

CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE ITALIANO PARA A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

**MAGALI SANCHES DURAN
FERNANDA LANDUCCI ORTALE**

RESUMO: Uma das tarefas rotineiras do professor de língua estrangeira é corrigir textos orais ou escritos de alunos que, com frequência, recorrem ao uso do dicionário para produzi-los. Entretanto, verifica-se uma lacuna no que diz respeito a dicionários bilíngues português-italiano para auxiliar os aprendizes brasileiros a falar e escrever em italiano. Com vistas a contribuir para o preenchimento dessa lacuna, propõe-se neste artigo o aproveitamento das atividades de correção da produção oral e escrita dos aprendizes como fonte de subsídios para o aperfeiçoamento lexicográfico. A proposta inspira-se nos trabalhos da Lexicografia Pedagógica e nos estudos de *Corpus* de Aprendizes, que mostram o grande potencial de contribuição do professor de línguas para a Lexicografia. Para ilustrar a proposta, são apresentados excertos de produção oral de aprendizes brasileiros, que evidenciam dificuldades desse público. Tais excertos são discutidos e contrastados com o conteúdo de alguns dos dicionários português-italiano disponíveis no mercado brasileiro. Em sequência, sugerem-se formas de contemplar no texto dos dicionários informações que contribuam para superar tais dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: lexicografia pedagógica; ensino de italiano; dicionários bilíngues pedagógicos; erros de aprendizes; produção em língua estrangeira.



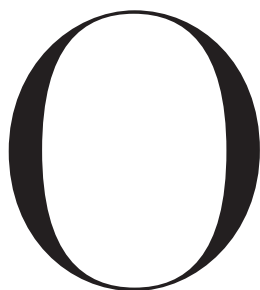
ABSTRACT: Uno dei compiti quotidiani del professore di lingua straniera è quello di correggere testi orali o scritti degli studenti, che spesso fanno ricorso al dizionario. Si verifica, però, una lacuna nei dizionari bilingui portoghese-italiano per quanto riguarda il ruolo di aiutare gli studenti brasiliani a parlare e scrivere in italiano. Proponiamo, dunque, che si approfittino i momenti di correzione della produzione orale e scritta degli studenti come fonte di sussidi per il perfezionamento lessicografico. La proposta si ispira ai lavori di Lessicografia Pedagogica e del *Corpus* di Apprendimento, che mostrano il grande potenziale del professore di lingua straniera per contribuire alla Lessicografia. Per illustrare la proposta, sono presentati alcuni esempi delle difficoltà degli studenti brasiliani, che poi sono confrontati con il contenuto di alcuni dizionari bilingui portoghese-italiano disponibili in Brasile. In seguito si presentano alcune informazioni che potrebbero essere inserite nei dizionari allo scopo di contribuire a superare tali difficoltà.

PAROLE CHIAVE: lessicografia pedagogica; italiano come lingua straniera; dizionari bilingui; errori degli apprendenti; produzione in lingua straniera.

ABSTRACT: A common activity in the routine of foreign language teachers is correcting writing and oral production of learners who, frequently, use dictionaries. Reflexion on learners' difficulties leads teachers to realize there is a lack of Portuguese-Italian dictionaries made specifically for helping Brazilian learners to write and to speak in Italian. To meet this need, it is proposed here to take advantage of teachers' correction activities to collect information for lexicographical improvements. This proposal is inspired on Pedagogical Lexicography researches and Learners' Corpus studies, which point out valuable contributions teachers could make to Lexicography. Extracts from Brazilian learners' oral production illustrate how to register learners' difficulties to provide information showing lexicographical relevance. Some of these extracts are contrasted with content from Portuguese-Italian dictionaries available on Brazilian market. Then, it is suggested how to consider such difficulties in dictionary entries for helping learners to overcome them.

KEYWORDS: Pedagogical Lexicography; Italian as foreign language; bilingual learners'dictionaries; learners'errors; production in foreign language.

Introdução



ato de avaliar a produção do aluno é, juntamente com os atos de animar (fazer produzir) e de informar, uma das principais funções desempenhadas pelo professor (SINCLAIR & COUTHARD, 1975; SINCLAIR & BRAZIL, 1982; CICUREL, 1985; CAZDEN, 2001). Os momentos avaliativos, no entanto, podem-se tornar embaraçosos quando o professor de língua estrangeira questiona a escolha lexical do aluno que realizou uma consulta ao dicionário. É muito comum, em nossa prática como professores, realizarmos a correção de uma palavra utilizada pelo aluno e, em seguida, ouvirmos como resposta: “Mas eu a encontrei no dicionário”. Os questionamentos são feitos, em geral, ao professor não nativo, em tom desafiador, como se o dicionário tirasse um pouco o lugar de saber e de autoridade do professor. Esse tipo de atitude do aluno inexistente praticamente na interação com o professor nativo, visto pelo aprendiz de língua estrangeira como alguém que aprendeu a língua de maneira natural, que sabe *sempre* o que é correto ou não, que tem o privilégio de *possuir* a língua (VASSALLO, 2004).

