

CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS LEXICAIS: A COMPREENSÃO DESDE LEITURA DE TEXTOS A VERBETE DE DICIONÁRIO

LEXICAL CONCEPTS CONSTRUCTION: COMPREHENSION FROM TEXT READING TO DICTIONARY ENTRY

Angela Maria Tenório Zucchi

angelazucchi@usp.br

Universidade de São Paulo

RESUMO: Sob uma perspectiva multidisciplinar foi desenvolvido o presente estudo a partir de pressupostos teóricos em relação à habilidade de compreensão no processo de aprendizagem de língua estrangeira, em relação à análise linguística, referente à enunciação e significação, e em relação à lexicografia, o *modus operandi* da construção do enunciado definicional. O objetivo é demonstrar um caminho a ser percorrido para a conceptualização de uma unidade lexical em italiano (*mortaio*) através de sua presença em diversos tipos de textos de diferentes registros de linguagem e em sua definição no dicionário monolíngue italiano *Il nuovo De Mauro*. **Palavras-chave:** compreensão; ensino de língua estrangeira; texto; conceptualização; lexicografia

ABSTRACT: The current study was developed from a multidisciplinary perspective based on theoretical assumptions regarding comprehension ability during foreign language learning process, linguistic analysis concerning enunciation and meaning, and lexicography, *modus operandi* of definitional utterance building. Its objective is to demonstrate a path to be taken for the conceptualization of a lexical unit in Italian (*mortaio*) through its presence in various types of texts from different language registers and in its definition in the Italian monolingual dictionary 'Il nuovo De Mauro'. **Keywords:** *comprehension; foreign language teaching; text; conceptualization; lexicography*

Introdução

No ensino de línguas estrangeiras [doravante LE], 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*. Uma

leitura literal desta expressão causa estranheza, como bem aponta Welker (2008, p.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, p.84) esses termos “se referem mais à maneira pela qual a linguagem é manifestada do que ao modo pelo qual ela se materializa em comunicação.”

Neste 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 vistas: 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, Pais, Greimas, Barbosa, nas questões referentes a enunciação, léxico e conceptualização.

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

Este estudo aborda o conceito de texto no ensino de LE considerando vários aspectos. É importante assinalar que não adentramos nas especificidades da Linguística Textual, mas consideramos a ideia de interação leitor e texto, como será abordado diante.

Nos próximos itens, 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.

1. Compreender textos na prática de ensino de LE

Para falarmos de compreensão escrita no ensino de LE, antes de tudo, estamos considerando que o leitor seja já alfabetizado na língua materna [doravante LM], que tenha capacidade de ler textos na LM, e que o alfabeto da LE seja o mesmo da LM.

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 e para explicitar como tem sido visto o processo de compreensão na LE.

O que entendemos por *texto* no ensino de LE? Os manuais didáticos apresentam *textos* desde as primeiras unidades, geralmente na forma de diálogo, que muitas vezes vem acompanhado do respectivo áudio.

Na língua comum, o termo *texto* está normalmente relacionado à forma escrita. Nos estudos linguísticos, porém, inclusive no ensino de LE, sua concepção é mais abrangente. Segundo Moretti (2005, p.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”. [...] 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.¹

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, argumentativos, descritivos, epistolares, 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 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).

A diferenciação de tipos de textos facilita a organização metodológica porque, conforme as características mais salientes de cada tipo de texto, são apresentadas de forma gradual estruturas gramaticais, principalmente referentes ao uso de tempos verbais, léxico e forma de registro mais utilizados pelos falantes nativos daquela LE. Contudo, um texto pode apresentar características e funções de vários tipos, como um de forma dialógica que pode ser argumentativo, com o objetivo de convencimento sobre uma ideia. Como também uma descrição apresentada na forma epistolar, são tipos de textos frequentes nos livros didáticos de LE.

¹ 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”. [...] 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.

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. Obviamente, consideramos que atualmente os alunos têm muito mais chances de contato com a LE, seja na forma escrita, seja na forma oral devido aos recursos tecnológicos e à Internet.

Têm sido 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, p.142-156); Ignone (2002); Oriolo et al (1995); Mattei et al (2003). Ainda, há de se mencionar os estudos sobre *ensino instrumental* de leitura em LE, que ocorre 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, p.62-71; ZUCCHI, 2008a, p.413-419).

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, p.77)².

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, p.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 lingüísticas 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 socio cognitivo de sua língua materna, é transportado para o contexto lingüístico socio cognitivo do país em questão e o fato de saber decodificar o código lingüístico 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, p.7):

A leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento lingüístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem lingüística como de ordem

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

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, vão se construindo 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 LEs, 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 pré-determinadas somente ao correr os olhos pelos escritos. A esse processo, geralmente, se dá o nome de pré-leitura.

