto, mas nesse trecho o autor deixa clara a despreocupação quanto à precisão de significado das palavras, uma vez que se dá mais importância à compreensão do discurso.

Há de se notar, contudo, que as abordagens de ensino de LE anteriores ao movimento comunicativista, como vimos no Capítulo 1, vinha de uma tradição em que se dava muita importância ao significado das palavras vistas de forma isolada, ou ao máximo em frases, e seus equivalentes (LM/LE). Com a Abordagem Comunicativa, foram introduzidos textos autênticos na LE que exigiam do leitor postura diferente das adotadas anteriormente. Diversamente das listas de palavras ou elenco de frases um texto autêntico não poderia ser lido palavra por palavra, para que não fosse perdido o fio condutor do discurso textual.

Widdowson é bastante claro quanto à autenticidade dos textos enquanto significativos para o aluno como discurso real, mas deixa clara sua preocupação com a eficaz compreensão do aprendiz (p.116):

Precisamos cuidar muito bem para que os textos não apresentem dificuldades ao nível de forma que possam impedir a compreensão do aprendiz até o ponto necessário para ler eficazmente o texto enquanto discurso. É evidente que um exemplo de uso real não pode ser autenticado se ele consistir de estruturas sintáticas e itens lexicais para cuja compreensão o aprendiz simplesmente não tem a necessária competência.

O autor afirmara a importância das palavras no contexto, com 'a força que assumem em associação umas com as outras enquanto elementos de um discurso', mas adverte também a importância da gradação, isto é, de apresentar textos autênticos

conforme a capacidade do aluno de enfrentar as dificuldades propostas, em relação à sintaxe e ao léxico.

Widdowson (p.116-121) propõe como solução para as dificuldades lexicais o oferecimento de um glossário referente ao texto proposto, que contenha as palavras que o professor julgar de difícil compreensão para o nível da classe e importantes para a compreensão geral do texto. Tais palavras, segundo Widdowson, podem também ser trabalhadas com a classe antes de o texto ser apresentado. Trataremos com mais detalhes dos glossários na Parte II desta Tese.

Também Marelló (1996:188) aborda a questão do nível de dificuldade dos textos a serem apresentados a alunos adultos e alerta que se forem fáceis demais podem aborrecê-los e difíceis demais poderão frustrá-los. A autora também recomenda levar em consideração a quantidade de *input* lexical e indica as obras que contém listas de palavras ‘indispensáveis’ em língua italiana, como o LIF, o LIP, o VdB, *Vocabolario Fondamentale* di Sciarone, il *Lessico Elementare*. Marelló recomenda também o uso de programas de computador que permitem o cálculo automático do grau de legibilidade de um texto. A autora cita ainda a existência de textos de leitura simplificados, conhecidos em italiano como *lettura facilitata* e em inglês como *easy readers*. Em geral, são grandes obras literárias adaptadas de forma a simplificar o léxico e a complexidade sintática, mas mantendo-se a trama original. Sobre a recomendação de leitura desse tipo de texto há grandes discussões, tanto em língua materna (adaptações de clássicos para o público infanto-juvenil) como em língua estrangeira. Um dos argumentos de quem é contra é o fato que uma vez lida a adaptação, o estudante tem a impressão de que já leu toda a obra e se satisfaz com as informações gerais da trama. Por outro lado, há quem diga que a versão simplificada instiga o leitor a conhecer melhor a linguagem do autor no original.

Pallotti (2001) chama a atenção para a concepção de ‘texto simplificado’ e ‘texto simples’. Para esse linguista, a noção de ‘simplificação’ de textos é errada, pois isto pressupõe a existência de um ‘texto padrão’ para sua versão ‘simplificada’, quando na verdade um texto é (ou deveria ser) escrito para determinados

destinatários. Por isso, segundo o autor, é mais correto falar de textos mais simples e, como exemplo, cita um manual didático do ensino fundamental e um manual universitário. Um não é a simplificação do outro, mas ambos são textos escritos para destinatários diferentes. Widdowson já dizia algo semelhante, diferenciando ‘versão simplificada’ e ‘relatos simples’, este último não sendo uma “textualização alternativa de um dado discurso, mas um outro discurso totalmente novo. É a reapresentação da informação abstraída de uma ou outra fonte para atender a um tipo específico de leitor.” (WIDDOWSON, [1978 (2001:126)])

Pallotti (2001:32) contesta também o conceito de ‘legibilidade’, às vezes usado por ‘compreensibilidade’. A legibilidade de um texto, já citada por Marelllo, é medida através de programas que se baseiam em estatísticas linguísticas e levam em consideração principalmente o comprimento médio das palavras e das frases. Estudos experimentais demonstraram que textos que continham muitas palavras e frases longas apresentaram maior dificuldade de compreensão que aqueles com palavras e frases mais breves.

Para o autor, a questão da dificuldade de compreensão não é somente linguística, isto é, um texto com ‘alto grau de legibilidade’ não é necessariamente compreensível, pois, diz o autor, o texto pode tratar, por exemplo, de conceitos complexos ou não apresentar claramente as relações lógicas ou ainda pode ser de difícil compreensão porque pressupõe muito conhecimento de fundo que não é explicado no próprio texto.

O linguista italiano atenta para a noção de compreensibilidade de um texto: (p.32):

A compreensibilidade não pode ser medida por um computador que aplica fórmulas estatísticas, mas deve ser avaliada por um ser humano que se ponha o problema de como as informações contidas em um texto são conectadas entre elas, do que significam e de qual base conceitual requerem para serem compreendidas.⁹⁶(PALLOTTI, 2001, p.32)

O autor ressalta ainda que ‘simplificar não significa reduzir’, pelo contrário, simplificar consiste em uma reelaboração que pode resultar em um texto de maior número de palavras que o primeiro por explicar termos pouco compreensíveis e por expandir frases implícitas. Nesse artigo, Pallotti escreve sobre o favorecimento da compreensão de textos partindo da realidade de alunos estrangeiros que frequentam escolas regulares na Itália e têm dificuldades na leitura, mas suas considerações sobre a compreensão de textos se aplicam a qualquer sujeito aprendiz de língua estrangeira ou segunda língua.

Diante do quanto foi aqui exposto, verificamos que a compreensão escrita por parte do estudante de língua estrangeira é um complexo processo em que interagem leitor e autor e, nas palavras de Koch (2008:7), o texto é o lugar desta interação. Na realidade de um ensino formal de língua estrangeira, aparece um sujeito mediador nessa interação: o professor. Ao professor cabe o papel de orientador e facilitador nesse processo, à medida que pode orientar o aluno a agir como ‘estrategista’ na leitura, promovendo o percurso de análise, sondagem do léxico, realização de inferências e conexões das informações. O professor pode facilitar a compreensão de novos conceitos e signos linguísticos desconhecidos ao aluno escolhendo textos adequados ao nível de competência linguística discente. A partir de certo estágio de conhecimento da LE, geralmente nos níveis intermediários, a seleção de textos fica mais difícil porque as capacidades individuais dos alunos vão se diversificando conforme interesse e empenho dedicados à LE. Pallotti (2001, p.154), citando pesquisas, afirma que quando o significado de alguns conceitos são explicitados no próprio texto, a leitura torna-se mais compreensível; contudo, na prática didática, sabemos que nem sempre é possível encontrar textos elaborados

96 No original: *La comprensibilità non può essere misurata da un computer che applica formule statistiche, ma deve essere valutata da un essere umano che si ponga il problema di come le informazioni contenute in un testo sono collegate tra loro, di cosa significano e di quale sfondo concettuale richiedano per essere comprese.*

com esta característica ou assim reelaborados para fins didáticos em LE. Nessa perspectiva, acreditamos na eficiência do auxílio de dicionários que ofereçam recursos satisfatórios que podem levar à compreensão e promover a autonomia do aluno leitor.

4.2. A construção de conceitos: do processo de compreensão do texto à definição em dicionários

Vimos até agora a *compreensão de texto* do ponto de vista intra processo de ensino e aprendizagem de línguas. Neste subcapítulo, vamos abordar a *compreensão* em estudos de linguistas que não estão envolvidos com o ensino de línguas, mas veremos como há pontos convergentes até na definição de dicionários.

No Capítulo 2, sobre as origens dos dicionários (item 2.1), vimos o significado de *onomasiologia* (processo no qual se parte do conceito ou noção para o respectivo significante (GREIMAS,1993 [2008:350])). A *onomasiologia* contrapõe-se à *semasiologia*. Este termo “designa, em semântica lexical, a abordagem que visa, a partir dos signos mínimos (ou dos lexemas), à descrição das significações” (GREIMAS,1993 [2008:440]). Isto é, ao contrário da *onomasiologia*, na *semasiologia*, parte-se do significante, a expressão em uma dada língua, para um conceito, uma noção. Os dicionários, de forma geral, são elaborados sob a classificação *semasiológica*, ou seja, do significante, de uma dada denominação, à noção ou conceito transmitido por este significante.

Pottier (1978:35) utiliza esses dois conceitos para explicar o processo de *compreensão* de um discurso, partindo do processo de *conceitualização* que realiza o emissor/locutor/falante:

O locutor, que vai da conceitualização à mensagem, segue um processo onomasiológico, enquanto o ouvinte, que parte da mensagem para uma conceitualização, segue um processo semasiológico.

Continua Pottier (p.36) dizendo que ‘é difícil saber o que é *compreender* um texto’ e que a compreensão não é linear. Como vimos no modelo de Schank (1992) apresentado por Ciliberti (1994:77-78), existem vários subprocessos que englobam a compreensão e estes seguem operações simultâneas e também consecutivas. Pottier complementa dizendo:

Conceitualizam-se pedaços de discursos, **constantemente remodelados** pela conceitualização dos pedaços seguintes. O *esquecimento* de uma parte quantitativamente sensível do texto lido ou ouvido é a própria condição da retenção da memória. Transforma-se rápido o semântico no conceitual. É o que se faz quando se resume um filme: pode-se ter esquecido *todas as palavras* e fazer dele uma excelente paráfrase, mais ou menos extensa.

Esse percurso da compreensão pensado em língua materna por Pottier pode ser transposto para a leitura de textos em LE, no qual o aluno começa a formar conceitos conforme avança na compreensão da leitura. O exemplo apresentado pelo autor é muito adequado à realidade da compreensão de textos em LE, pois, ao indagarmos a um aprendiz o conteúdo de um dado texto em língua estrangeira, ele poderá nos dizer em sua língua materna do que o texto trata em linhas gerais, mesmo se esse aluno for principiante na LE. Ele, provavelmente, poderá lembrar-se do conteúdo – dos conceitos (ainda que não precisamente) – mas não da forma, da expressão – dos significantes na LE.

Seguindo a primeira afirmação de Pottier citada, podemos dizer que um aprendiz/leitor/ouvinte, ao responder em língua materna sobre o conteúdo de um texto em LE, parte de um processo semasiológico, cujos significantes estão na LE, conceitualiza e, na posição de locutor/emissor, em sua produção oral, segue em um processo onomasiológico, utilizando significantes em sua língua materna.

O objetivo maior de um aprendiz (e também de seu professor) é conseguir realizar o processo de conceitualização e o processo onomasiológico, de produção oral ou escrita, utilizando somente os significantes da LE, o que comumente dizemos no ato de “pensar na língua estrangeira” ou de “ter a língua estrangeira internalizada”.

Nesse trabalho, analisando apenas a *compreensão*, retornamos então à afirmação feita no item anterior: compreender uma língua é extrair significados a partir dos elementos linguísticos aprendidos, é “codificar quanto se lê ou escuta em uma representação do significado”, citando Ciliberti (1994:78).

Todavia, essa “representação do significado” não existe *per se*, e sim construída em um discurso. Vejamos as noções de discurso, de texto e das funções dos sujeitos nesse processo, segundo Pais (2004):

Com efeito, entende-se *discurso*, nas teorias mais atuais, como um *processo de produção e texto*, como o resultado, o *produto* do discurso. De maneira mais precisa, o discurso, enquanto *processo*, é uma *microsemiótica*. Contém o discurso, por sua vez, dois *processos de enunciação*, o processo da enunciação de codificação, realizado pelo sujeito-enunciador, e o processo da enunciação de decodificação, realizado pelo sujeito-enunciário. Desses dois processos de enunciação resultam dois textos-enunciados: o texto-enunciado do sujeito-enunciador e o texto-enunciado do sujeito-enunciário (PAIS, 1993: 454-521; 1995a; 1995b).

Das palavras do linguista depreendemos, seguindo nosso foco na compreensão, que o aprendiz/leitor na LE é ativo no processo da decodificação/compreensão, cumprindo seu papel de ‘sujeito enunciário’ e formando o seu ‘texto-enunciado’. O problema que pode ocorrer no processo da formação do *texto* do ‘sujeito enunciário/leitor/aprendiz’ de LE é que esse sujeito não consiga chegar à formação de um conceito qualquer representado por uma unidade lexical presente no texto do ‘sujeito-enunciador’, o autor do texto. Isto pode ocorrer por diversos motivos, entre eles porque tal conceito não é esclarecido no próprio texto.

Um conceito pode ser formado/compreendido a partir do conhecimento do ‘fato’, isto é, não representado através da forma sígnica. Como em nossa pesquisa empírica escolhemos trabalhar principalmente com substantivos concretos, vamos aqui dar um exemplo com essa característica, a partir da unidade lexical em italiano *mortaio* e o conceito nela inserido. Pode-se entender completamente o significado de *mortaio* com a presença física do objeto, do ‘manufato’, desde que se saiba a sua utilidade, que pode ser *explicada* em um discurso oral, com a visão

ou manipulação do objeto. Em um texto escrito, o conceito de *mortaio* pode vir a ser construído no discurso do sujeito-enunciador, ou não.

Vamos apresentar a seguir alguns textos encontrados na internet com a unidade lexical *mortaio*, com os quais podemos imaginar como seria a ‘construção do conceito’ de *mortaio* para alguém que não conheça essa unidade lexical em italiano. Podemos imaginar também que seria possível não conhecer o próprio objeto e sua denominação correspondente em português. Ao fazer a apresentação desses textos visamos a mostrar as diferenças de tratamento da unidade lexical *mortaio* em cada texto, portanto, não vamos nos deter nas questões gerais de níveis de dificuldade que o texto apresenta, mas unicamente no que concerne a unidade lexical em questão. Partimos do texto do sujeito-enunciador e examinamos quais informações são fornecidas sobre o referido significante que possam ajudar o leitor a ‘formar o conceito’, o significado de *mortaio*.

Partindo do excerto de um texto:

“Mortaio e pestello avrebbero dovuto costituire, e costituiscono infatti un binomio inscindibile, così da non potersi concepire il mortaio senza il pestello ed il pestello senza il mortaio, ma l’essere sempre vissuti materialmente separati, ha fatto sì che solo pochissimi tra i tanti mortai tramandatici nei secoli, conservino ancora il loro pestello.”

Ao ler somente essa parte do texto, o aluno de LE, não conhecendo o significado dessa unidade lexical, não será capaz de formar um conceito sobre esse objeto. Saberá somente que *mortaio* e *pestello* são duas coisas que devem estar juntas apesar de fisicamente separadas.

Se apresentarmos ao aluno o texto completo desse excerto, já fornecemos um pouco mais de pistas:

Il Pedrazzini nel suo monumentale libro di Storia della Farmacia (1934) dedica un capitolo ai mortai ove riporta decine di illustrazioni dei più svariati tipi e forme di mortai. Tra questi riporta l’illustrazione dei mortai presenti nella *farmacia Gatti di Pieve del Cairo* (Pavia): “Sono da notarsi nelle suppellettili farmaceutiche un grande mortaio scavato in un massiccio monolito delle

Alpi Segusine, e due altri in marmo bianco, nelle cui ornamentazioni l'artista si è sbizzarrito..". Sempre il Pedrazzini ci sottolinea un aspetto comune dei mortai di farmaci "Mortaio e pestello avrebbero dovuto costituire, e costituiscono infatti un binomio inscindibile, così da non potersi concepire il mortaio senza il pestello ed il pestello senza il mortaio, ma l'essere sempre vissuti materialmente separati, ha fatto sì che solo pochissimi tra i tanti mortai tramandatici nei secoli, conservino ancora il loro pestello. Purtroppo dati i numerosi traslochi che essi hanno dovuto subire nella loro vita terrena, soprattutto per il periodo di decadenza cui sono inevitabilmente destinati, spesso manca il pestello; e il fatto è così comune che ha dato origine anche a un distico popolare: Il mortaio è raro e bello/ma villan ov'è il pestello?"

É possível depreender desse texto que *mortaio*, além de vir acompanhado do *pestello*, é um instrumento utilizado na Farmácia, que existe em diversos tipos e formatos, que é utilizado há muito tempo e que seu uso sofreu uma decadência.

Com outro texto, numa linguagem informal, temos:

Domanda:

Pochi giorni fa ho comprato un mortaio in marmo ... Ieri ho provato a fare un poco di salsa e assaggiandola ho sentito come della sabbiolina ...ORROREEEEEEE.

Scusate l'ignoranza... ma prima di usarlo devo fare un trattamento particolare oppure e' difettoso ??

Risposta:

io ho mortaio di marmo con pestello di marmo e non si forma nessuna sabbiolina, però è liscio non rugoso. Non sarà solo decorativo?

Nesse diálogo presente em um Fórum específico de gastronomia, compreende-se que *mortaio* pode ser utilizado na preparação de uma *salsa*, de um molho, e que pode ser feito de mármore liso ou rugoso e que além do uso na cozinha pode ser também um objeto de decoração. A intenção do *sujeito-enunciador* é falar sobre o seu problema ao usar tal instrumento.

Em um site de opiniões sobre produtos, uma cliente escreve:

Non so se avete idea di come sono posti gli oggetti negli spazi Ikea...[...]

Così mentre passavo in rassegna una cucina mi sono caduti gli occhi su questo mortaio e io e il mio ragazzo ce ne siamo innamorati....l'abbiamo poi preso nel reparto al piano di sotto dove era esposto con i suoi "simili"...

Il mortaio in questione, proprio quello in figura, è fatto interamente in marmo duro nero ed è costituito dal mortaio e dal pestello nello stesso materiale... Le misure sono 15 cm per 8 ma vi assicuro che ciò che lo caratterizza è il peso, come ogni buon mortaio deve possedere...

Con questo utensile è possibile macinare le spezie ed ottenere il pesto con veramente poca fatica...lavorano il peso del marmo e la superficie ruvida che presenta all'interno.

Ciò che mi ha spinto ad acquistarlo, oltre all'utilità e alla bellezza, è stato il prezzo...costa infatti solo 8,90 euro.

Nesse texto, obtemos mais informações porque o sujeito-enunciador quer expor as boas características de seu produto adquirido e, assim, fala sobre tamanho, material, preço e informa o que é possível fazer com ele, enaltecendo suas qualidades: *macinare le spezie e ottenere il pesto con poca fatica*.

Apresentamos, agora, um texto que tem a intenção de descrever o objeto *mortaio* em um ambiente específico, a cozinha, sem uma relação pessoal cliente/produto como nos textos anteriores:

Il **mortaio** è un utensile da cucina usato per frantumare minutamente, ridurre in polvere e mescolare sostanze solide. In pratica è un robusto recipiente dal fondo tondeggiante nel quale porre le sostanze da tritare. Questo compito spetta all'azione meccanica di un pestello da manovrare abilmente con la mano, una mazzetta di legno con una estremità più larga e pesante rispetto all'impugnatura. Reperibile in varie **dimensioni**, comunemente con un'apertura compresa tra 12 e 20 cm di diametro (ma esistono anche le versioni mignon o oversize), di solito è in legno (di melo, olivo o faggio) o in metallo (bronzo, ottone). Più raramente può essere in pietra (molto elegante quello in marmo bianco di Carrara) o ceramica.

Il suo uso è stato importato intorno al XIII secolo in Occidente dall'Egitto e dall'Asia, soprattutto dalla Persia. Presto divenne anche un oggetto d'arte, realizzato in varie dimensioni, materiali e forme - a tronco di cono, cilindrico, a campana rovesciata - con anse lavorate e decorazione incisa o a forte rilievo.

Per questo è possibile trovare sul mercato modelli d'epoca e da collezione molto belli (e costosi), da usare poco o niente in cucina e da esibire piuttosto come oggetti d'antiquariato o di design.

La semplicità d'uso e di realizzazione del mortaio ne fanno un utensile presente praticamente presso tutti i popoli del mondo. Sebbene possa essere talvolta differente per forma, materiale e dimensione, la funzione è sempre la stessa: sminuzzare gli ingredienti durante la preparazione del cibo.

In cucina è usato soprattutto per la preparazione di condimenti come il pesto o la guacamole, per sminuzzare erbe e spezie, per ridurre in polvere il sale grosso. Il mortaio in legno tende ad assorbire l'aroma degli ingredienti che vi si pestano, ragione per cui è preferibile averne più di uno in casa e usare ciascuno per una preparazione diversa (per esempio uno per il pesto, uno per le spezie e uno per il sale). Accortezza che non servirà per i più pesanti – e meno porosi – mortai in pietra, metallo o ceramica.

Il mortaio è stato usato anche nell'antica alchimia o, in campo scientifico, nella chimica, nella farmacia ed erboristeria tradizionali, per realizzare miscugli o farmaci in polvere.⁹⁷

Nesse texto, disponível em um site específico de gastronomia, o leitor encontrará informações precisas sobre o que é o *mortaio*, suas características físicas, para que serve e como é usado, que tipo é melhor para qual uso, conhecerá um pouco de sua história e saberá que além de ser usado na cozinha também é instrumento utilizado em outros ambientes - farmácia, alquimia, herbanário - com a mesma função, a de triturar.

A unidade lexical *mortaio*, em relação aos textos apresentados, equivale em português a 'pilão'. No entanto, esse mesmo significante em italiano encerra em si outro conceito, outra noção. Vejamos o seguinte texto:

Colpi di mortaio sono stati sparati questa mattina contro una scuola superiore femminile nel quartiere a maggioranza sunnita di Adil, nella zona occidentale di Baghdad. Cinque studentesse sono morte, ha riferito la preside Fawziya Swadi. I proiettili sono caduti nel cortile che proprio in quel momento era affollato di giovani.

97 Disponível em: <http://www.ilgiornaledelcibo.it/scuola-di-cucina/articolo.asp?scheda=Mortaio&id=364>

É a mesma unidade lexical, o mesmo significante com uma ‘representação de significado’ diferente daquele que até agora vimos, caracteriza-se portanto como uma unidade lexical polissêmica. Com as informações presentes nesse texto, depreende-se somente que se trata de algum tipo de arma que dispara projéteis. A intenção do sujeito-enunciador é transmitir a notícia do trágico acontecimento e não especificar *mortaio*.

No seguinte texto, obtemos mais informações sobre esse objeto:

Le bombarde conobbero una larga diffusione in ogni esercito e rimasero in servizio fino al termine del conflitto, anche se la loro importanza andò decrescendo negli ultimi due anni di guerra, a causa dell’invenzione del mortaio da fanteria. Ogni esercito adottò specifiche classificazioni e peculiari termini di identificazione delle bombarde in base all’impiego cui erano destinate, alle prestazioni ed alle dimensioni. In Italia, le bombarde erano di solito le armi più ingombranti in uso presso l’Arma di Artiglieria ed efficaci anche contro trinceramenti, mentre le bocche da fuoco di calibro minore erano conosciute come lanciabombe, generalmente impiegati dalla fanteria più contro bersagli animati che contro ostacoli passivi. [...] Da considerare che all’epoca della prima guerra mondiale, in Italia, il termine mortaio - con l’eccezione dei modelli *Torretta* e *Thevenot* - era ancora riferito ad una bocca da fuoco di generose dimensioni destinata all’arma di artiglieria, tanto che lo *Stokes* venne classificato come lanciabombe. Solo a partire dal 1936 il termine mortaio è andato ad indicare un’arma scomponibile per la fanteria, dotata di bipiede anteriore e piastra d’appoggio posteriore, come modernamente intesa.⁹⁸

O texto acima não é escrito exclusivamente para explicação do que vem a ser um *mortaio*, mas define esse instrumento bélico e esclarece quando o termo começou a ser utilizado na Itália, especificando um determinado tipo de arma com certas características. Em português, a unidade lexical utilizada é ‘morteiro’.

Ao investigar essa unidade lexical, descobrimos que também em português ‘morteiro’, num diacronismo antigo, possui o significado de ‘pilão’. A informação foi fornecida pelo dicionário Houaiss.

98 Apresentação do livro *I bombardieri del Re*, di Cappellano e Marcuzzo, 2005. Disponibile in http://www.ilmio.net/Artiglieria/index.php/I_Bombardieri_del_Re

O dicionário, portanto, reúne os vários possíveis conceitos/significados que cada significante/unidade lexical apresenta em diferentes enunciados de uma dada língua e fornece, resumidamente num metadiscurso, as informações necessárias para que o consulente/leitor consiga formar a noção, o conceito cujo respectivo significante representa.

Na pesquisa da presente Tese, o entendimento de um conceito construído num discurso manifestado até a definição em dicionário foi concretizado a partir das palavras de Barbosa (2005:47):

Quanto ao processo de construção de um conceito, *modus operandi* conceptual, cabe ressaltar, antes de mais nada, que esse processo pode ser “vertical” – do “fato” para o patamar cognitivo -, ou pode ser desencadeado nas relações sintagmáticas de um discurso manifestado, em que o autor vai pouco a pouco construindo, no seu texto, um conceito qualquer. No segundo processo, a combinatória das palavras-ocorrência vai paulatinamente configurando o recorte conceptual que o autor tem de um “fato”. De outro ângulo, tem-se o percurso que toma como ponto de partida o discurso manifestado, para chegar novamente ao nível conceptual, que caracteriza o fazer interpretativo do sujeito enunciatário, ou, noutras palavras, um processo semasiológico, do signo para o conceito, realizado por quem ouve ou quem lê; qualifica-se, assim também, o percurso lexicográfico-terminográfico, enquanto processo que parte da manifestação do nível lexemático, com as seleções, restrições e combinações sêmicas estabelecidas em discurso, para, num metadiscurso igualmente configurado como fazer interpretativo, articular semas representados por metatermos lexemáticos, operação de que resulta a definição.

Tomando como exemplo a unidade lexical *mortaio* dos textos anteriores, vejamos sua definição fornecida pelo dicionário monolíngue italiano *De Mauro*:

mor·tà·io

s.m.

1. CO recipiente di metallo, pietra, legno, vetro o porcellana, utilizzato in cucina o farmacia per ridurre in frammenti, polvere o poltiglia sostanze varie con un pestello: *preparare il pesto nel mortaio*
2. CO TS milit. pezzo di artiglieria ad avancarica con bocca da fuoco corta, in grado di effettuare tiri con grandi angoli di inclinazione, particolarmente

efficace nel colpire bersagli vicini, ma nascosti da rilievi o fortificazioni:
colpi di mortaio

3. **OB TS** artig. buca quadrata nella quale si compiva l'ultima operazione della concia delle pelli
4. **OB TS** orific. fornello costruito con lamine metalliche intrecciate e rivestito di terra refrattaria, usato per fondere i metalli
5. **OB** volg., organo sessuale femminile

O dicionário busca trazer para cada acepção as características e funções que possuem o referido objeto, formando o enunciado definicional. Além dessas características, fornece também outras informações, que abordaremos na Parte II desta tese.

Com as definições de *mortaio* propostas pelo dicionário *De Mauro*, o aprendiz terá em mãos as diversas informações apresentadas nos vários textos que aqui citamos. Em uma única consulta, um aprendiz estrangeiro poderá formar um *conceito* sobre o significante *mortaio* sem a necessidade de confrontar-se com a unidade lexical várias vezes até extrair suas diversas características em diversos usos.

Certamente há de se considerar que o exemplo aqui proposto é simples, mas também casos simples como esse podem ocorrer com bastante frequência no aprendizado de línguas, principalmente num contexto de língua estrangeira, onde o contato com a LE é feito principalmente na forma escrita.

Retomando o que já foi dito anteriormente, uma noção pode ser construída num determinado discurso, produzida por um enunciador que tem determinados objetivos e que sabe quem é seu enunciatário. Essa noção pode não estar nos dicionários, até que seja repetida e estabelecida na língua da maioria ou de um determinado grupo de falantes e passe a ser 'dicionarizada' com as características que lhe foram atribuídas. O registro no dicionário de uma nova unidade lexical ou uma nova acepção para uma unidade lexical já registrada é uma decisão que implica posturas sociais dos lexicógrafos, pois o dicionário monolíngue de língua geral, como o *Houaiss* e o *De Mauro*, é considerado uma autoridade na língua.

Portanto, a partir dos textos apresentados, vemos que o dicionário pode reunir as informações necessárias que auxiliam a compreensão de um determinado substantivo concreto quando o texto não oferece subsídios suficientes que facilitam a compreensão. Tomando como base esse pressuposto, preparamos a pesquisa empírica para essa Tese.

No próximo capítulo, apresentaremos como são expostas informações em obras lexicográficas e as principais características dos dicionários utilizados na pesquisa.

PARTE II

*Um olhar lexicológico e lexicográfico
sobre o dicionário*

1. Introdução

Nesta parte da Tese, trataremos das características dos dicionários. Para esse tema, há conteúdo a ser abordado e tópicos a serem discutidos que poderiam constituir uma outra Tese ou, no mínimo, uma dissertação de Mestrado. Aqui, limitamo-nos a descrever sucintamente a constituição de dicionários, as principais características dos dicionários utilizados em nossa pesquisa e algumas pesquisas empíricas sobre o uso de dicionários já realizadas.

A inclusão desta parte dá-se pelo fato que o presente trabalho apresenta-se como um estudo multidisciplinar e, por isso, um breve esclarecimento a professores de LE quanto aos estudos lexicográficos torna-se imprescindível, dado o caráter da pesquisa.

Levantamos a hipótese, nesta Tese, de que o dicionário contribui para a compreensão escrita na língua estrangeira e colocamos as questões em que medida e como advém essa contribuição. E para compreendermos tais questões precisamos saber como eles são constituídos.

2. Constituição e concepção de dicionários

Um dicionário não é uma simples lista de palavras com seus respectivos significados ordenadas alfabeticamente. A idéia simplista de uma listagem de palavras com seus sentidos esconde os diferentes tipos de obras e suas diferenças intrínsecas, em relação à “variedade dos inventários léxicos, dos enunciados de definição, das redes de acepções, além da variada seleção de exemplos”, como bem assinala Krieger (1993:11).

O desconhecimento dessas diferenças pode trazer frustração ao consulente que procura em uma obra lexicográfica soluções para dúvidas as quais a obra consultada não se propõe explanar. Por esse motivo, é necessário conhecer o material que se tem em mãos e, para isso, a leitura da Introdução de qualquer tipo de dicionário ou glossário é imprescindível. Veremos a seguir as principais características de um dicionário.

2.1. Características gerais

Já na capa de praticamente toda obra lexicográfica, há informações como número de verbetes, público a que se destina e alguns traços diferenciais que tornem tal obra atraente para vendas. Já a Introdução - Prefácio ou Apresentação - mostra qual é a proposta dos autores e o tipo de obra que o leitor tem em mãos. Se não há um *Guia de uso* ou *Manual do usuário*, a Introdução/Apresentação/Prefácio cumpre também o papel de ‘cicerone’, apresentando também as abreviaturas.

Um dicionário de língua geral, por exemplo, apresenta o número de entradas; o público a que se destina a obra; os critérios de inclusão de entradas; se houve utilização de corpus na elaboração ou não; a presença de informações gramaticais, ortoépicas, etimológicas, de registro de uso; inclusão de exemplos, de sinônimos e/ou antônimos, de variantes linguísticas e/ou ortográficas. Apresentam-se,

geralmente em páginas separadas, os sinais gráficos utilizados nos verbetes com suas respectivas indicações e o índice das abreviações com seus significados.

Há alguns anos, os bons dicionários impressos apresentam como *Guia de uso* ou *Manual do usuário*, na contracapa, a reprodução de uma página como amostra de como o consulente pode ler a obra, indicando graficamente por meio de balões-legenda explicativos o que significa cada informação para que o leitor tenha sucesso em sua consulta. Sobre os dicionários *on-line*, discorreremos no próximo capítulo.

O dicionário é um texto estruturado num eixo vertical e num eixo horizontal . Existe uma terminologia⁹⁹ específica que denomina suas partes. O eixo vertical é formado pelo conjunto de *entradas*. A *entrada* é cada unidade lexical – palavra simples, composta, expressões, abreviaturas (dependendo da proposta da obra) – à qual segue o *enunciado lexicográfico*. O conjunto de entradas é chamado de *nomenclatura*¹⁰⁰ ou *nominata*. A forma como é organizada a obra como um todo recebe o nome de *macroestrutura*. Organização que define a ordem das entradas, de tipo onomasiológico ou semasiológico, a inclusão de tabelas de símbolos fonéticos, de textos com explicações gramaticais e de uso, de ilustrações, e outros. Já o conjunto de informações que segue cada entrada recebe o nome de *microestrutura*. A microestrutura é formada pela *entrada* e pelo *enunciado lexicográfico*. Neste enunciado, segundo Andrade (2000) encontram-se os “macroparadigmas”: 1. Paradigma Informacional – PI: informações gramaticais, fonéticas e outras; 2. Paradigma Definicional – PD: enunciado definicional, com a descrição dos semas ou unidades de significação; 3. Paradigma Pragmático (PP): apresentação de contextos, exemplos de uso e abonações; e outros paradigmas como frequência, sinonímia, antonímia e datação.

99 Essa terminologia é utilizada nos estudos lexicográficos. Os termos *macroestrutura* e *microestrutura* foram introduzidos por R. Rey Debove em 1971. Aqui, são apresentados a partir das leituras feitas dos três volumes de *As ciências do léxico* (1998,2004,2007), e também Barros (2004), Andrade (2000), Welker 2004) e Bevilacqua (2004:109).

100 Em algumas obras, *macroestrutura* é usada como sinônimo de *nomenclatura*, como aponta Welker (2004:81) e como podemos verificar no verbe de *macroestrutura* no dicionário Houaiss. Bejoint (2006:13) citado por Welker, afirma que é preferível utilizar *nomenclatura* como *Word-list* (o conjunto das entradas) e *macroestrutura* como o modo de organização da obra.

O consulente saberá que tipo de informação poderá encontrar em uma obra lexicográfica, a partir do conhecimento de como foi realizada a *macroestrutura*, isto é, qual é o conjunto de entradas que o dicionário se propôs a apresentar - se de língua geral, de língua de especialidade, de provérbios, de sobrenomes, de sinônimos etc. - e da *microestrutura* - tipo de enunciado lexicográfico, com definição ou equivalentes, exemplos de contextos, informações gramaticais, etimológicas, expressões, registro de uso etc.

Certamente, o desejo de qualquer usuário é que a obra lexicográfica a ser consultada ofereça as informações de que ele necessita no momento da consulta, por mais peculiares que sejam. Porém, há mais de vinte anos, especialistas em dicionários concordam com a idéia de que dicionários não devem ser “polifuncionais”, mas que devem atingir objetivos e públicos- alvo específicos (MIRANDA: 2007). Com esse intuito, surgem os *glossários*.

2.2. Algumas palavras sobre *Glossários*

A propósito de glossários, cabe mencionar a distinção resumida por Bevilacqua (1993:17) sobre o termo glossário:

Em relação a esse tipo de obra, cabe ressaltar que, hoje, o termo *glossário* é utilizado na lexicografia com duas acepções diferentes. A primeira como um conjunto de palavras específicas de um texto medieval ou clássico, a obra de um autor, um texto dialetal ou científico. A segunda, como um conjunto de palavras de determinada área do conhecimento que não tem o objetivo de ser exaustivo.

A primeira acepção descrita pela autora remete aos termos *glosa* e *glosar*, que dizem respeito à explicação do sentido de determinadas palavras em um dado texto. Com esse significado, é usado também o termo *vocabulário*, quando referido a um texto ou à obra de um autor.

Nos estudos lexicográficos e terminográficos, parece ainda não haver consenso quanto a uma unívoca definição para esses termos, como demonstra Barbosa (2001:23-45). A autora define *glossário* na acepção restrita e bem determinada de representação da “situação lexical de um único texto manifestado (no limite, de um macrotexto)”. Enquanto *vocabulário* “busca ser representativo de um universo de discurso – que compreende, por sua vez, *n* discursos manifestados – pelo menos; configura uma norma lexical discursiva.” (*op.cit.*, p.36). Com esse sentido, é utilizado, por exemplo, o *vocabulário* de áreas de especialidades, realizado nos universos de discurso da área médica, da jurisprudência, da engenharia civil; mas também, *vocabulário* infantil, que diz respeito ao universo discursivo da criança.

Widdowson (1978[2005:116-124]) refere-se à primeira acepção de *glossário*, citada por Bevilacqua e no sentido restrito de Barbosa, ao tratar da compreensão de textos escritos em língua estrangeira. Ele distingue o que nomeia de *glossário de apoio* e *glossários de sugestões*. O primeiro, a ser trabalhado antes da leitura do texto, diferencia as unidades lexicais em relação à ‘significação’ e à ‘força’ que desempenha num discurso; e o segundo, trabalhado concomitantemente à leitura, oferece os significados específicos das frases naquele discurso.

O trabalho de Leffa (2006:319-340) serve-se também do uso de glossário para a compreensão de textos por parte de aprendizes de LE, mas em formato eletrônico. Seu artigo nomeia ‘dicionário’, mas o instrumento utilizado apresenta-se como uma espécie de glossário que, pelas facilidades eletrônicas, consegue levar ao leitor que procura sentidos para unidades lexicais somente o significado adequado ao contexto que ele está lendo. Segundo Leffa, “a idéia é fazer com que o leitor acione o significado do que procura da maneira mais rápida possível, sem navegar pelo dicionário” (*op.cit.*,p.325). Para o autor, esse sistema oferece muitas vantagens, tanto no resultado da compreensão como na rapidez de acesso.

Na segunda acepção de *glossário* a que se refere Bevilacqua, encontramos obras lexicográficas de áreas de especialidade como o *Glossário de Termos Neológicos da Economia* (ALVES, 1998) e o *Glossário de Termos da Moda* (FARIAS, 2003).

Constituem-se como dicionários terminológicos, ou seja de termos de áreas de conhecimentos específicos, que não têm o objetivo de serem exaustivos.

Os *glossários* são exemplos de obras lexicográficas concebidas com determinados objetivos, com determinada extensão e para um público-alvo conhecido e específico, sendo, portanto, um modelo alternativo ao caráter ‘polifuncional’ atribuído aos dicionários, como mencionado ao final do subcapítulo anterior. Pelos exemplos vistos, essas características dos glossários, que os fazem diferentes dos dicionários, mantêm-se tanto na área de língua de especialidade como na de ensino de línguas.

2.3. Entre teoria e prática

O pensamento (equivocado) de que um dicionário é uma simples lista de palavras com significados não permite vislumbrar o complexo processo por trás de sua elaboração. O resultado do produto pronto não transparece o trabalho e as teorias empregadas em sua confecção, nem tampouco os termos lexicográficos, como vimos em item anterior – p.ex., entradas, macro e microestrutura, macroparadigmas -, são conhecidos pela maioria dos consulentes ou por estudiosos de outras disciplinas. Um bom trabalho lexicográfico compreende a competência do lexicógrafo e de sua equipe, pois, como afirma Krieger (1993:10):

O dicionarista realiza uma complexa tarefa, iniciada pela recuperação dos universos léxicos, chegando à estruturação de suas unidades em verbetes. Necessita, pois, buscar os termos, analisar-lhes o estatuto lexical e sua representatividade no interior do quadro léxico repertoriado para depois adentrar no mundo da significação. E, então, apreender os valores significativos nucleares e virtuais, explicitando-os através das definições.

A Lexicografia é vista, às vezes, como a parte prática dos estudos lexicológicos. A questão não é tão facilmente cindida entre teoria e prática, pois como afirma Marelló (1996:108):

A relação entre lexicologia e lexicografia não é mais, supondo-se que tenha sido, uma relação de filiação, com a teoria que vem diminuída na práxis: a lexicologia é uma das muitas fontes de informação do lexicógrafo e, por outro lado, a lexicografia moderna está se tornando cada vez mais uma fonte de inspiração para os linguistas, sobretudo em sua veste eletrônica.¹⁰¹

Os dicionários eletrônicos, em CD-ROM ou *on-line*, como veremos no próximo capítulo, oferecem diferentes recursos de visualização e investigação da obra que permitem possibilidades de reflexões linguísticas.