Diante de uma correção não aceita pelo aluno que consultou o dicionário, o professor não nativo pode adotar uma postura autoritária e dizer que o outro item lexical é o mais correto naquele contexto ou, então, pode dizer que o item escolhido pelo aluno é o menos usual. Em qualquer das hipóteses, há certo incômodo por parte do professor e insegurança por parte dos alunos que, em geral, veem o dicionário como fonte segura de informações e exibidor de um conhecimento inquestionável.

No ensino da língua italiana em contexto brasileiro, é provável que grande parte desse tipo de conflito instaurado entre professor e aluno ocorra porque os dicionários bilíngues, que colocam em contato o português do Brasil com o italiano, privilegiam o aspecto

receptivo da língua italiana e não o aspecto produtivo. A direção italiano-português é a única em alguns desses dicionários e aqueles que possuem a direção português-italiano, muitas vezes, tratam essa seção como se fosse destinada a italianos que precisam decodificar a língua portuguesa. Para ilustrar nossa hipótese, extraímos a definição do seguinte item lexical, do *Dicionário Escolar Italiano Michaelis* (POLITO, 2005):

a.pa.gar

vt 1 spegnere, smorzare. 2 cancellare, cassare. 3 abbuiare. vpr 4 spegnersi.

Para um italiano que estivesse tentando entender o que significa *apagar*, o conteúdo do verbete poderia ser útil, pois, com base no contexto que motivou a consulta, talvez conseguisse decidir qual o equivalente mais apropriado. Se, ao contrário, um brasileiro estivesse procurando a forma de dizer *apagar* em italiano a fim de produzir algo como *apagar a lousa*, as informações do verbete não seriam suficientes para que ele optasse por um dos equivalentes.

Os brasileiros que aprendem italiano carecem, portanto, de dicionários bilíngues destinados a apoiá-los nas atividades de produção oral e escrita. Porém, como no Brasil o número de aprendizes de italiano não é comparável ao número de aprendizes de línguas consideradas hegemônicas, o mercado editorial parece não ter sido sensibilizado por essa demanda, talvez por não prever um retorno compatível com o investimento que seria necessário para atendê-la. Não só no Brasil, a falta de iniciativa editorial para geração de dicionários costuma ser suprida por iniciativas acadêmicas e os caminhos para isso são os tradicionais: escolha de uma nomenclatura a partir da frequência em um *corpus* de língua, reaproveitamento de definições de dicionários monolíngues, seleção e adaptação de exemplos com base em *corpus* de língua. Contudo, isso não garante que o resultado seja um dicionário de cunho verdadeiramente pedagógico e, principalmente, que reflita as necessidades do público-alvo.

O desenvolvimento da Lexicografia Pedagógica, em nível mundial, trouxe-nos relatos de experiências bem sucedidas, em especial a utilização do *corpus* de aprendizes como recurso para identificação de dificuldades que deveriam ser supridas pelos dicionários pedagógicos.

Inspiradas por essas experiências, identificamos uma oportunidade de desenvolver o caráter pedagógico dos dicionários português-italiano, por meio do envolvimento dos professores de italiano no processo de geração de conteúdo lexicográfico.

O trabalho do professor apresenta grande sinergia com o trabalho exigido pela Lexicografia Pedagógica. Durante a atividade de correção de redações ou durante a produção oral dos alunos, o professor tem contato com erros típicos dos aprendizes brasileiros, di-

ficuldades que podem ser o ponto de partida para a elaboração de soluções nos dicionários pedagógicos.

Como no Brasil são raros os programas de formação de professores de línguas que incluem as disciplinas de Lexicologia e Lexicografia, talvez os professores ainda não tenham percebido a oportunidade que seu lugar de atuação profissional oferece para coleta e desenvolvimento de material lexicográfico. Por isso, pretendemos aqui demonstrar como um subproduto da prática do professor poderia chegar aos dicionários. Este artigo dirige-se especialmente aos professores de italiano, porém seus pressupostos poderiam ser aproveitados por todos os professores de língua estrangeira.

Na primeira parte, faremos uma breve revisão dos trabalhos em Lexicografia Pedagógica e dos estudos baseados no *Corpus* de Aprendizes, com vistas a dar suporte teórico às nossas idéias. Na segunda parte, detalharemos nossa proposta, por meio de exemplos e discussões.

O material para identificação de dificuldades típicas de aprendizes brasileiros, utilizadas nos exemplos, constitui-se de doze horas de gravações de miniaulas ministradas por alunos do 4º ano de um curso de Letras, com Licenciatura em Língua Italiana, de uma universidade localizada no interior do Estado de São Paulo. Foram também utilizados, para a análise de verbetes específicos, três dicionários bilíngues editados no Brasil: o *Dicionário escolar Michaelis italiano-português e português-italiano* (POLITO, 2005), da Editora Melhoramentos (doravante MICH); o *Dicionário português-italiano* (LAUAND, 2006), da Garnier (doravante GAR), e o *Dicionário Rideel de italiano-português e português-italiano* (ALVES, 2005), da Rideel (doravante, RID).