Ciliberti (1994, p.77-78), seguindo o modelo de Schank (1992), 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 “tornar explícito quanto há de implícito em um texto ou discurso.”³

Ciliberti resume o modelo de processos de compreensão de Schank no seguinte esquema⁴:

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.

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

4 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 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”⁵. 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 concluída 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*, isto é, dar motivos aos eventos.

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 difícil determinam o esforço empregado por parte do leitor diante de um texto em cuja linguagem ele não esteja familiarizado e cujo léxico provoque dificuldades a ponto de não possibilitá-lo 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.

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 (IGNONE, 2002; VANDRICK, 2003) e aqueles que reconhecem e estudam o uso do dicionário para compreensão e aprendizado de língua (RONCORONI, 1987; MARELLO 1989, 1993; TARP, 2006; ZUCCHI, 2008, 2010). Há uma corrente nos estudos lexicográficos denominada Lexicografia Pedagógica, ou Lexicografia de Aprendizagem, que não abordaremos aqui, mas remetemos à bibliografia reunida em Welker (2008).

Há pesquisadores que não se ocupam de dicionários, e nem os defendem, mas que também veem problemas em se atribuir a aquisição lexical do aluno em formação à inferência,

⁵ No original: *Il significato attribuito a ciascun componente linguistico influenza il significato da attribuire agli altri elementi.*

como Rodrigues (2007, p.107). Este 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 baseada na aprendizagem implícita, 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.

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.

Sobre a compreensão, nas palavras de Widdowson (1978/2001, p.91), pesquisador que foi um dos precursores da Abordagem Comunicativa, encontramos os argumentos que podem ter suscitado a ideia 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 ideias na mesma linha das citações de Koch, Ciliberti e Schank quanto a 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 vinha de uma tradição em que se colocava 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 de exemplos de comunicação autêntica na LE que exigiam do leitor postura diferente das adotadas anteriormente.

Diversamente das listas de palavras ou elenco de frases um texto autêntico não pode ser interpretado palavra por palavra, para que não seja 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 (1978/2001, 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 em estruturas sintáticas e itens lexicais para cuja compreensão o aprendiz simplesmente não tem a necessária competência.

O autor afirma a importância das palavras no contexto, 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 (1978/2001, 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.

Também Marello (1996, p.188) aborda a questão do nível de dificuldade dos textos a serem apresentados a alunos adultos e alerta que se forem fáceis demais podem aborrecer o aluno e difíceis demais poderão frustrá-lo. A autora também recomenda levar em consideração a quantidade de *input*⁶ lexical e indica as obras que contêm listas de palavras ‘indispensáveis’ em língua italiana, como o LIF, o LIP, o VdB, *Vocabolario Fondamentale* di Sciarone, il *Lessico Elementare*. A linguista da Universidade de Turim 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 de uma vez lida a adaptação, o estudante tem a impressão de que já leu toda 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.

6 *Input* é o nome usado internacionalmente para indicar a *entrada de dados* em LE; é tudo a que o aluno é exposto em LE. Krashen (1989) desenvolveu a hipótese do *input* compreensível +1.

Pallotti (2001), professor e pesquisador italiano, especialista em *Interlingua*, 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 deles não é a simplificação do outro, mas sim textos escritos para destinatários diferentes. Widdowson (1978/2001:126) já dizia algo semelhante, diferenciando ‘versão simplificada’ e ‘relatos simples’, este último não sendo uma “textualização alternativa de um dado discurso, mas um novo discurso totalmente novo. É a representação de informação abstraída de uma ou outra fonte para atender a um tipo específico de leitor”.

Pallotti (2001:32) contesta também o conceito de *legibilidade*, às vezes usado por *compreensibilidade*. A legibilidade de um texto, já citada por Marello, 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:

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.⁷ (PALLOTI, 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

⁷ 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.*

e tem 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 LE é um complexo processo em que interagem leitor e autor e, nas palavras de Koch (2008, p.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 texto 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 algum conceito é explicitado no próprio texto, a leitura torna-se mais compreensível; contudo, na prática didática, sabemos que nem sempre é possível encontrar textos elaborados com esta característica ou assim reelaborados para fins didáticos em LE. Nessa perspectiva, acreditamos na eficiência do auxílio de dicionários que, oferecendo recursos satisfatórios, podem levar à compreensão e promover a autonomia do aluno leitor.