Além disso, atualmente, os campos de pesquisas especificamente em Lexicografia têm aumentado cada vez mais, como vimos no caso da Lexicografia Pedagógica e, no âmbito da pesquisa empírica desta Tese, o ramo sobre o Uso de Dicionários, que será apresentado brevemente em um próximo capítulo, após abordarmos as características dos dicionários utilizados em nossa pesquisa.

101 No original: Il rapporto fra lessicologia e lessicografia non è più, ammesso che lo sia stato, un rapporto di filiazione, con la teoria che viene calata nella prassi: la lessicologia è una delle molte fonti di informazione del lessicografo e d'altra parte la lessicografia moderna sta diventando sempre più spesso, soprattutto nella sua veste elettronica, una fonte di ispirazione per i linguisti.

3. Os dicionários utilizados na pesquisa

Neste capítulo, vamos discorrer sobre os dicionários utilizados na pesquisa, sem a intenção de fazer uma análise lexicográfica crítica¹⁰², mas sim de expor suas principais características para mostrar do que o aluno dispunha no momento da pesquisa empírica. Todavia, acreditamos que os resultados obtidos poderão oferecer vislumbres para uma análise crítica no contexto em que atuamos, dado que uma das questões a ser respondida pela pesquisa empírica é *quais elementos na macro e microestrutura demonstram oferecer maior eficácia nos resultados?*

Quanto à escolha dessas obras, justificaremos com mais detalhes na Parte III, em *Procedimentos Metodológicos: a Preparação*. Antecipamos que tais obras foram escolhidas devido à sua disponibilidade e acesso gratuito na Internet. Pelo fato de terem sido considerados prioritariamente esses dois quesitos, temos, desde o início, a consciência de que trabalhamos com dois dicionários muito distintos entre si. Não somente pela diferença principal que os uniram como instrumentos nessa pesquisa empírica, ou seja, um é bilíngue e outro monolíngue, mas pela natureza de cada um. O monolíngue, *De Mauro Paravia*, por ser um dicionário de língua geral, é mais completo, mais elaborado, seu público é mais amplo e, principalmente, é resultado de anos de pesquisa de uma grande equipe liderada por um dos linguistas mais conceituados da Itália. O dicionário bilíngue, mais conhecido simplesmente como *Michaelis*, intitula-se *Dicionário Escolar Italiano* e, como o próprio nome diz, seu público é o estudante de língua italiana no Brasil. É importante frisar esse fato, pois outros dicionários bilíngues italiano/português bidirecional, como o de Mea, da Porto Editora/ Zanichelli, ou o de Spinelli e Casasanta, da Hoepli, são dicionários com maior número de verbetes, mas são edições em português de Portugal, com algumas observações sobre a variante brasileira. O dicionário italiano/português da editora Martins Fontes é maior que o *Michaelis*, e organizado por uma experiente e conceituada tradutora brasileira, Ivone C. Benedetti, mas não possui versão eletrônica. Por essas razões, a escolha

102 Estudos que contém análise crítica dos dicionários bilíngues, italiano/português: Baccin et al (2009). Especificamente sobre expressões idiomáticas e provérbios contidas nesses dicionários: Caramori (2006), Sabino (2003), Gonçalves e Sabino (2001)..

recaiu sobre o Michaelis. Seu conteúdo é reduzido, mas é o dicionário mais acessível a todos, tanto na versão impressa como na versão *on-line*.

Sobre a acessibilidade, à época da coleta de dados, primeiro semestre de dois mil e oito, ambos os dicionários estavam disponíveis e com acesso livre a qualquer consulente de qualquer parte do mundo. Infelizmente, no segundo semestre de dois mil e nove, a versão *on-line* do dicionário monolíngue *De Mauro* foi desativada. A justificativa dada foi o fato de estar *fuori catalogo*, isto é, não está mais entre as obras disponíveis no catálogo de venda. Entendemos que talvez seja a versão impressa e em CD-ROM que não estejam mais à venda, pois a versão *on-line* sempre foi gratuita. No mesmo endereço eletrônico do dicionário, são exibidos os comentários dos usuários da obra: mais de duzentas mensagens de indignação, protestos, sugestões e iniciativas até mesmo de petições *on-line*. Entramos em contato com a comissão de gestão do *De Mauro Paravia* e obtivemos resposta às nossas perguntas relacionadas à obra, mas infelizmente foi mais uma vez confirmada a impossibilidade de ativação do site, mesmo para pesquisas acadêmicas. Apesar desse infortúnio, conseguimos concluir nossa pesquisa a contento, pois a coleta de dados já havia sido feita e os verbetes consultados haviam sido copiados na íntegra, para posterior análise, que será apresentada na Parte III desta Tese. O dicionário bilíngue Michaelis, ao contrário, continua *on-line*.

3.1. De Mauro Paravia - *on-line* (monolíngue)¹⁰³

Como escreveram alguns dos usuários indignados pela desativação do site, a grande vantagem de um dicionário *on-line* em relação ao CD-ROM é que está disponível em qualquer computador conectado à Internet e, por isso, oferece mais acessibilidade ao consulente. Atualmente, pelo fato de que está em crescimento a mobilidade dos usuários, com Internet móvel, *smartphones*, e o armazenamento de dados pessoais diretamente na rede, o tradicional *personal computer*, equipado com o dicionário preferido em CD-ROM, perde sua exclusividade, pois é mais

103 Site: <http://old.demauroparavia.it/>

vantajoso ter informações diretamente na rede, onde o usuário pode acessá-las de qualquer computador, do trabalho, da universidade, do café ou de sua casa. Sem problemas de incompatibilidade de programas, de leitor de CD-ROM ou de memória RAM. Sem contar a chegada dos pequenos e práticos *netbooks*, que não possui leitor de CD, pois sua principal função é a conexão à Internet, e pela sua portabilidade, brevemente serão usados como cadernos eletrônicos por um grande número de pessoas.

Quando vimos o dicionário De Mauro *on-line* desativado, entramos em contato com o Setor Lexicográfico pelo e-mail disponível no site e recebemos a resposta da impossibilidade de acesso. Recebemos a informação¹⁰⁴ de que “a estrutura e os textos das acepções (isto é, definições e exemplos) eram idênticos no *on-line* e no CD-ROM” e que outras informações presentes na versão em CD-ROM não eram disponíveis na versão em rede, como: datação; etimologia; sinônimos e antônimos; notas gramaticais e variantes.

Antes que o site fosse desativado, havíamos salvado em arquivo algumas das informações sobre o dicionário no site para a apresentação de suas principais características, que faremos a seguir.

O dicionário De Mauro, na versão *on-line*, faz a seguinte apresentação:

Questa è la versione on-line del noto dizionario cartaceo. Presenta solo alcune delle caratteristiche del dizionario originale che è ricco di approfondimenti come la fonetica, l'etimologia, la grammatica, i sinonimi e i contrari.

Nel campo in alto a destra potrete inserire i lemmi per effettuare le vostre ricerche; è possibile effettuare nuove ricerche facendo doppio clic su qualsiasi parola.

Apresenta-se como a versão *on-line* do dicionário homônimo impresso. Assinala, desde o princípio, que é uma versão reduzida em relação ao dicionário original e que possui os recursos para novas pesquisas através um ‘duplo clique’ sobre a

¹⁰⁴ Recebemos a gentil resposta do senhor Fabrizio Cicoira, responsável editorial, que nos recomendou o uso do CD-ROM, e ofereceu-se para esclarecer ulteriores dúvidas para finalizar a pesquisa.

palavra desejada. Essa é uma grande vantagem dos dicionários eletrônicos, *on-line* ou em CD-ROM, sobre os dicionários impressos. Esse tipo de busca é possível graças aos recursos chamados *hotspot* e *hot text*, como explica Barros (2004:276) com as palavras de Lewis, C. (1998:19)¹⁰⁵

Hotspot é um botão ou imagem que reage quando selecionado, conduzindo-nos, por exemplo, a outro ponto da obra. Os hotspots podem ser invisíveis e apenas darmos por eles quando exploramos a tela do computador e notamos que o ponteiro (em geral, uma seta) muda de forma. O *hot text* é uma palavra ou frase que aparece numa cor diferente da do texto principal. [tradução de Barros]

No caso do De Mauro Paravia, todas as palavras da definição são *hot texts* e levam aos seus respectivos verbetes dentro da obra. Esse recurso facilita muito a busca, principalmente para um estrangeiro que possivelmente não conhece muitas das palavras utilizadas nas definições.

Outro recurso existente em dicionários eletrônicos, mas não disponível na versão *on-line* desse dicionário monolíngue, é a sugestão de entradas fornecida logo abaixo da caixa de digitação¹⁰⁶ enquanto é digitada a unidade lexical a ser consultada. Esse recurso facilita sobremaneira a busca, pois agiliza a digitação e dá sugestões de grafias na forma correta. Se houvesse esse recurso claramente explícito nos dicionários utilizados, talvez o resultado da pesquisa empírica fosse outro, como veremos na parte III, porque um dos problemas que os estudantes enfrentaram foi escrever a entrada na forma correta, em ambos os dicionários. Entretanto, apesar de não oferecer esse recurso, o De Mauro oferece outro que auxilia, de certo modo, a busca. Conforme a palavra e a forma como foi digitada, é apresentada uma mensagem dizendo que não foi encontrada aquela palavra e é oferecida uma lista de entradas com o mesmo início daquela digitada, ou seja, uma forma de apresentação parcial da nomenclatura do dicionário, uma leitura no eixo vertical, que fica oculto nesse dicionário eletrônico.

105 LEWIS, C. *Explorar os Multimédia:101 Sugestões*. Lisboa: Livraria Civilização, 1998.

106 No Manual do Usuário do Dicionário da Língua Portuguesa Houaiss, é usada essa denominação para descrever o lugar onde se faz a pesquisa do verbete. No De Mauro Paravia, o nome é *campo di ricerca*.

Em relação à macroestrutura do De Mauro Paravia, na página de ‘boas-vindas’, o dicionário apresenta o conteúdo que o consulente encontrará em suas ‘páginas’, como as advertências para a consulta; a pesquisa avançada; as abreviações; o quadro das conjugações verbais. Apresenta como foi realizada a *lemmatizzazione*, isto é, o modo como foram transformados em *lemma* [entrada, lema] as unidades lexicais inseridas, e os critérios gerais. Os substantivos, adjetivos e pronomes são incluídos como entrada em sua forma canônica: masculino e singular, com exceção das formas em que não existe correspondente masculino. Os artigos e as preposições articuladas são incluídos em todas as formas, de gênero e número. Os verbos são apresentados na forma infinitiva com suas características gramaticais de transitividade e em sua definição há o *link* que leva à página de conjugação verbal. Nos verbos que constam como entrada são incluídas também, como entradas independentes, as respectivas formas no particípio passado e no particípio presente, a partir de critérios estabelecidos. Também estão incluídas como entrada as formas irregulares do tempo *passato remoto*, flexionadas na primeira pessoa do singular, com tal indicação, e remetidas à forma infinitiva do verbo. Os advérbios, ao contrário de outros dicionários, são incluídos como entrada, inclusive na forma com terminação em *-mente*. São também entradas as interjeições (como *ah!*, *boh!*) e os chamados *fonosimboli* (*bum*, *pam*), ‘usados para designar fatos ou objetos geralmente de natureza acústica’. As siglas, abreviações, símbolos e acrônimos foram incluídos, como entrada, na nomenclatura geral e não em apêndices. O dicionário apresenta ainda os critérios de inclusão dos *alterati* [substantivos ou adjetivos modificados por determinados sufixos]; dos chamados *esotismi* [palavras estrangeiras ainda não integradas morfológicamente no italiano]; dos prefixos e sufixos; dos verbos pronominais [os intransitivos que requerem uso do pronome como *pentirsi*] e *procomplementari*¹⁰⁷ [como *andarsene*, *avercela*, que são conhecidos também como *pronominali*, *sintagmatici* e *frasali*]; critérios de inclusão sobre os quais não entraremos em detalhes por não serem essenciais à pesquisa.

107 Não existe ainda uma definição unânime na denominação desse tipo de verbo. Cf. Simone (1997:156-169), dos Santos (2007), Ambroso e Stefancich (1993) e Naddeo (1999)

As características da microestrutura apresentada no De Mauro Paravia poderão ser observadas nos capítulos três e quarto, da Parte III, quando apresentaremos os verbetes de algumas das unidades lexicais selecionadas para o teste e faremos a análise das informações fornecidas pelos estudantes. Todavia, salientamos uma característica possível somente numa versão eletrônica de apresentação do verbete: ao passar o cursor sobre as abreviações presentes em seguida à entrada, surge a indicação completa do termo abreviado. Assim, vê-se que BU significa *basso uso*; dim. – diminutivo etc.

As abreviações usadas para as *marche d'uso* indicam a frequência com que são usadas e o âmbito de uso de cada unidade lexical. Algumas delas são: FO – *fondamentale*; –; CO – *comune*; LE – *letterario*; TS – *tecnico specialistico*, entre onze marcas de uso. E ainda há as abreviações para outras informações, como aer. – *aeronautica*; bras.- *brasiliano*; pass. rem. *passato remoto*; v.tr. *verbo transitivo*, entre quatrocentos e oitenta e nove abreviações usadas nos verbetes.

O recurso de visualização com o uso do cursor é muito útil para o usuário. A questão é saber se o consulente vai notar esse recurso e reconhecer a função e a importância destas marcas de uso e das abreviações que podem auxiliar na compreensão ou no bom emprego das unidades lexicais consultadas.

3.1. Michaelis Dicionário Escolar Italiano (bilíngue)¹⁰⁸

A versão *on-line* do dicionário bilíngue da Editora Melhoramentos, intitulado *Dicionário Escolar Italiano*, autoria de André Guilherme Polito, é disponível em versão gratuita na rede através do portal UOL.

Sua página principal contém a seguinte apresentação:

108 Site: <http://michaelis.uol.com.br/escolar/italiano/index.php>

Apresentação

O **Michaelis Dicionário Escolar Italiano** contém mais de 28.000 verbetes selecionados e adaptados para os brasileiros que estudam a língua italiana e se preocupam em falar e escrevê-la corretamente.

Este dicionário segue rigorosas normas de lexicografia que padronizam a estrutura dos verbetes a fim de facilitar a leitura e dar acesso imediato à informação.

Os verbetes em italiano e em português apresentam divisão silábica, classe gramatical, área de conhecimento, várias acepções e expressões atuais. Para complementar o aprendizado, a obra inclui notas sobre gramática e sobre o uso adequado de palavras e expressões italianas, juntamente com o verbebo em questão.

O **Michaelis Dicionário Escolar Italiano** contou, em sua elaboração, com uma equipe especializada de dicionaristas, professores de italiano e de português, foneticistas e revisores, entre outros profissionais.

Com a publicação desta obra, a Melhoramentos oferece aos estudantes um valioso instrumento para aperfeiçoar os conhecimentos da língua italiana.

Ao contrário do dicionário italiano monolíngue, o dicionário bilíngue *Michaelis on-line* não especifica, na Apresentação, que é baseado no dicionário homônimo impresso. Através de contato com o setor de editoração de dicionários, da Editora Melhoramentos, obtivemos a informação de que essa versão é totalmente cópia da versão impressa e que a transferência do conteúdo, originalmente publicado em papel, para o ambiente virtual ficou a cargo de equipe técnica sob responsabilidade do UOL. A ausência de uma equipe de especialistas em dicionários, principalmente eletrônicos, é percebida pelo usuário ao consultar o dicionário. Não foram adotados recursos tecnológicos como o já mencionado *hot text*. No caso do dicionário bilíngue, seria interessante que as unidades lexicais que formam as ‘expressões italianas’ citadas em verbetes pudessem ser remetidas através de *links* às suas respectivas entradas. Poderia haver também o recurso com o qual o usuário vê, abaixo da caixa de digitação, sugestões de entradas semelhantes àquela que ele digitou. Este recurso facilita a busca em caso de digitação de forma errada.

Entretanto, encontramos, no Michaelis, o recurso de ‘busca avançada’ com o qual o usuário escolhe a busca entre: 1. palavra exata; 2. começa com; 3. pela definição; 4. todas as palavras. E também em relação à classe gramatical: 1. todas as palavras; 2. só substantivos; 3. só verbos; 4. só adjetivos/advérbios. Mas, a cada busca, o consulente deve clicar em *busca avançada*, escolher as opções e clicar novamente em *buscar*. Se não obteve sucesso, deverá repetir todo o processo, pois o *default* é a *busca simples*.

Em relação à macroestrutura, o dicionário apresenta, na página principal, a caixa de digitação; as opções de busca e busca avançada. No lado direito, apresenta os *links* para conhecer: Créditos; Apresentação; Organização do dicionário; Abreviaturas; Gramática e Curiosidades.

Nas páginas ‘Apresentação’ e ‘Organização do dicionário’, encontramos como foi idealizada a macroestrutura desse dicionário e, pelos exemplos apresentados, será possível conhecer também a microestrutura.

Como anunciado na ‘Apresentação’ citada no início desse subcapítulo, o dicionário fornece outras informações no verbete, além do equivalente da entrada, como notas sobre o uso, sobre a gramática e algumas expressões italianas, seguidas pelas correspondentes traduções em português. Na página da ‘Organização do dicionário’, encontramos resumidamente explicações sobre os seguintes itens: 1. Entrada, sobre a forma de apresentação das entradas, seguindo a tradição lexicográfica, e inclui nesse item a explicação sobre o uso de remissivas; 2. Classe gramatical, indicada pelas abreviaturas; 3. Área de conhecimento, que seria o que De Mauro indica como *marca d’uso*, e o que o dicionário *Houaiss* chama de ‘rubrica’, indicadas em itálico de forma abreviada conforme a lista de abreviaturas utilizadas. Em nossa pesquisa utilizamos o termo ‘registro de uso’ para indicar esse tipo de informação oferecida pelos dois dicionários. 4. Tradução, sobre a qual vamos argumentar mais adiante; 5. Formas irregulares, aqui o autor cita somente as questões dos plurais irregulares de substantivos e da mudança de gênero, não diz nada sobre verbos irregulares. 6. Exemplificação, explica que são “frases usadas

para esclarecer definições ou acepções”, apresentadas em itálico no enunciado lexicográfico; 7. Expressões, indica que são apresentadas expressões usuais.

Aqui, o autor refere-se a ‘expressões’ de uma forma bastante ampla. Inclui sob este termo tanto:

- ▶ ‘expressões idiomáticas’, ou seja, aquelas com significado não aparente, como por exemplo **prendere in giro** zombar de;
- ▶ como ‘colocações’, que formam uma combinação sintagmática cristalizada pelo uso e não idiomática, como **servizio funebre** serviço fúnebre
- ▶ e ‘provérbios’ **via il gatto, ballano i topi** quando o gato sai, os ratos fazem a festa.

Todas estão inseridas como “expressões italianas” elencadas em ordem alfabética, apresentadas nos enunciados lexicográficos. Não é especificado qual o critério de inclusão na ordem alfabética, pois o provérbio acima citado encontra-se na entrada *gatto*, por exemplo.

Em relação à tradução, na página ‘Organização do dicionário’, consta:

4. Tradução

- a) Os diferentes sentidos de uma mesma palavra estão separados por algarismos em negrito. Os sinônimos reunidos num algarismo são separados por vírgulas.

Ex.: **an.ne.ga.re vt 1** afogar. **2 fig** sufocar, reprimir. **vpr 3** afogar-se.

a.li.e.ní.ge.na adj 1 estraneo, straniero. **2 fig** esotico.

- b) A tradução, na medida do possível, fornece os sinônimos na outra língua e, quando estes não existem, define ou explica o termo.

Ex.: **ab.bac.chia.re vt 1** colher frutas com bastão. **2 fig** deprimir, abater. **3** vender barato.

Como dissemos no início, não é nossa intenção fazer uma análise crítica, porém, se faz necessário apontar algumas questões. Não exatamente sobre as traduções feitas¹⁰⁹, mas no modo como são organizadas e apresentadas as correspondentes traduções, ou ‘formas equivalentes’.

Sobre o fato de apresentar, como citado, os “diferentes sentidos” de uma palavra no mesmo enunciado lexicográfico, verificamos que o dicionarista fez escolhas que não foram explicadas na organização do dicionário a respeito da inclusão de entrada separada quando se trata de polissemia e homonímia. O clássico exemplo de *pesca* [pêssego] e *pesca* [pesca] é bem apresentado no dicionário, como palavras homônimas e, portanto, com entradas distintas:

pesca¹
pe.sca¹
sf pêssego.

pesca²
pe.sca²
sf 1 pesca. 2 pescado.

Esse é um típico caso de palavras homógrafas, mas não homófonas, na língua italiana. A pronúncia do fonema *e* da primeira entrada é fechada e da segunda é aberta. Porém, o dicionário não inclui considerações sobre pronúncia. Também verificamos o mesmo procedimento para *foro*, cuja pronúncia é *f_oro* (fechado) no primeiro caso e *f_oro* (aberto) no segundo.

foro¹
fo.ro¹
sm furo, buraco, abertura.

foro²
fo.ro²
sm 1 foro, praça pública. 2 foro, fórum, tribunal, corte de justiça.
3 jurisdição.

109 Marelló (1993:51-54) explicita vários importantes fatores sobre a problemática do *traducente*, ou seja, a forma que traduz a entrada em LE no dicionário bilíngue.

Já na entrada *riso*, vemos:

riso

ri.so

sm (pl f le risa) **1** riso, risada. **2 fig** alegria, felicidade. **3** zombaria.

4 Bot arroz.

E foi negligenciada a forma *riso* como particípio passado do verbo *ridere*. Porém, percebe-se que essa foi uma escolha do lexicógrafo (não declarada), pois não foram incluídas acepções de particípio passado, como pudemos verificar nas entradas *fatto* e *detto*, inseridas na função de substantivo, assim como *riso*. Vemos, nesse enunciado lexicográfico, incluídos sob a mesma entrada, significados que deveriam constar sob duas entradas distintas: **riso**¹ **1** riso, risada. **2 fig** alegria, felicidade. **3** zombaria. e **riso**² **4 Bot** arroz. Veremos, nos resultados da pesquisa empírica, que uma decisão aparentemente tão banal como essa (na macroestrutura, que é refletida na microestrutura), produz seus efeitos na compreensão da unidade lexical.

Percebemos que o autor seguiu um padrão de organização do dicionário (separar somente as palavras homófonas; não citar os particípios passados) que não foi totalmente explicitado nas páginas de apresentação. O fato de não separar as unidades lexicais homônimas, infelizmente, não é novidade em dicionários bilíngues, como vemos mencionado o mesmo fato num dicionário de alemão e italiano pela linguista italiana Marello (1993:43).

Em relação ao exemplo apresentado para demonstrar como “define ou explica o termo” quando não há equivalência em português, vemos:

Ex.: **ab.bac.chia.re vt** **1** colher frutas com bastão. **2 fig** deprimir, abater. **3** vender barato.

Para a primeira acepção do verbo, é feita uma paráfrase em português sobre o que o verbo exprime em italiano. O problema reside no uso deste verbo. A primeira acepção apresentada pelo *Michaelis*, na realidade, condiz com o significado atual do verbo parônimo *bacchiare*. Os dicionários *De Mauro* e *Devoto Oli* indicam a

questão do uso de tais verbos: *abbacchiare* (na 1ª. acepção) é uma forma menos usual, menos comum de *bacchiare*, como podemos verificar (BU=*basso uso*; CO=*comune*):

DE MAURO

ab·bac·chià·re

v.tr.

1. BU bacchiare

2. CO deprimere, avvilito: l'insuccesso lo ha abbacchiato

bac·chià·re

v.tr.

1. CO battere con il bacchio i rami di un albero per farne cadere i frutti: *bacchiare un ulivo, un castagno* | estens., far cadere dai rami: *bacchiare le olive, le castagne*

2. BU fig., mandare in rovina

3. RE tosc., fig., svendere

DEVOTO-OLI

abbacchiare

<ab-bac-chià-re> v.tr. (*abbàcchio, abbàcchi, ecc.*)

1. Sin. meno com. di bacchiare.

2. **fig.** Deprimere fisicamente o moralmente, abbattere, avvilito: *la brutta notizia l'ha molto abbacchiato.*

3. **intr. pron.** Abbattersi, avvilito, demoralizzarsi, deprimersi (anche con la prep. **per**): *non abbacchiarti per così poco.*

bacchiare

<bac-chià-re> v.tr. (*bàcchio, bàcchi, ecc.*)

1. Percuotere con un bacchio i rami di certi alberi per raccoglierne i frutti maturi: *b. un castagno, gli ulivi* • **estens.** Far cadere i frutti da un albero percuotendone i rami: *b. le noci, le castagne.* 2. **fig. (tosco.).** Vendere a basso prezzo o addirittura sotto costo, svendere.

Vemos com esse exemplo, evidenciado justamente nas páginas de apresentação, que o dicionário bilíngue não fornece ao usuário informações contemporâneas de uso das unidades lexicais nele contidas. E esse fato também pode refletir na compreensão, como veremos na Parte III.

Como vimos, um dicionário eletrônico dispõe de recursos com os quais pode oferecer muito mais que um dicionário impresso, principalmente no que diz respeito a informações de cunho sociolinguístico como as de registro de uso, com indicações e exemplos de uso. E, principalmente, não é necessário ser excessivamente conciso por causa de espaço físico.

Se, de certa forma, um dicionário *on-line* apresenta um conteúdo ‘antigo’ desprovido de indicações de registro de uso em uma veste atualíssima como um dicionário eletrônico, o usuário jamais desconfiará que certos equivalentes ou acepções não sejam de uso corrente, principalmente o aprendiz da língua estrangeira.

Talvez, de ‘faltas’ como as acenadas, provenha a má fama de dicionários bilíngues. Porém, como veremos na pesquisa empírica, os resultados indicam que não há somente aspectos negativos no uso desse dicionário como auxílio na compreensão escrita em italiano.

4. Pesquisas sobre o uso de dicionários

As pesquisas sobre o uso de dicionários constituem uma das áreas de estudo da metalexigrafia e são realizadas com diversos fins e metodologias, mas, principalmente, visando a aprimorar as obras lexicográficas para públicos específicos, com necessidades específicas.

Welker (2007:7) informa que tal necessidade de aprimoramento foi apontada em 1960 por Householder (1967:279) na Primeira Conferência de Lexicografia, nos EUA, e que, posteriormente, Wiegand (1977:101) alertou para o fato de que os resultados de pesquisas empíricas poderiam auxiliar na melhoria das obras lexicográficas. E assim, vemos estudiosos em diferentes países, como Gallisson, (França), Bogaards (Holanda), Laufer (Israel), Tono (Japão), entre outros, que dedicaram diversas publicações sobre esse tema.

No Brasil, H.A. Welker, publicou várias obras, algumas já citadas aqui e outras que veremos mais adiante, sobre o uso de dicionários, nas quais ressalta a importância desses estudos e reporta como são realizados em várias partes do mundo.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, a leitura de relatos e críticas de diferentes pesquisas, principalmente em Welker (2006a,b,c), Atkins (1998), Bogaards e Laufer (2004) e Bogaards (1991 e 2003), serviu para construir parâmetros e fazer comparações que levaram às reflexões sobre a metodologia a empregar e a relacionar os resultados obtidos.

Como já acenado, referências a todo tipo de testes e experimentos com dicionário, feitos no Brasil e no exterior, são encontradas, com detalhes, em *O uso de dicionário - Panorama geral das pesquisas empíricas*, de Welker (2006c). É uma obra bastante completa, abrangente e útil porque fornece informações sobre métodos empregados e resultados obtidos em investigações que vão desde questionários sobre o uso de dicionário até seu uso efetivo, com aprendizes de língua estrangeira, de língua materna, com tradutores iniciantes ou profissionais.

O autor havia já abordado o mesmo tema em outros dois artigos, um com enfoque sobre o uso de dicionários para aprendizes (Welker, 2006a) e outro (2006b) sobre o uso de dicionários em geral, onde inclui também as pesquisas do Brasil. Em ambos, faz um levantamento de muitas pesquisas realizadas, mostrando métodos e resultados, e apontando questões importantes sobre este tipo de investigação, que depois serão retomadas em Welker (2006c). Em 2007, amplia o mesmo tema, ao organizar a revista de Linguística Aplicada *Horizontes*, na qual reúne artigos de vários autores, do Brasil e do exterior, sobre o uso de dicionários, sob diferentes aspectos, do ensino à tradução, de dicionários monolíngues e bilíngues.

4.1. Ao ler pesquisas sobre o uso de dicionários

Há pesquisas sobre dicionários com diferentes escopos e metodologias. Welker (2006b:176) afirma a importância de ser mencionado o tipo de trabalho realizado, quando artigos sobre tais pesquisas são publicados ou citados em outros trabalhos.

Welker (*op.cit.*) divide os trabalhos desenvolvidos nesta área em dois grupos, cujas características resumimos da seguinte forma:

1. Trabalhos que não são relatos de pesquisas novas, como
 - Artigos de opinião
 - Artigos com resumos de relatos de pesquisa e com opinião sobre elas ou resumo de outros artigos de opinião.
 - Trabalhos que mostram sugestões para melhorar o uso de dicionários, com ou sem exercícios concretos.
2. Relatos de pesquisa
 - Com usuários, sobre quanto e como usam o dicionário, quantos possuem e que tipos usam, em que situações, quais são as dificuldades e as críticas, o que poderia ser melhorado.
 - Pesquisas com a utilização real de dicionários.
 - Pesquisas sobre o efeito do uso do dicionário.

Quando não é especificado o tipo de pesquisa a que se refere um dado autor, muitas vezes o leitor é conduzido a conclusões errôneas. Welker (2006a) afirma que, geralmente, não são identificadas essas diferenças quando os trabalhos são citados em artigos, nos quais aparecem afirmações como ‘segundo o autor XYZ, o uso de dicionário é prejudicial’, e não se sabe se a opinião é baseada em dados empíricos ou em idéias a respeito.

Diz o autor que as generalizações são uma falha muito grave e que “muitos especialistas em ensino de línguas e alguns professores desaconselham o uso de dicionários” baseando-se unicamente em idéias, “sem, muitas vezes, ter um fundamento empírico”, opinião que pode ser válida em algumas situações, mas não generalizadas em todas as situações de aprendizagem.

Justamente para evitar as generalizações indevidas, Welker (2006a e 2006c) chama a atenção de atuais e futuros pesquisadores para a chamada ‘situação de uso’, designação que Wiegand (1998:825 apud Welker, 2006c:13) define quando “uma determinada pessoa consulta determinado dicionário”. Acreditamos que a especificação da ‘situação de uso’ deva ser levada em consideração por quem realiza a pesquisa e por autores que citam pesquisas realizadas, de um lado para evitar generalizações indevidas, e de outro para fornecer dados, caso haja interesse por parte de comunidades de públicos com características semelhantes, a quem os resultados obtidos nas pesquisas possam ser úteis.

4.2. Fatores a considerar na realização de pesquisas sobre uso de dicionários

Poderíamos enumerar muitos fatores a serem considerados após ler publicações de pesquisas realizadas e suas respectivas críticas. Entretanto, vamos nos deter a fatores que julgamos importantes para a realização de nossa pesquisa.

Encontramos em Hulstijn & Atkins (1998:12) as variáveis a serem consideradas logo de início em uma pesquisa, as quais reportamos aqui:¹¹⁰:

1. A “sofisticação” do usuário (nível educacional, habilidades de leitura, de escrita e de realizar inferências).
2. A proficiência do usuário na língua estrangeira.
3. A compreensão da metalinguagem do dicionário por parte do usuário.
4. Se dicionários reais estão envolvidos, a familiaridade do usuário com o dicionário ou dicionários a serem usados na tarefa.
5. O conhecimento do usuário a respeito do assunto do texto a ser compreendido, traduzido, lido, escrito, etc, para os propósitos da investigação.
6. O formato e tipo da tarefa específica (escrever ou falar; traduzir ou compreender etc) incluindo qualquer limite de tempo imposto.
7. O nível de dificuldade da tarefa a ser executada pelos sujeitos.
8. A língua (L1 ou L2) na qual a informação é procurada ou fornecida.
9. O tipo de unidade linguística envolvida, a informação linguística (semântica, gramatical, ortográfica, enciclopédica, etc.) procurada sobre aquela unidade e a distância linguística e cultural entre a L1 e a L2. (A distância linguística e cultural tende a ser refletida na proporção de itens lexicais mais ou menos ‘traduzíveis’ entre as línguas envolvidas).
10. O meio no qual a informação do dicionário é apresentada (impresso ou eletrônico).
11. O tipo de dicionário ou entrada de dicionário usados (monolíngue, bilíngue, híbrido etc.).
12. O modo no qual a informação é apresentada no dicionário ou dicionários a serem usados: classificação, *layout*, metalinguagem, abreviações, convenções de tipo de letra etc.
13. A origem da informação dicionarística disponível para os indivíduos que estão participando da investigação: dicionários reais ou entradas ‘citadas’; além disso, essas últimas podem tanto ser extraídas de um dicionário publicado ou compostas para os propósitos do teste.

110 Excepcionalmente deixamos de transcrever o texto original, devido à sua extensão. Optamos pela tradução porque acreditamos que essas considerações possam ser úteis a futuros pesquisadores que possam ler esta Tese e queiram enveredar pelas pesquisas sobre o uso de dicionários.

14. A adequação da abrangência de um dicionário com relação às verdadeiras tarefas em questão (ex. se a informação procurada realmente deva ou não ser encontrada no dicionário ou dicionários usados.) [tradução nossa]

Resumindo, os autores indicam que as variáveis de número 1 a 5 tratam do usuário; a de número 6 trata da tarefa em si; as de 7 a 9 abordam ambos, usuário e tarefas; e as variáveis de 10 a 14 tratam do material usado na investigação.

Hulstijn e Atkins (1998:07-19), no mesmo artigo, fornecem ainda recomendações metodológicas e modelos de investigação, úteis para iniciar qualquer pesquisa empírica sobre o uso de dicionários.

Além dessas variáveis, uma observação feita em quase todas as pesquisas refere-se ao número de sujeitos submetidos à investigação, o que leva às dificuldades de generalização. Veremos, todavia, como esse é um tipo de estudo que depende de circunstâncias, quando abordaremos a questão de trabalhar com voluntários na realização da nossa pesquisa, na Parte III.

4.3. Resultados e comentários de pesquisas sobre o uso de dicionários

Há muitas pesquisas realizadas em diferentes países, como relata Welker (2006c) e como podemos verificar em várias revistas nacionais e internacionais. Vamos abordar, aqui, alguns resultados e comentários que são relevantes para nossa pesquisa.

Welker relata a pesquisa de Krings (1986)¹¹¹ realizada na Alemanha. O objetivo principal foi observar e analisar o processo de tradução da língua estrangeira para a língua materna. Seus colaboradores (8) foram aprendizes de LE (francês) e sua metodologia foi através de protocolo verbal (gravado). O foco do estudo foi o

111 KRINGS, Hans. P. 1986. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen: Narr.

processo tradutório, mas como usaram dicionários, foram relatados os resultados referentes ao seu uso em Welker (2006:174-175). Desses resultados, relativos ao uso de dicionários na tradução L2 - L1, vamos citar dois deles porque são relevantes para nossa pesquisa, uma vez que a compreensão é inerente ao processo de tradução.

Sobre o êxito na consulta em dicionários bilíngues (DB):

Em 38 dificuldades de tradução, os sujeitos tentaram primeiro inferir; depois, consultaram o DB. Nessas ocasiões, o uso do DB teve as seguintes consequências: melhorou o resultado da inferência (39,5% dos casos) ou confirmou-o (52,6%); três vezes (7,9%) o resultado da inferência foi piorado pelas consultas.

Sobre as atitudes dos consulentes:

Comportamentos que mostraram, em alguns casos, inabilidade no uso de DBs:

- a) procurou-se entre os lemas uma forma flexionada da palavra;
- b) acreditando que o item não estava registrado, não se consultou o DB;
- c) as informações dadas no verbete não foram aproveitadas integralmente;
- d) o sujeito leu ou anotou a informação de forma errada;
- e) abreviaturas ou símbolos não foram entendidos ou percebidos.

Cote Gonzales e Tejedor Martinez (2007:156) realizaram pesquisas durante vários anos com estudantes de escola pública espanhola, usando dicionário bilíngue espanhol-inglês. O objetivo das autoras foi mostrar a importância e o papel do dicionário como auxílio na aprendizagem. Nas conclusões, chegam a afirmar que os dicionários *são desconhecidos para seus estudantes*. As pesquisadoras apontam que a razão disso está na falta da inclusão do dicionário no *currículum* desde a escola primária, e conseqüentemente a falta de habilidade com essa ferramenta reflete na escola secundária.

As autoras afirmam, pela análise de algumas traduções, que os estudantes não lêem todas as definições da entrada; que escolhem o primeiro equivalente; que não prestam atenção nas informações gramaticais. Na análise de uma das investigações, elas citam um exercício de tradução, cujo resultado as surpreendeu

pelo número de traduções da frase ¿*Cuánto cuesta la entrada a Happy Hills?* por *How much slope the ticket a Happy Hills?*. Através desse resultado, vários estudantes demonstraram não conhecer o dicionário, pois não perceberam a informação gramatical, uma vez que a forma homônima *cuesta* [encosta] está presente no DB indicada como substantivo, cujo equivalente em inglês é *slope*, e não como forma flexionada do verbo *costar*. Isso demonstra que tampouco possuem familiaridade com dicionários na língua materna, já que em espanhol a entrada de verbos também é no infinitivo.

O desconhecimento, por parte dos alunos, da organização do dicionário é percebido também por Varantola (2003:230) que diz que os usuários se acham competentes para usar o dicionário porque conhecem o alfabeto latino e não tem necessidades de ler as instruções, não vêem necessidade em conhecer as abreviaturas e nem a ‘gramática criptografada’ no início de cada entrada, bastando encontrar o que precisam.

A autora, atuante em importantes e inovadoras investigações, afirma que pesquisas sobre o uso de dicionário mostram que frequentemente os dicionários são culpados por deficiências pelas quais, na realidade, não são responsáveis (a autora cita em nota sua própria pesquisa em Atkins, 1998). Diz ainda que, se bem observados os motivos das frustrações dos usuários, vê-se que as habilidades e as competências do usuário desempenham papel crucial, pois, usuários raramente tratam dicionários como uma grande base de conhecimento ou uma complexa rede de informações lexicais planejada para usuários com habilidades. Segundo a autora, manual do usuário ou instruções detalhadas estão disponíveis e na maioria das vezes não são utilizados.

Também Coura Sobrinho (1998:120), citado por Welker (2006:374), em sua pesquisa empírica sobre uso de DM na compreensão escrita em francês com alunos brasileiros, aponta resultados semelhantes em relação ao uso inadequado do dicionário. Apesar de um resultado positivo, conforme a afirmação “a consulta ao dicionário auxiliou na compreensão do texto”, o autor assevera que “as consultas malsucedidas se devem principalmente ao fato de os informantes não

conhecerem as características do dicionário, isto é, a forma como são organizadas as informações nele contidas.”

Por quanto acima exposto, verificamos que usuários de dicionários de diferentes nacionalidades e submetidos a diferentes metodologias de pesquisa demonstraram atitudes semelhantes. Veremos como foi o comportamento e os resultados que obtiveram nossos estudantes colaboradores na Parte III desta Tese.

Parte III

*A união dos olhares: na pesquisa empírica,
o dicionário à mão do estudante como
auxílio na compreensão escrita*

1. Introdução

Que os dicionários são utilizados pelos estudantes é um fato. Por que fazer pesquisas empíricas sobre esta utilização? Qual sua importância? A quem seria útil? Aos lexicógrafos? Aos professores? Aos estudantes?

Em publicação a respeito de pesquisas sobre uso de dicionários, Hulstijn & Atkins (1998:10) isentam seu trabalho da alcunha ‘pesquisa de mercado’, colocando os objetivos de suas pesquisas na fronteira que une o usuário e o lexicógrafo, especificamente no aprendizado de línguas estrangeiras. O fato de mencionarem que não se trata de ‘pesquisa de mercado’ é muito relevante se pensarmos que dicionário é um produto de altas vendas e que interesses editoriais poderiam influenciar pesquisas, contudo, estes não parecem ser os interesses dos relatos encontrados. Os ideais que norteiam as pesquisas, realizadas habitualmente em universidades, seguem os ideais de busca da construção do conhecimento, do esclarecimento e do diálogo entre os saberes.