A Lexicografia Pedagógica e os estudos do *Corpus* de Aprendizes

No início do século XX o ensino de idiomas com propósitos comunicativos inspirou iniciativas teóricas e práticas em direção a dicionários que refletissem as necessidades de aprendizes de línguas estrangeiras. Professores de línguas, como Shcherba (ensino de francês na Rússia), West (ensino de inglês na Índia), Palmer e Hornby (ensino de inglês no Japão) perceberam que o lugar de professor é um ponto privilegiado de observação das necessidades de aprendizes e, por conseguinte, um lugar de onde também podem brotar muitas contribuições para adequar os dicionários a essas necessidades. A condição desses pioneiros da Lexicografia Pedagógica determinou sua forma de contribuição: Shcherba (1940) era um russo interessado no ensino do francês para os russos (compartilhava

a língua materna dos aprendizes) e, por isso, pensou em soluções bilíngues. Os ingleses West, Palmer e Hornby (nativos da língua estrangeira ensinada) dedicaram-se a soluções monolíngues para aprendizes do inglês (v. COWIE, 1999). O importante a resgatar desses primórdios é o fato de que a atividade lexicográfica, antes reservada a filólogos, passou a ser exercida também por professores de línguas.

O sucesso dos primeiros dicionários de inglês para aprendizes estrangeiros, elaborados por professores, tornou evidente, dentro da Lexicografia, que é preciso conhecer as dificuldades dos usuários para conceber soluções lexicográficas capazes de superá-las.

Além disso, após os anos de 1970, percebeu-se que era preciso mais do que a intuição para guiar a confecção de dicionários voltados a aprendizes. Desde então, as pesquisas sobre o uso do dicionário vêm-se multiplicando e revelando fatos que podem ser tomados como subsídios para o desenvolvimento de uma Lexicografia mais preocupada com os usuários e com os usos do dicionário. Grande parte dessas pesquisas foi realizada por professores com seus próprios alunos, o que pode ser observado na revisão crítica desses trabalhos empreendida por Welker (2006).

O termo Lexicografia Pedagógica apareceu no final do século, em trabalhos de diferentes autores, como Binon e Verlinde (2000) e Dolezal e McCreary (1999). Contudo, o que é marcante nesse tipo de Lexicografia não é apenas o fato de ser feita para atender as necessidades dos usuários de dicionários, mas também o fato de ser feita por quem conhece essas necessidades, ou seja, por pessoas ligadas ao ambiente de ensino.

Além das pesquisas sobre o uso do dicionário, outro tipo de iniciativa passou a contribuir para a compreensão das necessidades dos usuários: a construção de um *corpus* de aprendizes.

A possibilidade de utilizar *corpora* para estudar características comuns aos textos produzidos por aprendizes estrangeiros foi percebida por Granger (1996) com base no método de *corpus comparável*, aplicado originalmente por Baker (1993) aos Estudos da Tradução. Esse método compara textos produzidos em um mesmo idioma por dois tipos de autores. Nos estudos da tradução, comparam-se textos de autores originais com textos de tradutores, para levantar as características comuns aos textos traduzidos. Granger, por sua vez, propôs que se comparasse um *corpus* de redações de aprendizes estrangeiros do inglês com um *corpus* de redações de nativos do inglês, a fim de descobrir características próprias de interlíngua.

A proposta de *corpus* de aprendizes atendeu primeiramente aos estudos relacionados à aquisição de línguas estrangeiras, porém não demorou muito para que se percebesse o potencial que oferecia para a finalidade lexicográfica (cf. GRANGER, 2004).

Segundo De Cocker e Granger (2005), os primeiros dicionários que utilizaram dados de um *corpus* de aprendizes foram o *Longman Language Activator* (1993) e o *Longman Essen-*

tial Activator (1997), os dois primeiros dicionários desenhados especialmente para a finalidade de apoio à codificação em língua estrangeira. No prefácio da primeira edição do *Longman Language Activator*, aliás, encontra-se a descrição dos diversos tipos de contribuição que a análise de um *corpus* de aprendizes forneceu para a elaboração do dicionário.

No entanto, para a elaboração de dicionários monolíngues, são aproveitadas as evidências de um *corpus* de aprendizes relacionadas a problemas comuns aos aprendizes de várias nacionalidades e não os problemas de transferência ou influência de uma determinada língua materna. Os problemas típicos de falantes de uma mesma língua materna deveriam integrar as obras bilíngues e, conforme afirmam De Cock e Granger (2005, p. 5)¹, “para dicionários bilingualizados, apenas dados de um grupo nacional específico de aprendizes podem ser usados”².