3. 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 item, vamos abordar a *compreensão* em estudos de linguistas que não estão envolvidos com o ensino de línguas, mas veremos como há pontos convergentes no percurso da palavra no texto até a definição de dicionários.

Ao tratar de dicionários, é importante retomar as noções de *onomasiologia* e *semasiologia*, pois indicam como as obras lexicográficas podem ser organizadas em sua macroestrutura. O processo *onomasiológico* parte do conceito ou noção para o respectivo significante, sua expressão no plano dos signos (GREIMAS, 1993/2008, p.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, p.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, do significante, de uma dada denominação, à noção ou conceito transmitido por este significante. De forma simples, pode-se resumir que o dicionário de organização semasiológica apresenta suas entradas (as palavras a serem definidas) em ordem alfabética e é o tipo mais comum. O dicionário de organização onomasiológica apresenta suas entradas primeiramente organizadas em seções por temas ou ideias afins, mas também em ordem alfabética dentro dessas seções temáticas. É chamado de dicionário analógico ou ideológico, de ideias. Essa organização é comum em dicionários de imagens voltados para público infantil ou para línguas estrangeiras.

O linguista francês Pottier (1978, p.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 apresentado por Ciliberti (1994, p.77-78), há vários subprocessos que englobam a compreensão e estes seguem operações simultâneas e consecutivas. Pottier (1978, p.36) 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 se lembrar 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 sua língua materna sobre o conteúdo de um texto em LE, parte de um processo semasiológico, cujos significantes estão na LE, conceitualiza esse conteúdo, seguindo seu processo onomasiológico, e na posição de locutor/emissor em sua

produção oral, utilizando significantes em sua língua materna, dá a resposta baseada em sua conceptualização daquele conteúdo.

O objetivo maior de um aprendiz (e também de seu professor) é conseguir realizar o processo de conceptualização, o processo onomasiológico, de produção oral ou escrita, utilizando somente os significantes da LE, o que comumente dizemos sobre o 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-enunciatário. Desses dois processos de enunciação resultam dois textos-enunciados: o texto-enunciado do sujeito-enunciador e o texto-enunciado do sujeito-enunciatário (Pais, 1993: 454-521; 1995a; 1995b).

Das palavras do linguista brasileiro depreendemos, seguindo nosso foco na *compreensão*, que o aprendiz/leitor na LE é ativo no processo da decodificação/compreensão, cumprindo seu papel de *sujeito enunciatário* e formando o seu *texto-enunciado*. O problema que pode ocorrer no processo da formação do *texto* do *sujeito enunciatário/leitor/aprendiz* de LE é que esse sujeito não consiga chegar à conceptualização, 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 (ZUCCHI, 2010) escolhemos trabalhar principalmente com substantivos concretos, damos aqui 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 de 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 existem de diversos tipos e formatos, que são utilizados há muito tempo e que seu uso sofreu uma decadência, ou seja, deixou de ser usado como antes. 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 só decorativo. A intenção do *sujeito-enunciador* é falar sobre o seu problema ao usar tal instrumento, sem se preocupar em descrevê-lo em detalhes, dizendo apenas que é de mármore.

Outro exemplo, 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, ora, um texto que tem a intenção de descrever o objeto *mortaio* em um específico ambiente, 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.⁸

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* e *pestello* é a chamada *mão de pilão*. Esse mesmo significante, *mortaio*, em italiano encerra em si outro conceito, outra noção. Vejamos o seguinte texto:

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

Colpi di mortaio sono stati sparati questa mattina contro una scuola superiore femminile nel quartiere a maggioranza sunnita di Adil, nella zona occidentale di Bagdad. 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.

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.⁹

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.

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 metadiscorso, as informações necessárias para que o consulente/leitor consiga formar a noção, o conceito cujo respectivo significante representa.

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

Neste estudo, 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 combinação 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 metadiscorso 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 online *Il Nuovo De Mauro*¹⁰:

mortaio
mor|tà|jo - s.m.
1288-90; lat. mortariū(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 orefic. fornello costruito con lamine metalliche intrecciate e rivestito di terra refrattaria, usato per fondere i metalli
5. OB volg., organo sessuale femminile
Polirematiche
mortaio della bussola
loc.s.m.
TS tecn.
cassa della bussola, anticamente costituita da un recipiente contenente acqua dolce e alcol in cui era immersa la rosa
pestare l'acqua nel mortaio
loc.v.
BU
fare una fatica inutile.