Ainda que se tratem de línguas diferentes, as pesquisas realizadas sobre uso de dicionários no ensino de línguas estrangeiras encontram pontos de confluência independentemente da origem linguística, como se vê na compilação de pesquisas empíricas apresentadas por Welker (2006c).

Considerando-se empírico¹¹² o que é baseado na experiência e na observação real com métodos, fazer pesquisas empíricas sobre o uso de dicionários é a constatação científica do processo de interação da obra lexicográfica e seu consulente, o usuário de dicionários. Tal processo pode se realizar de várias formas e, por isso, deve ser analisado também por diversas perspectivas.

Versamos a nossa pesquisa até aqui trazendo diferentes opiniões sobre o uso do dicionário e como esse instrumento se insere no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Como já foi mencionado na Introdução Geral, repetimos:

112 Vê-se, às vezes, a utilização de empírico em modo depreciativo, como se fosse baseado somente na experiência e sem base científica. Cf. Welker 2006, nota 7, p.17 e Welker 2007, 8-9.

“A pesquisa proposta nesta Tese pretende dar respostas à questão: se o auxílio do dicionário traz diferenças no sucesso da compreensão de unidades lexicais predeterminadas em um determinado texto, ou se somente o contexto é suficiente para tal compreensão.”

Para tanto, desenvolvemos a pesquisa empírica, cujos objetivos, bem como hipótese e questões apresentamos na Introdução Geral. Para atingir nossos escopos, utilizamos uma metodologia que se resume na leitura de textos escritos e verificação da compreensão de determinadas unidades lexicais, por parte de três diferentes grupos: 1. com uso de **dicionário monolíngue**; 2. com uso de dicionário **bilíngue**; 3. **sem** uso de dicionários.

2. Procedimentos Metodológicos: preparação

Como vimos no capítulo sobre as pesquisas já realizadas, na Parte II, o exemplo de metodologia pode variar conforme os objetivos de cada pesquisa. Em nossa pesquisa, o enfoque está na compreensão escrita, especificamente na compreensão de determinadas unidades lexicais e no uso de um dicionário bilíngue e um monolíngue, ambos em formato eletrônico, como já mencionado.

Nesta Parte III, apresentaremos os Procedimentos Metodológicos divididos em três capítulos: preparação; realização e organização dos dados coletados; descrição e análises dos resultados.

Neste Capítulo 2, vamos descrever o percurso da criação da metodologia da pesquisa empírica, ou seja sua preparação: o estabelecimento das escolhas do instrumental para a realização da pesquisa; a elaboração do instrumental e a fundamentação teórica utilizada nessa elaboração; o perfil dos colaboradores.

2.1. Estabelecimento da metodologia aplicada e o modelo de teste

A criação da metodologia deu-se a partir de uma primeira experiência em sala de aula, com alunos de Língua Italiana II, do curso de Letras, graduação em italiano, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), da Universidade de São Paulo (USP), onde ministramos nossas aulas. Nesta experiência, os alunos foram convidados a usar um dicionário monolíngue na leitura de um conto de Italo Calvino, *La pantofola spaiata*, consultando as palavras que não lhe fossem conhecidas. Em uma segunda etapa, foi pedido a eles que substituíssem por um ‘sinônimo’¹¹³ seis palavras entre aquelas consultadas, copiando o trecho em que estavam inseridas. Vimos, nessa atividade, que o resultado foi bastante satisfatório, que o dicionário ofereceu recursos para a compreensão das unidades

113 Entende-se aqui um ‘quase-sinônimo’ ou ‘parassinônimo’, seguindo a teoria de Greimas. Foi dito aos alunos ‘sinônimo’ por ser o termo mais conhecido.

lexicais pouco compreensíveis e que também ajudou para um adequado uso de um equivalente num dado contexto. Um artigo sobre esta experiência encontra-se em Zucchi (2008). Apesar de já ter obtido certos resultados, a metodologia empregada em tal experiência mostrou-se inadequada num trabalho de comparação entre dicionários monolíngue e bilíngue, para esta Tese, pois não haveria parâmetro de comparação.

Seguindo sugestão pessoal do Prof. Gabriele Pallotti, especialista italiano em Linguística Aplicada, decidimos por determinar as palavras a serem consultadas no dicionário, a fim de comparar os resultados obtidos em grupos com diferentes tratamentos, sendo eles formados por alunos voluntários divididos em: 1. Com dicionário monolíngue; 2. Com dicionário bilíngue; 3. Sem dicionário (1:DM; 2:DB; 3: SD).

A partir de então, fizemos várias escolhas para determinar a metodologia. Apresentaremos, a seguir, em que consistiu o teste e as decisões que levaram à construção desse modelo.

2.2. O instrumental: o teste de verificação

Foram quatro testes de verificação para cada aluno, baseados em leitura e testes de múltipla escolha. Em cada um deles, foram apresentados três instrumentos: um texto de leitura, as alternativas (teste de múltipla escolha), um protocolo de acompanhamento de compreensão das unidades lexicais, no qual cada colaborador indicou o que lhe favoreceu para a compreensão: tanto em relação ao texto lido como em relação ao uso do dicionário (para os grupos DM ou DB). Antes de realizar a pesquisa, cada aluno preencheu um questionário elaborado com o fim de traçar o seu perfil.

O teste consistiu na leitura de 4 textos em língua italiana, de diferentes tipologias e tamanho. Foram selecionadas cinco unidades lexicais em dois dos textos e

quinze nos outros dois, totalizando quarenta unidades lexicais. Para cada unidade lexical selecionada, foi apresentada uma folha na qual havia quatro alternativas (A,B,C,D) com diferentes imagens: quatro possibilidades de representação do signo linguístico selecionado, uma correta e outras três não. Após consulta ao dicionário (nos grupos DM e DB), seguiu-se o preenchimento do protocolo de consulta. O grupo SD, sem dicionário, preencheu o protocolo de acordo com sua leitura do texto, sem ajuda do dicionário.

2.3. Elaboração do instrumental: estabelecimento das escolhas

Para elaborar os testes de compreensão, baseamo-nos nas pesquisas com dicionários já realizadas, nos estudos de lexicografia e lexicologia, nos estudos de didática em LE, nas teorias de metodologia científica e também na experiência em sala de aula. Fizemos um cuidadoso e refletido percurso em relação às decisões quanto ao instrumental empregado, que expomos nesse item.

2.3.1. do modo de verificação da compreensão da UL

Como vimos no capítulo sobre a *Compreensão*, o significado de uma unidade lexical (doravante UL) qualquer é construído em um discurso manifestado. Partindo desse pressuposto, decidimos pela apresentação das ULs contextualizadas em diferentes tipos de textos escritos, para o teste de compreensão.

Ainda por sugestão do Prof. Pallotti, antes mencionado, escolhemos ULs com características de substantivos concretos e passíveis de representação por imagens, tornando possível, assim, verificar qual conceito o aluno formulou a partir daquele estímulo fornecido pelo signo linguístico. Desta forma, as possibilidades de variáveis dependentes foram restringidas entre os grupos, isto é, todos os alunos ofereceram uma única resposta. Por sugestão da banca examinadora do Exame de

Qualificação, foram selecionados também alguns verbos e combinações lexicais passíveis de representação em imagens, seguindo a idéia anterior.

A escolha por imagens não é casual, pois um texto apresentado na formulação do enunciado de um exercício (tipo verdadeiro ou falso ou múltipla escolha) para verificação de resposta poderia interferir na compreensão do vocábulo, pois ofereceria mais opções de contextos para aquela unidade lexical. Por outro lado, uma verificação de tipo resposta livre, com tradução ou com um equivalente na própria língua italiana, permitiria muitas possibilidades de respostas, aumentando as variáveis dependentes, e isso prejudicaria a exatidão da investigação, pois anularia parâmetros de comparação. Além disso, pedir ao aluno uma tradução da UL na LE não mediria apenas sua capacidade de compreensão, mas principalmente sua capacidade tradutória, para a qual seriam solicitadas outras faculdades mentais e capacidades linguísticas não atinentes ao tema desta Tese.

2.3.2. das ULs e dos textos

Para a seleção de textos, com a necessidade da presença, prioritariamente, de substantivos facilmente representados em imagem, percorremos um caminho de decisões a tomar, devido às infinitas possibilidades.

Decidimos, primeiramente, escolher as ULs, o objeto de compreensão por parte dos alunos. Chamaremos as ULs selecionadas de *palavra-estímulo*, porque, para o teste de compreensão, propomos um estímulo verbal para uma reação não verbal.

Baseando-nos na experiência em sala de aula de língua italiana, procuramos escolher palavras que não são facilmente reconhecíveis por alunos brasileiros e que fazem parte do vocabulário de um falante italiano, ou seja, palavras de uso cotidiano.

A escolha de palavras do vocabulário fundamental são importantes para o ensino de línguas estrangeiras, pois são aquelas mais utilizadas pelos falantes nativos na conversação, uso que se reflete na literatura e no cinema. No caso da língua italiana, há um diferencial em relação às outras línguas: a história da constituição, difusão e estabelecimento do italiano padrão (*italiano standard*) como língua nacional. A existência dos diversos dialetos, verdadeiras línguas presentes em toda a península e distribuídos com certas semelhanças em três macro regiões (norte, centro e sul), levou à permanência de diversidade nas palavras da vida cotidiana, da linguagem familiar.

Segundo afirmação do Prof. Pelle¹¹⁴, as palavras pertencentes à linguagem da elite intelectual praticamente não sofreram modificações através dos séculos e são uniformemente utilizadas em toda a Itália, enquanto as palavras que nomeiam coisas da casa ou de afazeres domésticos mudam não somente de região para região mas até de *paese a paese*, isto é, entre pequenos vilarejos, distantes poucos quilômetros uns dos outros.

Então, para nossa pesquisa, como chegar às palavras de uso cotidiano mais comuns em italiano? Corda e Marello (2004:37) indicam que para criar uma lista de palavras do léxico fundamental (*di base*) para estrangeiros é necessário combinar, e não somente sobrepor, dados recolhidos por critérios objetivos, como uso de corpus, e subjetivos, através da “análise da disponibilidade ou familiaridade das palavras pelos falantes nativos”. Com esse fim, citam a obra de De Mauro (1980:147-170) na qual consta a lista de palavras no *Vocabolario di base*. Esse autor e sua equipe produziram posteriormente o *DIB - Dizionario Italiano di base della lingua italiana* (1998), o *DAIC - Dizionario Avanzato dell’Italiano Corrente e o De Mauro – Il Dizionario della Lingua Italiana* (2000), cuja versão *on-line* foi instrumento de nossa pesquisa.

No Prefácio desse segundo dicionário citado, De Mauro apresenta o *DAIC* como uma ferramenta para estudantes italianos, com o objetivo de consolidar o que já

114 Prof. Federico Pelle é docente na *Università per Stranieri di Siena* e lexicógrafo do Istituto Treccani. A citada afirmação foi feita durante o curso de *Lexicografia Italiana*, ministrado em setembro de 2009 na FFLCH/USP.

foi aprendido e avançar “de modo progressivo e dinâmico” no aprendizado da língua italiana, conhecendo suas nuances nos mais diversos registros.

O autor assinala as palavras que compõem o chamado *vocabolario di base* dividindo-as em quatro classificações: fundamentais, frequentes, estratégicas e palavras-chave. No corpo da obra, tais palavras são indicadas com marcas apropriadas dessa classificação e, ao final do dicionário, são apresentadas elencadas em quatro listas distintas.

Segundo De Mauro, as palavras fundamentais são aquelas essenciais à língua, como as palavras gramaticais, como preposições, advérbios e palavras como *conto*, *respingere*, *scopo*, e que devem ser compreendidas e bem utilizadas em qualquer âmbito de fala. As chamadas frequentes, como o próprio nome sugere, são aquelas muito usadas pelo falantes, mas ainda menos frequentes que as fundamentais. Já as palavras classificadas como estratégicas são aquelas que, embora não apareçam com muita frequência na escrita, (e, portanto, também pouco frequentes em corpus de língua escrita) são muito presentes na vida cotidiana. Fazem parte desse grupo palavras como *aceto* [vinagre], *bronchite* [bronquite], *forchetta* [garfo] e *mestolo* [concha]. E por último, as palavras-chave, assim chamadas porque introduzem a, ou fazem parte de, áreas de conhecimento e de técnicas de grande importância, como *biologia*, *aritmetica*, *sintassi*, *chilowatt*.

Vale dizer que essa obra destina-se ao público italiano, mas com a mencionada classificação, é referência também para o ensino de italiano língua estrangeira e por isso adequada à nossa pesquisa. Diz o autor:

Para um estrangeiro adulto e culto que queira mover-se com segurança entre os textos a serem produzidos ou compreendidos em italiano, essas cerca de sete mil palavras são oferecidas como meta a ser alcançada nos cursos mais avançados e complexos.¹¹⁵

115 No original: A uno straniero adulto e colto che voglia muoversi con sicurezza tra i testi da produrre e da capire in italiano, queste settemila parole circa sono offerte come traguardo da raggiungere nei corsi più avanzati e complessi.

Com essas listas em mãos, decidimos por eleger ULs nelas inseridas, como ponto de partida. Assim sendo, as palavras candidatas a palavra-estímulo, a princípio, seguiram as seguintes exigências:

- ▶ apresentar-se como substantivo, verbo ou locução.
- ▶ ser claramente representável em imagens.
- ▶ estar incluída nas listas do *DAIC*.

Em relação aos textos, decidimos pela variedade de tipologia textual. Como mencionado no *Capítulo 4. A Compreensão*, os diversos tipos de textos são apresentados aos alunos de italiano LE desde o início do aprendizado. Abordaremos com detalhes a questão dos textos no item 2.4. *Elaboração dos testes*.

2.3.3. da imagem representada

Imagens de figuras que representam objetos e ações são utilizadas desde a época do Método Direto para ensino de línguas estrangeiras e continuam sendo ainda muito utilizadas nos manuais de língua e, especificamente, nos chamados Dicionários Visuais ou Pictóricos. São encontradas também nos dicionários italianos de língua geral na representação de vocábulos referentes a determinados campos semânticos, como objetos da cozinha, vestimentas, instrumentos musicais, etc.

As imagens estão presentes também nos testes de linguística aplicada. Morales (1994:129-134), ao discorrer sobre metodologias de pesquisa, faz uma classificação de categorias de testes e estímulos, na qual configura o tipo *estímulo verbal/reacción no verbal*, muito utilizado na linguística aplicada e também em psicolinguística experimental. Dentro desta categoria, o autor cita o *Test de vocabulario en imágenes* (ECHEVERRÍA e HERRERA, 1982), no qual, como estímulo, são lidas palavras ao sujeito da amostra e, como reação, este deve escolher uma figura

entre quatro do material pictográfico apresentado, que seja adequada ao conteúdo semântico da palavra-estímulo. Esta bibliografia foi encontrada após a escolha da metodologia com imagens no teste e serviu para corroborar a decisão pelo modo de verificação de compreensão.

No item 2.4.3 *Preparação e seleção das imagens representadas e distratores*, abordaremos com detalhes a escolha das imagens e dos distratores do conjunto de testes.

2.3.4. dos dicionários utilizados

A escolha dos dicionários foi uma das decisões mais difíceis a tomar. A quantidade de dicionários monolíngues italianos de boa qualidade é muito grande (Zingarelli, Devoto, Garzanti, DeMauro, citando alguns). Entre dicionários bilíngues italiano-português, que durante anos ficaram disponíveis no mercado brasileiro somente os conhecidos Spinelli/Casasanta e Parlagrecco, hoje, dispomos de outras opções como o de Giuseppe Mea, da Porto/Zanichelli, e os editados no Brasil como *Parola-chiave* e *Italiano-Português*, da Martins Fontes e o muito utilizado pelos estudantes, o dicionário de bolso *Michaelis*.

Conforme esclarecemos no subcapítulo 3. *Os dicionários utilizados na pesquisa (Parte II)*, a decisão foi tomada baseada em dois principais motivos: a disponibilidade de exemplares e a conhecida utilização prévia por parte de estudantes. Partindo-se dessas duas necessidades, optamos pela adoção dos dicionários *on-line*, disponíveis gratuitamente na rede. A idéia surgiu a partir da atividade proposta em sala de aula com o conto de Calvino, anteriormente citada, na qual muitos dos alunos utilizaram esse tipo de dicionário. Restou decidir por qual das obras disponíveis em www.garzantilinguistica.it ou www.demauroparavia.it escolher. Decidiu-se por *De Mauro* porque neste dicionário a apresentação de como foi elaborada a obra é mais detalhada, informações úteis para a análise dos resultados. Outro motivo, é o fato de Tullio De Mauro ser responsável também pelo *Daic* -

Dizionario avanzato dell'italiano corrente, onde encontram-se relacionadas as listas das palavras do *Vocabulario di base*, fundamentais, frequentes, estratégicas e palavras-chave, nas quais verificamos a presença das palavras-estímulo para seleção de textos.

2.4. Elaboração do instrumental para obtenção dos dados

Uma vez decidida a metodologia e o instrumental empregados, iniciamos a elaboração do material atentando sempre às questões teóricas e práticas. Seguimos, por exemplo, os fundamentos teóricos das relações de significação entre as ULs para a seleção dos distratores¹¹⁶ dos testes de múltipla escolha, que será apresentada em próximo item. Na prática, procuramos fazer com que os testes elaborados se aproximassem o quanto possível de uma situação real de leitura de textos e consulta ao dicionário. Para conhecer nosso colaborador, lançamos mão de questionário, como veremos a seguir.

2.4.1. Elaboração do questionário

A exemplo de outros estudos feitos com estudantes no ensino de língua estrangeira, também esta pesquisa utilizou questionários para obter informações sobre o público de informantes. O questionário tem por objetivo descobrir o perfil do colaborador, sua experiência com a língua italiana (estudos ou familiar), conhecer seus hábitos de uso de dicionários para o estudo dessa língua, conhecer suas habilidades no manuseio de obras lexicográficas. Para tanto, foi estruturado em três partes, a saber: 1. *Perfil do aluno*; 2. *Sobre dicionários de língua italiana bilíngues e monolíngues*; 3. *Usando um dicionário*.

116 Definiremos 'distratores' no item 2.4.3.

O modelo de questionário foi elaborado com base em experiências desta pesquisadora com informantes em pesquisas antes por ela realizadas; em questionários vistos em teses (Siquierolli, 2001; Fromm, 2008); no projeto Comet (Corpus Multilíngue de Ensino e Tradução, do DLM/FFLCH) e em leituras de metodologia científica (Rodrigues, 2006:92; Novelli, 2006: 176; Morales, 1994). Os exercícios apresentados na parte referente ao uso do dicionário são adaptações daqueles propostos por Marelló (1993).

Foram atentamente considerados alguns pressupostos básicos recomendados na elaboração de questionários, como clareza da redação e ordenação das perguntas, relação com o problema, instruções claras e minuciosas, e a realização de um teste-piloto para verificar a adequação das perguntas.

As perguntas foram elaboradas principalmente na forma ‘fechada’, com perguntas de uma única resposta, como ‘sim’ ou ‘não’. Às respostas ‘sim’ foi solicitado o completamento da informação com perguntas de tipo ‘qual’ e ‘por que’, que pedem respostas ‘abertas’. As respostas fechadas trazem exatidão e economia de tempo na análise, porém as abertas permitem ao entrevistado maior liberdade de expressão e uma resposta melhor definida (MORALES, 1994:108).

Após a aplicação de um teste-piloto do questionário com alunos dos cursos extracurriculares da faculdade, foi verificada a necessidade de algumas mudanças para tornar as informações mais precisas para a análise dos resultados e a inclusão de perguntas específicas sobre dicionários *on-line*, objeto da pesquisa.

É muito importante a realização de um teste-piloto, pois, toda metodologia criteriosamente elaborada em gabinete pode não se demonstrar eficaz na execução da tarefa, aparecendo perguntas com respostas ambíguas, instruções mal compreendidas, interpretações errôneas de exercícios, tarefas muito complicadas. Por essas e outras razões, assinala Morales (1994:135) que testes muito bem elaborados na teoria não puderam ser levados à prática porque fracassaram no teste-piloto.

Com a experiência da aplicação do teste-piloto e com as sugestões da banca examinadora no Exame de Qualificação, o questionário foi aperfeiçoado para que refletisse a habilidade do aluno como usuário de dicionários. Os dados coletados sobre o perfil discente foi cruzado com o desempenho nos testes e serão apresentados nos resultados.

2.4.2. Elaboração e seleção dos textos e das ULs

Foram quatro textos para serem aplicados como testes. Em relação aos dois primeiros textos, escolhemos os textos e as ULs simultaneamente. O primeiro (Texto 1), uma receita, foi encontrado através de uma busca no *Google* da UL *mestolo*, que é muito usada na vida cotidiana de um italiano, mas pouco encontrada em textos escritos. No mesmo texto, foram encontradas outras quatro ULs que se mostraram adequadas como palavras-estímulo para o teste de compreensão, uma vez que cumpriam as exigências já citadas na subseção 2.3.2. O segundo texto (Texto 2), de gênero humorístico, foi escolhido principalmente pela UL *becchino*, também muito usual em italiano, mas pouco, ou quase nunca, presente em manuais de língua italiana/LE. Nesse texto, essa UL é a chave do humor e se não for bem interpretada o texto ‘perde a graça’. Em cada um desses dois pequenos textos estão presentes cinco unidades lexicais a serem testadas.

Os dois últimos textos foram escolhidos a partir de duas vinhetas, *Il sogno* e *La stazione*, pertencentes ao projeto de corpus de aprendizes¹¹⁷ da Universidade de Turim. Tais vinhetas servem de estímulo para a produção de textos escritos a serem incluídos no corpus. O motivo da inspiração nesse material é o fato de haver interesse por parte da presente pesquisadora em continuar esta pesquisa em direção à produção escrita.

117 Esse projeto intitula-se *Valico* e recebe contribuições de aprendizes de italiano de vários países. As referidas vinhetas encontram-se no site <http://www.valico.org/index.html>. Iniciamos a contribuir com o projeto em 2008 e temos já um resultado publicado em Zucchi e Casini (2009), no qual verificamos a atitude dos alunos na correção de seus próprios erros morfosintáticos. A continuidade da presente pesquisa também vai colaborar com o projeto.

A partir das duas ilustrações, procuramos textos que contivessem ULs representantes de objetos presentes nas duas vinhetas. O terceiro texto (Texto 3), do gênero carta, é uma adaptação de uma carta publicada na Internet. Modificamos ligeiramente o texto para inclusão de outras ULs, cujas imagens estão presentes nas vinhetas e são concernentes ao tema da carta, ou seja, a coleta seletiva de lixo.

O quarto texto (Texto 4) foi criado especialmente para esta pesquisa, pela Profa. Cecília Casini, de língua materna italiana, com a inserção de palavras selecionadas a partir das vinhetas. Esse texto é de caráter dialógico, característico de uma linguagem de romance ou de uma peça de teatro.

Ao contrário dos dois primeiros textos, curtos e com cinco palavras-estímulo em cada, esses dois últimos são mais longos e contêm quinze palavras-estímulo, cada um. Ao todo, são quarenta palavras-estímulo: quarenta unidades lexicais selecionadas para os testes, contextualizadas em quatro diferentes textos. Todas as ULs selecionadas constam das listas do DAIC (cf. 2.3.2), fazendo parte do *Vocabolario di base* da língua italiana.

2.4.3. Preparação e seleção das imagens representadas e distratores.

Após decisão pela imagem como verificação da compreensão num modelo de ‘estímulo verbal/ reação não-verbal’ (Morales,1994), seguiu-se um percurso de busca de imagens que melhor representassem as unidades lexicais escolhidas e os possíveis distratores.

São chamados distratores, em testes de múltipla escolha, todas as alternativas que não correspondem adequadamente à questão proposta, ou seja, são identificadas como alternativas incorretas em relação ao enunciado dado. Conforme documento,

disponível em rede¹¹⁸, do Ministério da Educação para elaboração de itens de Matemática e de Língua Portuguesa, temos a seguinte definição:

Os distratores são as alternativas com aparência de resposta correta, mas que são inquestionavelmente incorretas em relação ao enunciado, embora seu conteúdo deva ser correto, se considerado independentemente do problema formulado no enunciado.

No mesmo documento, encontramos a seguinte recomendação:

Utilizar distratores plausíveis, semelhantes à resposta correta, quanto à ordem de grandeza ou forma de representação, ou que correspondem a possíveis soluções errôneas do problema. Plausibilidade significa uma semelhança ou similaridade em relação à situação/tempo/local/elementos apresentada na alternativa correta.

Considerando tais premissas durante a preparação do material e imaginando o pensamento de um estudante brasileiro, esforçamo-nos para selecionar imagens, representações, conhecidas a um jovem brasileiro, mas que, ao mesmo tempo, correspondessem à realidade italiana.

Uma imagem, para ser identificada por um aprendiz como representação de um conceito (significado) já conhecido e contido numa unidade lexical desconhecida (o significante) na língua estrangeira, precisa conter traços que remetam à identificação de tal conceito também na comunidade de falantes do aprendiz, à sua época. Podemos citar exemplos a partir de peças de uso doméstico confeccionadas por designers, produtos de marcas italianas internacionalmente conhecidos. Por exemplo, um saleiro pode ter a forma de uma escultura; um tocador de CD, um formato de esfera; um *pen-drive*, a forma de batom. A menos que o aprendiz esteja informado sobre ‘peças de design’ não se pode exigir que identifique um desses objetos com sua real finalidade. Para distingui-los, é necessário que estejam visíveis os traços já conhecidos que identificam o uso desses objetos: um saleiro, seus orifícios; um tocador de CD, a porta de entrada do disco; um *pen-drive*, a

118 http://www.inep.gov.br/download/informativo/2003/guia_lingua_portuguesa.pdf

conexão USB. Por essas razões, a busca e a seleção das representações/imagens foram muito criteriosas.

Para obtenção das imagens, optamos pelo mecanismo de busca *Google imagens*, com o qual é possível localizar sites em que aparecem figuras, fotografias ou desenhos referentes à expressão linguística digitada. E para conseguir verossimilhança quanto à realidade italiana em relação à representação das ULs selecionadas, buscamos imagens principalmente em sites italianos.

A busca não foi simples, dado o imenso número de ocorrências e também porque, no Google, nem sempre as imagens que vêm na página de resultados em tamanho reduzido estão disponíveis na página de origem em tamanho real. O tamanho é um dado importante, pois, se a imagem é ampliada, sua definição fica prejudicada e conseqüentemente, a identificação do objeto representado.

Não foram encontradas imagens adequadas no Google para algumas ULs escolhidas. Para resolver tal questão, encontramos soluções diferentes: para uma específica UL do segundo texto apresentado, optamos pela encomenda de desenho a um cartunista que, com as devidas orientações, criou imagens de forma que ficaram facilmente identificáveis para aquele contexto. Para outras ULs, utilizamos fotografias tiradas pela própria pesquisadora, desenhos escaneados de livro e imagens provenientes do Clip-art, um recurso do editor de textos Microsoft Word disponível em rede.

A escolha das imagens como distratores foi a etapa mais difícil da elaboração dos testes, pois uma escolha mal feita poderia desvirtuar o resultado de verificação da compreensão. Diante do requisito *plausibilidade* dos distratores, antes mencionado, preocupamo-nos quanto à probabilidade de ocorrência que cada distrator teria naquele enunciado. Para escolher os três distratores de cada UL selecionada, foram observadas suas relações semânticas e possibilidade de comutação (sem obrigação de equivalência, mas de sentido possível no enunciado) com a alternativa correta. Para tanto, orientamo-nos pelos modelos teóricos que apresentamos a seguir.

2.4.3.1. Modelos teóricos que nortearam a escolha dos distratores.

Na Parte II desta Tese, item 2.3 *Entre Teoria e Prática*, comentamos que os estudos lexicológicos são presentes na prática lexicográfica. Para o desenvolvimento desta parte da pesquisa empírica e também do modelo de organização dos resultados, baseamo-nos nas fundamentações teóricas de Lyons e Pottier, que abordam o léxico.

Seguindo o requisito de plausibilidade dos distratores para o teste de múltipla escolha, fizemo-nos a pergunta: qual outra UL poderia ser comutável com a palavra-estímulo (a UL selecionada) no texto apresentado? A princípio, para responder a essa questão, valemo-nos das noções de hiperonímia e hiponímia.

Estabelece-se o hiperônimo do ponto de vista da lógica de *classes*, conforme aponta Lyons (1978:482-483). Um hiperônimo é o termo que denomina a unidade lexical com mais traços genéricos, a exemplo de *flor*, que abarca unidades lexicais com traços mais específicos, como *tulipa*, seu hipônimo. Outros tipos de flores existentes, em relação a *flor*, são também hipônimos, mas em relação à *tulipa* são denominados *co-hipônimos*.

Em nossa pesquisa buscamos distratores que poderiam caracterizar-se como *co-hipônimos* da palavra-estímulo. No entanto, nem sempre foi possível encontrá-los. Como solução, procuramos seguir o mesmo princípio de relação de inclusão, partindo do pressuposto da existência de atributos relativos a um determinado traço em comum.

Pottier (1978:29), tratando do signo linguístico, esclarece a noção de traço com a denominação *sema*:

A substância do significado de um signo (Se) é constituída por um conjunto de traços distintivos de significação. Ao nível do signo mínimo, ou morfema, o conjunto é chamado *semema* e cada traço é um *sema*." (Pottier, 1978:29)

E mais avante, completa:

O sema é 'cada traço considerado como *distintivo relativamente a um conjunto*'. (Pottier, 1978:62)

O conjunto de traços, denominado *semema*, de uma determinada unidade lexical implica a relação que se estabelece com o *semema* de outras unidades lexicais ao encontrar um traço comum. Assim, Pottier exemplifica com a existência de afinidade entre os verbos *latir, gritar, cacarejar, miar*, que tem como traço comum o ato de “manifestação sonora bucal”. Este traço comum, responsável pela intersecção dos sememas, é denominado *arquisemema*. Em sentido conotativo, isto é, não figurado, têm-se os traços específicos, os *semas*, respectivamente, para a manifestação sonora bucal ‘do cão’, ‘do ser humano’, ‘da galinha’, ‘do gato’. A partir desse e outros exemplos, afirma o autor (p.63):

Toda significação é relativa em conjunto de experiência segundo as circunstâncias de comunicação.

Relativamente à afirmação acima, encontramos corroboração nas palavras de Hjelmslev (1961[1975:50]):

As significações ditas lexicais de certos signos são sempre apenas significações contextuais artificialmente isoladas ou parafraseadas. Considerados isoladamente, signo algum tem significação. [grifo nosso]

Com o conhecimento dessas reflexões teóricas, escolhemos a metodologia empregada nesta pesquisa empírica com dicionários: a unidade lexical selecionada, denominada por nós como palavra-estímulo, inserida numa situação de comunicação - o texto, cuja verificação de compreensão foi realizada a partir da apresentação de teste de múltipla escolha com distratores que mantêm alguma relação semântica com tal palavra-estímulo. Apresentaremos, no *Capítulo 4 – Organização dos dados coletados e Análise e Resultados* a serventia das caracterizações dos semas nos verbetes dos dicionários.

2.4.4. O protocolo de compreensão (e consulta, para grupos DM e DB)

Para a verificação da compreensão criamos um protocolo simples, cujo principal objetivo é verificar, na opinião do aluno, o que melhor contribuiu para a compreensão da UL em questão, em relação ao texto e ao dicionário, quando consultado. Visamos com este instrumento obter informações quanto ao processo de compreensão da palavra-estímulo, descobrir o que facilitou e o que dificultou a compreensão, se foram outras palavras, expressões, contidas no texto, no verbete do dicionário, ou o próprio contexto ou o tipo de texto.

Para maior autenticidade da situação de consulta, optamos por reproduzir a palavra-estímulo exatamente como aparece no texto, flexionada ou não, tanto no protocolo de consulta quanto na folha com as alternativas de imagens. Pretendemos com essa decisão verificar a capacidade do aluno de consultar com eficácia o dicionário *on-line*.

2.5. Perfil dos colaboradores

Os colaboradores foram estudantes universitários do curso de graduação em italiano, do curso de Letras, da FFLCH/USP. A maioria dos alunos que ingressa nesse curso não possui conhecimentos prévios da língua italiana, portanto, seus traços cognitivos em relação a esta língua são similares a qualquer aprendiz de italiano como língua estrangeira. Essa característica dos voluntários expande a abrangência da pesquisa para ambientes não universitários. Há de se considerar, no entanto, que esses alunos são talhados para leitura e línguas, dada sua opção num curso Letras, e o fato de terem sido voluntários nesta específica pesquisa demonstrou que havia interesse por parte deles na pesquisa em linguística aplicada e também por dicionários.

Foram convidados todos os alunos das disciplinas Língua Italiana I e Língua Italiana V, primeiro e quinto semestre na habilitação¹¹⁹ em italiano, que corresponde a nível principiante e intermediário, respectivamente. Foram convidados alunos dessas duas disciplinas porque, a princípio, havia interesse em conhecer diferenças na compreensão das ULs entre esses diferentes níveis. Infelizmente, essa informação não foi possível averiguar porque, segundo o CEA (Centro de Estatística Aplicada/IME), o número de estudantes não foi suficiente para ainda ser dividido em mais dois diferentes grupos, além dos três já propostos. De qualquer modo, a diferença de tempo de estudo na língua entre os dois grupos não é expressivamente grande. Colaboraram efetivamente na pesquisa 24 alunos, doze do nível principiante e doze do intermediário, com idade entre 19 e 47 anos.

119 Por ocasião da coleta de dados, em 2008, a graduação em italiano era feita nos três anos após o primeiro ano de Ciclo Básico em Letras. O quinto semestre em italiano correspondia ao primeiro semestre do último ano do curso. A partir de 2009, o curso de Letras na USP, em habilitação nas línguas modernas, passou a ser de cinco anos e a habilitação em italiano de quatro anos.

3. Procedimentos Metodológicos: realização

Neste capítulo, vamos discorrer sobre os procedimentos na realização da pesquisa empírica com os alunos colaboradores e apresentar os modelos do instrumental.

Após convite para participação desta pesquisa nas salas de aula dos cursos diurno e noturno, o contato com os colaboradores foi feito através de e-mail e telefone e foi feito um agendamento de encontros de manhã, de tarde e à noite, seguindo a disponibilidade de cada aluno. A título de incentivo, foram anunciados a realização do sorteio de um dicionário monolíngue pequeno entre os colaboradores da pesquisa e de um curso de extensão universitária sobre dicionários que se dará após a conclusão desta Tese. Anexamos no final desta Tese, o email enviado aos alunos para agendamento.

Quando feito o convite em sala de aula, cinquenta e cinco alunos demonstraram interesse. Embora lhes tenham sido oferecidos facilidades de horário e o incentivo citado, a disposição efetiva discente não foi muito grande. Por esse motivo, em dois diferentes momentos, aplicamos os testes referentes ao Texto 1 e Texto 2, em sala de aula, com uma turma de alunos da disciplina Língua Italiana V, com expectativas de aumentar o número de voluntários. Para dar continuidade à pesquisa era necessário que todos fizessem também os Textos 3 e 4, no entanto, somente alguns deles se dispuseram a finalizar os testes.

Num período de coleta de dados que durou dois meses, obtivemos informações de vinte e quatro estudantes dos cursos de Língua Italiana I e Língua Italiana V, dos cursos diurno e noturno.

Para a divisão dos colaboradores nos grupos 1.DM; 2.DB e 3.SD, utilizamos o critério de sorteio no início e, conforme o preenchimento dos grupos, encaminhamos o estudante no grupo em que havia menos sujeitos, até chegar a um número equiparado. Embora fosse possível trabalhar com números diferentes, preferimos dispor o mesmo número de estudantes em cada grupo, com o fim de manter o

mesmo desvio padrão entre eles e obter amostras similares com precisão similar para cada um.

3.1. Aplicação dos testes

Dada a utilização dos dicionários *on-line* para a aplicação dos testes, foi necessária a presença de computador conectado em rede no local do experimento. Quando o teste foi realizado para toda a turma de Língua Italiana V, utilizamos uma sala multimídia da unidade. Nos demais encontros, utilizamos o gabinete desta professora/pesquisadora, onde recebemos de um a quatro alunos e para tanto foram providenciados quatro computadores. Os encontros variaram de dois a quatro, para cada estudante. A duração total da coleta de dados foi de um pouco mais de dois meses, da metade de maio a início de julho de 2008.

Em algumas pesquisas relatadas em Welker (2006) e em Atkins (1998), houve cronometragem do tempo à disposição do respondente. Em nosso caso, preferimos deixar o estudante livre para que suas respostas corresponderem o quanto possível a uma realidade familiar a ele, para que a nossa experiência empírica em laboratório fosse, na medida do possível, similar a uma situação real de compreensão escrita e consulta ao dicionário.

Sobre a familiaridade com dicionários *on-line*, alguns deles conheciam esse instrumento, outros não. Portanto, antes do primeiro teste, para todos os alunos participantes, foi explicado como fazer uma consulta simples nos dicionários eletrônicos utilizados. Durante todo o processo e em todos os encontros, a pesquisadora esteve presente auxiliando nas eventuais dúvidas de procedimentos.

Em relação a problemas concernentes à tecnologia, houve uma única ocorrência com a utilização do dicionário bilíngue *Michaelis* que, naquele único dia, não esteve disponível para acesso.

Para cada texto, depois de uma primeira leitura feita pelo aluno, a pesquisadora comentou uma situação na qual ele poderia imaginar-se lendo aquele texto e fazendo a consulta no dicionário, pois o intuito da pesquisa é reproduzir uma situação real. Reproduzimos, abaixo, o roteiro seguido oralmente pela pesquisadora nas apresentações dos textos para os alunos.

A idéia desta experiência é imaginar-se em uma situação real. Você está em uma situação de comunicação onde a língua é o italiano e você, como estudante desta língua, deve entender muito bem o significado das palavras, ou combinações de palavras, predeterminadas em cada um dos textos que apresentaremos.

Imagine que você tenha o dicionário em mãos, tenha o texto e deve compreendê-lo bem.

Texto 1 – imagine-se na Itália tendo esta receita contada por amigo em mãos e deve comprar os ingredientes e tudo o mais necessário para cozinhar da forma como está descrita. O seu dicionário ajuda ou não? Podemos imaginar que você teria o dicionário *on-line* em seu Iphone ou Smartphone.

Texto 2 – imagine-se ouvindo esta piada. Na comunicação oral, teria que entender somente pelo contexto (conseguiria?) você não tem tempo para procurar no dicionário, mas imagine que depois encontraria a mesma piada na internet e, calmamente, poderia procurar as palavras no dicionário.

Texto 3 – Imagine-se lendo um jornal de uma pequena cidade onde você estaria morando na Itália e, como pessoa interessada em participar da comunidade local, quer saber exatamente o que significa cada palavra escrita pela emitente.

Texto 4 – imagine-se trabalhando na produção de uma peça teatral, ou de um vídeo para publicidade, na Itália, e é responsável pela montagem de uma cena, na qual aparecem os personagens e são também representadas suas lembranças. Você deve entender bem o texto que tem em mãos para procurar os objetos e saber o que farão os personagens.

De todas as situações, imagine-se tradutor de italiano para o português. O primeiro passo na tradução é compreender perfeitamente do que se trata o texto, em seguida, o significado de cada palavra e, depois, saber escolher o que melhor representaria aquele conceito na língua de chegada, o português.

Fazemos a observação que os comentários sobre os textos foram feitos à medida que avançava a experiência e não todos de uma só vez, como aqui apresentamos.

3.2. Apresentação do instrumental para coleta de dados

3.2.1. Questionário

No primeiro encontro com o aluno, antes da realização da experiência, foi solicitado ao colaborador o preenchimento de um questionário para conhecimento e descrição de perfil.

A seguir, apresentamos o modelo do questionário utilizado.

QUESTIONÁRIO: UTILIZAÇÃO DE DICIONÁRIOS

Perfil do aluno - Aluno curso de Letras - Italiano - Idade: _____

Semestre da faculdade: _____ do italiano: _____. Fala italiano em casa? () Não () Sim. Já morou na Itália? () Não () Sim. Quanto tempo? _____.

Também aluno de curso "IC"¹²⁰ () nível _____. Outro curso de italiano? () Não () Sim. Qual? _____.

Outra língua estrangeira: _____ () ainda estuda () já estudou. Outra língua estrangeira: _____ () ainda estuda () já estudou.

Há língua estrangeira falada em casa? () Não () Sim. Qual? _____. Quem a fala? _____.