Um *corpus* de aprendizes tem que conter grande volume de texto para ter representatividade; deve-se descartar a coleta oportunista e fazer a coleta segundo critérios controlados (idade, sexo, nível de proficiência, língua materna, etc.). Todas as variáveis que influenciam a linguagem do aprendiz devem ser identificáveis, pois são críticas para a interpretação dos dados. Essas variáveis, segundo De Cock e Granger, são utilizadas como critério de busca pelos lexicógrafos e, por isso, as autoras consideram que “é necessário não apenas um *corpus* de L2, mas uma base de dados de L2 e uma plataforma projetada para auxiliar lexicógrafos [...]” (2005, p. 5). Para uso lexicográfico, é preciso que os erros de um *corpus* de aprendizes sejam localizados e as autoras descrevem quatro formas de fazer esse trabalho:

1. busca baseada em *corpus*: procuram-se no *corpus* ocorrências de tipos de erros já conhecidos;
2. busca dirigida por *corpus*: utiliza-se o *corpus* sem hipóteses preliminares; compara-se, por exemplo, listas de frequência de *corpus* de aprendizes com listas de frequência de *corpus* de falantes nativos e as diferenças são investigadas;
3. análise das concordâncias: listam-se as concordâncias para todas as palavras e analisam-se todas até achar erros, o que seria perfeito se não consumisse tanto tempo;
4. notação de erros: todos os erros do *corpus* recebem uma etiqueta apropriada; o método é árduo, mas, segundo as autoras, compensa em vista dos benefícios.

Essas formas de exploração divergem quanto ao esforço requerido. A forma 1 é mais rápida, porém exige como pré-requisito haver hipóteses já levantadas sobre dificuldades

1. Esta e as demais citações de autores estrangeiros são traduções nossas.

2. “for bilingualised dictionaries, only data from one specific national learner group can be used”

3. “what is needed is not simply an L2 corpus, but an L2 database and workbench designed to help lexicographers”

de aprendizes. A forma 2 é mais trabalhosa, mas pode revelar características para as quais ainda não se havia sequer levantado hipóteses. A forma 3 é um trabalho pouco sistematizado e consome muito tempo. A forma 4 é, segundo De Cock e Granger, a mais desejável, porém exige critério e definição de uma taxonomia de erros, pois a atividade está sujeita à influência de alto grau de subjetividade. O desafio de etiquetar erros em um *corpus* de aprendizes é discutida mais pormenorizadamente por Tono (2003).

A análise de um *corpus* de aprendizes para fins lexicográficos

sempre exigirá não apenas habilidades lexicográficas avançadas, mas também sólida experiência de ensino. Como não é fácil encontrar pessoas que tenham ambas habilidades, a exploração lexicográfica de *corpora* de aprendizes terá que ser geralmente apoiada em uma intensa colaboração entre lexicógrafos treinados e *professores de língua estrangeira* experientes.⁴ (DE COCK & GRANGER, 2005, p. 14, grifo nosso)

Rundell e Granger (2007) relatam um projeto realizado pela Universidade Católica de Leuven, na Bélgica, para a editora de dicionários Macmillan, o qual resultou na produção de cerca de 100 notas de uso para o dicionário monolíngue da editora Macmillan para aprendizes de inglês. Essas notas focaram os erros mais abrangentes e recorrentes, mostrando exemplos do uso incorreto retirados de um *corpus* de aprendizes, esclarecendo as causas dos erros e apresentando alternativas corretas. Vejamos uma das notas de uso citadas pelos autores:

information

Remember you cannot make
information plural. Do not say
'informations'.

Could you send me some information about your courses?

We've been able to find out several pieces of information.

For more information please contact our office.

For more informations please contact our office.

O *corpus* utilizado por Rundell e Granger é o ICLE, que reúne redações em inglês produzidas por aprendizes de várias nacionalidades. A contribuição brasileira para o ICLE, chamada de BrICLE, está sendo desenvolvida sob a orientação de Berber Sardinha (2001).

Além do BrICLE, temos também um *corpus* de aprendizes de iniciativa nacional que reúne redações em cinco idiomas, inclusive o italiano: o CoMAprend⁵ (TAGNIN, 2003).

4. "the analysis of learner corpora will always require not only expert lexicographical skills but also solid teaching experience. As it is no easy matter to find people who have both of these skills, lexicographical exploitation of learner corpora will generally need to rely on close collaboration between trained lexicographers and experienced ELT teachers."

5. <http://www.flch.usp.br/dlm/comet/comaprend.html>

Nem todos os tipos de erro têm o mesmo valor para a Lexicografia Pedagógica. De Cock e Granger afirmam: “Como todos os processadores de texto incluem corretores ortográficos, erros de ortografia poderiam ser vistos como sendo apenas de relevância marginal”⁶ (2005, p. 8). Outros tipos, como os erros de escolha lexical e os erros léxico-gramaticais, ainda não são detectáveis pelos corretores automáticos, mas podem ser tratados pelo dicionário. No entanto, nem todas as dificuldades expressas na produção dos aprendizes de L2 podem ser resolvidas pela Lexicografia. Existem dificuldades que só podem ser superadas com o ensino e outras que nem o ensino consegue superar, como é o caso de tendências que não constituem propriamente “erros”, mas sim características da interlíngua.

O professor de italiano: entre a produção dos aprendizes e a reflexão sobre o dicionário bilíngue

Como professores, estamos constantemente em contato com a produção oral e escrita dos alunos. Contudo, embora faça parte desse ofício corrigir os alunos das mais diversas formas, não costumamos colecionar os erros detectados, nem as propostas de correção. Essas informações, que se perdem no dia-a-dia, têm um grande potencial de aproveitamento lexicográfico. Se elas fossem sistematicamente registradas, seria possível verificar quais são as dificuldades comuns aos brasileiros e que, portanto, poderiam ser contempladas pelos dicionários dedicados a esse público.