10 Disponível em: <https://dizionario.internazionale.it/>

O dicionário busca trazer para cada acepção as características e funções que possuem o referido objeto, formando o enunciado definicional. Pode também dar somente um equivalente como no caso da acepção número cinco. Além dessas características, fornece informação gramatical, separação de sílaba, etimologia, e marca de uso. Esta última informação atualiza o consulente sobre o nível diafásico em que se encontra a unidade lexical no sistema linguístico italiano de acordo com dados estatísticos realizados pelo linguista De Mauro anteriormente. Aqui vemos as marcas de uso CO, indicando que é uma palavra *comune*, comum, TS, que pertence a um discurso *tecnico specialistico*, técnico especializado, OB, *obsoleto*, BU, *basso uso*, de baixo uso. Como *polirematiche*, o autor define as locuções, os fraseologismos e indica a respectiva marca de uso.

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 de LE poderá formar um *conceito* sobre o significante *mortaio* sem a necessidade de confrontar-se com a unidade lexical em textos diferentes, até extrair suas diversas características em diversos usos.

Certamente há de se considerar que o exemplo aqui proposto é simples, por ser um substantivo concreto, mas 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 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 da equipe de lexicógrafos, pois, grandes dicionário monolíngue de língua, como o *Houaiss* e o *De Mauro*, são considerados *autoridade* na língua.

Em suma, a partir dos conceitos e textos apresentados, vemos que o dicionário pode reunir as informações necessárias que auxiliam a compreensão de um determinado substantivo concreto, enquanto seria necessária a leitura de vários textos que oferecessem subsídios suficientes para a compreensão global do objeto. O dicionário se configura, portanto, como um auxílio efetivo no processo de compreensão de unidades lexicais na aprendizagem de língua estrangeira.

Referências Bibliográficas

- AGATI, Alessandra. **Abilità di Lettura**. Torino: Paravia – scriptorium, 1999.
- 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.
- CANDIDO, Antonio. **O francês instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Hemus-Livraria Editora, 1977.
- CILIBERTI, Anna. **Manuale di Glottodidattica**. Firenze: La Nuova Italia, 1994.
- FISCHER, Eliana G. A língua instrumental. In: **O ensino do italiano nas Universidades do Estado de São Paulo**, 1991, São Paulo. Atas do Seminário, v.1. São Paulo, 1991. p. 62-71.
- GREIMAS, Algirdas J. e COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica** [trad. do orig. fr. de 2006, 7ª. ed]. São Paulo: Contexto, 2008.
- IGNONE, Anna. **Primi piani sugli italiani – testo di lettura di lingua e civiltà italiana per stranieri**. Perugia: Guerra Edizioni, 2002.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender – os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- MARELLO, Carla. **Dizionari bilingui, con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco**. Bologna: Zanichelli. 1989.
- MARELLO, Carla **Lavorare sulla lingua con il dizionario**. Torino: Loescher, 1993
- MARELLO, Carla. **Le Parole dell’italiano**. Bologna: Zanichelli. 1996.
- MATTEI, Marina et al. **Letture 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.
- 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.
- ORIOLO, L. , (et al) **Come leggere**. Perugia: Guerra Edizioni, 1995
- PAIS, Cidmar. T. Relações Dialéticas Subjacentes à Significação. In: **Revista Philologus**. Ano 10, n. 28, 2004.

PALLOTTI, Gabriele. Favorire la comprensione dei testi scritti. In: **Lend, Contesti per apprendere e studiare**. N.3, 2001, p.28-35.

POTTIER, Bernard. **Linguística Geral - Teoria e Descrição**. Rio de Janeiro: Presença, 1978

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.Rio Preto: Editora HN, 2007, p.101-117.

RONCORONI, F. **Fare italiano con il dizionario. Quaderno didattico con esercizi guidati**. Milano: Mondadori,1987.

SCHANK, R. C. **Il lettore che capisce**. Firenze: La Nuova Italia, 1992.

TARP, Sven. Lexicografia de Aprendizaje. In: **Caderno de Tradução**,18. Florianópolis: UFSC, 2006, p.295-317.

VANDRICK, Stephanie. Literature in the teaching of second language composition. In: KROLL, B.(org.) **Exploring the Dynamics of Second Language Writing**. Cambridge Applied Linguistics. New York: Cambridge University Press, 2003, p. 263-283.

WELKER, Herbert A. **Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica**. Brasília: Thesaurus Editora, 2008

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

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: Ed. Fiorini, 2008a, p.413-419.

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. Campo Grande: UFMS/ UFRS, 2008, p.255-268.

ZUCCHI, Angela M. T. O uso de dicionários na compreensão escrita em italiano LE. In: Anne Dykstra; Tanneke Schoonheim. (Org.). **Proceedings of the XIV Euralex International Congress**. Leeuwarden: Fryske Akademy, 2010, p. 1152-1160.