Sobre dicionários de língua italiana bilíngues ou monolíngues

Você possui dicionário em casa? () Não () Sim. Em () CD-ROM () impresso () Bilíngue () Monolíngue. Qual? _____
_____. Por que o escolheu? _____.

Utiliza dicionário de bibliotecas? () Não () Sim. Qual dicionário? _____. Onde? _____.

Utiliza dicionário¹²¹ disponível na Web? () Não () Sim. Qual? _____.

Por que o escolheu? _____.

Usando um dicionário

Você costuma ler a introdução dos dicionários? () Não () Sim () Às vezes.

Alguma vez na vida (na escola ou em cursos) recebeu alguma orientação sobre o uso de dicionários? () Não () Sim.

Qualquer palavra pode vir a se tornar uma *entrada* no dicionário e para isto são obedecidas certas regras. Por exemplo, os *verbos* seguem um específico critério de entrada. Lembra-se como são apresentadas as seguintes categorias nos dicionários italianos?

Substantivos: _____ Adjetivos: _____ Advérbios: _____ Verbos _____

GRAZIE DEL TUO CONTRIBUTO!!!

120 Italiano no Campus

121 Dicionários gratuitos. Se consultar mais de um, cite os nomes

3.2.2. Testes de compreensão

Como já mencionado anteriormente, os colaboradores foram divididos em três diferentes grupos (1.DM: com uso do dicionário monolíngue; 2. DB: com uso do dicionário bilíngue; 3. SD: sem uso de dicionário). Os testes consistiram na leitura de quatro diferentes textos e na interpretação das quarenta palavras-estímulo através da escolha de uma alternativa entre quatro imagens oferecidas, contando com a consulta no DM ou DB, conforme o grupo, ou sem consulta, para o grupo SD.

Conforme o grupo a que pertencia o aluno, os testes constaram de:

- ▶ Apresentação e orientações.
- ▶ Texto
- ▶ Consulta ao Dicionário Monolíngue ou Bilíngue
- ▶ Protocolo de consulta ao dicionário
- ▶ Imagens/ múltipla escolha.

Para controle da efetiva realização de todos os textos por todos os alunos, elaboramos uma tabela, com nomes dos voluntários e respectivas tarefas, que foi sendo preenchida ao longo do período da coleta de dados.

A seguir, apresentamos, primeiramente, as orientações para cada grupo, distintas nas informações concernentes à característica de cada grupo, enquanto que o restante do teste é igual para todos. Na sequência, apresentamos os textos, juntamente com exemplos de protocolos de consulta e suas respectivas figuras. Para esta apresentação, incluímos os protocolos e o teste de múltipla escolha com figuras referentes a duas palavras-estímulo de cada um dos textos, totalizando oito unidades lexicais. Enquanto que, na realização dos testes, para proporcionar

mais clareza aos alunos, as páginas referentes ao protocolo de compreensão de cada palavra-estímulo e seu respectivo teste com figuras foram apresentadas em páginas individuais.

Apresentação e orientações

(para cada um dos grupos: SD – sem dicionário; DB - com dicionário bilíngue; DM – com dicionário monolíngue)

Pesquisa Dicionários e Italiano Língua Estrangeira (ILE)

Aluno _____

Profa. Angela Zucchi

NÍVEL – Língua I () Língua V () PERÍODO – Noturno () Diurno ()

Grupo SEM DICIONÁRIO – SD

Vocês estão **colaborando** para uma pesquisa sobre aprendizado da língua italiana e **uso de dicionários**. Esta atividade não está testando vocês individualmente, mas sim o dicionário como subsídio na leitura de textos em língua italiana como língua estrangeira, e você faz parte do grupo de controle que **não** usará dicionários. Seguiremos estes passos:

1. Serão apresentados alguns pequenos textos de assuntos variados. Leia cada um dos textos e solucione um exercício por vez, seguindo estas instruções.
2. Algumas **palavras** estão em **negrito**, você **compreende** o significado de cada uma delas? Se você já sabia anteriormente o que significavam, **assinale**, por favor, **SIM** ou **NÃO**.
3. **Escreva** no espaço adequado, a palavra em **português** que você achar que **corresponde** a esta palavra em italiano.

Leia o texto.

4. Após ler o texto, assinale com (X) a letra que indica a figura que corresponde à palavra em negrito. Somente uma figura corresponde ao significado de cada palavra numerada. Mesmo se a palavra estiver no plural, tal figura pode ser apresentada no singular, ou ao contrário, palavra no singular e elementos na figura no plural.
5. Enquanto estiver lendo, anote, nas linhas correspondentes, palavras ou expressões que lhe causaram dificuldade e aquelas que lhe trouxeram facilidade para a compreensão do verbete, em relação ao texto. Não se preocupe em descrever ou entrar em detalhes. Simplesmente, anote a palavra que por causa dela você conseguiu inferir o significado da outra, ou ao contrário, não conseguiu compreender.

Pesquisa Dicionários e Italiano Língua Estrangeira (ILE)

Aluno _____

Profa. Angela Zucchi

NÍVEL – Língua I () Língua V () PERÍODO – Noturno () Diurno ()

Grupo DICIONÁRIO BILÍNGUE - DB

Vocês estão **colaborando** para uma pesquisa sobre aprendizado da língua italiana e **uso de dicionários**. Esta atividade não está testando vocês individualmente, mas sim o dicionário como subsídio na leitura de textos em língua italiana como língua estrangeira. Seguiremos estes passos:

1. Serão apresentados alguns pequenos textos de assuntos variados. Leia cada um dos textos e solucione um exercício por vez, seguindo estas instruções.
2. Algumas **palavras** estão em **negrito**, você **compreende** o significado de cada uma delas? Se você já sabia anteriormente o que significavam, **assinale**, por favor, **SIM** ou **NÃO**.
3. **Escreva** no espaço adequado, a palavra em **português** que você achar que **corresponde** a esta palavra em italiano.

Leia o texto e em seguida acesse www.michaelis.uol.com.br

4. Após ler o texto, e **consultar o DB assinale com (X)** a letra que indica a figura que corresponde à palavra em negrito. Somente uma figura corresponde ao significado de cada palavra numerada. Mesmo se a palavra estiver no plural, tal figura pode ser apresentada no singular, ou ao contrário, palavra no singular e elementos na figura no plural.
5. Enquanto estiver lendo, anote, nas linhas correspondentes, palavras ou expressões que lhe causaram **dificuldade** e aquelas que lhe trouxeram **facilidade** para a compreensão do verbete, em relação ao **texto** e em relação ao **dicionário**. Não se preocupe em descrever ou entrar em detalhes. Simplesmente, anote a palavra que por causa dela você conseguiu inferir o significado da outra, ou ao contrário, não conseguiu compreender. Se após consultar o **DICIONÁRIO** você **mudou de opinião** quanto à resposta, por favor, **anote esta observação**.

Pesquisa Dicionários e Italiano Língua Estrangeira (ILE)

Aluno _____

Profa. Angela Zucchi

NÍVEL – Língua I () Língua V () PERÍODO – Noturno () Diurno ()

Grupo DICIONÁRIO MONOLÍNGUE - DM

Vocês estão **colaborando** para uma pesquisa sobre aprendizado da língua italiana e **uso de dicionários**. Esta atividade não está testando vocês individualmente, mas sim o dicionário como subsídio na leitura de textos em língua italiana como língua estrangeira. Seguiremos estes passos:

Serão apresentados alguns pequenos textos de assuntos variados. Leia cada um dos textos e solucione um exercício por vez, seguindo estas instruções.

1. Algumas **palavras** estão em **negrito**, você **compreende** o significado de cada uma delas? Se você já sabia anteriormente o que significavam, **assinale**, por favor, **SIM** ou **NÃO**.
2. **Escreva** no espaço adequado, a palavra em **português** que você achar que **corresponde** a esta palavra em italiano.

Leia o texto e em seguida acesse www.demauroparavia.it

3. Após ler o texto, e **consultar o DM assinale com (X)** a letra que indica a figura que corresponde à palavra em negrito. Somente uma figura corresponde ao significado de cada palavra numerada. Mesmo se a palavra estiver no plural, tal figura pode ser apresentada no singular, ou ao contrário, palavra no singular e elementos na figura no plural.
4. Enquanto estiver lendo, anote, nas linhas correspondentes, palavras ou expressões que lhe causaram dificuldade e aquelas que lhe trouxeram facilidade para a compreensão do verbete, em relação ao texto e em relação ao dicionário. Não se preocupe em descrever ou entrar em detalhes. Simplesmente, anote a palavra que por causa dela você conseguiu inferir o significado da outra, ou ao contrário, não conseguiu compreender. Se após consultar o **DICIONÁRIO** você **mudou de opinião** quanto à resposta, por favor, **anote esta observação**.

3.2.2.1. Texto 1 e respectivo Protocolo de compreensão¹²²

Texto 1 (5 palavras)

Mia madre rosola i **piccioni (1)** in olio in un **tegame (2)**, li sgocciola e li mette da parte, nell'olio rimasto nel tegame rosola delle patate a tocchetti e sgocciola anche quelle tenendole da parte, poi, sempre nello stesso olio soffrigge un **trito (3)** abbondante di cipolla e quando è bionda aggiunge i piccioni, le patate, una foglia di **alloro (4)** e un po' di vino, sfuma a fuoco vivace e aggiunge alcuni pelati (pochi giusto per colorare il sughetto), aggiunge due **mestoli (5)** di acqua calda, sale e pepe e porta la carne a cottura.

Em seguida, serão apresentadas as questões:

¹²² Nesta apresentação, foram incluídos somente os protocolos da primeira UL, os demais seguem o mesmo modelo.

1. piccioni

Você já conhecia esta palavra? () SIM () NÃO

Para você, esta palavra corresponde em português a _____

Olhando as figuras, **piccioni** corresponde à figura representada na letra:

A () B () C () D ()

Lendo o texto, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

Consultando o dicionário, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

4. alloro

Você já conhecia esta palavra? () SIM () NÃO

Para você, esta palavra corresponde em português a _____

Olhando as figuras, **alloro** corresponde à figura representada na letra:

A ()

B ()

C ()

D ()

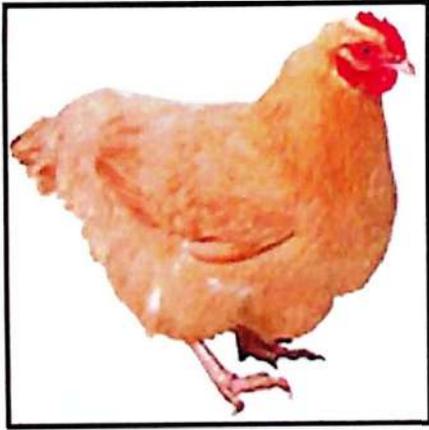
Lendo o texto, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

Consultando o dicionário, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

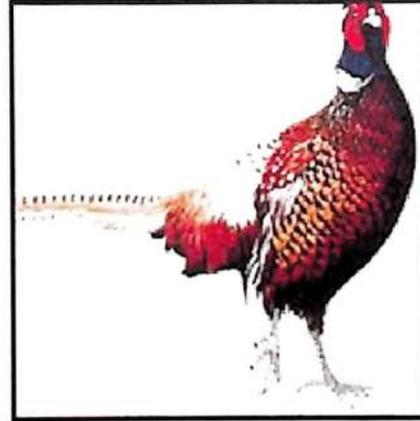
1. PICCIONI



A



B

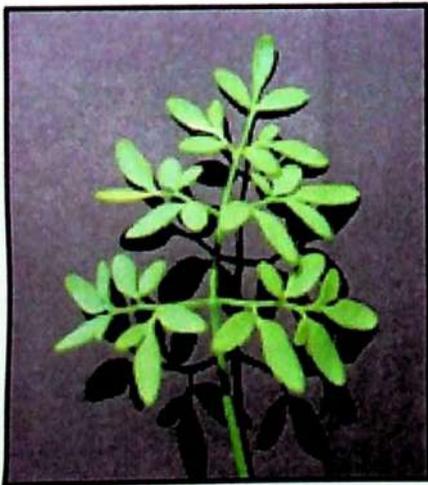


C



D

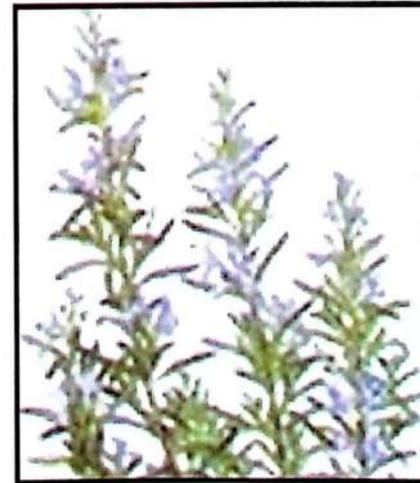
4. ALLORO



A



B



C



D

3.2.2.2. Texto 2 e respectivo Protocolo de compreensão

Texto 2: (5 palavras)

Un uomo deve fare da oratore ad una cena; si siede a **capotavola (1)** e si accorge di aver dimenticato la **dentiera (2)**. Girandosi verso l'uomo seduto al suo fianco gli dice: "Ho dimenticato i miei denti. Per caso può aiutarmi?". L'uomo risponde: "Non c'e' problema". E dopo essersi infilato una mano in **tasca (3)** ed averne tolto una dentiera, dice: "Provi questa". "Non mi sta" risponde l'uomo. L'uomo allora ne toglie di tasca un'altra: "Provi quest'altra". "E' stretta". "Ne ho soltanto un'ultima. Provi questa". L'altro la prova: "E' perfetta". Con quella dentiera egli cena, parla e fa uso anche dello **stuzzicadenti (4)**. Alla fine dell'incontro avvicina l'uomo che lo ha aiutato e gli dice: "La ringrazio di essermi venuto in aiuto. Ho giusto bisogno di un dentista. Posso sapere dov'è il Suo studio?". E l'altro: "Non sono un dentista. Sono un **becchino**"(5).

Em seguida, serão apresentadas as questões. As palavras estão anotadas como aparecem no texto

1. capotavola

Você já conhecia esta palavra? () SIM () NÃO

Para você, esta palavra corresponde em português a _____

Olhando as figuras, **capotavola** corresponde à figura representada na letra:

A ()

B ()

C ()

D ()

Lendo o texto, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

Consultando o dicionário, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

5. becchino

Você já conhecia esta palavra? () SIM () NÃO

Para você, esta palavra corresponde em português a _____

Olhando as figuras, **becchino** corresponde à figura representada na letra:

A () B () C () D ()

Lendo o texto, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

Consultando o dicionário, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

1. CAPOTAVOLA



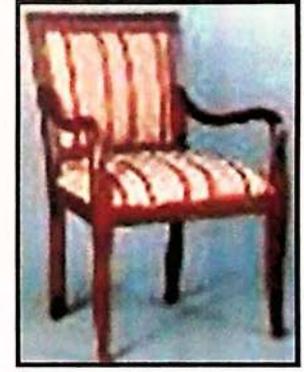
A



B

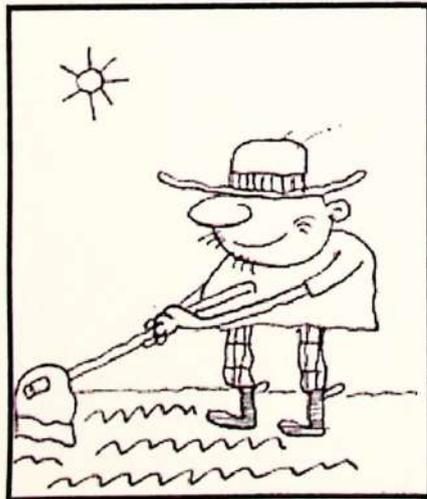


C



D

5. BECCHINO



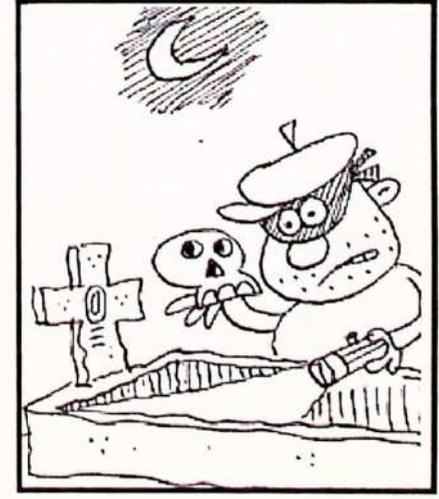
A



B



C



D

3.2.2.3. Texto 3 e respectivo Protocolo de compreensão

Texto 3 (15 palavras)

Lettera ai cittadini di San Casciano

Date ascolto a me che sono una casalinga: per cominciare subito la raccolta differenziata dovete mettere dappertutto nei posti di raccolta dei rifiuti due contenitori: uno con scritto grande «Umido deperibile, che marcisce», qualcuno non sa che significa deperibile (e perciò lo si spiega) scendete dall'alto della vostra cultura ai livelli comprensibili a tutti, colti ed analfabeti, che devono fare la raccolta differenziata.

L'altro contenitore con scritto «Rifiuti solidi, che non **marciscono (1)**» per i solidi, la cosa è importante perché immediatamente si risolve il problema delle infezioni, del pestifero odore, e di attirare **topi (2)** e **scarafaggi (3)**. Se questo solido me lo mettono anche sotto casa, non crea problemi, e sarà più facile trovare i posti di scarico, va però subito differenziato, trasformato o venduto. E si può fare una selezione seria.

Questa proposta ve la fa una che da anni fa la raccolta differenziata, e che pensa anche a ridurre i propri scarti, secondo me, ognuno deve pensare ai rifiuti che produce. Per esempio, io sono una che non **spreca (4)**. Non sono una mangiona: il mio vitto è pasta o **riso (5)**, pane, formaggio, un po' di **affettati (6)**, e poi gli avanzi li do alla **cagna (7)** della vicina. Le **scatole (8)** dei regali, invece, le tengo io per organizzare le mie cose personali. Uso le **bottiglie (9)** come vasi. Insomma, produco pochi rifiuti. E, comunque, da anni faccio la raccolta differenziata, ed è difficile e complicato: avevo una **busta (10)** per l'umido, una per la carta, una piccola per le pile, una per i medicinali inquinanti. Fino a quando **scendevo (11)**, mi portavo con il **carrello (12)** le mie buste, adesso che sono anziana e inabile questo è diventato un enorme problema. Io ho una casa grande, con un terrazzo, ma come pensate che possa fare la raccolta con il sistema delle buste chi ha una casa di pochi metri quadrati? E come si fa a raggiungere contenitori che a volte sono lontani qualche chilometro? La soluzione, secondo me, sarebbe quella dei due contenitori.

Nei comitati, nelle commissioni mettete quelle donne che devono fare la raccolta differenziata, ascoltatele, la pratica vale più di tanti studi a tavolino. Attaccate dei **manifesti (13)** informativi, con il **timbro (14)** ufficiale del Comune, e chiamate la gente a lavorare. Insegnate giovani disoccupati a scartare il solido differenziandolo, e controllate che lo facciano bene, invece di sprecare **soldi (15)** in corsi professionali di mestieri che non si usano più; questi sono i nuovi mestieri che servono davvero.

Em seguida, serão apresentadas as questões. As palavras estão anotadas como aparecem no texto.

1. marciscono (é um verbo)

Você já conhecia esta palavra? () SIM () NÃO

Para você, esta palavra corresponde em português a _____

Olhando as figuras, **marciscono** corresponde à figura representada na letra:

A () B () C () D ()

Lendo o texto, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

Consultando o dicionário, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

10. busta

Você já conhecia esta palavra? SIM NÃO

Para você, esta palavra corresponde em português a _____

Olhando as figuras, **busta** corresponde à figura representada na letra:

A ()

B ()

C ()

D ()

Lendo o texto, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

Consultando o dicionário, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

1. MARCISCONO



A



B



C

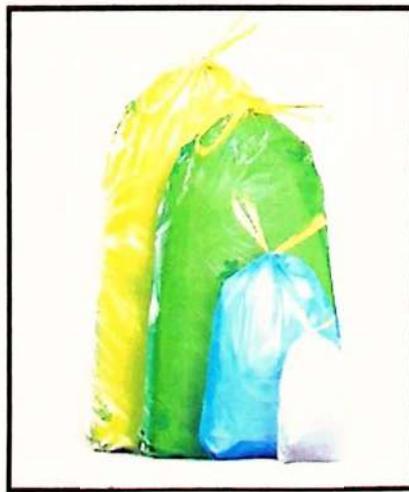


D

10. BUSTA



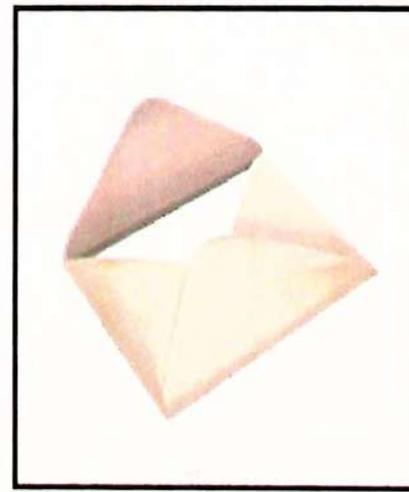
A



B



C



D

3.2.2.4. Texto 4 e respectivo protocolo de compreensão

Texto 4

Vecchie foto e ricordi

*Sono le otto di mattina, Lidia si affretta alla porta perché è leggermente in ritardo per il lavoro, quando vede sua madre, Anna, **inginocchiata (1)** davanti a un **mucchio (2)** di foto, così assorta che non si accorge della figlia. Lidia, curiosa, le si avvicina:*

Lidia: Mamma, che stai facendo? Buongiorno...

*Anna: Buongiorno tesoro... niente, mi ero messa a fare ordine nei **cassetti (3)** e ho trovato delle foto che non vedevo da anni...*

Lidia: Ah... fai vedere anche a me.

Curiosa, Lidia si avvicina e comincia a guardare le foto che Anna ha in mano.

Lidia: Guarda guarda! Ma questo non è Franco?

Anna: Proprio lui! Te lo ricordi? Eri così piccola...

*Lidia: Piccola! Avrò avuto 14 anni... ma già, per te sono piccola anche adesso... Certo che mi ricordo di Franco! E come potrei dimenticarlo? Era così buffo, con quel **pizzo (4)** da diavoletto e il suo inseparabile **berretto (5)** rosso...*

Anna (mostrando una foto) - Questa è quella volta che facemmo la gita in Corsica con papà, ti ricordi?

*Lidia: Certo! Quando noleggiammo il **motoscafo (6)** e ce ne andammo tutti a Saint Florent, con papà che non sapeva manovrare il **timone (7)** e ci sballottava tutti da una parte all'altra! Ti ricordi quando ci rovesciammo addosso il caffè appena fatto perché lui fece una manovra brusca e nessuno riuscì a restare in piedi? Come si arrabiò Franco quando vide che si era macchiato tutto il suo candido completo da marinaio! Me lo ricordo ancora!*

Anna: E guardati in questa foto di scuola! Certo che eri proprio carina!

*Lidia: Carina! Mah, sembro una suora, con le **ballerine (8)**, gli **occhiali (9)**, i **capelli legati (10)**, senza un filo di trucco...*

*Anna: La bellezza dell'asino... dai, vieni qua, **bacia (11)** la tua vecchia mamma...*

*Lidia: Va bene, va bene (la bacia; poi guarda l'orologio); uh, come è tardi! Devo scappare, senno' il direttore **si arrabbia (12)** e chi lo sente dopo! Ciao mamma.*

*Anna: Ah! E non dimenticarti di passare da Gianni! Gli ho detto che la prendevi oggi la **valigia (13)** eh!*

*Lidia: Sì, sì, stai tranquilla. Voglio anche chiedergli in prestito il **servizio di posate (14)** francese per la cena di sabato...*

*Anna: Allora, già che ci sei, chiedigli di renderti l'**impermeabile (15)** che hai lasciato nella sua macchina.*

Lidia: È vero... l'impermeabile!! E chi ci pensava più!

Anna: L'impermeabile ti ci vuole proprio ora, che comincia a piovere parecchio.

Lidia: Sì, mamma, non ti preoccupare, lo prendo lo prendo. Ciao, e buoni ricordi!

Anna: Buona giornata cara, a più tardi.

Em seguida, serão apresentadas as questões. As palavras estão anotadas como aparecem no texto.

2. mucchio

Você já conhecia esta palavra? () SIM () NÃO

Para você, esta palavra corresponde em português a _____

Olhando as figuras, **mucchio** corresponde à figura representada na letra:

A () B () C () D ()

Lendo o texto, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

Consultando o dicionário, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

2. pizzo

Você já conhecia esta palavra? () SIM () NÃO

Para você, esta palavra corresponde em português a _____

Olhando as figuras, **pizzo** corresponde à figura representada na letra:

A () B () C () D ()

Lendo o texto, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

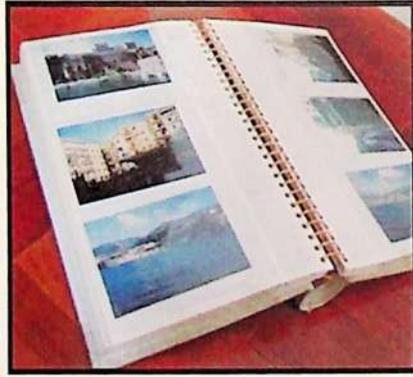
Consultando o dicionário, quais palavras, expressões ou frases o auxiliaram na compreensão desta unidade lexical?

Por outro lado, o que lhe trouxe dificuldade?

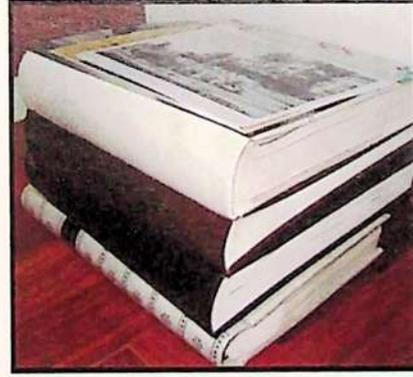
2. MUCCHIO



A



B



C



D

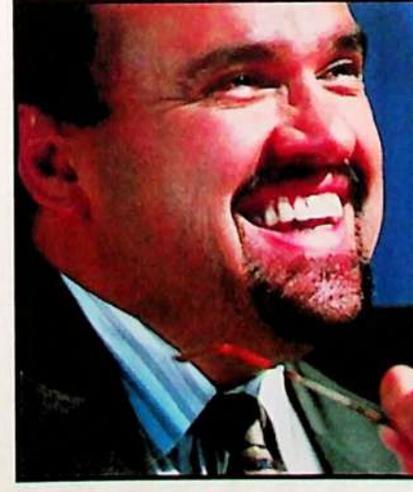
4. PIZZO



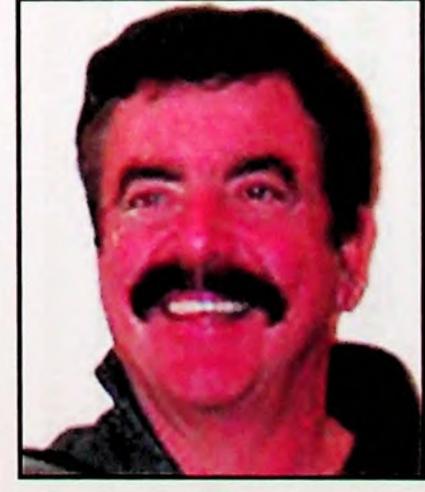
A



B



C



D

3.3. Organização dos dados coletados e modelo da Ficha Lexicográfica Informativa da Compreensão da UL com Auxílio do Dicionário (FLICULAD)

Para organizar os dados coletados, lançamos mão das planilhas do programa Microsoft Excel. Primeiramente, tabulamos as respostas do questionário em três planilhas, sobre perfil do aluno, sobre conhecimento de dicionário, sobre uso de dicionários, de modo que permitissem o trabalho de análise estatística e as relações com as respostas dos testes.

Para tabular as respostas dos testes de múltipla escolha, criamos quarenta planilhas, referentes a cada palavra-estímulo apresentada nos textos. Tabulamos, para a realização da análise estatística, as respostas (afirmativa ou negativa) para a pergunta “Você já conhecia esta palavra?” e as alternativas de imagens assinaladas pelos vinte e quatro alunos (dos três grupos). Incluímos, também nesta planilha, os correspondentes em português propostos pelos alunos diante da questão “Para você, esta palavra corresponde em português a ...”. A inclusão desta questão não modifica o resultado, que foi medido pela alternativa da imagem escolhida. Recordamos que nosso escopo é verificar a compreensão e não a capacidade tradutória. Notamos, na tabela, que o aluno escreveu uma opção e depois a corrigiu, escrevendo um outro correspondente, após a consulta ao dicionário.

Apresentamos a seguir, à guisa de ilustração, como tabulamos os dados com as alternativas escolhidas pelos alunos, através da criação da Tabela 1. Esta tabela refere-se à unidade lexical *piccione*, do Texto 1. Como este exemplo, fizemos a mesma tabulação com as outras trinta e nove unidades lexicais para facilitar a realização da análise estatística.

* Tabela 1: Organização das alternativas assinaladas e propostas de correspondentes em português para a unidade lexical *piccione*, do Texto 1.

Grupos		RESPOSTAS ALTERNATIVAS		O aluno deu o correspondente em português como
ALUNOS	O aluno já conhecia esta palavra	Alternativa depois de consultar o Dicionário	A resposta adequada	
DM DICIONÁRIO MONOLÍNGUE				
DMLI1	N	D	B	carne
DMLI2	N	D	B	peru
DMLI3	N	A	B	galinha
DMLI4	N	D	B	galinha
DMLV1	N	D	B	galinha
DMLV2	N	B	B	pombo
DMLV3	N	D	B	peru
DMLV4	N	B	B	pombo
DB DICIONÁRIO BILÍNGUE				
DBLI1	N	B	B	// pombo
DBLI2	N	B	B	carne// pombo (com estranheza)
DBLI3	N	B	B	// pombo
DBLI4	N	B	B	um pouco de // pombo (com estranheza)
DBLV1	N	B	B	faisão//pombo
DBLV2	N	B	B	peru//pombo(com estranheza)
DBLV3	N	B	B	peru//pombo(com estranheza)
DBLV4	N	B	B	peru//pombo
SD SEM DICIONÁRIOS				
SDLI1	N	A	B	galinhas, frangos
SDLI2	N	A	B	galinhas (frango)
SDLI3	N	A	B	galinha
SDLI4	N	C	B	frango
SDLV1	S	D	B	peru
SDLV2	N	C	B	faisão
SDLV3	N	B	B	pombos
SDLV4	S	B	B	pombos

(DMLI 1 refere-se ao aluno número 1, de Língua Italiana I, grupo Dicionário Monolíngue e assim sucessivamente; DMLV1 refere-se ao aluno número 1, de L. Italiana V, grupo Dicionário Monolíngue e assim sucessivamente; da mesma forma, DBLI e DBLV referem-se ao grupo de Dicionário Bilingue.)

Em relação às respostas dadas no protocolo de compreensão das palavras-estímulo, testamos a elaboração de várias planilhas a fim de incluir todas as respostas dadas pelos alunos, de tipo aberta ou fechada, e de modo que fosse possível visualizar as respostas dos grupos que utilizaram os dicionários. As planilhas foram sendo aperfeiçoadas conforme a compilação dos dados, chegando a um modelo mais completo.

Em nossa planilha-modelo, incluímos cada verbete dos dicionários bilíngue e monolíngue relativo às palavras-estímulo e, assim, criamos uma ficha a qual denominamos *Ficha Lexicográfica Informacional da Compreensão da Unidade Lexical com Auxílio do Dicionário* (FLICULAD). Nesta ficha, tabulamos as informações dadas pelos alunos dos grupos que usaram dicionários: as respostas do teste de múltipla escolha; as formas como eles escreveram a unidade lexical para consulta nos dicionários *on-line*; as informações encontradas que facilitaram ou que dificultaram a compreensão e os eventuais comentários sobre a obra.

Seguindo a teoria de traços distintivos semânticos, dividimos as informações da micro-estrutura dos dicionários em colunas, dividindo o paradigma definicional em semas. Dividimos os semas, conforme definição de Pottier (1978:70), em “*semas descritivos* (os que se referem à natureza do termo estudado) e *semas aplicativos* (os que se referem à função ou à destinação). Nosso objetivo, nessa divisão, foi verificar se tais diferentes informações, se concernentes à essência da unidade lexical¹²³, e quando presentes no dicionário, auxiliam ou não a compreensão daquelas determinadas palavras-estímulo. Apresentamos, à guisa de exemplo, oito das quarenta FLICULADs compiladas. Em destaque, a alternativa correta.

123 Algumas ULs selecionadas não apresentam ‘semas aplicativos’ como *scarafaggio* (barata). É simplesmente a denominação de um fato natural que, nas sociedades brasileira e italiana não tem destinação na vida cotidiana ou alguma função cultural.

FLICULAD DA UL: MODELO ** (informação de sua categoria gramatical, na forma flexionada ou não)																
DM		Microestrutura	Entrada: MODELO	divisão silábica e sílaba tônica	DEFINIÇÃO 1						DEFINIÇÃO 2					
Alunos	FIGURA				no no no no no no texto no texto no texto no texto	registro de uso	categ. gram.	forma equiv.	sema	sema	sema	sema	no no no no no no texto no texto no texto no texto	registro de uso	forma equiv.	sema
					SEMAS DESCRITIVOS			S. APLICATIVOS			S. DESCRITIVO					
DML1		INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno													
DML2																
DML3																
DML4																
DMLV1																
DMLV2																
DMLV3																
DMLV4																

DB		Microestrutura	Entrada: MODELO	div. silábica sem síl. tônica	DEFINIÇÃO 1					
Alunos	FIGURA				no no no no no no texto no texto no texto no texto	registro de uso	categ. gram.	forma equiv.		
					S. DESCRITIVOS					
DBL1		INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno							
DBL2										
DBL3										
DBL4										
DBLV1										
DBLV2										
DBLV3										
DBLV4										

* Legenda: **F** (facilitou) / **D** (dificultou) / **em branco** (indiferente)

FLICULAD DA UL: PICCIONI** (substantivo masculino plural)															
DM		Microestrutura	Entrada: PICCIONE	Divisão silábica e sílaba tônica	DEFINIÇÃO DM1										
Alunos	FIGURA				Registro de uso	Categoria Gramatical	Forma equivalente	sema	sema	sema	sema	sema			
				pic ció ne	1 CO colombo domestico di media gran-dezza, con piumaggio di colore grigio-azzurro e iridescenze sulla testa e sul collo, allevato per le carni gustose: <i>un p. arrosto</i> [fig., <i>due piccioni</i> , coppia di innamorati]	CO - comum	s.m	colombo	domestico	di media grandezza	con piumaggio	di colore grigio-azzurro	iridescenze sulla testa e sul collo		
					SEMAS DESCRITIVOS										
DML1	D	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	PICCIONO - PICCIONE						F	F	F	F	D	
DML2	D			PICCIONE - PICCIONO						F			D		
DML3	A			PICCIONI - PICCIONE						D			F		
DML4	D			PICCIONI - PICCIONE						F	F	F	F	F	D
DMLV1	D			PICCIONI - PICCIONE								F	F	F	
DMLV2	B			PICCIONE						F	F				
DMLV3	D			PICCIONO - PICCIONE						F	F		F	F	F
DMLV4	B			PICCIONI - PICCIONE						F	F	F			
DB		Microestrutura	Entrada: PICCIONE	Divisão silábica	DEFINIÇÃO DB										
Aluno	FIGURA				Registro de uso	Categoria Gramatical	Forma equivalente								
				pic.cio.ne		s.m	pombo	SEMA DESCRITIVO							
DBL1	B	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	PICCIONE, PICCIONI						F					
DBL2	B			PICCIONE						F					
DBL3	B			PICCIONE						F					
DBL4	B			PICCIONI, PICCIONO, PIC-CIO, PICCIONA, PICCIONE						F					
DBLV1	B			PICCIO, PICCI, PICCIONE					F	F					
DBLV2	B			PICCIONE						F					
DBLV3	B			PICCIONE						F					
DBLV4	B			PICCIONE						F					

* Legenda: **F** (facilitou) / **D** (dificultou) / **em branco** (indiferente)

FLICULAD DA UL: PICCIONI** (substantivo masculino plural)									
DM		Microestrutura	DEFINIÇÃO DM1		Uso figurado e exemplo	Polirematiche			
Alunos	FIGURA		Atributo cultural				Exemplo		
					allevato per	le carni gustose	un p. arrosto	<i>due piccioni</i> coppia di innamorati	piccione viaggiatore - loc.s.m. TSornit.com. colombo viaggiatore.
					SEMAS APLICATIVOS				
DML1	D		F			F			
DML2	D		F	D					
DML3	A								
DML4	D		F	D					
DMLV1	D								
DMLV2	B		F	F					
DMLV3	D								
DMLV4	B					F			

DB		Microestrutura	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Lexias complexas	
Alunos	FIGURA			piccione torraioło pombo doméstico. piccione viaggiatore pombo-correio.	
DBL1	B				
DBL2	B				
DBL3	B				
DBL4	B				
DBLV1	B				
DBLV2	B				
DBLV3	B				F
DBLV4	B				

* Legenda: **F** (facilitou) / **D** (dificultou) / **em branco** (indiferente)

FLICULAD DA UL: ALLORO ** (substantivo masculino singular)													
DM		Microestrutura	Entrada: ALLORO	divisão silábica e sílaba tônica	DEFINIÇÃO DM ITALIANO 1A								
Alunos	FIGURA				1a AU albero sempreverde alto fino a dieci metri, con foglie coriacee aromatiche, molto coltivato come pianta ornamentale le foglie di tale pianta, usate in cucina per il tipico, gradevole aroma	registro de uso	categoria gramatical	hiperônimo	sema	sema	sema	sema	sema
						allò ro	AU (alto uso)	s.m	albero	sempre verde	alto fino a dieci metri	con foglie coriacee aromatiche	molto coltivato come pianta ornamentale
						SEMAS DESCRITIVOS				SEMAS APLICATIVOS			
DML1	D	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	alloro									
DML2	D			alloro			F			D		F	F
DML3	D			alloro								F	F
DML4	B			alloro								F	F
DMLV1	D			alloro			F	F	F	F			
DMLV2	D			alloro			D	D	D	D			
DMLV3	D			alloro						F		F	F
DMLV4	A			alloro						F			
DB		Microestrutura	Entrada: ALLORO	divisão silábica sem sílaba tônica	DEFINIÇÃO DB 1				DEFINIÇÃO 2 DB - IT-PT				
Alunos	FIGURA				1 Bot loureiro, louro.	registro de uso	categoria gramatical	forma equivalente	forma equivalente	2 allori pl fig louros, glórias, triunfos.	registro de uso	forma equivalente	
			Bot	sm		loureiro	louro		fig. pl.		louros		
						SEMAS DESCRITIVOS							
DBL1	D	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	alloro					F				
DBL2	A			alloro			F	F					
DBL3	D			alloro					F				
DBL4	D			alloro								F	
DBLV1	D			alloro			F	F					
DBLV2	D			alloro					F				
DBLV3	D			alloro			F	F	F				
DBLV4	D			alloro					F	F			

* Legenda: F (facilitou) / D (dificultou) / em branco (Indiferente)

FLICULAD DA UL: ALLORO** (substantivo masculino singular)													
DM		Microestrutura	DEFINIÇÃO DM ITALIANO 1B	DEFINIÇÃO DM ITALIANO 2			DEFINIÇÃO DM ITALIANO 3				Polirematiche (locuzione sostantivo mascul.) CO - comune		
Alunos	O P Ç Ã O		1b TS bot. com., albero del genere Lauro (<i>Laurus nobilis</i>)	2 AU le foglie di tale pianta intrecciate in un serto, che nell'antichità greco-romana e nel mondo umanistico venivano attribuite come simbolo di sapienza, di gloria poetica o di eccellenza atletica	registro de uso	sema	atributo cultural	3 AU estens., trionfo, gloria: <i>gli allori di Cesare, l'a. olimpico; mieterre allori</i> , conseguire molti successi	registro de uso	forma equiv.	exemplo	exemplo	alloro poetico loc.s.m. CO corona d'alloro con cui anticamente si cingeva, realmente o nelle raffigurazioni, la fronte dei sommi poeti.
					AU (alto uso)	le foglie di tale pianta intrecciate in un serto	che nell'antichità venivano attribuite come simbolo di sapienza, di gloria poetica o di eccellenza atletica						
				SEMAS APLICATIVOS			SEMAS DESCRITIVOS						
DML1	D	INFORMAÇÃO DISCENTE*				F			F	F			
DML2	D				D	F			F				
DML3	D												
DML4	B												
DMLV1	D												
DMLV2	D						F						
DMLV3	D						F		F				
DMLV4	A						F						