A proposta deste artigo é, pois, sugerir um caminho para que os professores de italiano no Brasil aproveitem sua própria prática a fim de contribuir para o desenvolvimento/aperfeiçoamento de dicionários português-italiano que atendam necessidades dos aprendizes brasileiros relativas à produção oral e escrita em italiano.

Essa contribuição pode, além disso, fornecer subsídios para a primeira forma de exploração de um *corpus* de aprendizes apontada por De Cock e Granger (2005), ou seja, apontar erros que poderão ser verificados no *corpus* de aprendizes.

Faremos aqui uma analogia entre o trabalho de correção do professor e o trabalho de investigação baseado em um *corpus* de aprendizes. Um *corpus* computadorizado de aprendizes de língua estrangeira é uma reunião de exemplares de produção de alunos em língua estrangeira e pode ser constituído por textos de redações, de traduções para língua estrangeira ou por transcrições de produção oral dos aprendizes em diversas situações gravadas. A exploração desse tipo de *corpus* costuma ser feita com o auxílio dos mesmos softwares utilizados pela linguística de *corpus*, em especial o *Wordsmith tools*.

6. “As word processors all include automatic spell-checkers, orthographic errors could be regarded as of only marginal relevance.”

Por sua vez, o professor de línguas, durante sua prática, tem contato com o mesmo tipo de exemplares de produção de alunos que constituem um *corpus* de aprendizes, porém em escala muito menor. Pode-se dizer que, grosso modo, o professor trabalha diariamente com um *corpus* de aprendizes não sistematizado e não computadorizado, no qual observa tendências e características utilizando sua própria capacidade analítica, na qual, analogamente, a exploração de *corpus* de aprendizes computadorizados teria o auxílio de ferramentas automáticas.

O que pretendemos, contudo, não é sugerir que a observação empírica dos professores de italiano possa substituir a pesquisa baseada em *corpus* de aprendizes, mas sim afirmar que elas podem ser complementares e até sinérgicas, na medida em que a primeira pode fornecer insumo a ser explorado pela segunda.

A idéia que expomos é a de aliar o esforço dos professores de italiano ao desenvolvimento da Lexicografia bilíngue português-italiano, considerando que:

a identificação de erros na produção oral e escrita dos aprendizes de italiano é uma rotina no trabalho do professor de língua italiana;
 a maioria dos erros identificados tem relevância lexicográfica;
 a Lexicografia bilíngue português-italiano desenvolveu-se muito pouco no sentido pedagógico;
 os estudos baseados em *corpus* de aprendizes de italiano poderiam utilizar erros identificados pelos professores durante sua prática como hipóteses para fins de avaliação de relevância lexicográfica.

Para que os erros observados pelos professores de italiano possam servir de subsídios para a Lexicografia, seja diretamente, seja por intermédio da investigação em um *corpus* de aprendizes, é preciso que sejam devidamente registrados.

Uma vez que os professores de italiano percebam a relevância lexicográfica de suas observações diárias e passem a registrá-las sistematicamente, a distância entre a situação atual de carência de dicionários adequados à produção em italiano e uma situação ideal poderá ser abreviada.

Mas como constituir um registro das dificuldades dos aprendizes? Uma proposta simples seria manter um diário de correção. Nesse tipo de diário o professor poderia anotar a forma produzida pelo aluno e a forma correta. O diário poderia ser utilizado durante a tarefa de correção de textos produzidos em italiano: redações ou traduções (versões). Poderia também ser utilizado nas oportunidades em que o professor possa assistir a apresentações orais dos alunos, sem que sua participação seja especialmente exigida. Foram situações deste tipo, as miniaulas, que permitiram a coleta de amostras de dificuldades de

aprendizes brasileiros, algumas das quais serão utilizadas para exemplificar nossa proposta.

O diário de anotações de erros e de correções poderia ser, posteriormente, contrastado com o conteúdo dos dicionários a fim de descobrir possibilidades de melhoria. Essa prática poderia ser adotada inclusive nos programas de formação de professores de italiano em contexto universitário. Nesse caso, o professor-formador poderia propor que o cotejo entre os erros de produção e o conteúdo dos dicionários fosse realizado pelos próprios aprendizes (futuros professores), tarefa que contribuiria para uma formação crítica e reflexiva (SCHÖN, 1983, 1997; MOITA LOPES, 1996; ZEICHNER, 2003).

A fim de ilustrar como seria o tipo de registro de erros com relevância lexicográfica, utilizamos exemplos extraídos da análise de gravações de miniaulas de italiano, ou seja, de situações em que os alunos de Letras desempenhavam o papel de professores. Primeiramente anotamos a forma incorreta produzida pelo aprendiz de italiano (futuro professor); em seguida, acrescentamos notas explicativas sobre o erro, a serem redigidas pelo professor, destinadas a orientar o lexicógrafo que analisará esses registros a fim de aproveitar suas evidências nos dicionários. Incluímos também, com a mesma finalidade, palavras-chave indicando as entradas do dicionário que poderiam tratar cada dificuldade constatada. Vejamos alguns desses exemplos:

Aprendiz: *Ho già parlato questo due volte.*

Nota: O verbo *parlare*, é equivalente do verbo *falar* em vários contextos, *parlare di qualcuno o di qualcosa, parlare una lingua, parlare con qualcuno*. Mas neste caso usa-se apenas o verbo *dire* (*dire qualcosa*).