* Legenda: F (facilitou) / D (dificultou) / em branco (indiferente)

FLICULAD DA UL: CAPOTAVOLA ** (substantivo masculino singular)												
DM		Microestrutura	Entrada: CAPOTAVOLA	DEFINIÇÃO DM 1								
Alunos	FIGURA			divisão silábica e sílaba tônica	AD in una tavolata numerosa, chi siede da solo al lato corto, considerato tradizionalmente il posto d'onore: <i>il c. era il nonno</i> s.m., il posto stesso	registro de uso	categoria gramatical	sema	sema	sema	atributo cultural	exemplo
				ca po tà vo la				AD (alta disponibilidade)	s.m. e f.	chi siede da solo		
SEMAS DESCRITIVOS												
DML1	B	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	CAPOTAVOLA			D	F	D	F		
DML2	B			CAPOTAVOLA			F	D	F	F	F	
DML3	B			CAPOTAVOLA			F		F			
DML4	B			CAPOTAVOLA			F	F	F	F		
DMLV1	B			CAPOTAVOLA				F	F			
DMLV2	B			CAPOTAVOLA			F	F	F	F		
DMLV3	B			CAPOTAVOLA			F		F	F		
DMLV4	B			CAPOTAVOLA			F	F				

DB		Microestrutura	Entrada 1: CAPO	DEFINIÇÃO DB 1				DEFINIÇÃO 2					
Alunos	FIGURA			div. silábica sem síl. tônica	1 início, princípio	registro de uso	cat. Gram.	forma equiv.	forma equiv.	2 chefe, comandante, líder	forma equiv.	forma equiv.	forma equiv.
				ca.po				sm	início		princípio	chefe	comandante
SEMAS DESCRITIVOS													
DBL1	A	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	capotavola, capotavole (não encontrou)									
DBL2	B			capotavola, capotavole, capotavolo, capotavoli, capo, tavola			F						
DBL3	B			capo, tavola			F	F					
DBL4	C			capotavola, tavola, capo			F	F		F	F	F	
DBLV1	B			capotavola, capo, tavola,									
DBLV2	B			capo, tavola			F						
DBLV3	B			capo, tavola						F	F	F	
DBLV4	B			capotavola, tavola, capo			F						

* Legenda: **F** (facilitou) / **D** (dificultou) / **em branco** (Indiferente)

FLICULAD DA UL: CAPOTAVOLA** (substantivo masculino singular)												
DM		Microestrutura	DEFINIÇÃO DM 1				Polirematiche					
Alunos	FIGURA		il posto stesso	categoria gramatical	forma equiv.	sema	registro de uso	categoria gramatical	forma equiv.	exemplo	categoria gramatical	sema
				s.m.	posto	(il posto della tavola dove il lato è più corto)	CO (comune)	loc.avv. (locuzione avverbiale)	al posto d'onore	Giorgio era seduto a c.	loc. agg. inv. (loc. aggetivale invariabile)	che siede al posto d'onore
SEMAS DESCRITIVOS												
DML1	B	INFORMAÇÃO DISCENTE*										
DML2	B											
DML3	B											
DML4	B											
DMLV1	B											
DMLV2	B											
DMLV3	B											
DMLV4	B											

DB		Microestrutura	DEFINIÇÃO 3			DEFINIÇÕES					
Alunos	FIGURA		3 cume, parte superior.	forma equiv.	forma equiv.	4	5	6	7	8	9
				cume	parte superior	4 cabeça (de rebanho)	5 tópico, item	6 artigo fabricado, peça.	7 Mil. cabo	8 Anat. cabeça.	9 Geogr. cabo, ponta
SEMAS DESCRITIVOS											
DBL1	A	INFORMAÇÃO DISCENTE*									
DBL2	B			F							
DBL3	B										
DBL4	C			F	F						
DBLV1	B										F
DBLV2	B									F	
DBLV3	B			F							
DBLV4	B									F	

* Legenda: **F** (facilitou) / **D** (dificultou) / **em branco** (indiferente)

FLICULAD DA UL: CAPOTAVOLA ** (substantivo masculino singular)			
DM		Microestr.	exemplo
Alunos	FIG.		
DML1	B	INFORMAÇÃO DISCENTE*	
DML2	B		
DML3	B		
DML4	B		
DMLV1	B		
DMLV2	B		
DMLV3	B		
DMLV4	B		

DB		Microestrutura	Lexias complexas e expressões	Entrada 2: TAVOLA	div. silábica sem sil. tônica	DEFINIÇÕES	
Alunos	FIGURA					1	2
					a capo alla scala no alto da escada. a capo all'inglù de cabeça para baixo. a capo basso cabisbaixo. a capo fitto V capofitto. andare a capo começar um outro parágrafo. andare a capo alto andar de cabeça erguida (com orgulho ou seguro de si). capo ameno pessoa alegre, brincalhona. capo di casa chefe de família. da capo desde o princípio, novamente. da capo a piedi da cabeça aos pés. grattarsi il capo ficar confuso. lavata di capo pop bronca, repreensão. mettersi in capo cismar, teimar. togliere qualcosa dal capo tirar algo da cabeça. venire a capo concluir, deduzir.	Entrada 2: TAVOLA	ta.vo.la
				Entrada digitada pelo aluno			S. DESCRITIVOS
DBL1	A	INFORMAÇÃO DISCENTE*			capotavola, capotavole (não encontrou)		
DBL2	B				capotavoia, capotavole, capotavolo, capotavoll, capo, tavola	F	
DBL3	B			D	capo, tavola	F	
DBL4	C				capotavoia, tavola, capo		
DBLV1	B				capotavola, capo, tavola,	C	
DBLV2	B				capo, tavola	C	
DBLV3	B				capo, tavola	F	
DBLV4	B				capotavola, tavola, capo	F	

FLICULAD DA UL: CAPOTAVOLA** (substantivo masculino singular)		
DM		Microestr.
Alunos	FIG.	
DML1	B	INFORMAÇÃO DISCENTE*
DML2	B	
DML3	B	
DML4	B	
DMLV1	B	
DMLV2	B	
DMLV3	B	
DMLV4	B	

DB		Microestrutura	DEFINIÇÕES						Lexias complexas e Expressões
Alunos	FIGURA		3	4	5	6	7	8	
			3 tabela, quadro.	4 índice.	5 tela para pintura.	6 fig gastronomia, culinária.	7 diagrama, esquema.	8 mapa, planta.	le Tavole della Legge <i>Rel</i> as Tábuas da Lei. tavola da gloco mesa de jogo. tavola da stirare tábua de passar. tavola di salvamento <i>fig</i> tábua de salvação. tavola operatoria/ tavolo operatorio <i>Med</i> mesa de operação.
			SEMAS DESCRITIVOS						
DBL1	A	INFORMAÇÃO DISCENTE*							
DBL2	B								
DBL3	B				D				
DBL4	C								
DBLV1	B								
DBLV2	B								
DBLV3	B								
DBLV4	B								

FLICULAD DA UL: BECHINO ** (substantivo masculino singular)																
DM		Microestrutura	Entrada: BECCHINO	divisão silábica e sílaba tônica	DEFINIÇÃO DM1							DEFINIÇÃO DM ITALIANO 2				
Alunos	FIGURA				1 CO chi è addetto a seppellire i morti	registro de uso	categ. gram.	forma equiv.	sema	sema	sema	sema	2 TS entom. com., nome comune dei coleotteri della famiglia dei Necroforini	registro de uso	forma equiv.	sema
S.DESCRITIVOS							SEMA APLICATIVO				SEMA DESCRITIVO					
DML1	D	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	becchino					D	D	F			F		
DML2	C			becchino					D	F	F				D	
DML3	D			becchino						D	F					
DML4	C			becchino						D	D	F				
DMLV1	C			becchino						F	D	F				
DMLV2	C			becchino							D	F				
DMLV3	C			becchino							D	F				
DMLV4	C			becchino					F	F	F	F				

DB		Microestrutura	Entrada: BECCHINO	divisão silábica sem sílaba tônica	DEFINIÇÃO DB1						
Alunos	FIGURA				registro de uso	cat. gram.	forma equiv.	sema	sema	sema	sema
					SEMA DESCRITIVO						
DBL1	C	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	becchino			F				
DBL2	C			becchino			F				
DBL3	C			becchino			F				
DBL4	C			beccino, beccine, becchino			F				
DBLV1	C			becchino			F				
DBLV2	C			becchino			F				
DBLV3	C			becchino			F				
DBLV4	C			becchino			F				

* Legenda: **F** (facilitou) / **D** (dificultou) / **em branco** (Indiferente)

FLICULAD DA UL: MARCISCONO ** (verbo <i>marcire</i> , 3a. p. pl.)											
DM		Microestrutura	Entrada: MARCIRE	divisão silábica e sil. tônica	DEFINIÇÃO DM 1					DEF. DM ITALIANO 2	
Alunos	FIGURA				1 v.intr. (essere) diventare <i>marcio</i> , decomposi: <i>la frutta marcisce sugli alberi</i>	registro de uso	categ. gram.	forma equiv.1	forma equiv. 2		exemplo
				mar ci re	AD (alta disoni-bili-tà)	v.intr. (ausiliare essere)	diventare <i>marcio</i>	decomposi	la frutta <i>marcisce</i> sugli alberi	2 v.intr. (essere) <i>suppurare</i> , produrre pus: <i>una piaga che marcisce</i>	
					SEMAS DESCRITIVOS						
DML1	C	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	marcisce, <i>marcisco</i> , <i>marcisicare</i> , <i>marciscere</i> , <i>marciscire</i> , <i>marcischere</i> , <i>marciscono</i> , <i>marcischire</i> , <i>marcire</i>				F			
DML2	A			<i>marcischere</i> , <i>marcischire</i> , <i>marcire</i>			D	F			
DML3	C			<i>marcire</i>				F			
DML4	C			<i>marcire</i>			D	F	S		
DMLV1	C			<i>marciare</i> , <i>marchiare</i> , <i>marciare</i> , <i>marciare</i>			F				
DMLV2	C			<i>marciscono</i> , <i>marciare</i> , <i>marcire</i>			D	F			
DMLV3	C			<i>marcire</i>				F			
DMLV4	C			<i>marciscono</i> , <i>marcire</i>				F			
DB		Microestrutura	Entrada: MARCIRE	div. silábica sem sil. tônica	DEFINIÇÃO DB 1				DEFINIÇÃO 2 DB		
Alunos	FIGURA				registro de uso	categ. gram.	forma equiv.	forma equiv.	registro de uso		
				mar.ci.re		vi	apodreecer	estragar	fig.		
					SEMAS DESCRITIVOS						
DBL1	C	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	<i>marciscono</i> , <i>marciare</i> , <i>marciscano</i> , <i>marcisicare</i> , <i>marcire</i>			F				
DBL2	C			<i>marciscono</i> , <i>marcisicare</i> , <i>marciscere</i> , <i>marciscarsi</i> (e não encontrou)							
DBL3	C			<i>marcisicare</i> , <i>marciscono</i> , <i>marcisce</i> (não encontrou)							
DBL4	C			<i>marcisco</i> , <i>marcisicare</i> , <i>marciscono</i> , <i>marcischere</i> , <i>marcire</i>			F				
DBLV1	C			<i>marcire</i>			F	F			
DBLV2	C			<i>marcisicare</i> , <i>marciscere</i> , <i>marciscire</i> , <i>marcisce</i> , <i>marciscono</i> , <i>marciscato</i> (e não encontrou)							
DBLV3	C			<i>marciscere</i> , <i>marciscore</i> (e não encontrou)							
DBLV4	C			<i>marcire</i>			F	F			

* Legenda: **F** (facilitou) / **D** (dificultou) / **em branco** (Indiferente)

FLICULAD DA UL: MARCISCONO** (verbo marcire, 3a. p. pl.)										
DM		Microestrutura	DEF. DM ITALIANO 3		DEFINIÇÃO DM ITALIANO 4					DEF. DM ITALIANO 5
	FIGURA		3 v.intr. (essere) diventare fradicio per l'azione dell'acqua: <i>una barca che marcisce</i>	4 v.intr. (essere) infiacchire fisicamente, degradarsi intellettualmente e moralmente: <i>m. nell'ozio</i> starsene lungo tempo in ozio senza svaghi o interessi: <i>stare a m. in casa</i>	categoria gramatical	forma equiv.	forma equiv.	exemplo	starsene lungo tempo in ozio senza svaghi o interessi	5 v.tr. BU far diventare marcio: <i>l'acqua marcisce i pali del molo</i>
Alunos					v. intr. (aus. Essere)	infiacchire fisicamente,	degradarsi intellettualmente e moralmente	m. nell'ozio		
DML1	C	INFORMAÇÃO DISCENTE*								
DML2	A						F			
DML3	C									
DML4	C									
DMLV1	C									
DMLV2	C									
DMLV3	C									
DMLV4	C									

DB		Microestrutura	DEFINIÇÃO 2 DB	
	FIGURA		forma(s) equivalente(s)	sema
Alunos			degenerar	corromper-se
DBL1	C	INFORMAÇÃO DISCENTE*		
DBL2	C			
DBL3	C			
DBL4	C			
DBLV1	C			
DBLV2	C			
DBLV3	C			
DBLV4	C			

FLICULAD DA UL: BUSTA ** (substantivo feminino singular)																
DM		Microestrutura	Entrada: BUSTA	divisão silábica e sílaba tônica	DEFINIÇÃO DM 1											
Alunos	FIGURA				bù sta	1 involucro quadrangolare di carta, con tre lati chiusi e un quarto con striscia gommata per consentirne la chiusura, usato per lettere, documenti e sim., spec. da inviare via posta: <i>b. per lettera, intestata; spedire, affrancare una b.</i>	registro de uso	cat. gram.	forma equiv. (genérico)	sema	sema	sema	sema	sema	sema	sema
SEMAS DESCRITIVOS											SEMAS APLICATIVOS					
DML1	A	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	busta			F	F	F							
DML2	A			busta			D	F		D	D	F	F			
DML3	A			busta												
DML4	B			busta			F	F	F	F	D	F	F	F		
DMLV1	B			busta												
DMLV2	D			busta								F		F		
DMLV3	D			busta			F	F	F			F				
DMLV4	B			busta												

DB		Microestrutura	Entrada: BUSTA	divisão silábica sem sílaba tônica	DEFINIÇÃO DB ITALIANO-PORTUGUÊS 1				
Alunos	FIGURA				bu.sta	sf envelope.	registro de uso	cat. gram.	forma equivalente
DBL1	D	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	busta, buste			F		
DBL2	B			busta			D		
DBL3	D			busta			F		
DBL4	D			busta			F		
DBLV1	C			busta			D		
DBLV2	A			busta			D		
DBLV3	D			busta			D		
DBLV4	B			busta			D		

* Legenda: **F** (facilitou) / **D** (dificultou) / **em branco** (Indiferente)

FLICULAD DA UL: BUSTA ** (substantivo feminino singular)														
DM		Microestrutura	DEFINIÇÃO DM 1		DEFINIÇÃO DM ITALIANO 2			DEFINIÇÃO DM ITALIANO 2						
Alunos	FIGURA		exemplo	exemplo	registro de uso	forma equiv.	sema	estens., piccolo astuccio o custodia: <i>la b. degli occhiali</i>	registro de uso	forma equiv.	forma equiv.	sema	exemplo	
			b. per lettera, intestata; spedire, affrancare una b	spedire, affrancare una b.					estes. (estensivo)	cartella	per documenti	estens.	astuccio	custodia
			SEMAS APLICATIVOS			S. DESC.	S. APLIC.					SEMAS DESCRITIVOS		
DML1	A	INFORMAÇÃO DISCENTE*												
DML2	A													
DML3	A													
DML4	B													
DMLV1	B													
DMLV2	D													
DMLV3	D													
DMLV4	B													
DB		Microestrutura												
Alunos	FIGURA													
DBL1	D	INFORMAÇÃO DISCENTE*												
DBL2	B													
DBL3	D													
DBL4	D													
DBLV1	C													
DBLV2	A													
DBLV3	D													
DBLV4	B													

* Legenda: **F** (facilitou) / **D** (dificultou) / **em branco** (indiferente)

** cf. item 3.2.2.3 texto 3 (p.180) e figuras (p.183)

FLICULAD DA UL: BUSTA** (substantivo feminino singular)														
DM		Microestrutura	DEFINIÇÃO DM ITALIANO 3A					DEFINIÇÃO DM ITALIANO 3B				Polirematiche		
Alunos	FIGURA		3a borsetta da donna di forma rettangolare, piatta e senza manici	forma equiv.	sema	sema	sema	sema	3b sacchetto, spec. di plastica, per la spesa	forma equiv.	sema	sema	busta a finestra loc.s.f. CO b. con riquadro trasparente in corrispondenza dell'indirizzo del destinatario riportato sulla lettera, usata spec. in ambito commerciale o pubblicitario busta aperta loc.s.f. CO modalità di invio di biglietti d'auguri, fogli pubblicitari e sim., in cui la busta può essere spedita non sigillata: <i>francobollo per b. aperta</i>	
				borsetta	da donna	di forma rettangolare	piatta	senza manici		sacchetto	spec. di plastica	per la spesa		
SEMAS DESCRITIVOS					S. DESCRITIVOS		S. APLIC.							
DML1	A	INFORMAÇÃO DISCENTE*												
DML2	A													
DML3	A													
DML4	B								F	F	F			
DMLV1	B													
DMLV2	D													
DMLV3	D													
DMLV4	B								F	F				

DB		Microestrutura	INFORMAÇÃO DISCENTE*
Alunos	FIGURA		
DBL1	D		
DBL2	B		
DBL3	D		
DBL4	D		
DBLV1	C		
DBLV2	A		
DBLV3	D		
DBLV4	B		

* Legenda: **F** (facilitou) / **D** (dificultou) / **em branco** (Indiferente)

CONCLUSÃO

** cf. item 3.2.2.4 texto 4 (p.184) e figuras (p.187)

FLICULAD DA UL: MUCCHIO ** (substantivo masculino singular)														
DM		Microestrutura	Entrada: MUCCHIO	divisão silábica e sílaba tônica	DEFINIÇÃO DM ITALIANO 1									
Alunos	FIGURA				1mùc chio	1 quantidade di cose ammassate, riunite disordinatamente; cumulo: <i>un m. di pietre, di cianfrusaglie; mettere in un m., non fare distinzioni, considerare allo stesso modo</i>	registro de uso	categ. gram.	forma equiv.	forma equiv.		sema	sema	exemplo
							FO (fundamentale)	s.m.	quantità di cose;	cumulo	[quantità di cose] ammassate	riunite	disordinatamente	un m. di pietre, di cianfrusaglie; mettere in un m., non fare distinzioni, considerare allo stesso modo
SEMAS DESCRITIVOS														
DML11	A	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	mucchio			F	F	F	F	F	D		
DML12	A			mucchio			F		F	D	F	D		
DML13	A			mucchio										
DML14	A			mucchio			F	D	F	F	F	D		
DMLV1	A			mucchio			F		F	F	F			
DMLV2	A			mucchio			F			F	F			
DMLV3	A			mucchio					F		F			
DMLV4	A			mucchio			F		F	F	F			

DB		Microestrutura	Entrada: MUCCHIO	div. silábica sem sil. tônica	DEFINIÇÃO 1 DB			DEFINIÇÃO 2 DB		
Alunos	FIGURA				sm 1 monte.	registro de uso	cat. gram.	forma equiv.		forma equiv.
							sm	monte	2 multidão	multidão
DBL11	A	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	mucchio			F			
DBL12	A			mucchio			F			
DBL13	A			mucchio			F			
DBL14	D			mucchio			F	F		
DBLV1	C			mucchio			F			
DBLV2	A			mucchio			F			
DBLV3	A			mucchio			F	F		
DBLV4	A			mucchio			F			

* Legenda: **F** (facilitou) / **D** (dificultou) / **em branco** (indiferente)

CONTINUA

FLICULAD DA UL: MUCCHIO** (substantivo masculino singular)																
DM		microestrutura	DEFINIÇÃO DM ITALIANO 2						DEFINIÇÃO DM ITALIANO 3							
Alunos	FIGURA		2 estens., fam., notevole quantità: <i>un m. di soldi, un m. di bugie; un m. di persone</i> , moltissime persone riunite con valore avv., preceduto da articolo indeterminativo, molto, tantissimo: <i>ho mangiato un m., mi piace un m.!</i>	registro de uso	forma equiv.	sema	exemplo	com diferença de cat. gram.	formas equiv.	exemplo	3 TS tecn., tipo di forno usato in passato per elaborare minerali	registro de uso	forma equiv.	sema	sema	sema
				estensivo, familiare	quantità	notevole	un m. di soldi, un m. di bugie; un m. di persone, moltissime persone riunite	con valore avv., preceduto da articolo indeterminativo	molto, tantissimo	ho mangiato un m., mi piace un m.!		TS (tecnico specialistico)	tipo di forno	usato	in passato	per elaborare minerali
SEMAS DESCRITIVOS						SEMAS DESCRITIVOS										
DML1	A	INFORMAÇÃO DISCENTE*		F	F	F						D	D	D	D	
DML2	A															
DML3	A								F							
DML4	A															
DMLV1	A															
DMLV2	A															
DMLV3	A															
DMLV4	A															

* Legenda: **F** (facilitou) / **D** (dificultou) / **em branco** (indiferente)

FLICULAD DA UL: PIZZO** (substantivo masculino singular)											
DM		Microestrutura	Entrada: PIZZO	divisão silábica e sílaba tônica	DEFINIÇÃO DM ITALIANO 1					exemplo	
Alunos	FIGURA				registro de uso	cat.gram.	forma equiv.	forma equiv.	forma equiv.		
				piz zo	1 sporgenza, punta, bordo: <i>il p. di una tovaglia, del colletto</i>	AD (alta disponibilità)	s.m.	sporgenza	punta	bordo	il p. di una tovaglia, del colletto
						SEMAS DESCRITIVOS					
DML1	C	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	pizzo							
DML2	C			pizzo			D	D	D	D	
DML3	C			pizzo							
DML4	C			pizzo							
DMLV1	D			pizzo, mento, a punta							
DMLV2	C			pizzo			D	D			
DMLV3	D			pizzo							
DMLV4	A			pizzo							
DB		Microestrutura	Entrada: PIZZO	div. silábica sem sil. tônica	DEFINIÇÃO 1 DB			DEFINIÇÃO 2 DB		DEFINIÇÃO 3 DB...	
Alunos	FIGURA				sm 1 cavanhaque	registro de uso	cat. gram.	forma equiv.	2 renda (tecido)	forma equiv.	3 Geogr pico
				piz.zo		sm	cavanhaque				
DBL1	C	INFORMAÇÃO DISCENTE*	Entrada digitada pelo aluno	pizzo				F			
DBL2	C			pizzo				F			
DBL3	C			pizzo				F			
DBL4	B			piso				F			
DBLV1	C			pizzo				F			
DBLV2	D			pizzo				F			
DBLV3	C			pizzo				F			
DBLV4	C			pizzo				F			

* Legenda: F (facilitou) / D (dificultou) / em branco (indiferente)

FLICULAD DA UL: PIZZO ** (substantivo masculino singular)										
DM		Microestrutura	DEFINIÇÃO DM ITALIANO 2					DEFINIÇÃO DM ITALIANO 3A...		
Alunos	FIGURA		2 sommità ripida e scoscesa di una montagna (abbr. P.zo); <i>il p. Tornello</i>	forma equiv.	sema	sema	sema	atributo cultural (uso da UL na nomeção de lugares)	exemplo	forma equiv.
				sommità	ripida	e escoscesa	di uma montagna	(abbreviazione P.zo)	il p.Tornello	3a barba tagliata a punta sul mento e rasata sulle guance: <i>con p. e baffi sembri più vecchio</i>
			SEMAS DESCRITIVOS					SEMAS DESCRITIVOS		
DML1	C	INFORMAÇÃO DISCENTE*							F	
DML2	C		D	D	D	D			F	
DML3	C								F	
DML4	C								F	
DMLV1	D									
DMLV2	C		D	D	D	D			F	
DMLV3	D								F	
DMLV4	A								F	

DB		Microestrutura	...DEFINIÇÃO 3 DB		DEFINIÇÃO 4 DB				
Alunos	FIGURA		registro de uso	forma equiv.	4 pizzi pl bigodes	registro de uso	forma equiv.		
			geografia	pico		no plural	bigodes		
DBL1	C	INFORMAÇÃO DISCENTE*							
DBL2	C								
DBL3	C								
DBL4	B						F		
DBLV1	C								
DBLV2	D								
DBLV3	C								
DBLV4	C								

* Legenda: **F** (facilitou) / **D** (difícultou) / **em branco** (indiferente)

FLICULAD DA UL: PIZZO** (substantivo masculino singular)										
DM		Microestrutura	... DEFINIÇÃO DM ITALIANO 3A				3B	DEFINIÇÃO DM ITALIANO 4	DEF. DM ITAL. 5	
Alunos	F I G U R A		sema	sema	sema	sema				exemplo
					tagliata	a punta				sul mento
SEMAS DESCRITIVOS										
DML1	C	INFORMAÇÃO DISCENTE*	F	F		F				
DML2	C		F							
DML3	C		F	F	F	F	F			
DML4	C		D	D	D	D	D	F		
DMLV1	D			D	D					
DMLV2	C		F		F	F	F			
DMLV3	D				D	D	F			
DMLV4	A		F	F		F	F			

DB		Microestrutura
Alunos	F I G U R A	
DBL1	C	INFORMAÇÃO DISCENTE*
DBL2	C	
DBL3	C	
DBL4	B	
DBLV1	C	
DBLV2	D	
DBLV3	C	
DBLV4	C	

* Legenda: **F** (facilitou) / **D** (dificultou) / **em branco** (Indiferente)

CONCLUSÃO

4. Descrição e Análise dos resultados

Para a análise quantitativa dos resultados, obtivemos auxílio do Centro de Estatística Aplicada (CEA), do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade de São Paulo. Essa análise estatística foi muito importante para deprendermos as relações entre os perfis dos alunos, obtidos através do questionário, as características de cada grupo que formou as variáveis independentes e os resultados de acertos obtidos nos testes de compreensão.

Apresentamos, a seguir as análises fornecidas pelo CEA, Análise Descritiva e Inferencial. As técnicas estatísticas utilizadas foram Análise Descritiva Unidimensional (03:010); Análise Descritiva Multidimensional (03:020); Teste de Hipóteses Não Paramétricos (05:070).

Em relação à Análise Inferencial, apresentaremos somente os resultados, excluindo as expressões matemáticas. Havendo interesse em conhecer detalhadamente as análises, o relatório completo encontra-se sob registro REA – CEA – 08P18, no Instituto de Matemática e Estatística/USP-SP.

Após a apresentação das análises quantitativas, obtidas através de respostas de tipo fechada, seguiremos no subcapítulo 4.4, com a análise das respostas, de tipo aberto, dadas pelos alunos nos testes de compreensão e organizadas na FLICULAD.

4.1. Análise descritiva

As técnicas de análise descritiva utilizadas nesta parte do trabalho foram baseadas em Bussab (2006).

4.1.1. Análise descritiva da comparação entre os perfis dos alunos quanto ao resultado do teste

4.1.1.1. Caracterização do perfil dos alunos e uso de dicionários

Como a principal característica estudada neste projeto é a utilização dos diferentes dicionários ou a não utilização, é preciso saber se certas características que poderiam influir nos resultados e são independentes da escolha do dicionário estão distribuídas de maneira semelhante nos diferentes grupos. Assim, a primeira característica a analisar é a idade dos alunos participantes da pesquisa. Notar na Tabela C.01 que a idade média dos alunos é menor para o grupo que utilizou dicionário monolíngue, seguida pela média do grupo bilíngue e pelo grupo que não utilizou dicionário. Os dois últimos grupos tiveram suas médias elevadas devido às idades de dois alunos: um no grupo com dicionário bilíngue, de 30 anos e outro no grupo sem dicionário, de 47 anos. Nas tabelas que seguem, lêem-se: dp = desvio padrão; m = monolíngue; b = bilíngue; s = sem dicionário.

* Tabela C.01. Distribuição da idade dos alunos em relação ao dicionário.

dicionário	Idade			
	média	dp	min	max
m	21,13	1,46	19	23
b	23,50	2,83	21	30
s	25,38	9,87	19	47

No questionário proposto aos estudantes foram feitas diversas perguntas sobre a utilização dos dicionários. A primeira dessas perguntas a ser analisada é “lê a introdução dos dicionários?” e, a Tabela C.02 mostra que a maior concentração das respostas está em “às vezes” para os três grupos. Notar que apenas para o grupo que utilizou o dicionário bilíngue existe um aluno que respondeu “sim”.

- * Tabela C.02. Distribuição das respostas para a pergunta “lê a introdução dos dicionários?” em relação ao dicionário.

Lê a introdução dos dicionários?				
dicionário	sim	não	as vezes	total
m	0 (0%)	2 (25%)	6 (75%)	8 (100%)
b	1 (12,5%)	3 (37,5%)	4 (50%)	8 (100%)
s	0 (0%)	2 (25%)	6 (75%)	8 (100%)

A Tabela C.03 traz a distribuição das respostas para a pergunta “alguma vez recebeu orientação sobre o uso de dicionário?”, e nela nota-se que os números de alunos que responderam “sim” e “não” são parecidos e, aparentemente, iguais entre os três grupos de dicionário. Já a Tabela C.04 mostra que para a pergunta “possui dicionário em casa?” a maior concentração de respostas está na categoria “sim”, em todos os grupos.

- * Tabela C.03. Distribuição das respostas para a pergunta “alguma vez recebeu orientação sobre o uso de dicionário?” em relação ao dicionário.

Alguma vez recebeu orientação sobre o uso de dicionário?			
dicionário	sim	não	total
m	5 (62,5%)	3 (37,5%)	8 (100%)
b	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)
s	5 (62,5%)	3 (37,5%)	8 (100%)

- * Tabela C.04. Distribuição das respostas para a pergunta “possui dicionário em casa?” em relação ao dicionário.

dicionário	Possui dicionário em casa?		
	sim	não	total
m	7 (87,5%)	1 (12,55)	8 (100%)
b	7 (87,5%)	1 (12,55)	8 (100%)
s	8 (100%)	0 (0%)	8 (100%)

Quando se perguntou “utiliza dicionário de bibliotecas?” pela Tabela C.05 observa-se que a maior parte deles respondeu “não” nos três grupos. O mesmo não ocorre para a pergunta “utiliza dicionários da web?”, para a qual, pela Tabela C.06, a maior concentração de respostas está na categoria “sim”.

- * Tabela C.05. Distribuição das respostas para a pergunta “utiliza dicionários de bibliotecas?” em relação ao dicionário.

dicionário	Utiliza dicionários de bibliotecas?		
	sim	não	total
m	1 (12,55)	7 (87,5%)	8 (100%)
b	2 (25%)	6 (75%)	8 (100%)
s	1 (12,5%)	7 (87,5%)	8 (100%)

- * Tabela C.06. Distribuição das respostas para a pergunta “utiliza dicionários da web?” em relação ao dicionário.

dicionário	Utiliza dicionários da web?		
	sim	não	total
m	5 (62,5%)	3 (37,5%)	8 (100%)
b	6 (75%)	2 (25%)	8 (100%)
s	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)

4.1.1.2. Relação entre curso de língua latina e a proporção de acertos

No questionário, foi feito indagado aos alunos se eles, além do curso de italiano, estudam outro idioma. As respostas para esta pergunta apresentaram diversas combinações de idiomas, por isso decidiu-se agrupar as respostas de outra maneira, classificando-as para a pergunta “faz algum curso de língua latina?”. Assim, para as respostas que apresentaram pelo menos um curso de língua latina classificou-se como “sim” e o contrário como “não”.

A distribuição dessas repostas pelos diferentes grupos de dicionários pode ser observada na Tabela C.07, onde vê-se que a divisão entre as respostas “sim” e “não” é parecida para os diferentes dicionários. Esse fato é importante, pois não queremos que haja influência dos dicionários no resultado.

* Tabela C.07. Distribuição das respostas para a pergunta “faz algum curso de língua latina?” em relação ao dicionário.

dicionário	Faz algum curso de lingua latina?		
	sim	não	total
m	3 (37,5%)	5 (62,5%)	8 (100%)
b	3 (37,5%)	5 (62,5%)	8 (100%)
s	4 (50%)	4 (50%)	8 (100%)

Para cada texto, comparou-se a média das proporções de acertos entre as respostas “sim” e “não”. Observar na Tabela C.08 que para o Texto 1 essa média foi maior entre os alunos que “não” fazem outros cursos de língua latina, para os Textos 2 e 4, a média foi superior entre os alunos que fazem pelo menos um outro curso de língua latina, já para o Texto 3 as médias foram iguais.

- * Tabela C.08. Proporção de acertos em cada texto de acordo com a resposta para a pergunta “faz algum curso de língua latina?”

Faz algum curso de língua latina?	proporção de acertos							
	texto 1		texto 2		texto 3		texto 4	
	média	dp	média	dp	média	dp	média	dp
sim	0,64	0,16	0,86	0,27	0,83	0,14	0,81	0,15
não	0,68	0,22	0,80	0,24	0,83	0,13	0,73	0,15

4.1.1.3. Relação entre formas de entradas e a proporção de acertos

No questionário, na parte ‘Usando um dicionário’, o estudante foi indagado sobre a forma como se apresentam as categorias gramaticais (substantivos, adjetivos, advérbios e verbos) nas entradas dos dicionários italianos.

Vemos na tabela C.09 que o tipo de entrada que os alunos mais acertam é o substantivo, 83,3% dos alunos conseguiram acertar a forma como devem ser procurados os substantivos. Depois do substantivo eles acertam mais o adjetivo, o verbo e por último o advérbio. Apenas 16,7% dos alunos fornecem a forma correta de se procurar um advérbio.

- * Tabela C.09. Distribuição do número de alunos que acertaram os diferentes tipos de entradas.

número de alunos que acertaram	entradas			
	substantivo	adjetivo	advérbio	verbo
20 (83,3%)	18 (75%)	4 (16,7%)	13 (54,2%)	
erraram 4 (16,7%)	6 (25%)	20 (83,3%)	11 (45,8%)	
total 24 (100%)	24 (100%)	24 (100%)	24 (100%)	24 (100%)

Para os quatro tipos de entradas analisadas vemos, pela Tabela C.10, que nenhum aluno foi capaz de acertar as quatro entradas e que a maioria deles, 62,5%, acertaram três das quatro entradas. Nessa tabela vemos a distribuição do número de entradas corretas para todos os alunos, mas quando se deseja comparar o número de entradas corretas com o resultado dos testes é importante excluir os alunos que não utilizaram dicionário, pois evidentemente o fato de saber como procurar as ULs no dicionário não faz diferença para aqueles que não usaram dicionário algum durante o teste de compreensão escrita.

* Tabela C.10. Distribuição da variável entradas, considerando todos os alunos.

entradas	freq. absoluta	freq. relativa (%)
0	3	12,5%
1	2	8,3%
2	4	16,7%
3	15	62,5%
4	0	0,0%
total	24	100,0%

Assim, na Tabela C.11 vemos a distribuição do número de entradas apenas para os alunos que usaram dicionário, bilíngue ou monolíngue. Por essa tabela, vemos que a maioria dos alunos, 56,3%, continuam acertando três das quatro entradas.

* Tabela C.11. Distribuição da variável entradas, considerando apenas os alunos que utilizaram dicionário, bilíngue ou monolíngue.

entradas	freq. absoluta	freq. relativa (%)
0	2	12,5%
1	2	12,5%
2	3	18,8%
3	9	56,3%
4	0	0,0%
total	16	100,0%

4.1.2. Análise descritiva da comparação entre os diferentes dicionários em relação aos testes de compreensão escrita

4.1.2.1. Distribuição da proporção de ULs conhecidas

No protocolo de compreensão, antes de responder à alternativa correta, o aluno foi indagado se já conhecia aquela UL. Em relação à proporção de ULs conhecidas, é importante observar a clara diferença entre os textos. Pela Tabela C.12 nota-se que o Texto 1 é aquele que possui as menores proporções de ULs conhecidas. Observa-se que nesta tabela, a média das proporções é 0,06 para o Texto 1 contra 0,13, 0,29 e 0,32 para os textos 2, 4, e 3, respectivamente. Por outro lado, o texto 3 é aquele que possui a maior média de proporções de ULs conhecidas pelos alunos.

- * Tabela C.12. Medidas descritivas da proporção de u.l.'s conhecidas de acordo com o texto analisado.

texto	proporção de u.l.'s conhecidas	
	média	dp
1	0,06	0,12
2	0,13	0,15
3	0,32	0,20
4	0,29	0,18

4.1.2.2. Distribuição da proporção de acertos

Para avaliar a compreensão escrita utilizaremos a proporção de acertos obtida nos testes dos quatro textos, considerando que os grupos com maiores proporções de acertos são os que obtiveram maior sucesso na compreensão escrita. Quando avaliam-se os textos por meio da proporção de acertos, percebe-se, pela Tabela C.13, que os alunos obtêm pior desempenho no Texto 1, onde se vêem as menores proporções de acertos.

- * Tabela C.13. Medidas descritivas da proporção de acertos de acordo com o texto analisado.

texto	proporção de acertos	
	média	dp
1	0,64	0,20
2	0,83	0,25
3	0,83	0,13
4	0,76	0,15

Para comparar o desempenho médio dos alunos nos textos basta observar as médias das proporções de acerto contidas na Tabela C.13, de onde conclui-se que o melhor desempenho médio está nos textos 2 e 3, ambos com uma média da proporção de acertos igual a 0,83, seguidos pelo Texto 4, com média 0,76, e por último o Texto 1, com média 0,64. Os dois textos com melhor desempenho médio, Textos 2 e 3, diferenciam-se apenas com relação à dispersão das proporções de acertos. No Texto 3, cujo desvio padrão (dp) das proporções de acertos é 0,13, a dispersão, ou variabilidade, é menor que no Texto 2, cujo desvio padrão associado é 0,25.

Quando se leva em consideração o nível do aluno, notar nas Tabelas C.14 a C.17 que o nível V tem o maior desempenho e a menor variabilidade, comparando-se com o nível I, em todos os textos. O melhor desempenho médio de todos foi observado no Texto 2, onde o nível V obteve média de proporção de acertos igual

a 0,93, e o pior desempenho médio foi no Texto 1, onde a média de proporção de acertos do nível I registrada foi 0,60.

- * Tabela C.14. Medidas descritivas da proporção de acertos no texto 1 de acordo com o nível.

texto 1		
nível	proporção de acertos	
	média	dp
I	0,60	0,21
V	0,68	0,18

- * Tabela C.15. Medidas descritivas da proporção de acertos no texto 2 de acordo com o nível.

texto 2		
nível	proporção de acertos	
	média	dp
I	0,73	0,30
V	0,93	0,13

- * Tabela C.16. Medidas descritivas da proporção de acertos no texto 3 de acordo com o nível.

texto 3		
nível	proporção de acertos	
	média	dp
I	0,74	0,13
V	0,91	0,07

- * Tabela C.17. Medidas descritivas da proporção de acertos no texto 4 de acordo com o nível.

texto 4		
nível	proporção de acertos	
	média	dp
I	0,69	0,17
V	0,83	0,09

Para acompanhar o desempenho dos diferentes grupos de dicionários, fica claro, pelas Tabelas C.18 a C.21, que os alunos que não utilizaram dicionário (s) nos testes obtiveram os piores resultados. Nos gráficos¹²⁴ (D18, D19, D20, D21), as linhas que os representam estão sempre abaixo das linhas que representam os grupos que usaram dicionário, bilíngue (b) ou monolíngue (m), e, ao observar as tabelas citadas acima, o grupo (s) tem, para todos os textos, a menor média de proporção de acertos e a maior dispersão.