Palavra-chave: FALAR

Aprendiz: *Aspettate un po' perché ho che trovare il testo qui.*

Nota: O verbo *avere*, embora seja equivalente do verbo *ter* em vários sentidos, não pode ser usado com a conjunção *che* para expressar a noção de “dever”. Em italiano essa noção é bem expressa pelo verbo *dovere*.

Palavra-chave: TER

Aprendiz: *L'uso dell'articolo dipende sempre di una regola.*

Nota: Em italiano se diz *dipende da*.

Palavra-chave: DEPENDER

Aprendiz: *Prima, ognuno deve scrivere che cosa farebbe se guadagnasse un milione di dollari.*

Nota: O verbo usado em italiano para a palavra “ganhar” nos sentido de ganhar um jogo ou um prêmio é *vincere*.

Palavra-chave: GANHAR

Essas dificuldades não estão contempladas na maioria dos dicionários português-italiano disponíveis no mercado brasileiro. Devido a limitações de espaço, apenas nos dois próximos exemplos contrastaremos a produção oral dos aprendizes com o conteúdo de dicionários português-italiano, mas apresentaremos, primeiramente, a produção do aprendiz com as notas que poderiam ser redigidas pelo professor a fim de orientar o lexicógrafo.

Aprendiz: *Posso spegnere la lavagna?*

Nota: Nesse exemplo, temos o verbo *spegnere*, que corresponde ao verbo *apagar* do português em contextos como: *spegnere la luce*, *spegnere la sigaretta*. Mas, quando nos referimos a apagar algo escrito, em italiano, é preciso usar *cancellare*.

Palavras-chave: APAGAR, LOUSA

Vejamos como os três dicionários consultados neste trabalho apresentam o item lexical *apagar*:

MICH

v.t **1** spegnere, smorzare. **2** cancellare, cassare. **3** abbuiare. *v.pr* **4** spegnersi.

RID

v.t. spegnere, smorzare, cancellare; *v.p.* spegnersi, estinguersi.

GAR

v.t. spegnere, estinguere, ammorzare, smorzare; eliminare, cancellare, fare sparire, sopprimere; domare (*un incendio*); annichilire; attenuare, placare; uccidere, ammazzare; chiudere (*un apparecchio elettrico*). **-se** *v.pr.* spegnersi, estinguersi, affievolirsi, smorzarsi, diminuire, svanire, ridursi; morire; fermarsi.

Muito embora o terceiro dicionário (GAR) apresente uma lista bem mais extensa de possíveis equivalentes em italiano para o item lexical *apagar*, não solucionaria a dúvida do aluno que desejasse usar a palavra no sentido de apagar algo escrito. Nesses exemplos, para decidir qual o equivalente apropriado para seu contexto, o aluno teria que consultar, em um dicionário monolíngue de italiano, cada um dos equivalentes sugeridos nesses verbetes e, mesmo assim, poderia não obter as informações necessárias, pois os dicionários monolíngues não têm por premissa apresentar informações relevantes do ponto de vista contrastivo. Assim, o dicionário próprio para registrar tais informações seria mesmo o bilíngue português-italiano.

Vamos a outro exemplo:

Aprendiz: *Quanti alunni ha oggi in classe?*

Nota: O aprendiz procura transferir a extensão semântica do verbo “ter” em português para o verbo *avere* (ter) em italiano. O verbo *avere* em italiano pode ser usado apenas no sentido de “possuir, ter”, mas não no sentido de “haver”, como ocorre no português. O verbo “haver” em italiano corresponde a *esserci* (con concordância no singular ou plural; por exemplo: *c'è, ci sono*).

Palavra-chave: TER

Vejamos como isso é tratado nos dicionários português-italiano, consultando o verbo *ter*:

MICH:

vaux **1** avere. *vt* **2** possedere, tenere. **3** godere. **ter o que fazer** avere da fare. **ter (algo) para dar e vender** averne da vendere.

RID:

a.aux. avere; *v.t.* tenere; possedere, *v.p.* tenersi, stimarsi.

GAR:

v.t. avere. tenere; fruire, godere; detenere, indossare, portare, calzare, vestire; contendere, comprendere; ottenere, conquistare, acquistare; raggiungere; mantenere, conservare; valere, importare; prendere; ~ **algo de bom** avere qcs di buono; ~ **alguém em casa** tenere, ospitare qcn in casa; ~ **razão** avere ragione; ~ **sucesso em algo** avere successo in qcs; ~ **fome/pressa/calor** avere fame/fretta/calore; ~ **bom**

êxito riuscire; **o que é que você tem?** che cos'hai?, che cosa c'è che non va?; **quantos anos você tem?** quanti anni hai?; **tem três meses que cheguei** c'è tre mesi da quando io arrivai [*sic*]; **o que você tem contra?** cos'hai contro?; **tenho para mim que...** io opino, ritengo che...; ~ **que fazer** avere da fare; ~ **que ouvir certas coisas** dovere sentire certe cose; ~ **uma tarde chata** passare un pomeriggio annoiato; **não ~ onde cair morto** essere povero in canna; **tenha paciência!** calma! non prendertela!
2. *v.í.* avere, essere ricco, possedere. **3.** *v.aus.* ~ **que/de fazer algo** dovere fare qcs; ~ **como fazer algo** essere capace di fare qcs; **não tenho nada a ver com isso** non ho niente che vedere con quello. ~-**se** *v.pr.* tenersi, mantenersi, sostenersi, reggersi, reputarsi, giudicarsi; equilibrarsi, tener fermo, fermarsi; ~ **por um grande homem** tenersi per un grande uomo.

Como vemos, a dificuldade não está contemplada nos dicionários, nem mesmo no mais atual (GAR, de 2006), que traz maiores detalhes no verbete. Além disso, podemos afirmar que o fato de o verbo *aver* ser dado como primeiro equivalente para *ter* pode levar o aprendiz a incorrer em erro. Assim, mesmo que o aprendiz decidisse consultar esses dicionários, não teria sido possível evitar o erro. Agora vejamos como a informação dicionarística poderia ser complementada por uma nota de uso, com base na evidência fornecida por esse exemplo:

ter: no sentido de *haver*, como em: **Quantos alunos tem hoje na classe?** deve ser traduzido pelo verbo *esserci*, que é usado na terceira pessoa do singular - *c'è* - e na terceira pessoa do plural - *ci sono*. No exemplo, então, teríamos: *Quanti alunni ci sono in classe?* e não *Quanti alunni ha oggi in classe?*

É importante observar que, se o aprendiz procurasse o verbo *haver*, encontraria nota semelhante a essa que propomos para o verbo *ter*. No entanto, o uso do verbo *haver* predomina no registro culto do português do Brasil e a possibilidade de consultá-lo talvez nem sempre ocorra ao aprendiz. No verbete *haver* do MICH, por exemplo, há uma referência cruzada para o verbo *essere*, na seção italiano-português, que poderia resolver claramente a questão:

haver v aux 1. avere. v impress 2. esserci, esistere. há (no singular) c'è. há (no

plural) ci sono. haver de fazer avere da fare. não há de quê! non c'è di che! prego! di niente! Veja nota em **essere**. (MICH)

Nota em *essere*:

**Esserci é usado apenas nas terceiras pessoas, singular e plural, de acordo com a quantidade de coisas ou pessoas a que se refere. Assim, no singular: *c'è qualcosa nel pacco?* / tem alguma coisa no pacote? *cosa c'è di nuovo?* / o que há de novo? E no plural: *ci sono storie fantastiche nel libro* / há histórias fantásticas no livro. *ci sono persone che non sanno perdere* / tem pessoas que não sabem perder. (MICH)

Os outros dois dicionários, entretanto, não esclareceriam, de maneira satisfatória, a necessidade do aprendiz;

haver *v aux* avere; *v impess* esserci, esistere; **haver de fazer** dovere. (RID)

haver 1. *vt* avere, possedere, tenere, indossare; portare, calzare, vestire; comprendere, contenere; sentire, provare; ottenere, conseguire; considerare, supporre, giudicare, riflettere, decidere; prendere, ricevere. **2.** *v impess* esistere, essere; succedere, accadere, avvenire; **não há nada aqui** non c'è niente qui; **havia** c'era; **amanhã não há correio** non c'è posta domani; **há anos** anni fa, da anni; **há muito tempo** molto tempo fa; **haja o que houver** accaduta quel che accaduta; **não há de quê!** prego! non c'è di che!; **há casos em que** ci sono casi in cui; **3.** *v.i.* essere possibile; **hei de ir** devo andare o io andrò **-se** *v.pr* portarsi, procedere, regolarsi, darsi; **~ com alguém** rendere conto a qcn. (GAR)

Há casos, porém, de erros detectados que não poderiam ser evitados com o uso do dicionário, como, por exemplo, o uso do verbo no infinitivo em italiano ao tentar expressar um verbo conjugado no tempo que corresponderia ao futuro do subjuntivo em português. Nesse caso, e em outros semelhantes, só o conhecimento das correspondências entre tempos verbais do português e do italiano poderia ter evitado o erro, informação que não caberia na microestrutura de um dicionário.

Há de se observar, ainda, que os itens lexicais mais frequentes, que são, não coincidentemente, também os mais polissêmicos, provavelmente gerarão verbetes muito extensos, com diversas notas de uso. Isso é uma característica de dicionários de apoio à produção, pois é precisamente o uso dos itens lexicais mais frequentes que apresenta maior dificuldade para os aprendizes de uma língua estrangeira.

Considerações finais

Apontamos como as evidências de dificuldades encontradas na produção de aprendizes de italiano poderiam ser transformadas em informações lexicográficas. Contudo, o professor de italiano interessado nessa proposta há de se perguntar: “Como articular essa contribuição?”.