- * Tabela C.18. Medidas descritivas da proporção de acertos no texto 1 de acordo com o dicionário.

texto 1		
dicionário	proporção de acertos	
	média	dp
m	0,75	0,14
b	0,70	0,15
s	0,48	0,18

124 Nos gráficos, a ordenação corresponde ao número de alunos de cada grupo (8).

- * Tabela C.19. Medidas descritivas da proporção de acertos no texto 2 de acordo com o dicionário.

dicionário	texto 2	
	proporção de acertos	
	média	dp
m	0,90	0,19
b	0,93	0,10
s	0,68	0,34

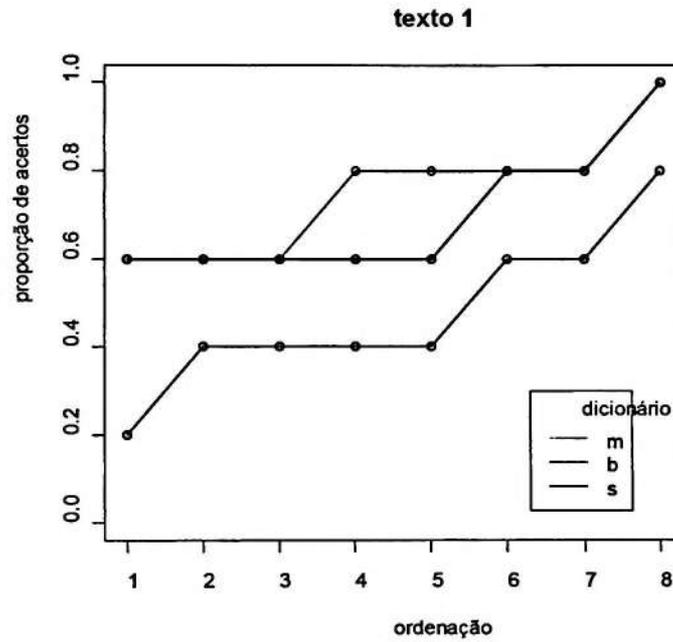
- * Tabela C.20. Medidas descritivas da proporção de acertos no texto 3 de acordo com o dicionário.

dicionário	texto 3	
	proporção de acertos	
	média	dp
m	0,84	0,14
b	0,88	0,09
s	0,76	0,15

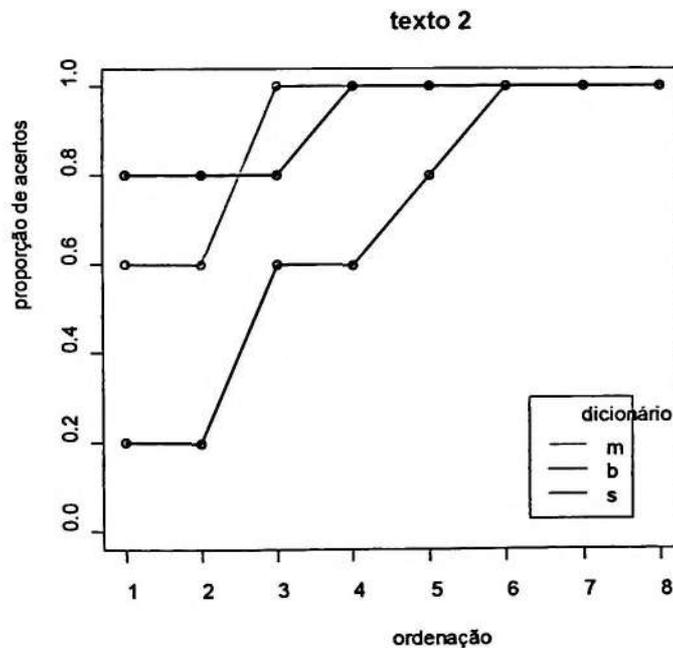
- * Tabela C.21. Medidas descritivas da proporção de acertos no texto 4 de acordo com o dicionário.

dicionário	texto 4	
	proporção de acertos	
	média	dp
m	0,83	0,09
b	0,79	0,15
s	0,67	0,16

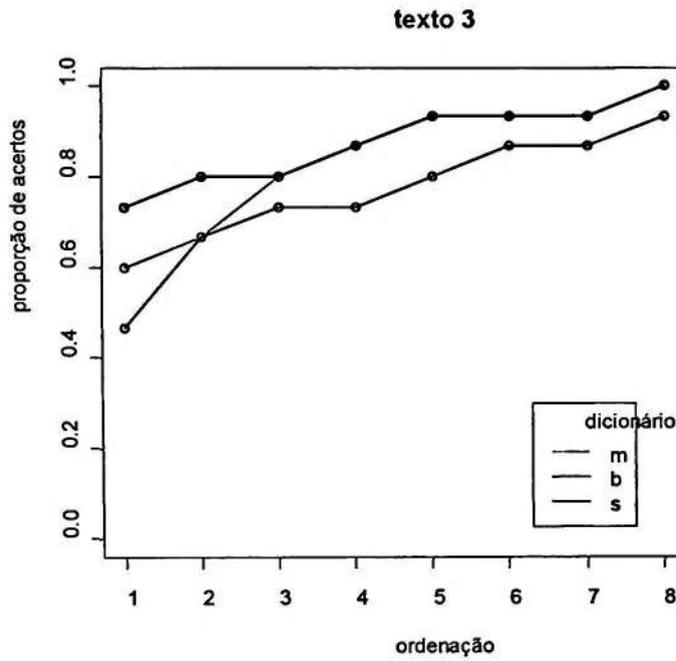
- * Gráfico D.18. Proporção de acertos no texto 1, ordenadas de modo crescente, de acordo com o dicionário utilizado.



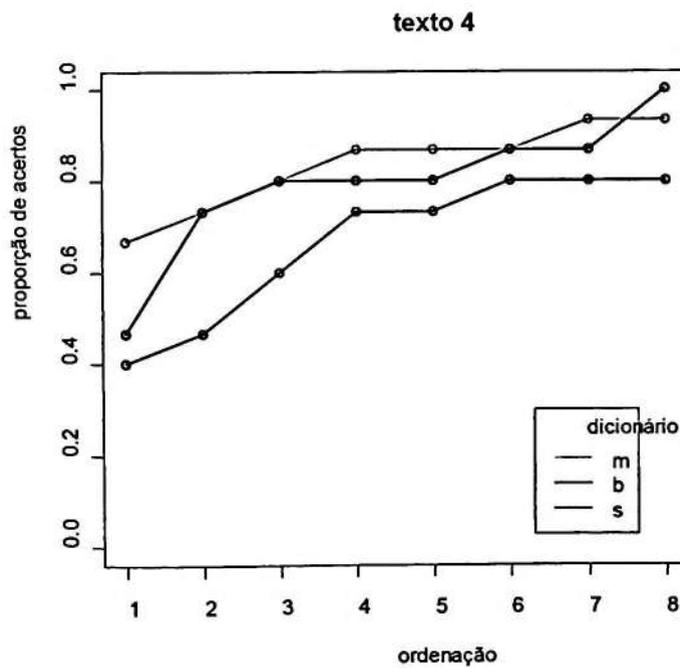
- * Gráfico D.19. Proporção de acertos no texto 2, ordenadas de modo crescente, de acordo com o dicionário utilizado.



- * Gráfico D.20. Proporção de acertos no texto 3, ordenadas de modo crescente, de acordo com o dicionário utilizado.



- * Gráfico D.21. Proporção de acertos no texto 4, ordenadas de modo crescente, de acordo com o dicionário utilizado.

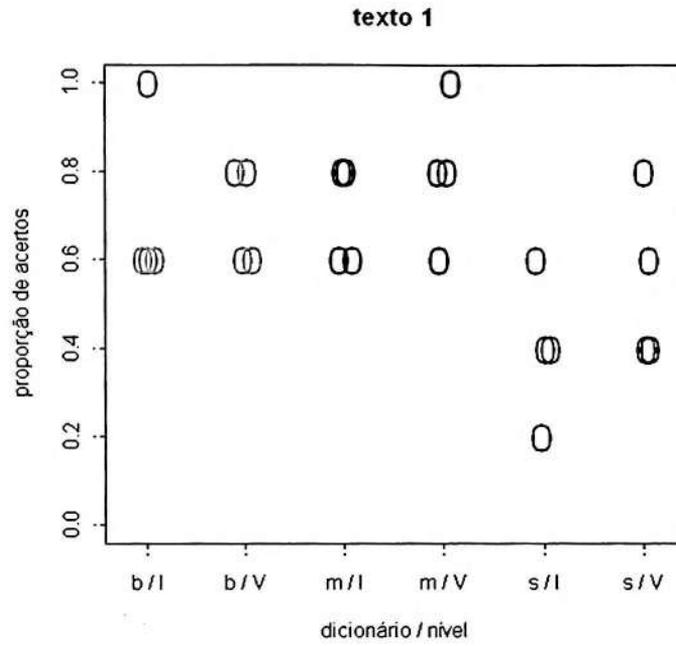


Uma vez que percebe-se que o desempenho dos grupos que utilizaram dicionário é maior do que o que não usou, deve-se analisar as particularidades dos dois grupos (b e m), que podem ou não indicar a existência de diferenças entre os dois. Observar que nos Gráficos D.18 a D.20, as posições dos dois grupos vão se alternando dentro dos textos.

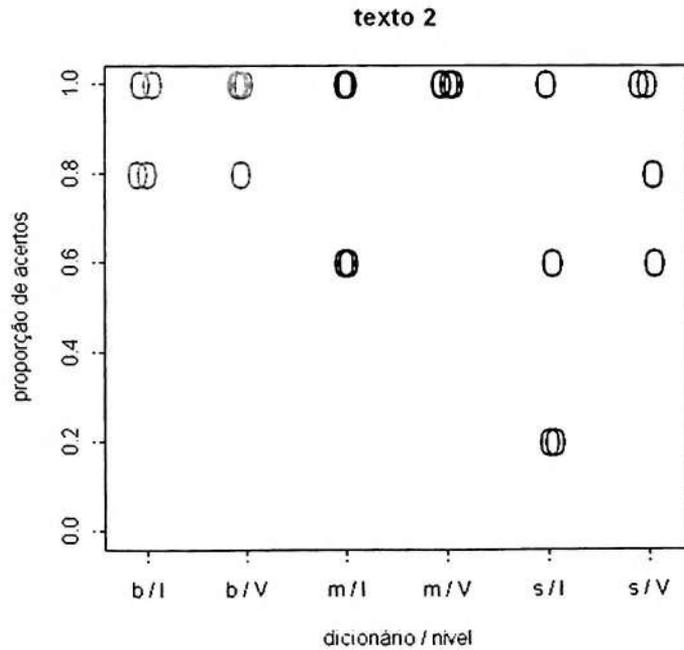
Em dois dos textos, Textos 1 e 4, o grupo que usou o dicionário monolíngue parece ter desempenho maior que o que usou o bilíngue, e o contrário ocorre nos outros dois textos, Textos 2 e 3. Notar que as médias das proporções de acertos registradas nos Textos 1 e 4 para o monolíngue foram 0,75 e 0,83, respectivamente, contra 0,70 e 0,79, respectivamente, para o bilíngue. Nos Textos 2 e 3, as médias registradas para o bilíngue foram respectivamente 0,93 e 0,88, e para o monolíngue foram 0,90 e 0,84, respectivamente. Os resultados apresentados nas tabelas confirmaram a representação gráfica, informando que de acordo com o texto um ou outro dicionário parece mais indicado.

Uma outra abordagem possível é verificar se há diferenças para as combinações tipo de dicionário e nível do aluno. Com isso, pelos Gráficos D.22 a D.25, notamos que para os Textos 2, 3 e 4 os alunos do nível V têm um desempenho aparentemente maior que os alunos do nível I, e que no Texto 1 o nível I parece ter desempenho maior que o nível V quando utiliza o dicionário bilíngue.

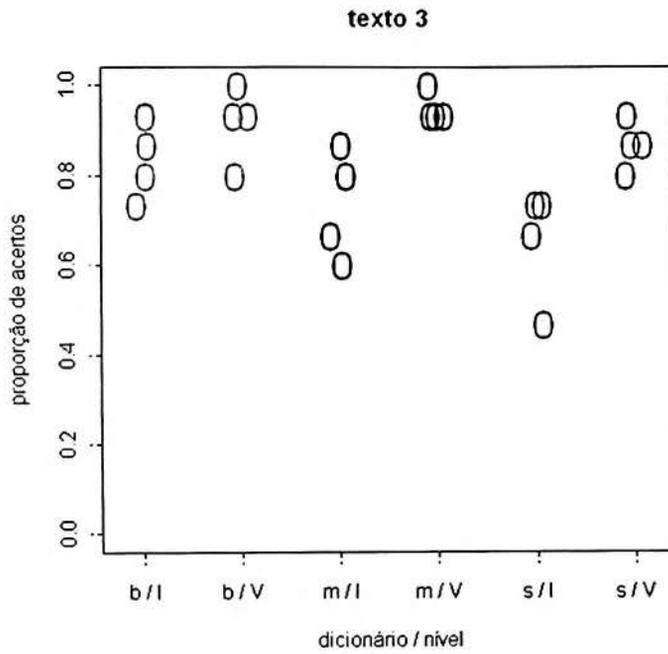
- * Gráfico D.22. Proporção de acertos no texto 1 de acordo com o dicionário utilizado e nível.



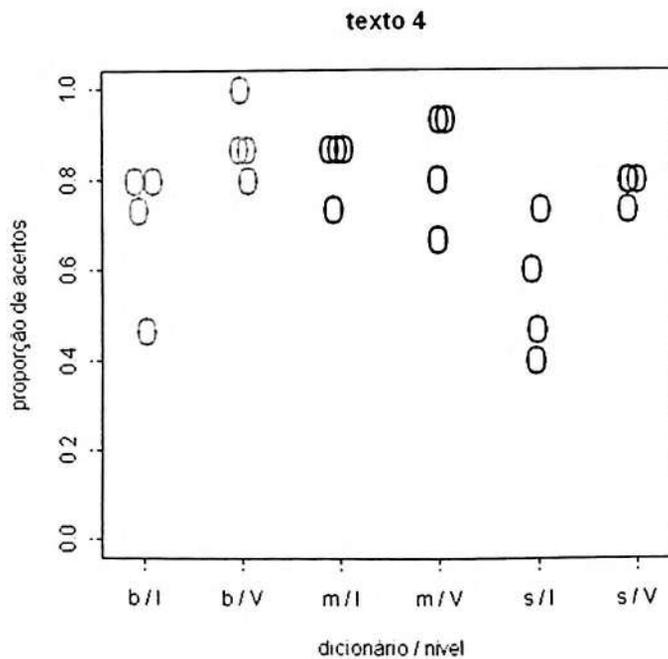
- * Gráfico D.23. Proporção de acertos no texto 2 de acordo com o dicionário utilizado e nível.



- * Gráfico D.24. Proporção de acertos no texto 3 de acordo com o dicionário utilizado e nível.



- * Gráfico D.25. Proporção de acertos no texto 4 de acordo com o dicionário utilizado e nível.



Porém, quando comparamos as médias das proporções de acertos, nas Tabelas C.22 a C.25 (abaixo), observamos os seguintes comportamentos:

- ▶ no texto 1, as médias das proporções de acertos do nível V são maiores que as do nível I quando utilizam o dicionário monolíngue ou não utilizam dicionário algum, e as médias das proporções de acertos dos níveis V e I são iguais para aqueles que utilizaram dicionário bilíngue;
- ▶ no texto 2, qualquer que seja o dicionário utilizado a média das proporções de acertos é maior para o nível V do que para o I;
- ▶ no texto 3, ocorre o mesmo que no texto 2, ou seja, qualquer que seja o dicionário utilizado a média das proporções de acertos do nível V é maior que a do nível I;
- ▶ no texto 4, as médias das proporções de acertos do nível V são maiores que as do nível I quando utilizam o dicionário bilíngue ou não utilizam dicionário algum, e as médias das proporções de acertos dos níveis V e I são iguais para aqueles que utilizaram dicionário monolíngue.

* Tabela C.22. Medidas descritivas da proporção de acertos no texto 1 de acordo com o dicionário utilizado e nível.

texto 1			
dicionário	nível	proporção de acertos	
		média	dp
m	I	0,70	0,12
	V	0,80	0,16
b	I	0,70	0,20
	V	0,70	0,12
s	I	0,40	0,16
	V	0,55	0,19

- * Tabela C.23. Medidas descritivas da proporção de acertos no texto 2 de acordo com o dicionário utilizado e nível.

texto 2			
dicionário	nível	proporção de acertos	
		média	dp
m	I	0,80	0,23
	V	1,00	0,00
b	I	0,90	0,12
	V	0,95	0,10
s	I	0,50	0,38
	V	0,85	0,19

- * Tabela C.24. Medidas descritivas da proporção de acertos no texto 3 de acordo com o dicionário utilizado e nível.

texto 3			
dicionário	nível	proporção de acertos	
		média	dp
m	I	0,73	0,12
	V	0,95	0,03
b	I	0,83	0,09
	V	0,92	0,08
s	I	0,65	0,13
	V	0,87	0,05

* Tabela C.25. Medidas descritivas da proporção de acertos no texto 4 de acordo com o dicionário utilizado e nível.

		texto 4	
dicionário	nível	proporção de acertos	
		média	dp
m	I	0,83	0,07
	V	0,83	0,13
b	I	0,70	0,16
	V	0,88	0,08
s	I	0,55	0,15
	V	0,78	0,03

4.2. Análise inferencial¹²⁵

Como o tamanho das amostras de cada grupo de dicionário é pequeno, oito alunos em cada um deles, optou-se pelo uso de testes não paramétricos, em especial, escolheu-se o teste bootstrap padronizado (Davison, 1997). Os testes foram realizados por pares, com 100.000 reamostragens a cada teste.

Em todos os testes realizados, apresentamos como hipótese nula a igualdade entre as médias dos grupos comparados. Já as escolhas das hipóteses alternativas dos testes dependeram da análise descritiva realizada anteriormente. Assim, ao compararmos os grupos que utilizaram dicionário, bilíngue (b) ou monolíngue (m), com o grupo que não utilizou dicionário (s) consideramos hipóteses unilaterais, pois nosso interesse é verificar se as médias das proporções de acertos dos grupos que utilizaram dicionário é superior à média das proporções de acertos do grupo que não utilizou dicionário. O mesmo não aconteceu quando fizemos as comparações entre os grupos que utilizaram dicionário, pois nesse caso desejamos saber se as médias das proporções de acertos dos dois grupos são diferentes e, por isso, optamos por hipóteses bilaterais.

¹²⁵ Como mencionado anteriormente, esta Análise foi abreviada, sendo apresentada somente com os métodos e os resultados.

A seguir estão as comparações realizadas entre os grupos para cada um dos quatro textos e os resultados obtidos e a análise dos mesmos.

1. Comparação entre o grupo que utilizou dicionário bilíngue (b) e o que não utilizou dicionário (s).
 - ▶ Conforme resultados dos testes *bootstrap* padronizado realizados em cada texto para a comparação, temos evidências estatísticas que indicam que o desempenho médio, ou seja, a média das proporções de acertos, do grupo b é maior que o do grupo s em todos os textos.
2. Comparação entre o grupo que utilizou dicionário monolíngue (m) e o que não utilizou dicionário (s).
 - ▶ Conforme resultados dos testes *bootstrap* padronizado realizados em cada texto para a comparação, temos evidências estatísticas que indicam que o desempenho médio, ou seja, a média das proporções de acertos, do grupo m é maior que o do grupo s nos textos 1, 2 e 4.

Observar que apenas para o texto 3 não tivemos evidências suficientes para considerar o desempenho médio do grupo m maior que o do grupo s, uma explicação possível para que isto tenha ocorrido é o fato de que o texto 3 foi aquele que apresentou as maiores proporções de ULs conhecidas entre os alunos.

3. Comparação entre o grupo que utilizou dicionário bilíngue (b) e o monolíngue (m).
 - ▶ Conforme resultados dos testes *bootstrap* padronizado realizados em cada texto para a comparação, não temos evidências estatísticas que indiquem que os desempenhos médios, ou seja, as médias das proporções de acertos, dos grupos b e m são diferentes em qualquer que seja o texto.

4.3. Conclusões do relatório CEA – IME

Sobre o perfil do alunos descobriu-se que:

- ▶ a idade média dos alunos participantes é de aproximadamente 23 anos, com três alunos com idades muito superiores, 30, 33 e 47 anos, sendo que os dois últimos estavam no grupo que não utilizou dicionário e o primeiro no grupo que utilizou dicionário bilíngue;
- ▶ a maioria dos alunos responderam que leem a introdução dos dicionários apenas “às vezes”;
- ▶ quase a metade deles nunca recebeu orientação sobre a utilização do dicionário;
- ▶ a grande maioria deles possui dicionário em casa;
- ▶ a maioria deles diz que não utiliza dicionário de bibliotecas;
- ▶ mas em contra partida, a maioria utiliza dicionário da web;
- ▶ pouco mais da metade deles faz outro curso de língua latina, e a média das proporções de acertos entre estes parece maior nos textos 2 e 4 em comparação aos que não fazem outro curso de língua latina;
- ▶ ao indicar a forma correta de busca dos diferentes tipos de entradas, o tipo que os alunos mais acertaram foi o substantivo e o que menos acertaram foi o advérbio, e nenhum aluno foi capaz de acertar os quatro tipos de entradas;
- ▶ e acertar um número maior de entradas parece não indicar uma maior média na proporção de acertos.

Ao comparar o desempenho dos alunos na compreensão escrita, segundo os dicionários utilizados chegamos às seguintes conclusões:

- ▶ há evidências que indicam que o desempenho do grupo bilíngue (b) é superior ao grupo sem dicionário (s) em todos os textos;
- ▶ há evidências que indicam que o desempenho do grupo monolíngue (m) é superior ao grupo sem dicionário (s) nos textos 1, 2 e 4;
- ▶ não há evidências que indiquem que os desempenhos dos grupos bilíngue (b) e monolíngue (m) são diferentes em nenhum texto.

Os professores do Centro de Estatística Aplicada sugeriram que se repetisse o mesmo experimento realizado nesta pesquisa, com a mesma metodologia, mas somente com os dois grupos, um com dicionário bilíngue e outro com dicionário monolíngue, para verificar qual seria o melhor desempenho entre esses grupos, uma vez que já foram apresentadas evidências quanto ao desempenho no grupo sem dicionários.

4.4. Análise dos protocolos de compreensão organizados nas FLICULADs

Na análise estatística apresentada em item anterior, constatamos que, no total, não houve diferenças significantes entre o uso dos dicionários monolíngue e bilíngue. Contudo, foram apresentadas diferenças nas proporções de acertos, relativas a cada texto, que sugerem melhor desempenho nos Textos 1 e 4 para o grupo que usou o dicionário monolíngue e, ao contrário, melhor desempenho nos Textos 2 e 3 para o grupo com o dicionário bilíngue. Podemos considerar esse resultado equilibrado em relação ao número de palavras-estímulo, isto é, das ULs selecionadas, pois os Textos 1 e 2 contêm cinco palavras cada e os Textos 3 e 4 contêm quinze palavras cada.

No presente subcapítulo, analisaremos os resultados dos dados recolhidos nos protocolos de compreensão das palavras-estímulo que podem indicar as diferenças existentes na consulta de cada unidade lexical. Esses dados foram organizados, conforme apresentamos no capítulo 3, item 3.3, com o modelo da Ficha Lexicográfica Informativa da Compreensão da UL com Auxílio do Dicionário (FLICULAD), e a inclusão de oito fichas devidamente preenchidas.

Uma vez que não foram apresentadas todas as quarenta FLICULADs, apresentamos, a seguir, uma tabela com todas ULs selecionadas, seus respectivos co-textos (a frase em que está no texto) e as entradas encontradas pelos estudantes nos dicionários *on-line* monolíngue e bilíngue. No DM, às vezes, há mais de uma entrada para a mesma UL.

	Uls	A UL no co-texto	entradas no DM	entradas no DB
1 2 3 4 5 Texto 1	PICCIONI	mia madre rosola i piccioni in olio	Piccione	piccione
	TEGAME	rosola i piccioni in olio in un tegame	Tegame	tegame
	TRITO	soffrigge un trito abbondante di cipolla	Trito	Trito
	ALLORO	una foglia di alloro	Alloro	Alloro
	MESTOLI	aggiunge due mestoli di acqua calda	Mestolo	não encontrada, mas consta: mestola

	Uls	A UL no co-texto	entradas no DM	entradas no DB
6 7 8 9 10 Texto 2	CAPOTAVOLA	si siede a capotavola	Capotavola	capo tavola
	DENTIERA	si accorge di aver dimenticato la dentiera	Dentiera	dentiera
	TASCA	infilato una mano in tasca ed averne tolto una dentiera	Tasca	tasca
	STUZZICADENTI	fa uso anche dello stuzzicadenti	Stuzzicadenti	stuzzicadenti
	BECCHINO	Non sono un dentista. Sono un becchino.	Becchino	becchino

	Uis	A UL no co-testo	entradas no DM	entradas no DB
11	MARCISCONO	rifiuti solidi che non marciscono per i solidi	Marcire	marcire
12	TOPI	attirare topi e scarafaggi.	Topo	topo
13	SCARAFAGGI	attirare topi e scarafaggi.	Scarafaggio	scarafaggio
14	SPRECA	io sono una che non spreca	Sprecare	sprecare
15	RISO	il mio vitto è pasta o riso	1.riso ; 2. riso; 3. Riso	riso
16	AFFETTATI	um po' di affettati	1. affettato; 2. Affettato	affettato
17	CAGNA	e poi gli avanzi li do alla cagna della vicina.	Cagna	cagna
18	SCATOLE	le scatole dei regali, invece, le tengo io per organizzare le mie cose	Scatola	scatola
19	BOTTIGLIE	uso le bottiglie come vasi.	Bottiglia	bottiglia
20	BUSTA	avevo una busta per l'umido	Busta	busta
21	SCENDEVO	fino a quando scendevo,	Scendere	scendere
22	CARRELLO	mi portavo con il carrello le mie buste	Carrello	não encontrada, mas consta: carro
23	MANIFESTI	attaccate dei manifesti informativi	Manifesto	manifesto
24	TIMBRO	con un timbro ufficiale del Comune	Timbro	timbro
25	SOLDI	invece di sprecare soldi in corsi professionali di mestieri	Soldo	soldo

	Uis	A UL no co-testo	entradas no DM	entradas no DB
26	INGINOCCHIATA	quando vede sua madre, Anna, inginocchiata davanti a um mucchio di foto	Inginocchiato Inginocchiarsi	inginocchiarsi
27	MUCCHIO	quando vede sua madre, Anna, inginocchiata davanti a um mucchio di foto	Mucchio	mucchio
28	CASSETTI	mi ero messa a fare ordine nei cassetti	Cassetto	cassetto
29	PIZZO	era così buffo, con quel pizzo da diavoletto	Pizzo	pizzo
30	BERRETTO	e il suo inseparabile berretto rosso...	Berretto	berretto
31	MOTOSCAFO	quando noleggiammo il motoscafo e ce ne andammo	Motoscafo	motoscafo
32	TIMONE	com papà che non sapeva manovrare il timone e ci sballottava	Timone	timone
33	BALLERINE	mah, sembro uma suora com le ballerine , gli occhiali, i capelli legati	Ballerina	ballerina
34	OCCHIALI	mah, sembro uma suora com le ballerine , gli occhiali , i capelli legati	Occhiale	occhiali
35	CAPELLI LEGATI	mah, sembro uma suora com le ballerine , gli occhiali, i capelli legati	Capello 1.legato; 2. legato; 3. legato	capello legato legare
36	BACIA	dai, vieni qua, bacia la tua vecchia mamma...	1. baciare; 2. Baciare	baciare
37	SI ARRABBIA	devo scappare, senno' il direttore si arrabbia	Arrabbiarsi	arrabbiare arrabbiato
38	VALIGIA	gli ho detto che la prendevi oggi la valigia , eh!	Valigia	valigia
39	SERVIZIO DI POSATE	voglio chiedergli in prestito il servizio di posate francese per la cena	Servizio 1.posata; 2. posata; 3. Posata	servizio posata
40	IMPERMEABILE	chiedigli di renderti l' impermeabile che hai lasciato nella sua macchina.	Impermeabile	impermeabile

Texto 4

Chamamos a atenção para o fato que, em alguns casos, não consta a entrada da unidade lexical procurada no dicionário bilíngue, como por exemplo *capotavola*. Em casos assim, foi decidido que seria mantida a unidade lexical como palavra-estímulo para verificarmos como agiria o estudante. Através da análise das FLICULADs, vamos discorrer a respeito.

A presente análise foi feita através da observação do número de acertos de compreensão de cada UL e das informações fornecidas pelos alunos nos protocolos de compreensão, que foram organizadas nas FLICULADs, e permitiram a análise da micro-estrutura dos verbetes das ULs do ponto de vista do que mais facilitou ou dificultou, segundo o julgamento discente. Utilizamos novamente as abreviações DM, dicionário monolíngue, e DB, dicionário bilíngue, e lembramos que, em cada grupo, havia oito alunos.

Apresentamos a seguir, a análise das ULs consultadas nos dicionários, mantendo, como item, a UL flexionada como no texto e o respectivo número de acertos nos grupos DM e DB. Lembramos que dentre as ULs havia algumas que eram conhecidas dos estudantes, como foi descrito na análise estatística, em cujo resultado esse fato foi considerado. Nesta análise que apresentamos a seguir, não faremos distinção entre os que conheciam ou não as ULs, pois no protocolo de compreensão todos os alunos anotaram as informações que dificultaram ou facilitaram a compreensão, ou confirmaram o que já sabiam. Suas anotações dizem respeito ao que encontraram, leram e compreenderam no dicionário, além de algumas opiniões pessoais.

Texto 1

***Piccioni* – Respostas adequadas: DM: 2; DB: 8**

Em relação à UL *piccione*, encontramos somente duas respostas adequadas do grupo DM e oito no grupo DB. Claramente, o que facilitou a compreensão no DB

foi o equivalente *pombo*. No verbete do DM, os estudantes assinalaram os semas descritivos *colombo domestico di media grandezza con piumaggio di colore grigio azzurro* como facilitadores na compreensão, enquanto o sema *iridescenze sulla testa e sul collo* foi assinalado como dificuldade. Notamos que um dos alunos que acertou a resposta indicou o sema aplicativo *le carni gustose* e o exemplo relativo *un p.arrosto*. Notamos grande estranhamento por parte dos alunos do grupo DB diante do equivalente em português *pombo*, pois, na cultura brasileira, pombos não é ingrediente em pratos culinários. Provavelmente, o baixo número de acertos do grupo DM também deve-se ao estranhamento desse fato cultural.

Tegame - Respostas adequadas: DM: 6; DB: 2

Nesta UL, notamos as diferenças entre os DM e DB. Lembramos que, no início da pesquisa, informamos aos alunos que a idéia era simular uma situação real, perguntando-lhes qual objeto escolheriam entre as figuras dadas, diante da necessidade de se usar um *tegame*. O DB oferece os equivalentes *caçarola* e *panela*, que são muito genéricos e diante das figuras não favorecem a compreensão da UL específica. No DM, os semas descritivos *pentola rotonda con bordi bassi*, principalmente este último, foram os semas que ajudaram a identificar o objeto.

Trito - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 8

Verificamos que ambos os grupos obtiveram sucesso na compreensão desta UL. O DB facilitou com os equivalentes *triturado*, *móido*. Enquanto no DM, o sema assinalado como facilitador foi *ridotto in pezzi*, que para os alunos foi mais eficiente na compreensão que *tritato*. E, na sexta definição, o DM apresenta *condimento a base di verdure tritate*, com o exemplo *un trito di cipolla e prezzemolo*, que foram assinalados por alguns alunos como facilitadores.

Alloro - Respostas adequadas: DM: 6; DB: 7

Para esta UL, o DB oferece as formas equivalentes *loureiro* e *louro* na definição 1, que facilitaram a compreensão. O DM, na primeira definição, apresenta os semas

descritivos, com muitos detalhes técnicos, da árvore *alloro*. Desta definição somente os semas aplicativos *le foglie di tale pianta usate in cucina per il tipico gradevole aroma* foram assinalados como facilitadores. Alguns alunos escreveram que seria útil se houvesse uma descrição mais detalhada do formato de tais folhas. Já os semas aplicativos, caracterizados como atributo cultural, *simbolo di sapienza, di gloria poetica o di eccellenza atletica*, na segunda definição de *alloro*, facilitaram a compreensão dos alunos porque a conotação é semelhante em nossa cultura.

Mestoli - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 3

Esta foi a UL que mais apresentou dificuldades para os alunos do grupo DB, pois além da UL não constar do dicionário, este apresenta a UL *mestola* (escumadeira), que é um co-hipônimo. Alunos que assinalaram como ‘dificuldade’ o equivalente *escumadeira* escreveram que levaram em consideração o co-texto *aggiunge due mestoli di acqua calda*, e a impossibilidade de uma escumadeira segurar água. Pelo grupo DM, foram assinalados os semas descritivos *di metallo di forma piuttosto incavata* e os semas aplicativos *[cibi] liquidi o cremosi da un recipiente a un altro* como facilitadores da compreensão.

Texto 2

Capotavola - Respostas adequadas: DM: 8 ; DB: 6

Através das anotações dos alunos do grupo DM, em relação aos semas descritivos *chi siede da solo in una tavolata numerosa al lato corto della tavola*, percebemos que esses alunos logo compreenderam a UL e não sentiram necessidade (ou ao menos não anotaram que ajudou na compreensão) de ler o exemplo *bisogna servire per primo l'invitato a c.*, que também elucidava o significado. Já os alunos do grupo DB tiveram que ser mais criativos na busca, pois o dicionário não apresenta a entrada. Incluiu-se esta UL como palavra-estímulo porque verificou-se anteriormente que seria possível chegar a informações no dicionário

que facilitaria a compreensão. E assim ocorreu. Os alunos do grupo DB, após procurarem por *capotavola*, não a encontraram, então perceberam que poderiam chegar ao significado através da consulta das palavras que formam a aglutinação. Assim, os equivalentes em português *início* e *líder* para a UL italiana *capo* foram os mais assinalados pelos estudantes.

Dentiera - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 8

Para essa UL, o equivalente em português *dentadura* foi esclarecedor. No grupo DM, os semas descritivos *protesi che sostituisce entrambe le arcate dei denti*, também foram suficientes para a compreensão ou para confirmar uma intuição, conforme vemos os resultados de acertos.

Tasca - Respostas adequadas: DM: 6 ; DB: 8

Nessa UL, o equivalente em português *bolso* também facilitou a compreensão. Já alguns alunos do grupo DM encontraram dificuldades na elaborada descrição em italiano dessa UL: anotaram como tal os seguintes semas descritivos *sorta di sacchetto cucito* e o sema aplicativo *usato come guarnizione e rifinitura*. Enquanto a maioria indicou como facilitadores os semas descritivos *all'interno di un vestito* e o sema aplicativo *per riporvi piccoli oggetti che si vogliono portare con sé*.

Stuzzicadenti - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 7

No grupo DB, o equivalente em português *palito de dentes* facilitou a compreensão. Somente um aluno não obteve sucesso na consulta, pois procurou a UL pelo verbo *stuzzicare* e não conseguiu depreender o significado correto da UL proposta. Enquanto no grupo DM, para alguns alunos o equivalente em italiano *stecchino* dificultou e para outros facilitou, mas o sema descritivo *di legno* facilitou para todos. Também ajudou, na opinião dos alunos, os semas aplicativos *usato per togliere frammenti di cibo rimasti fra i denti*.

Becchino - Respostas adequadas: DM: 6; DB: 8

No grupo DB, o equivalente em português *coveiro* facilitou a compreensão da UL em italiano e, conseqüentemente, a compreensão do humor da piada.

Já no grupo DM, a compreensão pareceu não foi tão facilitada, pois quase todos os estudantes assinalaram *è addetto a seppellire* como dificuldade, enquanto indicaram *i morti* como facilitador.

Texto 3**Marciscono - Respostas adequadas: DM: 7; DB: 8**

Esta unidade lexical é a conjugação do verbo *marcire*, na 3ª p.pl., presente do indicativo. Em relação à busca desta entrada nos dois dicionários *on-line*, notamos que dos dezesseis estudantes somente cinco procuraram corretamente, na primeira vez, o verbo no infinitivo, forma em que se apresentam os verbos nos dicionários. Um deles digitou a forma correta somente na nona tentativa. Esse é um verbo pouco presente nos manuais didáticos de italiano LE, mas de alta disponibilidade na língua italiana, conforme a marca de uso apresentada no De Mauro. Sua conjugação é com o infixo *isc*, o que dificulta a um estrangeiro que não o conheça chegar à forma infinitiva desse verbo. No grupo DM, quase todos os colaboradores indicaram que o verbo equivalente *decomporsi* facilitou a compreensão, enquanto alguns indicaram como 'dificuldade' a primeira forma equivalente apresentada pelo dicionário, *diventare marcio*, com o adjetivo do verbo *marcire*. Já no grupo DB, verificamos que o equivalente *apodrecer* foi o que facilitou a compreensão.

Topi - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 8

Em relação a essa UL, os alunos do grupo DM assinalaram os semas descritivos *roditore piccolo dal pelo corto spec. grigio* como facilitadores, enquanto os

seguintes semas descritivos mais específicos foram assinalados como ‘dificuldade’ *con una coda ricoperta di minuscole squame e muso aguzzo*, por alguns alunos. No grupo DB, o equivalente *rato* facilitou.

***Scarafaggi* - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 8**

Como essa UL estava presente no texto no plural, os alunos tiveram que buscar qual era forma no singular. Notamos que os alunos encontraram o verbete sem dificuldades porque qualquer forma que fosse digitada, inclusive com as consoantes duplas trocadas (*scaraffagi* ou *scaraffaggi*) ou com singular errado (*scarafagge*), o dicionário fornecia um resultado para a busca digitada. Este fato nos leva a pensar que a grafia desta UL deve também apresentar problemas a um italiano nativo, e o dicionário *on-line* propiciou essa facilidade. Dos semas descritivos que facilitaram a compreensão, foram indicados *insetto notturno con la corazza lucida di colore scuro, infestatore abituale di abitazione*, enquanto o sema *con la corazza coricea* foi marcado como *dificuldade*. No grupo DB, a forma equivalente *barata* facilitou a compreensão.

***Spreca* - Respostas adequadas: DM: 4; DB: 8**

Esse também foi um verbo apresentado de forma conjugada no texto mas, diferentemente de *marcire*, não apresentou dificuldades na busca da entrada, pois é da primeira conjugação *-are*. Para os alunos do grupo DM, os semas mais assinalados como facilitadores foram [*consumare*] *beni e ricchezze senza criterio e discernimento*. Para o grupo DB, o equivalente *desperdiçar* em português facilitou a compreensão. No grupo DM, houve cinquenta por cento de acerto. Os que não assinalaram a alternativa D (a figura que revelava ‘desperdiçar’), marcaram a alternativa A (que indicava a ação de gastar ou comprar/consumir muito). Uma parte dos estudantes que escolheram essa alternativa anotou também como sema facilitador *consumare in grande quantità*. Esse sema é precedido da informação *con valore enfatico*. Percebe-se que esses estudantes não notaram tal informação ao escolher a figura que melhor representaria o conceito de *sprecare* utilizado no texto. A sutil diferença semântica entre *desperdiçar* e *comprar/consumir*, que

buscamos representar nas figuras, foi percebida por todos os alunos do grupo DB ao encontrarem o equivalente em português *desperdiçar*.

Riso - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 8

Ambos os grupos obtiveram êxito nas respostas em relação a essa UL. No grupo DM, os semas aplicativos *uno dei cereali fondamentali per l'alimentazione umana* foram os mais indicados como facilitadores, enquanto as informações *tecnico specialistiche* foram apontadas como difíceis. No grupo DB, a forma equivalente *arroz* foi o que trouxe facilidades na compreensão, porém, o fato de o DB apresentar as diversas acepções para *riso* em um mesmo paradigma definicional (separadas por números 1, 2, 3) foi indicado por alguns alunos como dificuldade, sendo que o significado de *arroz*, vem apresentado na terceira acepção. O DM apresenta três entradas diferentes referentes a paradigmas definicionais distintos.

Affettati - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 4

No DM, constam duas entradas para *affettato*. Ambas referentes aos distintos valores semânticos do verbo *affettare*, que também é apresentado em duas entradas. O significado referente ao texto é presente na primeira entrada, na segunda definição, como substantivo masculino, e os semas mais indicados como facilitadores pelos alunos foram os descritivos *salumi e simili* e o exemplo *antipasto di affettati misti*. Para os alunos do grupo DB, a consulta foi mais difícil, pois esse dicionário não seguiu o mesmo critério já usado na UL *riso*, onde apresentou, no mesmo verbete, a UL na forma de particípio passado do verbo *ridere* como substantivo *riso* (= riso, risada). Apresentou *affettato* como adjetivo e a forma equivalente *pretensioso*, que causou dificuldades na compreensão. Um auxílio seria se o aluno percebesse o substantivo como derivação do verbo 'affettare', ou se valesse do conhecimento de formação de palavras em italiano e percebesse que *affettare* deriva de *fetta*. Uma única aluna desse grupo percorreu esse caminho na consulta e marcou as formas equivalentes de *fetta* = fatia, pedaço, porção, que a ajudaram na compreensão. No entanto, em italiano a UL *affettato*, em sua forma de particípio passado, possui independência semântica caracterizando-se como

substantivo masculino, usado principalmente no plural, e equivale em português a *frios*, *embutidos* já apresentados na forma fatiada. Percebemos que a forma equivalente em italiano, no DM, *salume*, deve ter auxiliado na compreensão, uma vez que se assemelha a *salame* em português, contudo ressaltamos que em italiano *salume* é um hiperônimo de *salame*.

Cagna - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 8

Não houve dificuldades para a compreensão desta UL. As formas equivalentes *cane femmine*, no DM, e *cadela*, no DB, foram indicadas como facilitadores.

Scatole - Respostas adequadas: DM: 6; DB: 7

Entre os alunos do grupo DB, somente um assinalou a alternativa inadequada e marcou como facilitador o equivalente em português *lata*, na segunda definição de *scatola*. Devemos dizer que *lata* corresponde melhor em italiano a *barattolo* e não a *scatola*. No grupo DM, dois alunos marcaram a alternativa correspondente à imagem de uma sacola, de tipo rígido. A maioria desse grupo anotou como semas facilitadores os descritivos *contenitore di differenti materiali* e os aplicativos *usato per conservare* e quase todos, marcou os semas aplicativos *usato per trasportare oggetti vari*. Percebe-se que esse último sema pode ter sido o motivo que levou os dois alunos a escolherem *sacola* como alternativa. Percebe-se que eles não notaram o sema descritivo *solitamente provvisto de coperchio*, que diferencia os dois objetos.

Bottiglie - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 7

Entre os dois grupos, esta UL apresentou dificuldades somente para um aluno, do grupo DB, que assinalou uma imagem inadequada e marcou a forma equivalente *garrafa*, dificultosa, enquanto todos os outros a marcaram como facilitadora. No grupo DM, auxiliaram na compreensão os semas descritivos *recipiente di vetro*, *di plastica*, *di forma specialmente cilindrica* e os aplicativos *usato per contenere liquidi*.

Busta - Respostas adequadas: DM: 2; DB: 4

No Texto 3, essa foi a palavra com maior número de respostas inadequadas nos dois grupos. Acreditamos que tal resultado deve-se principalmente ao fato de tratar-se de uma palavra polissêmica, cujo significado, especificamente nesse contexto, é pouco abordado nos cursos de língua estrangeira e nos manuais didáticos. O DB, infelizmente, apresenta somente uma única equivalência desta UL, que é *envelope*. Como alternativa, colocamos propositadamente a figura de um envelope entre os distratores. Constatamos que, entre os alunos do DB, quatro deles, sendo três de Língua I, assinalaram erroneamente essa alternativa. Verificamos, entre as respostas escritas, que alguns deles estranharam essa possibilidade (“como pode ser um envelope para o úmido?”, um deles escreveu) e a desconsideraram, enquanto outros, apesar do estranhamento, seguiram a sugestão do dicionário. Outros parecem nem ter tido dúvida e assinalaram a alternativa *D – envelope*, reproduzindo o equivalente apresentado como facilitador. Essa atitude demonstra desconsideração pelo contexto e preocupação somente com a relação entre ‘significado da palavra’ e ‘figura’. É importante ressaltar que, desde o início, foram colocadas aos alunos a situação da leitura do texto e a importância de compreender bem o significado das palavras naquele contexto, considerando que, ao nosso ver, toda unidade lexical tem seu significado circunscrito em um determinado enunciado. Lembrando as palavras de Pottier “Toda significação é relativa em conjunto de experiência segundo as circunstâncias da comunicação.” (1978:63).

A UL em questão, *busta*, é muito usada na linguagem cotidiana pelos falantes porque é a denominação mais comum para as sacolinhas de supermercado, ora preteridas por sacolas ‘ecológicas’. Já o DM, por ser um dicionário de língua geral, obviamente é mais completo e apresenta as diferentes definições de *busta*. Aquela correspondente ao texto é a última apresentada no verbete. Os alunos do grupo DM que indicaram as informações contidas nessa última definição, a forma equivalente *sacchetto*, o sema descritivo *di plastica* e o sema aplicativo *per la spesa*, obtiveram êxito nas respostas, ao contrário dos demais, que talvez não tenham chegado ao fim da leitura do verbete.

Scendevo - Respostas adequadas: DM: 7; DB: 8

Em relação a essa UL, apresentada na forma flexionada, 1º p.s., imperfeito do indicativo do verbo *scendere*, percebemos certa dificuldade dos alunos na busca da UL não flexionada, principalmente entre os alunos de Língua I, que ainda não viram esse tempo verbal. Houve somente uma resposta inadequada, do grupo DM, que se explica pela anotação, por parte do aluno, da forma equivalente e dos semas *smontare da un mezzo di trasporto* como facilitadores, o que levou o aluno a marcar a alternativa C, na qual consta a imagem de um personagem guiando um automóvel. Vale ainda mencionar que um estudante de Língua V, que marcou a UL como conhecida, escreveu que havia assinalado a alternativa C, pois pareceu-lhe fazer sentido, somente pelo contexto, o fato de se usar um automóvel para carregar o lixo e, por isso, pensou que o verbo poderia ser *guiar*, mas depois de consultar o dicionário, concluiu que se tratava do significado que já conhecia, e assinalou a alternativa adequada. Para a maioria dos alunos do grupo DM, o equivalente e os semas mais anotados foram *muoversi, procedere dall'alto verso il basso*. E no grupo DB, o equivalente *descer*.

Carrello - Respostas adequadas: DM: 5; DB: 5

O resultado de acerto desta UL foi igual nos dois grupos. Pelas anotações do grupo DM, verificamos que a forma equivalente com semas descritivos (*qualsiasi telaio montato su ruote*) apresentada pelo dicionário monolíngue não auxiliou a compreensão e três dos alunos desse grupo anotaram-na como dificuldade. Nenhum dos semas apresentados marcado como facilitador foi assinalado por mais de um aluno do grupo DM, ou seja, não podemos afirmar que houve uma informação que beneficiou mais que outras, entre todos os colaboradores. Já no grupo DB, a forma equivalente *carro (não motorizado)* foi a mais indicada por grande parte dos alunos. Pelo número de repostas inadequadas nos dois grupos, e pelos dados na FLICULAD, parece-nos que as informações contidas no verbete do DB não foram suficientes quanto à especificação do(s) conceito(s) da UL, uma vez que a forma equivalente apresentada sugere inúmeras possibilidades. Por sua vez, o DM apresenta detalhadamente os semas descritivos que distinguem cada

uma das características que a UL *carrello* possui conforme seu uso, partindo do mais genérico *qualsiasi telaio montato su ruote* ao mais específico: *sorta di sacca con ruote e maniglia* juntamente com os semas aplicativos *usata per trasportare la spesa*. Estas últimas informações do DM auxiliariam prontamente a compreensão da referida UL pois se adéquam ao co-texto onde está inserida. Como não foram anotadas pelos alunos como facilitadoras ou dificultosas, podemos pensar que não foram lidas porque eram as últimas no enunciado dessa primeira definição.

Manifesti - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 8

Todos os alunos, dos dois grupos, assinalaram adequadamente a alternativa referente a essa UL. No DB, foi assinalada a forma equivalente *cartaz*, e no DM, *foglio di carta e pôster*.

Timbro - Respostas adequadas: DM: 6; DB: 8

Vemos que o número de acertos no grupo DB foi total, enquanto no DM houve dois alunos que não responderam adequadamente. As informações mais anotadas como facilitadoras foram *vengono riprodotti su carta e sim.* e o nome genérico *attrezzo* foi marcado como dificuldade por alguns. Entre os alunos do grupo DB, o equivalente *carimbo* facilitou a compreensão.

Soldi - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 8

Não houve problemas na compreensão desta UL, mesmo porque a grande maioria dos alunos já a conheciam. Contudo, vale descrever as informações anotadas e os comentários feitos. No grupo DB, a forma equivalente *dinheiro* foi a mais anotada como facilitadora. No grupo DM, foi a forma equivalente na segunda definição, *spec. al pl. denaro*, a mais anotada. Questionamento feito por quase todos os alunos, de ambos os grupos, foi sobre o motivo da UL não constar como entrada no plural. Vimos que a UL *occhiali* consta no plural no DB, enquanto no DM é apresentada no singular. Os alunos também anotaram como dificuldade a ordem das definições. No DM, em primeiro lugar vem a definição com o registro de uso

TS – Tecnico Specialistico, no âmbito da *numismatica*, e ali, como disse um aluno, “conta toda a história”. Como *denaro*, vem apresentada na segunda definição, sob o registro de uso de palavra *FO – fondamentale*, com a indicação de uso no plural. Perguntamo-nos: por que nessa UL, ao contrário de *riso*, a definição *TS* vem antes da mais usada pelos falantes? No DB, a primeira definição também não é a mais conhecida. É apresentada, no singular, com o registro de uso *mil. – militar*. Na segunda definição, o registro é *fig - figurado – moeda, dinheiro*. E, somente na quarta definição, o DM apresenta *soldi pl. dinheiro*, com o exemplo de uso *avere i soldi = ter dinheiro*.

Texto 4

***Inginocchiata* - Respostas adequadas: DM: 7; DB: 4**

No grupo DM, alguns alunos de Língua I tiveram dificuldades para encontrar a entrada correta da UL, que seria *inginocchiato*, adjetivo na forma de particípio passado do verbo *inginocchiarsi*. Os alunos que chegaram a esse verbo conseguiram compreender corretamente, assinalando a imagem adequada, e escreveram que os semas que mais contribuíram para a compreensão foram *posare una o entrambe le ginocchia a terra*; enquanto os que encontraram o adjetivo *inginocchiato* indicaram os semas *che sta in ginocchio*. O aluno desse grupo que marcou a alternativa inapropriada não conseguiu encontrar a entrada adequada ao texto no DM *on-line* e encontrou dificuldades com a entrada *inginocchiata*. Consta do DM essa entrada que se apresenta, na forma do significante, exatamente como no texto é apresentado o adjetivo, ou seja, flexionado feminino e singular. A UL *inginocchiata* é um termo de língua de especialidade em arquitetura e designa um tipo específico de grades, especialmente para janelas, cuja parte inferior é curva, avançando para a parte externa, o que dá a impressão de ‘ajoelhada’. Todavia, o DM não oferece essas informações, apresenta a entrada como *TS – Tecnico Specialistico* e remete à locução *inferriata inginocchiata*, que está presente no verbete de *inferriata*, como *locuzione polirematica*, termo técnico da arquitetura,

sem explicações. No grupo DB, as dificuldades para os alunos de Língua I foram maiores, pois esse DB *on-line* não dispõe de um recurso que o DM utilizado nessa pesquisa possui: ao digitar **inginocchiare*, o DM informa que não há e sugere uma lista de palavras para ajudar o consulente, como descrevemos na Parte II, Capítulo 3. O aluno iniciante do grupo DB, não sabendo que esse verbo é pronominal, procura pelo verbo **inginocchiare*, não o encontra e não consegue chegar à forma correta *inginocchiarsi*. Já os alunos do nível avançado conseguiram depreender que o verbo é derivado de *ginocchio*, procuraram essa entrada e, assim, anotaram a forma equivalente *joelho* como facilitadora.

***Mucchio* - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 6**

Para essa UL, entre os alunos do grupo DM, a forma equivalente e os semas descritivos que mais facilitaram a compreensão foram *quantità di cose riunite disordinatamente*, enquanto os exemplos apresentaram dificuldades para os alunos, assim como a definição *TS* que traz a UL como termo em uma língua de especialidade. No grupo DB, a forma equivalente *monte* foi indicada como facilitadora, mas dois alunos escolheram alternativas inadequadas. A escolha da alternativa C com a imagem da pilha de álbuns demonstra que, para aquele estudante, o conceito de *monte* não se distingue do de *pilha*. O sema distintivo entre essas duas ULs é o fator ‘desordem’, como bem indica o DM com a informação *riunite disordinatamente*. Essa diferença foi notada por todos os alunos do grupo DM.

***Cassetti* - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 6**

No grupo DM, quase toda a definição foi marcada pelos alunos como facilitadora, e houve cem por cento de acerto. No grupo DB, os erros ocorreram devido ao insucesso da busca. Estando a UL no plural, os dois alunos procuraram por formas erradas e não encontraram a definição no DB.

Pizzo - Respostas adequadas: DM: 5; DB: 6

Vemos pelos resultados de acertos que houve certa dificuldade para a compreensão desta UL nos dois grupos. No grupo DB, todos os alunos anotaram que a forma equivalente *cavanhaque* facilitou a compreensão, contudo, dois alunos marcaram alternativas inadequadas, talvez induzidos por outra definição do DB. Na definição 4., consta *pizzi: pl. bigodes*, isto é, na forma plural, significa bigodes. Lembramos que no texto a forma apresentada era no singular. E há de se mencionar ainda que a forma no plural *pizzi* consta do DM como *3b BU al pl., basette*, isto é, com registro de ‘baixo uso’ no plural, equivalendo a *costeletas* em português.

Berretto - Respostas adequadas: DM: 6; DB: 8

No grupo DB, houve cem por cento de acertos. Contudo, os alunos fizeram notar o problema de apresentação das formas equivalentes *chapéu* e *boné*, que para eles “são coisas muito diferentes”. Entendemos essa opção do DB em apresentar os dois equivalentes pelo fato que existem inúmeras formas nas quais esse acessório é confeccionado e, conforme seu uso, é chamado de *cappello* ou de *berretto* em italiano, e nem sempre o correspondente *chapéu* ou *boné* (e ainda pode ser também *gorro* – equivalente ausente no DB) tem emprego igual em português. No caso, o consulente deve procurar o que melhor se adéqua ao contexto linguístico, atitude que os alunos desse grupo tiveram. No grupo DM, todos os alunos que acertaram anotaram como facilitador o exemplo *b. da baseball*, enquanto a forma equivalente *copricapo* foi marcada como dificuldade por alguns e os semas descritivos *senza tesa di varie fogge*, foram marcados como dificuldade. Enquanto os semas descritivos *per lo più con visiera rigida o semirigida* foram marcados como facilitadores. Notamos, porém, que provavelmente tenham sido esses traços descritivos os que levaram um aluno a assinalar a alternativa A (imagem de uma viseira).

Motoscafo - Respostas adequadas: DM: 6; DB: 8

Para o grupo DB, a forma equivalente *lancha* facilitou a compreensão. No grupo DM, a forma equivalente *imbarcazione* foi anotada por todos os alunos como facilitadora e também, por quase todos, os semas descritivos *piccola, veloce con propulsione*. Percebe-se que esses traços não foram suficientes para os alunos que responderam inadequadamente decidirem entre a figura da lancha e a do jet-ski.

Timone - Respostas adequadas: DM: 5; DB: 7

Todos os alunos do grupo DB anotaram o equivalente *timão* como facilitador. Enquanto no DM, quase todos os alunos escreveram que facilitaram os semas aplicativos *che serve a conservare o modificare la direzione*. No entanto, percebemos que aqueles que optaram pela figura do jet-ski na questão anterior mantiveram também a alternativa referente a ele nesse exercício.

Ballerine - Respostas adequadas: DM: 6; DB: 2

No DM, a definição que corresponde ao texto é a segunda, apresentada com o registro de *TS – tecnico specialistico* relativo a calçados. Os alunos escreveram que as informações *scarpa femminile* facilitaram. Alguns alunos não compreenderam o significado *tacco* [salto] presente na definição, mas o adjetivo *basso* que o acompanha foi anotado como facilitador. Entre os alunos do grupo DB, aqueles que anotaram como dificuldade a forma equivalente *dançarina* escolheram a alternativa correta. Na apresentação desta UL, o DB não foi completo, pois deixou de incluir o significado de ‘calçado feminino de salto baixo’.

Occhiali - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 8

Todos os alunos obtiveram êxito na compreensão desta UL, talvez porque muitos já a conheciam. Todavia, vale mencionar que o DM apresenta a entrada no singular *occhiale*, o que levou os alunos a procurarem essa forma, enquanto o DB já a

apresenta no plural, facilitando a busca para o conhecimento do significado mais usual.

***Capelli legati* - Respostas adequadas: DM: 7 ; DB: 4**

Essa foi a primeira combinação de palavras apresentada: uma colocação. Aqui, é necessário discorrer sobre suas características e a importância de sua inclusão. Trata-se de uma colocação adjetiva, conforme classificação proposta por Tagnin (1989, 1998, 2005)¹²⁶. A autora (1998:29), baseando-se em Hausmanm (1985), usa a terminologia ‘base’ (em alemão *Basis*) e ‘colocado’ (em al. *Kollokator*) para nomear os elementos da colocação. Em nosso exemplo, *capelli legati*, o primeiro elemento é a base e o segundo o colocado. A base determina o uso do colocado, isto é, são empregados convencionalmente pelos falantes determinados adjetivos, verbos e advérbios com aquela base. Tagnin diz que o que se busca é o colocado, pois a base é o elemento conhecido na produção. Em nosso caso, que trata da compreensão, a atitude de nossos aprendizes de italiano corrobora essa afirmação, pois vimos que o elemento conhecido por eles era a base *cappelli*, e buscaram o significado do adjetivo *legato*. Nessa colocação, percebemos também a característica arbitrária desse fenômeno, uma vez que se convencionou usar esse adjetivo, não se faz substituição por outro, nesse contexto. Não se diz, por exemplo, *capelli uniti*, ainda que seja um adjetivo equivalente. E o aprendiz da LE deve aprender qual é a combinação mais usual naquela língua.

No caso, como já dito, a UL *capello* lhes era conhecida e os alunos procuraram por *legato*. No grupo DM, encontraram o significado na segunda definição da terceira entrada do dicionário, como adjetivo, e marcaram como semas que facilitaram *unito*, *tenuto insieme* e o exemplo que apresenta a própria colocação *tenere i capelli legati*. Já no grupo DB, encontraram uma entrada de *legato* com três definições, que foram anotadas como dificuldade porque não correspondiam ao contexto, fato que prejudicou o desempenho dos alunos, principalmente os de Língua I. Os alunos que procuraram pelo verbo *legare* marcaram os equivalentes *prender*, *fixar* como facilitadores e obtiveram sucesso.

126 Há ainda colocações adjetivas, nominais (substantivas), verbais, adverbiais.

Bacia - Respostas adequadas: DM: 6; DB: 7

Essa UL é a forma conjugada do verbo *baciare*, no imperativo, 2ª p.s. O DM apresenta como entrada a forma *bacia-*, que em italiano recebe o nome de *confisso*, e corresponde ao que o dicionário Houaiss denomina ‘antepositivo’. No caso, *bacia-* é antepositivo relativo ao verbo *baciare* em Uls como *baciamano*, *baciasanti*. Dois alunos do grupo DM encontraram essa entrada, não buscaram o verbo *baciare* e assinalaram a alternativa C, inadequada, que corresponde à imagem de *abbracciare*. Os demais alunos buscaram o infinitivo do verbo e alguns deles escreveram como semas facilitadores *dare uno o più baci* e o exemplo *b. un bambino, la sposa, b. sulle labbra, b. la fronte*. No grupo DB, a forma equivalente *beijar*, encontrada pelos alunos na entrada do verbo, facilitou ou confirmou o que já sabiam.

Si arrabbia - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 6

Essa UL é a forma conjugada do verbo pronominal *arrabbiarsi*, na 3ª p.s. do presente do indicativo. No grupo DM, todos os alunos responderam adequadamente, mas nem todos chegaram à forma do verbo pronominal. Encontraram o verbo intransitivo *arrabbiare*, que o DM indica com registro de baixo uso (BU), e anotaram *prendere la rabbia* como facilitador. No grupo DB, houve mais alunos que procuraram pela forma equivalente pronominal e, no entanto, o DB apresenta justamente a forma intransitiva *arrabbiare*. Neste verbete, os alunos anotaram, na maioria, a forma equivalente *enraiveczer*. No entanto, dois dos alunos escolheram a figura D, na qual é presente uma moça gritando ao megafone.

Valigia - Respostas adequadas: DM: 6; DB: 6

Os alunos do grupo DM escreveram que facilitaram a forma equivalente *contenitore*, os semas descritivos *a forma di parallelepipedo fornito di manico* e os semas aplicativos *usato per portare oggetti personali durante viaggi*. E, no grupo DB, facilitou a forma equivalente *mala*.

Servizio di posate - Respostas adequadas: DM: 8; DB: 4

Essa foi a segunda colocação apresentada, e a palavra desconhecida dos alunos foi *posate*, plural de *posata*. Encontrada a forma singular sem dificuldades, os alunos anotaram como facilitadores a forma equivalente *ciascuno degli utensili* e os semas aplicativos *usati a tavola per portare il cibo alla bocca*. No grupo DB, a forma equivalente *talher* foi anotada como facilitadora, mas, estranhamente, alguns alunos assinalaram outras figuras. Um deles, levado pela outra acepção apresentada (*pousada*¹²⁷), na mesma entrada, escreveu que entendeu como “serviço de quarto”, e escolheu a figura do jogo de xícaras.

Impermeabile - Respostas adequadas: DM: 6; DB: 7

No grupo DB, a maioria dos alunos escreveu que facilitou a forma equivalente *capa de chuva*, enquanto um limitou-se à primeira acepção que apresenta o adjetivo *impermeável* e assinalou erroneamente a figura do guarda-chuva. No grupos DM, vários alunos anotaram os semas da primeira acepção apresentada, o adjetivo, *che non lascia passare l'acqua*. Alguns anotaram as informações da terceira definição, o substantivo: forma equivalente *soprabito* e os semas descritivos *che non lascia filtrare l'acqua* e o sema aplicativo *per ripararsi dalla pioggia*. O sema *che si indossa*, devido ao verbo *indossare*, foi marcado como dificuldade. Todos os alunos que não escolheram a figura A, “capa de chuva”, marcaram a alternativa B, “guarda-chuva”. Um aluno que a escolheu, comentou que “guarda-chuva é uma coisa que a gente sempre esquece” e por isso considerou que essa era a alternativa correta, mesmo tendo visto o equivalente correspondente no dicionário.

127 Como o correspondente ‘pousada’ apresentado pelo DB, o DM *De Mauro* apresenta a terceira entrada de *posata*, com o registro OB (obsoleto) e o equivalente *albergo*; também indica na Etimologia que é de origem espanhola, derivada de ‘posar’.

4.5. Conclusões da análise das FLICULADs

A análise das informações sobre a compreensão de cada uma das unidades lexicais apresentadas como palavra-estímulo nos textos propiciou várias constatações a respeito das atitudes dos estudantes durante a consulta, além da identificação de algumas características da microestrutura e da forma de organização da macroestrutura dos dicionários utilizados que auxiliaram ou não na compreensão.

Sobre as atitudes discentes, observamos que houve respostas inadequadas quando o consulente:

- ▶ não seguiu a leitura de todas as definições da entrada, tanto do DM quanto do DB, como nas ULs *busta*, *impermeabile*, *carrello*;
- ▶ contentou-se com a primeira entrada encontrada e não procurou a forma lematizada, como as ULs *bacia* e *inginocchiata*, flexionadas no texto, mas homógrafas de entradas independentes no DM;
- ▶ não compreendeu palavras importantes na definição da UL no DM, como *seppellire*¹²⁸, na definição da UL *becchino*;
- ▶ não conseguiu chegar à forma do verbo no infinitivo; exemplo do verbo *marcire*, conjugado no texto na 3ª p.pl. *marciscono*;
- ▶ não notou informações como registro de uso (*marca d'uso*) que ajudam a compreender quando a palavra é usada e se é adequada àquele contexto, como *mil. posata* = *pousada* no DB e *OB (obsoleto) posata* = *albergo* no DM; ou informações gramaticais, se é adjetivo ou substantivo, como na UL *impermeabile*, tanto no DM quanto no DB;

128 Vale lembrar que essa é uma UL de uso comum, mas pouco presente nos manuais didáticos de LE.

- ▶ não compreendeu bem a definição, mas fez associações com as palavras nela contidas. Nesse caso, o aluno anotou a alternativa da imagem que possui as características descritas com as palavras que ele conhece, presentes na definição. Por exemplo, no DM, na definição do verbo *sprecare*, além da primeira definição, constava também o uso enfático *consumare in grande quantità*; na definição de *berretto* constava a palavra *visiera* para descrever o objeto; no DB, em *posata*, havia *pousada*, o que levou o estudante a pensar em serviço de quarto; em *pizzo*, havia *bigodes*¹²⁹.

Em relação ao dicionário bilíngue, observamos o seguinte:

- ▶ em todas as vezes que o DB oferece um equivalente que o aluno consegue prontamente identificar como pertinente ao contexto lido, o DB é eficiente e eficaz;
- ▶ o fato de o DB apresentar as diferentes acepções numa única entrada, (isto é, não distinguindo as ULs homônimas das polissêmicas) e simplesmente separando-as por números em negrito (1, 2, 3), foi notado pelos alunos como fator de dificuldade. A necessidade de economia de espaço, que marca esse tipo de apresentação, justifica-se nos dicionários impressos, principalmente os de bolso. Porém, tratando-se de dicionário eletrônico, apresentar as entradas como unidades lexicais distintas favoreceria sua consulta e a compreensão de seu emprego. Essa é uma característica da organização da macroestrutura.
- ▶ em relação à macroestrutura dos dois dicionários eletrônicos utilizados *on-line*, percebemos que o fato de não ser apresentada a lista de palavras em ordem alfabética, juntamente com a caixa de digitação da entrada, desfavoreceu o aprendiz de língua estrangeira. Pois se a grafia não é digitada corretamente, não há acesso ao verbete. Além disso, verificamos que, em alguns casos, os

129 Salientamos que os equivalentes *pousada* para *posata*, e *pizzi* para *bigodes*, como mencionado no DM, são de registro não comum.

estudantes tiveram dificuldades em encontrar a unidade lexical lematizada, isto é, não flexionada, forma característica de apresentação em dicionários.

- ▶ o DB não foi eficaz para a compreensão de unidades lexicais de características específicas, como as que nomeiam utensílios de cozinha, no caso de *tegame* ou *mestolo* (Texto 1). Na primeira, porque propôs equivalentes muito genéricos *panela*, *caçarola* que, diante das diferentes figuras, não auxiliaram na compreensão. No caso de *mestolo*, além de o DB não conter essa UL, ainda inclui a UL *mestola*, que faz parte do mesmo campo semântico, mas com uso oposto no que diz respeito a conteúdos líquidos, isto é, *mestolo* [concha] segura a água e *mestola* [escumadeira] deixa a água passar.
- ▶ a apresentação de equivalentes genéricos, que possuem diferentes usos conforme combinatória e contexto, não foi eficaz. Vimos o caso de *scatola*: o DB apresenta na segunda acepção 2. *lata*. Isso levou a uma compreensão equivocada por parte dos alunos. Ainda que, por vezes, *scatola* equivalha a *lata*, em português, como na colocação substantiva *scatola di tonno*¹³⁰ – *lata de atum*, a apresentação sem exemplos de uso pode confundir o consulente.

Sobre o dicionário monolíngue, fizemos as seguintes observações:

- ▶ na definição de todas as ULs em que eram pertinentes semas aplicativos, isto é, ‘a que se destina’, ‘qual o uso’, a apresentação desses semas ajudou;
- ▶ verificamos que os detalhes dos traços distintivos auxiliam na compreensão, como *bordi bassi* na definição de *tegame* e também *di metallo di forma piuttosto incavata* em *mestolo*;
- ▶ a inclusão de colocações nos exemplos contribuiu na compreensão das combinações sintagmáticas propostas, ou seja, o verbete 3. *legato* apresenta

130 Esse exemplo aparece também em Ambroso e Stefancich (1993).

a colocação *capelli legati* e o verbete *l.posata* inclui a colocação *servizio di posate*;

- ▶ dificultou a ordem do registro de uso; como as informações do tipo *TS – Tecnico Specialistico*, quando apresentadas no início do verbete. Essa ordem foi anotada como dificultosa pelos estudantes;
- ▶ houve dificuldades também quando o DM fez uso, na definição, de palavras mais complexas para o estudante que a própria entrada. Ex.: *senza tesa di varie fogge* na definição da UL *berretto*; *iridescenza* em *piccione*, ou técnicas, como *foglie coriacee* em *alloro*; *corazza coriacea* em *scarafaggi*;
- ▶ apesar de a versão *on-line* não conter a lista de palavras na mesma tela que a caixa de digitação de entrada, o DM apresentou um bom sistema de busca das entradas com recursos tecnológicos. Uma unidade lexical de difícil grafia como *scarafaggio* foi encontrada mesmo com erros de digitação. Para outras ULs, ao não identificar a digitação correta, forneceu a seguinte informação:

Non ho trovato occorrenze per spreca.

Forse sei interessato alla consultazione di uno dei seguenti lemmi:

1. spre|ca|mén|to s.m.
2. spre|cà|re v.tr. (io sprèco)
3. spre|càr|sí v.pronom.intr. (io mi sprèco)
4. spre|cà|to p.pass., agg.
5. spre|ca|tó|re s.m.
6. spre|ca|tù|ra s.f.
7. spre|ci|so agg.
8. sprè|co s.m.
9. spre|cò|na s.f.
10. spre|cò|ne agg., s.m.

A inclusão dessa mensagem, com a lista proposta, facilitou a consulta de palavras flexionadas e deu vantagens aos alunos do grupo DM em relação aos do grupo DB.

As observações apontadas sobre os dois dicionários, bilíngue e monolíngue, mostram que ambos, sob diferentes aspectos, contribuíram para a compreensão das unidades lexicais selecionadas nos textos e que podem contribuir ainda mais, se houver melhorias nos pontos demonstrados como difíceis, que prejudicaram ou que não levaram à compreensão. E, certamente, com maior conhecimento sobre as habilidades de consulta das obras lexicográficas por parte dos alunos.

4.6. Sugestões para futuras pesquisas

Além das considerações sobre as variáveis já apontadas pelos autores Hulstijn & Atkins (1998:12), reportadas no item 4.2 *Fatores a considerar na realização de pesquisas sobre o uso de dicionários* (Parte II), podemos aventar, pela experiência que adquirimos na realização da pesquisa empírica, algumas sugestões de melhorias, que apresentamos como encaminhamento para novas pesquisas.

À primeira vista, podem parecer sugestões banais e prosaicas, porém, são observações importantes para a preparação de uma pesquisa que envolve pessoas.

Em relação à conchamação de voluntários e sua arregaentação, sugerimos que o pesquisador:

- ▶ calcule o tempo de execução das tarefas por parte dos alunos e deixe isso explícito a eles; que limite o tempo da pesquisa para todos os grupos;

- ▶ no caso de pesquisa com alunos universitários voluntários, que se programe para o período do semestre mais propício, possivelmente não deixando para os últimos meses, época de provas etc;
- ▶ que conte com colaboradores responsáveis e que pense antes nas possíveis perguntas que lhe serão feitas e que queira fazer;
- ▶ que esteja preparado para desistências.

Em relação ao instrumental necessário, atentamos para alguns fatos ao trabalhar com dicionários *on-line* disponíveis gratuitamente na Internet:

- ▶ tentar informar-se sobre a real disponibilidade do serviço até o fim da realização da pesquisa;¹³¹
- ▶ superar imprevistos como queda de energia, desconexão ou indisponibilidade de salas de computação;
- ▶ assegurar-se sobre as habilidades de manuseio do computador por parte dos voluntários.

Em relação à coleta de dados, adotamos, em nossa pesquisa, um modelo impresso de protocolo para a obtenção de informações, no qual havia um espaço para respostas mais abertas, seguindo a idéia do que “facilitou” ou “dificultou”. Com os dados coletados em mãos, conseguimos elaborar um modelo de ficha, a FLICULAD, que reúne todas as informações de forma organizada e facilita o preenchimento de novos dados e sua subsequente tabulação.

A partir desse novo instrumental, sugerimos que os alunos, ao invés de escrever em um protocolo de papel impresso, preencham a FLICULAD diretamente no

131 Em nosso caso, conseguimos finalizar a coleta de dados e, após a desativação do site, ao entrar em contato com os gerenciadores, recebemos respostas às nossas questões.

computador, apresentada formatada, mas ‘vazia’, ou já preparada com os verbetes, conforme os objetivos da pesquisa.

Pode-se também incluir perguntas diretas com possibilidades de respostas fechadas (sim ou não). Tomamos como exemplo algumas afirmações que nossos alunos escreveram em seus protocolos e que reelaboramos em forma de perguntas:

- ▶ A busca pela entrada foi difícil?
- ▶ A busca pela entrada foi fácil?
- ▶ Há muitas palavras desconhecidas para você na definição?
- ▶ Em sua opinião, houve excesso de informação?
- ▶ O excesso de informação prejudicou a compreensão?
- ▶ A imprecisão nas informações prejudicou a compreensão?
- ▶ O dicionário foi preciso, específico, na definição?
- ▶ As informações dadas foram claras?
- ▶ A consulta ao dicionário confirmou o que já sabia?

Utilizando o mesmo modelo de teste com textos e imagens, seria interessante aplicá-lo em três etapas, pedindo ao aluno que responda sobre o significado da unidade lexical em cada uma das etapas, sendo elas:

1. Diante somente da leitura do texto: escrever um correspondente da UL em sua língua materna, ou uma explicação do que compreendeu dessa UL.
2. Com a leitura do texto e com as alternativas e suas respectivas imagens: assinalar a alternativa com a imagem que corresponde ao significado da UL.
3. Com a leitura do texto, com as imagens e após a consulta ao dicionário: assinalar a alternativa que corresponde ao significado da UL e anotar, na FLICULAD, as informações lexicográficas encontradas que o ajudaram (ou não) a compreender o significado de tal UL.

O preenchimento das respostas poderia ser feito no computador, em fichas como a FLICULAD, onde houvesse três colunas, correspondentes a cada uma das etapas, o que facilitaria a tabulação dos dados coletados.

Pensamos nessa divisão após ouvir dos alunos que as figuras auxiliaram na compreensão da UL. No entanto, conforme foi exposto na preparação da metodologia, julgamos que o uso de imagens foi a melhor opção para a verificação da compreensão das unidades lexicais propostas. Ademais, o “auxílio” fornecido pelas imagens não prejudicou o resultado final da pesquisa, visto que foi utilizado o mesmo instrumental para os três grupos, com as variáveis dos dicionários bilíngue e monolíngue.

Melhorias sempre podem ser feitas, à medida que observamos e desenvolvemos pesquisas do mesmo gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial para o desenvolvimento desta Tese de Doutorado era especificamente investigar, através de uma pesquisa empírica, os efeitos do uso de dicionários na compreensão escrita por parte de alunos universitários de italiano língua estrangeira. Essa idéia original foi sendo enriquecida ao longo da pesquisa bibliográfica sobre os elementos a ela relacionados: os dicionários, o ensino de LE, a habilidade de compreensão, e o papel do léxico e dos dicionários nesse tipo de ensino. Diante das publicações sobre esses temas, percebemos que havia dissensões, opiniões divergentes, que poderiam ser confrontadas, uma vez que é notória a presença do dicionário no processo de ensino e aprendizagem de qualquer língua estrangeira, com permissão e auxílio do professor ou não.

Diante desse quadro, decidimos, como foi apresentado, dividir a Tese em três partes:

- I. Um olhar docente sobre o léxico, o dicionário e a compreensão escrita no ensino de línguas estrangeiras (LE)
- II. Um olhar lexicológico e lexicográfico sobre o dicionário
- III. A união dos olhares: na pesquisa empírica, o dicionário à mão do estudante como auxílio na compreensão escrita

Reunimos, assim, diferentes pontos de vista sobre o mesmo objeto, o dicionário, e constatamos que o reconhecimento de sua importância didática é assumido principalmente por estudiosos e professores que trabalham com o léxico e que é, quando não desaconselhado, até mesmo ignorado por muitos profissionais do ensino de línguas estrangeiras. Tais desconhecimento e desconsideração das potencialidades desse instrumento parecem ser refletidos na opinião e no desempenho dos alunos, como pudemos verificar nas pesquisas citadas sobre o uso de dicionários e em nosso experimento.

Através da pesquisa empírica e de seus resultados estatísticos, verificamos a eficácia do uso desse instrumento na compreensão de determinadas unidades lexicais apresentadas em textos escritos. Resultado que confirma a hipótese aventada de que o dicionário contribui na compreensão escrita em LE.

Propusemo-nos também a verificar diferenças na compreensão escrita com o uso de dois diferentes dicionários, um monolíngue e outro bilíngue, contudo, os resultados estatísticos não apontaram diferenças significativas entre o uso de um ou de outro, mas ambos os grupos que utilizaram os dicionários obtiveram melhores resultados que o grupo sem dicionário. Fato que nos leva a planejar, em uma pesquisa posterior, a aplicação da mesma metodologia em um segundo experimento com apenas os dois grupos com dicionários (DB e DM¹³²).

Entretanto, através da análise das alternativas assinaladas e das informações dadas pelos alunos sobre a consulta de cada unidade lexical e organizadas nas FLICULADs (Ficha Lexicográfica Informativa da Compreensão da Unidade Lexical com Auxílio de Dicionário), logamos apontar os principais elementos presentes (ou ausentes) nos dicionários, monolíngue e bilíngue, que “facilitaram” e que “dificultaram” a compreensão, conforme apresentamos no item 4.5 *Conclusões da Análise das FLICULADs*.

Essa análise permitiu atingir outro objetivo específico proposto, o de avaliar quais informações lexicográficas são úteis e eficazes para um aprendiz brasileiro de italiano língua estrangeira.

Outra questão, assomada através da análise dos dados, diz respeito não ao dicionário em si, mas principalmente a *como* ele foi utilizado. Percebemos, pelos resultados de pesquisas citados no Capítulo 4 (Parte II) e pelos resultados de nossa pesquisa, que em alguns casos o aluno não soube utilizar adequadamente as informações fornecidas pelo dicionário. Por exemplo, não leu todas as acepções até encontrar a definição mais adequada (como no caso de *piccione*, Texto 1, *busta*, Texto 3, no

132 Deveremos, no entanto, escolher outro dicionário monolíngue *on-line*, já que o De Mauro, utilizado nessa pesquisa não está mais disponível.

DM, e de *impermeabile*, Texto 4, no DB), ou ainda, resignou-se à primeira entrada encontrada, não percebendo que a unidade lexical flexionada no texto e aquela entrada são simples formas homógrafas (como no caso de *bacia* e *inginocchiata*, Texto 4, no DM).

Esse último tipo de “erro” ocorreu possivelmente devido às características do dicionário eletrônico on-line utilizado, uma vez que a lista em ordem alfabética das palavras não estava à vista e o usuário digitou diretamente a palavra flexionada que, por coincidência, apareceu como entrada independente. Faltou, nesse caso, a habilidade do consulente em transformar a unidade lexical em lema, na forma lexicográfica canônica. Por outro lado, da parte do dicionário eletrônico, dada a existência dos recursos tecnológicos, poderia haver a informação adicional “também forma flexionada de tal verbo/substantivo” e o redirecionamento à página do verbete procurado. Melhorias que podem ser feitas.

Certa inabilidade na consulta ao dicionário parece ser tema recorrente nas pesquisas sobre uso de dicionário mundo afora, conforme vimos em vários pontos desta Tese e ainda podemos confrontar em publicações como Welker (2006c, 2007 e 2008) e Varantola (1998 e 2003).

Além das habilidades de consulta, é necessário levar ao conhecimento do aluno a noção de que usar um dicionário é também desenvolver a capacidade de pesquisar, de usar os recursos disponíveis e conhecer outros, de desenvolver o conhecimento linguístico em nível semântico e morfológico. É necessário apresentar ao aluno de LE o dicionário como um *texto*, que deve ser entendido na sua macro e microestrutura, para ser melhor compreendido e usufruído. Um *texto* no qual a inclusão de cada entrada e todo seu verbete representam a cultura de uma comunidade linguística. Pois, conforme afirma Krieger (1993:10):

(...) os dicionários, ao registrarem o conjunto das unidades significativas das línguas comuns ou das chamadas línguas de especialidade, remetem a universos sociais, culturais, científicos, tecnológicos, constituindo a rigor, em textos. No limite, trata-se de uma categoria de texto que fala da cultura, pois o léxico, em virtude de sua natureza primeira de nomear, é semanticamente co-extensivo à cultura que o suporta e à realidade por ele recortada.