Sabemos que é preciso construir um caminho para que as anotações do professor sejam transformadas em contribuições efetivas aos dicionários. Podemos aventar algumas idéias, mas é possível que cada leitor tenha outras igualmente factíveis.

Poderia ser constituído um banco de dados de erros de aprendizes de italiano que fosse alimentado colaborativamente por professores de italiano cadastrados. Iniciativas desse tipo poderiam ser associadas a projetos de exploração de *corpora* de aprendizes de italiano com fins lexicográficos, uma vez que os erros constituiriam hipóteses a serem verificadas no *corpus*.

Outra idéia seria a construção colaborativa de um dicionário aberto, ou seja, um dicionário de acesso livre na internet. Esse trabalho teria que ser conduzido por lexicógrafos e, além disso, os professores de italiano teriam que receber um treinamento para transformar suas anotações em matéria lexicográfica.

Convênios entre editoras de dicionários e uma equipe de professores poderiam ser outro caminho, sem esquecermos que há projetos de elaboração de dicionários bilíngues português-italiano e italiano-português também de iniciativa acadêmica, como é o caso do Projeto (CNPq) para desenvolvimento de um dicionário didático, coordenado por Paola Baccin.

Nossa proposta limita-se, no entanto, a ressaltar o potencial de aproveitamento lexicográfico inerente ao papel avaliativo do professor de língua italiana.

Além do evidente ganho que essa proposta traria para a Lexicografia bilíngue português-italiano, também o ensino poderia ser beneficiado. Refletir criticamente sobre a tarefa de avaliar a produção dos alunos e relacioná-la ao conteúdo dos dicionários bilíngues pode ampliar as expectativas de atuação tanto do professor em serviço quanto dos professores de italiano em formação, representando um dentre vários caminhos válidos para contextos de formação de cunho reflexivo.

Referências bibliográficas

- ALVES, A.T. *Dicionário Rideel italiano-português e português-italiano*. São Paulo: Rideel, 2005.
- BAKER, M. Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (eds.) *Text and Technology. In honour of John Sinclair*. Philadelphia/Ams-terdam: John Benjamins, 1993. p. 233-250.
- BERBER SARDINHA, T. *O corpus de aprendiz BR-ICLE*. São Paulo: Puc-Lael, 2001. Disponível em: www.lael.pucsp.br/~tony/2001bricle. Acesso em: 31/07/2005.
- BINON, J.; VERLINDE, S. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 95-118.
- CAZDEN, C.B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 2001.
- CICUREL, F. *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris: Cle International, 1985.
- COWIE, A. P. *English dictionaries for foreign learners: a history*. Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 1-50.
- DE COCK, S. GRANGER, S. Computer Learner Corpora and Monolingual Learners' Dictionaries: the Perfect Match. In: TEUBERT W.; MAHLBERG M. (eds.) *The Corpus Approach to Lexicography. Special issue of Lexicographica 20*, 2005.
- DOLEZAL FT., MCCREARY D.R. Pedagogical Lexicography today: a critical bibliography on learners' dictionaries with special emphasis on language learners and dictionary users. *Lexicographica Series Maior 96*. Tübingen: Niemeyer, 1999.
- GRANGER, S. Computer learner corpus research: current status and future prospect. In: CONNOR, U. and UP-TON, T. A. (eds.) *Applied Corpus Linguistics: A multidimensional Perspective*. Amsterdam & Atlanta: Rodopi, 2004. p. 123-145.
- GRANGER, S. From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. In: AIJMER K.; ALTENBERG B. and JOHANSSON M. (eds.) *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies*. Lund Studies in English. Lund: Lund University Press, 1996. p. 37-51.
- LAUAND, C.A. *Dicionário português-italiano*. São Paulo: Garnier, 2006.
- MOITA LOPES, L.P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 179-190.
- POLITO, A. G. *Dicionário escolar italiano*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
- RUNDELL, M. GRANGER, S. From corpora to confidence. *English Teaching Professional*. Issue 50, May 2007.
- SHCHERBA, L. V. Towards a General Theory of Lexicography (traduzido por D. FARINA a partir do original russo de 1940). *International Journal of Lexicography*, n. 8, v. 4, p. 314-350, Oxford University Press, 1995.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-91.
- _____. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

- SINCLAIR, J.; BRAZIL, D. *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- SINCLAIR, J.; COUTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- TAGNIN, S. E. O. A multilingual learner corpus in Brazil. *CORPUS LINGUISTICS 2003 CONFERENCE*. Learner Corpus Workshop. Lancaster University. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/artigos/A%20multilingual%20learner%20corpus%20in%20Brazil.pdf>. Acesso em: 16/11/2006.
- TONO Y. Learner corpus: design, development and applications. In: ARCHER et al. (eds.) *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference (CL 2003)*. Technical Papers 16. Lancaster University: University Centre for Computer Corpus Research on Language, 800-809, 2003.
- VASSALLO, M.L. Il parlante nativo, un fantasma da esorcizzare. *Revista de Italianística*, São Paulo, v. 9, p.219-226, 2004.
- ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R.L.L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p 35-56.
- WELKER, H. A. *O uso de dicionários*. Brasília: Thesaurus: 2006.