Como no dicionário de língua geral monolíngue, utilizado em nossa pesquisa, no qual o aluno tem diante de si a descrição de unidades lexicais marcadas culturalmente. Vimos, por exemplo, a UL *piccione*, do Texto 1 (uma receita), definida com seus traços culturais, os semas aplicativos *allevato per le carni gustose*. Esta informação foi percebida somente pela metade dos estudantes, com o atributo cultural *le carni gustose*, como podemos constatar nos resultados da pesquisa empírica. Por outro lado, um dos alunos que a marcou como “facilitadora”, juntamente com o relativo exemplo *un p.arrosto*, conseguiu associar a UL à imagem correta.

No uso do dicionário bilíngue, também percebemos a presença de elementos culturais. Na compreensão da UL *capotavola*, por parte dos usuários do DB, fatos culturais coincidentes ajudaram a perceber o sentido da palavra composta por aglutinação (*capo e tavola*). Ao procurarem *capo* no DB, anotaram como “facilitadores” os equivalentes *líder e início*. Pois em nossa cultura brasileira, quem senta à cabeceira¹³³ da mesa também é a pessoa mais importante.

Por todos esses motivos, é preciso reconhecer o dicionário como um *texto*. Vimos as noções de texto no Capítulo 4 (Parte I), com as palavras de Moretti (2005:290) que definem texto também como “exposição verbal de um ato comunicativo”. Tal ato se realiza na consulta em um dicionário: o consulente tem uma pergunta e o dicionário tem respostas, que devem ser procuradas e selecionadas.

Vimos que, no processo de compreensão, é necessário valer-se de estratégias sócio-cognitivas e discursivas, e não somente linguísticas, para a compreensão de um texto, que é o lugar de “interação de sujeitos sociais” (KOCH e ELIAS, 2008:7). A inferência, uma das estratégias amplamente exigidas na compreensão de texto e em prol da qual muitos professores preterem o uso de dicionários, também deve ser utilizada na busca e na leitura de um verbete. O dicionário deve ser visto como um instrumento ampliador para a compreensão e o desenvolvimento do aprendizado em LE.

133 *Capo* além de ‘líder’ também significa ‘cabeça’.

Lembramos a importância da compreensão no aprendizado linguístico pela teoria de Krashen e Terrel (1985), acenada no item 2.2.5 *Abordagem Comunicativa* desta Tese, e também pelas palavras de Pallotti (2003), autor que salienta essa ligação através de duas situações antagônicas, que dividimos em (tradução e grifos nossos):

1. sem compreensão, o estudante não fará grandes progressos na sua interlíngua e conseqüentemente terá mais dificuldades em compreender, desencadeando um círculo vicioso de insucessos linguísticos e comunicativos.
2. com compreensão, o estudante será capaz de reestruturar a própria interlíngua de modo a compreender textos cada vez mais difíceis; estes, por sua vez, serão ocasião para posteriores evoluções da interlíngua, seguindo num círculo virtuoso de compreensão e aprendizado. (PALLOTTI, 2001, p.29-30)¹³⁴

Um dicionário de boa qualidade e que responda às necessidades de seu consulente¹³⁵ é um aliado na compreensão de textos e conseqüentemente pode promover a aprendizagem. Grifamos *pode*, lembrando as idéias do autor Sven Tarp, que reportamos no item 3.2 *Uma especialização: a Lexicografia Pedagógica* (Parte I), segundo o qual “as informações extraídas dos dicionários podem se converter em capacidade¹³⁶ linguística”, uma vez que “nem tudo que é consultado é aprendido”.

De nossa pesquisa empírica, podemos deduzir possibilidades de aprendizado. Percebemos, por exemplo, que praticamente todos os estudantes do grupo DB espantaram-se ao ver o equivalente *pombo* para a UL *piccione*, por se tratar de uma receita culinária. Enquanto a maioria¹³⁷ dos alunos do grupo ‘sem dicionários’ não

134 No original: *Uno studente che non comprende non potrà fare grandi progressi nella sua interlingua; di conseguenza, farà sempre fatica a comprendere, innescando un circolo vizioso di insuccessi linguistici e comunicativi. Al contrario, uno studente che comprende sarà in grado di ristrutturare la propria interlingua in modo da poter comprendere testi sempre più difficili; questi, a loro volta, saranno occasione per ulteriori sviluppi dell'interlingua, e così via in un circolo virtuoso di comprensione e apprendimento.*

135 Para os aprendizes de LE, vimos o desenvolvimento da Lexicografia Pedagógica, na Parte I.

136 Salientamos a diferença, já citada, que faz o autor entre “capacidade linguística” e “conhecimento linguístico”, que interpretamos como “saber fazer com” e “saber sobre”, respectivamente.

137 Dois deles que acertaram conheciam já a UL.

associou a imagem correta e conseqüentemente deixou de conhecer o significado da UL e o elemento cultural apresentado no texto.

Acreditamos que a realização de pesquisas empíricas possa enriquecer os estudos sobre ensino e aprendizagem em LE, principalmente sobre o uso de dicionários e, conseqüentemente, propiciar o aperfeiçoamento desses instrumentos.

Particularmente, a execução de nosso experimento viabilizou a geração de um modelo de metodologia de pesquisa que pode ser repetido com alunos, para a verificação da compreensão de unidades lexicais apresentadas contextualmente. Em nossa pesquisa, essa verificação possibilitou traçar, detalhadamente, quais informações fornecidas pelos dicionários auxiliaram mais (ou menos) o aprendiz na compreensão de determinadas unidades lexicais e quais foram as atitudes discentes que beneficiaram (ou prejudicaram) o processo de compreensão. Esses resultados podem sugerir melhorias em futuras obras lexicográficas, principalmente naquelas que se apresentam em formato eletrônico. Além de, certamente, fornecer subsídios para a orientação aos alunos do ensino do uso de dicionários.

As informações que coletamos e organizamos nas FLICULADs formaram um farto conjunto de insumos para futuras pesquisas a serem desenvolvidas sob diferentes aspectos, desde a percepção, por parte dos alunos, da formação de palavras em italiano (cf. FLICULAD UL *capotavola*), da flexão de verbos (cf. FLICULAD UL *marcisco*), até a percepção de casos de polissemia e homonímia (cf. FLICULADs ULs *busta* e *pizzo* e resultados UL *riso*) na língua estrangeira. Pesquisas que podem vir a contribuir para o melhor desenvolvimento do ensino de LE, em particular, do italiano.

Com o nosso trabalho, concluímos, pelos resultados estatísticos obtidos, que o uso de dicionários contribui na compreensão escrita. Através das informações discentes coletadas e posteriormente organizadas no modelo criado (Ficha Lexicográfica Informacional de Compreensão de Unidade Lexical com Dicionários – FLICULAD) possibilitamos uma visualização sistemática de elementos pertinentes ao processo de compreensão da unidade lexical realizado pelo aprendiz.

Esperamos ter, com a presente pesquisa, alcançado a contento nossos propósitos iniciais. Esperamos que nossas reflexões possam trazer mais luz, e mais discussões, ao ensino de LE e que os resultados obtidos em nossa pesquisa possam colaborar para o desenvolvimento, cada vez melhor, dos estudos lexicográficos. Esperamos que esse estudo seja um incentivo a futuros pesquisadores que queiram observar de perto essa relação secular entre aprendizes de língua e dicionários.

REFERÊNCIAS

Dicionários

De Mauro Paravia , **Il Dizionario Italiano** - versão on-line desativada. Antes disponível em: <http://old.demauroparavia.it/>

Michaelis, **Dicionário Escolar italiano-português**, 2003, versão on-line . Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/escolar/italiano/index.php> (Último acesso em: 18.01.2010)

BALBONI, P. **Dizionario di Glottodidattica**, Perugia: Guerra e Soleil, 1999.

DE MAURO, Tullio. **DAIC, Dizionario Avanzato dell'Italiano Corrente**. Torino: Paravia, 1997.

DEVOTO-OLI, **Vocabolario della lingua italiana**. Editora LeMonnier, 2008, versão impressa e em CD-ROM.

Diccionario del Estudiante , Real Academia Española – RAE, Ed. Santillana, 2005.

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, Editora Objetiva, 2002.

Dicionário Escolar Inglês, Inglês/Português, Português/Inglês, Ed. Martins Fontes, 2005.

Dicionário Oxford Escolar, para estudantes brasileiros de inglês, Português/Inglês, Inglês/Português, Oxford University Press, Inc., 2ª.ed.2007.

GREIMAS, Algirdas J. e COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. [Trad. org. FIORIN, J.L., tit. orig. Semiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, 1ª ed.1993, 7ª ed.2006] São Paulo, Ed. Contexto, 2008.

Mini Dicionário Larousse , Francês/Português, Português/Francês, Ed. Larousse, 2008

Oxford Desk, Dictionary and Thesaurus, Oxford University Press, Inc., 1997.

Parola Chiave, Dizionario di italiano per brasiliani, Ed. Giunti e Martins Fontes, 2007.

Demais Referências

AGATI, Alessandra. **Abilità di Lettura**. Torino: Paravia – scriptorium, 1999.

ALVES, Ieda M. **Glossário de Termos Neológicos da Economia**. Cadernos de Terminologia, n.03. São Paulo, Humanitas, FFLCH/USP. 1998

AMBROSO, Serena e STEFANCICH, Giovanna. **Parole – 10 percorsi nel lessico italiano. Esercizi guidati**. Roma, Bonacci Editore, 1993

ANDRADE, M. Margarida. Conceito/Definição em Dicionários da Língua Geral e em Dicionários de Especialidades. Cadernos do CNLF. Série IV, n.10 – Semântica e Lexicografia (IV Congresso Nacional de Linguística e Filologia). Disponível em http://www.filologia.org.br/cong_ivcnlf10.html, último acesso em 10.12.2009.

ATKINS, B.T.S. (org.) **Using Dictionaries. Studies of Dictionary Use by Language Learners and Translators**. Tübingen: Niemeyer, 1998

ATKINS, B.T.S. e KNOWLES, Frank E. Interim Report on the EURALEX/AILA research Project into dictionary use. In: Magay, T. & Zigánay, J. (Ed.s) **Proceedings of BudaLEX' 88**. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1990, p. 381-392

BACCIN, Paola. Para um modelo de dicionário didático: análise contrastiva de alguns dicionários bilíngues. **ABPI em revista**. Vol.2 – N1, Ano 2009. Revista da Associação Brasileira dos Professores de Italiano. Curitiba, PR, Unigraf, 2009, p.193-210.

BALBONI, Paolo. **Didattica dell'Italiano a stranieri**. Roma, Bonacci Editore, 1994.

BARBOSA, M. Aparecida. Da terminologia aplicada: recortes epistemológicos e funções pedagógicas. In: **Revista Brasileira de Linguística – SBPL**. Vol.13, no.1, Ano 31. São Paulo: Terceira Margem, 2005, p. 37-53.

BARBOSA, M. Aparecida. Dicionário, Vocabulário, Glossário: Concepções. In: ALVES, Ieda M. **Cadernos de Terminologia n.1 – A constituição da normalização terminológica no Brasil**. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP. 2ª.ed.2001, p.23-45

BARROS, Lidia A. **Curso Básico de Terminologia**. São Paulo, Edusp, 2004.

BARTROSSEBASTIANO, A. (org.) **Vocabulari veneto-tedeschi del secolo XV**, vol I, Edizioni l'Artistica, Savigliano. (I-III) 1983.

BÉJOINT, H. **Modern Lexicography: an introduction**. Oxford: Oxford University Press. 2000

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri, Manole, 2004

BERTONI e NOCCHI, **Le parole Italiane – esercizi e giochi per imparare il lessico**. Firenze: Alma Edizioni, 2003.

BETTONI, Camila. *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Editori Laterza. 2005

BEVILACQUA, Cleci R. Lexicografia bilíngue: aspectos teóricos e reflexões sobre os dicionários bilíngues Português-espanhol e espanhol português. In: ROTTAWA, Lucia e dos SANTOS, Sulany S. (org.) **Ensino e Aprendizagem de Línguas – Língua estrangeira**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2006, p.107-138.

BEVILACQUA, Cleci R. Unidades fraseológicas especializadas: aspectos semânticos. In: ISQUERDO, Aparecida N. e KRIEGER, M. da Graça (org.), **Ciências do Léxico- Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Vol.II, Campo Grande, Editora UFMS, 2004, p.275-287.

BIDERMAN, Maria Teresa C. Introdução: as Ciências do Léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria P. P. e ISQUERDO, Aparecida N. (org.) **As Ciências do Léxico- Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Campo Grande, MS: Editora UFMS. 1ªed.1998; 2ªed. 2001, p.13-22.

BOAS, F. **Handbook of American Indian Languages**, Smithsonian Institution, Washington D.C.

BOGAARDS, Paul e LAUFER, Batia. **Vocabulary in a Second Language**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 2004.

BOGAARDS, Paul. Dictionnaires pédagogiques et apprentissage du vocabulaire. In: **Cahiers de Lexicologie** 59, 1991, p. 93-107.

BOGAARDS, Paul. **Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères**. Paris: Hatier/Didier, 1994.

BOHN, R. **Probleme der Wortschatzarbeit**, Berlin/München, Langenscheidt, 1999.

BOISSON, Claude, KIRTCHUK, Pablo, BÉJOINT, Henri. Aux origines de la lexicographie: les premiers dictionnaires monolingues et bilingues. **International Journal of Lexicography** 4.4, 1991, p. 261-315.

BRASIL, Ministério da Educação. **Elaboração de itens de Matemática e Língua Portuguesa. [Sobre Distratores]** Disponível no site: http://www.inep.gov.br/download/informativo/2003/guia_lingua_portuguesa.pdf , Último acesso: 18.01.2010

BUSSAB, W. O. e MORETTIN, P.A. **Estatística Básica**. 5ªed. São Paulo, Editora Saraiva, 2006.

CARAMORI, Alessandra. **Expressões Idiomáticas em Rodari: subsídios para a elaboração de um dicionário bilíngue italiano-português**. Tese de Doutorado. DL, Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Ano de Obtenção: 2006.

CARDONA, Mario. Il Lexical Approach e i processi della memoria: alcune convergenze. In: DOLCI, Roberto e CELENTIN, Paola (org.), **La formazione del Docente di italiano per stranieri**, 2ªed., Roma: Bonacci, 2000, p.87-99.

CARDONA, Mario. Riconsiderare il lessico e la grammatica: L'approccio lessicale nell'ottica comunicativa e umanistico-affettiva. Apresentada no Congresso Dilit International House, Roma, 2006. Disponível na página: <http://www.dilit.it/allegati/Cardona.pdf> , Último acesso em 18.01.2010.

CARTER, R. e MCCARTHY, M. **Vocabulary and Language Teaching** . Londres, Longman, 1988

CERVERO, M. Jesus e CASTRO, Francisca P. **Aprender y enseñar vocabulário**. Madrid, Edelsa, 2000.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de Línguas Modernas**. 3ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1979.

CHI, Amy. **An empirical study of the efficacy of integrating the teaching of dictionary use into a tertiary English curriculum in Hong Kong**. Phd Thesis. Hong Kong University of Science and Technology / McQuarie University, Sydney, 2002.

CILIBERTI, Anna. **Manuale di Glottodidattica**. Firenze: La Nuova Italia, 1994.

CORDA, Alessandra e MARELLO, Carla. **Lessico Insegnarlo e impararlo**. 1°. Ed. 1999, Torino, Paravia e 2°. Ed. Atualizada por Perugia, Guerra.

COURA SOBRINHO, Jerônimo. **O dicionário como um instrumento auxiliar na leitura em língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

COWIE, Anthony. **English Dictionaries for Foreign Learners – a History**. Oxford: Clarendon Press, 1999.

CRUZ, Giêdra F. O papel do centro de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras no desenvolvimento da autonomia dos alunos de letras. In: LIMA, Diógenes C. **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.59-68.

DAVISON, A. C. e HINKLEY, D.V. **Bootstrap methods and their application**. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge, 1997.

DOLCI, Roberto e CELENTIN, Paola. (org.), **La formazione del Docente di italiano per stranieri**. Roma: Bonacci, 2000.

DOS SANTOS, Roseli D. Dissertação de Mestrado: **Tratamento Lexicográfico dos verbos pronominais múltiplos da língua italiana em dicionários bilíngues italiano-português**. Orientadora: Paola Giustina Baccin. São Paulo, Universidade de São Paulo, FFLCH, 2007.

DURÁN, Magali S. A Lexicografia Pedagógica e sua contribuição para a mudança do paradigma lexicográfico. In: XATARA, C. BEVILACQUA, C. HUMBLÉ, P. **Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e Perspectivas**. Florianópolis: UFSC/NUT. 2008. Disponível em: <http://www.cilp.ufsc.br/> . Último acesso: 18.01.2010

DURÁN, Magali S. e XATARA, Claudia M. Lexicografia Pedagógica: Atores e Interfaces. In: D.E.L.T.A, vol. 23, número 2, 2007, p. 203-222. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-44502007000200002&script=sci_arttext

DURÁN, Magali S. O ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira: quem se importa? In: *Revista do Gel (Araraquara)* v.5, 2008, p. 199-212

ECHEVERRÍA, M.S. y HERRERA, M.O. **Test de Vocabulario em imágenes, TEVI I** (manual de aplicación, II (láminas). Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción, 1982.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. 1998. Oxford: Oxford University Press.

EUROPA - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Disponível no site: http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro Europeu_total.pdf

FARIAS, Emilia M. P. **Glossário de termos da moda**. Fortaleza: Editora UFC/Edição Sebrae/CE, 2003.

FERNÁNDEZ, Heberto. Contenido y evolución de la primeras nomenclaturas bilingües em inglês y español (1554-1725), pioneras de la organización conceptual. In: NAVARRO, Carmen. **Terminología, traducción y comunicación especializada. Homenaje a Amelia de Irazábal**. Verona: Edizioni Fiorini, 2008, p. 97-113.

FREDDI, Giovanni. **Fondamenti, metodi e tecniche**. Torino, Utet Libreria, 1994.

GALISSON, Robert. De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage. Pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingues de FLE à l'école. **Cahiers de Lexicologie**, 51, 1987, p. 95-117.

GALISSON, Robert. Image et usage du dictionnaire, **Études de Linguistique Appliquée**, 49, Paris: Didier Erudition. 1983.

GATTOLIN, Sandra R. B. O ensino do Vocabulário no Livro Didático e na Voz do Professor. In: LIMA, Diógenes C. **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. (139-156) São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

GELPÍ, Cristina. Teaching dictionary use to university students of language mediation in Catalonia. In: HARTMANN, R. R. K. (ed): Thematic Network Projects, Sub-project 9 – Dictionaries - Dictionaries in Language Learning. Final Report Year Three. (68-77) 1999. Disponível em: <http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc> tnp 1

GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean. **Linguística e Ensino do Português**. Coimbra: Almedina, 1974.

GIUSTINIANI, Vito R. **Adam von Rottweil Deutsch-Italiernischer Sprachführer**. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 1987. (Disponível parcialmente na rede através do *Google Books*,) Último acesso em 18.01.2010.

GONÇAVES, Daria C. e SABINO, Marilei A. Desafios enfrentados para obter o domínio das expressões idiomáticas italianas. In: Fragmentos. Vol. 21, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/6540/6171> Último acesso em 18.01.2010

GREIMAS, Algirdas J. e COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica** [trad. do orig. fr. de 2006, 7ª. ed]. São Paulo: Contexto, 2008.

GRUBMÜLLER, K. **Vocabularius Ex quo. Untersuchungen zu lateinisch-deutschen Vokabularen des Spätmittelalters.** München. 1967.

GUIRAUD, Pierre **Problèmes et méthodes de la statique linguistique**, Paris: Larousse, 1960

HAENSCH, Günter. Los diccionarios plurilíngues. In: HAENSCH, G. et al., **La lexicografía. De la Linguística teórica a la lexicografía práctica.** Madrid: Gredos, 1982. P.512-534.

HARTMANN, Reinhard.R.K. (Ed.) **Lexicography. Critical Concepts.** 3v. London/New York: Routledge. 2003

HAUSMANN, Franz J. et al.(org.) **Wörterbücher: ein Internationales Handbuch zur Lexikographie..** Dictionaries: an International Handbook on Lexicography. 3 vols. Berlin / New York: de Gruyter. (1989/1990/1991)

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da Linguagem** [trad. do orig.ingl. *Prolegomena to a Theory of Language*, 1961]. São Paulo, Editora Perspectiva, 1975.

HULSTIJN, Jan H.; ATKINS, B.T. Sue. **Empirical research on dictionary use in foreign-language learning: survey and discussion.** In: ATKINS, B.T.S. (org.). *Using Dictionaries. Studies of Dictionary Use by language learners and translators.*Tübingen: Niemeyer, 1998, p.07-19.

IGNONE, Anna. **Primi piani sugli italiani – testo di lettura di lingua e civiltà italiana per stranieri.** Perugia: Guerra Edizioni, 2002.

ILSON, R. F. Present-day British lexicography. In: Hausmann et al (org.) (1990) Vol.2, 1967-1983.

ISQUERDO, Aparecida N.; KRIEGER, M. da Graça (orgs.) **As Ciências do Léxico – Lexicologia, Lexicografia, Terminologia.** Vol.II. Campo Grande, MS: Ed.UFMS, 2004.

ISQUERDO, Aparecida N.; ALVES, Ieda M. **Ciências do Léxico – Lexicologia, Lexicografia, Terminologia.** Volume III. São Paulo:Humanitas,FFLCH/USP,Campo Grande: Editora UFMS, 2007

JACKSON, H. **Lexicography. An Introduction.** London/New York: Routledge. 2002.

KELLY, P. **Guessing: No substitute for systematic learning of lexis.** System, vol.18, n.2, 1990, p. 199-207.

- KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1992.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender – os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- KRASHEN, Stephen D. e TERRELL T. **The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom**. Oxford, Pergamon, 1983.
- KRASHEN, S. **The input hypothesis : Issues and implications**. London, Longman, 1989.
- KRIEGER, M.da Graça. A Obra e o Fazer Dicionarísticos. In: **Terminologia – Projeto Termisul**. Cadernos do I.L., n.10, UFRGS, Julho de 1993, p. 9-16
- LEFFA, Vilson J. O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira. In: **Cadernos de Tradução – Tradução e Lexicografia Pedagógica** . Vol.2, no.18. UFSC. Florianópolis. 2006, p. 319-340
- LEWIS, C. **Explorar os Multimédia:101 Sugestões**. Lisboa: Livraria Civilização, 1998.
- LEWIS, Michael. **Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice**. Hove: LTP, 1997.
- LEWIS, Michael. **Teaching Collocation - Further Developments in the Lexical Approach**. Hove: LTP, 2000.
- LEWIS, Michael. **The Lexical Approach - The state of ELT and the way forward** Hove: Language Teaching Publication (LTP), 1993.
- LIF = BORTOLINI, U., TAVAGLIANI, C., ZAMPOLLI, A. (a cura di) **Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea**, Milano, Garzanti. 1972
- LIMA, Diógenes C. **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. (139-156) São Paulo: Parábola Editorial. 2009
- LIP = DE MAURO, Tullio, MANCINI, F., VEDOVELLI, M., VOGHERA, M. **Lessico di frequenza dell'italiano parlato**, Milano, Etaslibri. 1993
- LYONS, John. **Introdução à Linguística Teórica**. São Paulo, Ed.Nacional/ Edusp, 1978.
- MARELLO, Carla **Lavorare sulla lingua con il dizionario**. Torino: Loescher, 1993
- MARELLO, Carla. **Dizionari bilingui, con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco**. Bologna: Zanichelli. 1989.
- MARELLO, Carla. **Le Parole dell'italiano**. Bologna: Zanichelli. 1996.
- MARELLO, Carla; RAPARO, Adriano **Guida all'uso del vocabulário della Lingua Italiana**. Bologna: Zanichelli, 1997.

- MATTEI, Marina et al. **Lecture in gioco** – attività e giochi per leggere in italiano. Firenze: Alma Edizioni, 2003.
- MEZZADRI, Marco – **I Ferri del mestiere (Auto) formazione per l'insegnante di lingue**. Perugia: Guerra Edizioni/Soleil, 2003
- MIRANDA, Félix B. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ISQUERDO, Aparecida N. e ALVES, Ieda M. **Ciências do Léxico – Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Volume III. São Paulo:Humanitas/Campo Grande: Editora UFMS, 2007, p.261-282.
- MORALES, Humberto L. **Métodos de Investigación Linguística**. Salamanca: Ediciones Colegio de España, 1994.
- MORETTI, Giovanni B. **L'Italiano come prima o seconda lingua nelle sue varietà scritte e parlate**. Perugia: Guerra Edizioni. 1ª.ed, 1992; 4ª.ed. 2005.
- MORRIS, I. **The art of teaching English as a living language**. New York: Macmillan, 1964.
- MULJAČIĆ, Zarko Recensioeni di: Vito R. Giustiniani. Adam Von Rottweil. **Deutsch-Italienischer Sprachführer. Maître Adamo De Rodvila. Introito e Porta De Quele Che Voleno Imparare e Comprendre Todescho o Latino, Cioè Taliano (Sic)**. In Rivista di Studi Italiani Anno XI, n° 2, Dicembre 1993, p. 98-100. Disponível em: <http://www.rivistadistudiitaliani.com/articolo.php?id=1022> (Último acesso em maio, 2009)
- NADDEO, Ciro Massimo **I pronomi italiani**. Firenze, Alma Edizioni, 1999.
- NAVARRO, Carmen. **Terminologia, traducción y comunicación especializada. Homenaje a Amelia de Irazzábal**. Verona: Edizioni Fiorini, 2008.
- NESI, Hilary. The specification of dictionary reference skills in higher education. In: Hartmann, R.R.K. (Ed.) **Thematic Network Project in the area of Languages. Sub-project 9: Dictionaries. Dictionaries in Language Learning**, 1999, p.54-67.
- NEWSON, Dennis. The Lexical Syllabus. In: EFLTU - English-speaking section Foreign Language Teachers United - Agosto, 2005. Disponível em: <http://www.eftu.org/reviews/willis.htm> . Último acesso em janeiro, 2009.
- NOVELLI, Ana L. R. Pesquisa de Opinião. In: DUARTE, Jorge e BARROS, Antonio **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006
- NUCCORINI, Stefania. **La parola che non so. Saggio sui dizionari pedagogici**. Firenze: La Nuova Italia. 1993.
- NUNES, Paula A. e FINATTO, Maria José B. Dicionários monolíngues para aprendizes de inglês como língua estrangeira: alguns elementos para o professor. In: WELKER, H.A. **Horizontes de Linguística Aplicada** – Revista do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da UnB, neste número: O uso de dicionários. Ano 6, No.2, Dezembro 2007.

- OLIVEIRA, Ana Maria P. P. e ISQUERDO, Aparecida N. (org.) **As Ciências do Léxico-Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Campo Grande, MS: Editora UFMS. 1ªed.1998; 2ª.ed. 2001
- ORIOLO, L. , (et al) **Come leggere** . Perugia: Guerra Edizioni, 1995
- OSSELTON, N. E. English lexicography from the beginning up to and including Johnson. In: Hausmann et al. (org.). Vol. 2, 1943-1953, 1990.
- OSSELTON, N. E. The history of academic dictionary criticism with reference to major dictionaries. In: HAUSMANN et al. (org.), Vol.1, 225-230, 1989.
- PAIS, Cidmar T. **Ensaio Semiótico-linguístico**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- PAIS, Cidmar. T. **Relações Dialéticas Subjacentes à Significação**. In:Revista Philologus. Ano 10, n. 28, 2004. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/10\(28\)09.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/10(28)09.htm) Último acesso: 18.01.2010
- PAIVA, Vera L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes C. **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial. 2009, p. 31-51.
- PAIVA, Vera L. M.O. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D.P. e MELLO H. **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004 (Estudos Linguísticos, 7). Disponível em: <http://www.veramenezes.com/vocabulario.htm> Último acesso 14.01.2008
- PALLOTTI, Gabriele, **La seconda Lingua**. Milano: Bompiani, 1ª.ed. 1998; 4ª. 2006.
- PALLOTTI, Gabriele. **Favorire la comprensione dei testi scritti**. In: Lend, Contesti per apprendere e studiare. N.3, 2001, p.28-35.
- PICHIASSI, Mauro. **Fondamenti di Glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica**. Perugia, Edizione Guerra, 1999.
- POTTIER, Bernard. **Linguística Geral - Teoria e Descrição**. Rio de Janeiro, Presença, 1978
- REY, Alain. La lexicographie française depuis Littré. In: HAUSMANN et al. (org.) Vol.2. (1818-1843). 1990
- RICHARDS, Jack. C. e RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis**. Cambridge, University Press, 2001. (disponível parcialmente no Google books)
- ROBIN, Régine. **História e Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1977. (137-152)
- RODRIGUES, Auro de J. **Metodologia Científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

- RODRIGUES, Daniel F. A competência Lexical e o ensino da oralidade em aulas de língua estrangeira. In: CONSOLO, Douglas A. e TEIXEIRA DA SILVA, Vera L. **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional**. S.J.R.Preto, SP: Editora HN, 2007, p.101-117.
- RONCORONI, F. **Fare italiano con il dizionario. Quaderno didattico con esercizi guidati**. Milano:Mondadori,1987.
- ROSSNER, Richard. The learner as lexicographer: using dictionaries in second language learning. In: ILSON, R.(ed) **Dictionaries, lexicography and language learning**. (95-102) Oxford: Pergamon. 1985
- ROTTAWA, Lucia e dos SANTOS, Sulany S. (org.) **Ensino e Aprendizagem de Línguas – Língua estrangeira**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2006.
- SABINO, Marilei A. Uma averiguação de alguns tipos de unidades lexicais em dicionários bilíngues italiano-português. CD - da 50 Revista do Seminário do GEL - Grupo de Estudos Linguísticos, Taubaté - SP, 22 maio 2003.Disponível em: www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc059.htm
- SCHANK, R. **Il lettore che capisce**. [orig.ing. **Reading and Understanding**,1982] Firenze: La Nuova Italia.
- SCHMITT, N. e MCCARTHY, M. **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- SCHWEICKARD, Wolfgang. Zur zweisprachigen Lexicographie Deutsch und Italienisch. In: WIEGAND, Herbert E. **Germanistische Linguistik –Studien zur zweisprachigen Lexikographie mit Deutsch V**, 2000, p. 71-86 (Disponível parcialmente no Google Books)
- SCIARONE, A. G. **Vocabolario fondamentale della lingua italiana**, Bergamo, Minerva Italica, 1977 e Guerra Edizioni, 1995.
- SHONFIELD, Phil. Dictionary Use in Reception. **International Journal of Lexicography**. Volume 12. Number 1, 1999. Oxford: Oxford University Press, p.13-34
- SIMONE, Raffaele. Esistono verbi sintagmatici in italiano? In: **Lessico e Grammatica**. Roma: Società di Linguistica Italiana, 1997, p.156-169
- SIMPSON, J. A. English lexicography after Johnson to 1945. In: HAUSMANN et al. (org.) Vol.2, 1990, p.1953-1966.
- SIQUIEROLLI, Benice N.R. **Fatores de interferência na aprendizagem da língua francesa por estudantes universitários brasileiros: o léxico**. Tese de Doutorado. Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Barbosa. DL/FFLCH/USP. 2001.
- SOARES, Leda S. Técnica do manuseio do dicionário e enriquecimento do vocabulário. In: **Letras de hoje**. Número 32, junho. Porto Alegre, RS: PUC/RS. 1978

STERKENBURG, Piet van **Het glossarium Harlemense. Een lexicologische bijdrage tot de studie van de Middelnederlandse lexicografie.** The Hague: Martinus Nijhoff, 1975

STERKENBURG, Piet van. **A Practical Guide to Lexicography. Terminology and Lexicography Research and Practice.** Amsterdam: John Benjamins, 2003.

STERKENBURG, Piet van. **Van Dale Groot Woordenboek van Hedendaags Nederlands.** 3ª ed. Utrecht/Antwerp: Van Dale Lexicografie, 2002.

STERKENBURG, Piet van. **Van Woordenlijst tot Woordenboek. Inleiding tot de Geschiedenis van Woordenboeken van het Nederlands.** Leiden: Brill, 1984.

TAGNIN, Stella E. O. **Expressões idiomáticas e convencionais.** São Paulo: Ática, 1989.

TAGNIN, Stella E. O. **O jeito que a gente diz - Expressões convencionais e idiomáticas.** São Paulo: Disal, 2005

TAGNIN, Stella E.O. **Convencionalidade e Produção de texto: Um dicionário de colocações verbais inglês/português - português/inglês.** São Paulo: Tese de Livre Docência, FFLCH/USP, 1998

TARP, Sven. Lexicografia de Aprendizaje. In: **Caderno de Tradução, 18** . Florianópolis: UFSC. 2006 , p.295-317.

THORNBURY, Scott. **How to teach vocabulary.** London: Longman, 2002.

UNDERHILL, Adrian. Working with the monolingual learners' dictionary. In: ILSON, R.(ed) **Dictionaries, Lexicography and language learning.** Oxford: Pergamon.1985, p. 103-113

VANDRICK, Stephanie. Literature in the teaching of second language composition. Cap. 11. In: KROLL, Barbara (org.) **Exploring the Dynamics of Second Language Writing.** Cambridge Applied Linguistics. New York: Cambridge University Press, 2003, p. 263-283.

VARANTOLA, Krista. Linguistic corpora (databases) and the compilation of dictionaries. In: STERKENBURG, Piet van **A practical Guide to Lexicography.** Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2003, p.229-239.

VARANTOLA, Krista. Translators and their Use of Dictionaries. User needs and user habits. In: ATKINS, B.T.S. (org.). **Using Dictionaries. Studies of Dictionary Use by language learners and translators.** Tübingen: Niemeyer, 1998. p.179-192

VILAS BOAS (et al.) Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira. (Artigo disponível no Portal de Educação do Exército Brasileiro) Em: http://www.ensino.eb.br/artigos/artigo_edu_metodos.pdf

WELKER, Herbert A. **Dicionários. Uma pequena introdução à lexicografia.** Brasília: Thesaurus Editora, 2004.

WELKER, Herbert A. Pesquisas sobre o uso de dicionários para aprendizes. In: Cadernos de Tradução n.18- Tradução e Lexicografia Pedagógica (XATARA, Cláudia e HUMBLÉ, Philippe – orgs.) PGET-UFSC, 2006a, p.175 – 194. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewFile/6947/6455> Último acesso em: 18.01.2010.

WELKER, Herbert A. Pesquisando o uso de dicionários. In: Revista Linguagem & Ensino. Vol. 9, número 2. Jul/Dez, 2006b, p.223-243. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/09Welker.pdf> Último acesso em: 18.01.2010.

WELKER, Herbert A. **O uso de Dicionários, Panorama Geral das Pesquisas Empíricas.** Brasília: Thesaurus Editora, 2006c

WELKER, H.A. **Horizontes de Linguística Aplicada – Revista do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da UnB, neste número: O uso de dicionários.** Ano 6, No.2, Dezembro 2007.

WELKER, Herbert A. **Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica.** Brasília: Thesaurus Editora, 2008

WEST, M. **A General Service List of English Words.** London: Longman. 1953

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação.** [trad. de José Carlos Paes, tit. orig. *Teaching Language as Communication*, 1978] Campinas, Pontes. 2ª. Ed. 2005

WILLIS, D. **The lexical syllabus. A new approach to language Teaching.** Londres, Collins, 1990

XATARA, C., BEVI-LACQUA, C., HUMBLÉ, P. **Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e Perspectivas.** Florianópolis: UFSC/NUT, 2008. Disponível em: <http://cilp.ufsc.br/LEXICOPEd.pdf>.

XATARA, Cláudia M. Unidades fraseológicas e terminológicas em dicionários bilíngues gerais. In ISQUERDO, Aparecida N. e KRIEGER, M. da Graça (org.), **Ciências do Léxico-Lexicologia, Lexicografia, Terminologia.** Vol.II, Campo Grande, Editora UFMS, (267-273) 2004

ZÖFGEN, Ekkehard. Bilingual Learner's Dictionaries. In: HAUSMANN, F.J. et al. (eds) Vol.3, 1991, p. 2888-2903.

ZUCCHI, Angela M. T. Dicionário Monolíngue no Ensino de Língua Estrangeira: uma experiência de uso. In: ISQUERDO, Aparecida N. e FINATTO, M. José B. (orgs.) **Ciências do Léxico**, Vol. IV. UFMS/ UFRS, 2008, p.255-268.

ZUCCHI, Angela M. T. La lingua di specialità in lingua straniera: "L'italiano Strumentale", un'esperienza brasiliana. In: NAVARRO, Carmen (org.) **Terminologia, traducción y comunicación especializada.** Verona: Edizioni Fiorini, 2008, p.413-419.

ZUCCHI, Angela M. T. **Um caminho para o ensino das colocações verbais em italiano língua estrangeira: glossário temático e exercícios.** Dissertação de Mestrado, DLM, FFLCH, USP. São Paulo, 2002.

ZUCCHI, Angela M.T. e CASINI, Cecilia. "Fai attenzione in questo!"- Apprendenti brasiliani di italiano lingua straniera di fronte a distrattori basati sui loro errori. In: CORINO, Elisa e MARELLO, Carla. **Valico – Studi di linguistica e didattica.** Perugia: Guerra Edizioni, 2009, p.225-244.

Fontes das imagens e textos dos testes

As imagens da Web foram encontradas entre os meses de janeiro e abril de 2008.

Texto 1

<http://it.lezzetler.net/image-vp5453.html>

1. Piccioni

Imagem A

http://images.google.com/imgres?imgurl=http://www.nucleoestudo.ufla.br/necta_old2/frango_corte.jpg

Imagem B

http://images.google.com/imgres?imgurl=http://www.cko.it/immagini/piccioni_it

Imagem C

<http://images.google.com/imgres?imgurl=http://www.bioitaly.casaccia.enea.it/fagiano.gif>

Imagem D

http://images.google.com/imgres?imgurl=http://www.agrafia.org/tacchini/bronzato_alirossi1.jpg

4. Alloro

Imagem A

http://images.google.it/imgres?imgurl=http://www.elicriso.it/it/piante_medicinali/ruta/1ruta_foglie.jpg&imgrefurl=http://www.elicriso.it/it/piante_medicinali/ruta

Imagem B

<http://images.google.it/imgres?imgurl=http://www.ilcuocoincasa.com/pagine/6lericette/prezemolo.jpg>

Imagem C

<http://herbariuserante.altervista.org/wordpress/wp-content/uploads/2009/01/rosmarino.jpg>

Imagem D

<http://impressoesdeontem.zip.net/images/louro.gif>

Texto 2

(adaptado de)

<http://it.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090709044352AAG2jO5>

1. Capotavola**Imagem A**

http://dsi24.com/shops/images/images_big/sessel armchair fauteuil poltrona_vanity_fair_poltrona_frau.jpg

Imagem B

www.artevita.ru/drawing/capotavola.html

Imagem C

www.artevita.ru/b.php?typedb

Imagem D

<http://backoffice.sculdascia.it/Common/Util/RenderImg.aspx?CI=10125893>

5. Becchino

Vinhetas desenhadas especialmente para a pesquisa pelo cartunista Floreal, Suzano, SP.

Texto 3

(adaptado de)

<http://www.decidiamoinsieme.it/e-se-riducessimo-intanto-la-spazzatura/>

1. Marciscono

Imagens A, B, C, e D – Fotografias de autoria da pesquisadora.

10. Busta**Imagens A**

http://www.cabef.com/prodotti/foto/1214308590differentio_ok.jpg

Imagens B

http://images.google.com/imgres?imgurl=http://img.alibaba.com/photo/255984814/T_Shirt_Bag_Plastic_bag.jpg

Imagens C

<http://www.twenga.it/dir-Forniture,Attrezzi-per-la-pulizia,Pattumiera-raccolta-differenziata>

Imagens D

Clip-art do Microsoft Word

Texto 4

Texto criado para os propósitos da pesquisa, de autoria da Profa. Cecília Casini

2. Mucchio

Imagens A, B,C, e D – Fotografias de autoria da pesquisadora.

4. Pizzo

Imagem A

http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.broadwaywigs.com/images/elvis/elvis-sideburns,-sideview_large.gif&imgrefurl=http://basettoni.blogspot.com/2008

Imagem B

<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://bp0.blogger.com>

Imagem C

Clip art do Microsoft Word

Imagem D

<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.cm-cantanhede.pt>