

---

# La performance dell'utente apprendente di italiano LS/L2 e la microstruttura dei dizionari: sussidi per lo sviluppo della Lessicografia Pedagogica

Angela Maria Tenório Zucchi  
Università di San Paolo, Brasile  
angelazucchi@usp.br; angelatz@gmail.com

## Abstract

Questo paper presenta dei risultati quantitativi e qualitativi di una ricerca empirica sulla comprensione di unità lessicali contestualizzate e l'uso dei dizionari, svolta con studenti brasiliani di lingua italiana come lingua straniera presso la Facoltà di Lettere dell'Università di San Paolo. Con una metodologia innovativa nell'usare immagini come risposta nelle alternative a scelta multipla e nell'organizzare i dati raccolti in particolari schede a partire dal comportamento dei tre gruppi di studenti (con dizionario monolingue, con dizionario bilingue e senza dizionario), questo esperimento ha reso possibile verificare statisticamente l'efficacia dell'uso dei dizionari, sia bilingui o monolingui, per la comprensione di parole di uso comune, ma a volte non presenti nei manuali didattici, presentate in testi scritti in italiano. Attraverso la scheda denominata FLICULAD, si è potuto controllare in modo sistematico quali sono state le informazioni contenenti la microstruttura di ogni unità lessicale analizzata che hanno contribuito o meno, secondo l'opinione dello studente, ad arrivare alla comprensione del significato di quella unità in quel contesto.

**Keywords:** comprensione; dizionario monolingue; dizionario bilingue; ricerca empirica

## 1 Introduzione

Il tema dell'edizione 2014 del Congresso Internazionale EURALEX, "Il focus sull'utente", è particolarmente in sintonia con la ricerca<sup>1</sup> da me realizzata e parzialmente presentata in lingua portoghese nell'edizione del XIV EURALEX Conference, in Olanda. In quell'occasione sono stati esposti la metodologia, con esempi, e i risultati statistici (Zucchi, 2010). Adesso invece saranno presentati i risultati legati all'aspetto qualitativo della ricerca: dati che riguardano il modo in cui le informazioni nella microstruttura dei dizionari possono o meno facilitare la comprensione, dati emersi dal contributo degli informanti, e le relative implicazioni per la Lessicografia Pedagogica, teorica e pratica (Welker, 2008; Xatara et al. 2011).

---

1 Ricerca per la Tesi di Dottorato presentata al Programma di Post-Laurea del Dipartimento di Linguistica/FFLCH/USP.

La ragione che ha motivato la ricerca consiste nel fatto che, nonostante il ruolo dei dizionari nell'ambiente scolastico sia riconosciuto, si vedono tuttora pubblicate e commentate opinioni diverse quanto alla efficacia del suo uso nell'apprendimento di una lingua straniera (LS) o lingua seconda (L2); inoltre viene spesso espressa e discussa l'idea che il dizionario monolingue sia più adeguato degli altri all'acquisizione delle lingue (Nunes e Finatto, 2007:40; Corda e Marengo, 2004:98). Pertanto, si è voluto controllare, attraverso test basati su lettura e verifica, la reale comprensione di determinate unità lessicali (UL) contestualizzate, con l'uso di un dizionario monolingue (DM - De Mauro, 2000), di un dizionario bilingue (DB - Michaelis, 2003) - ambedue in formato elettronico e allora disponibili *on-line* gratuitamente - o senza l'uso di dizionario (SD).

Da questa ricerca, oltre al risultato quantitativo, si sono potuti raccogliere dati precisi riguardo alle informazioni presenti nella microstruttura dei dizionari considerate utili dagli studenti, per la comprensione delle unità lessicali oggetto dello studio ed evidenziate nei testi letti. Inoltre, si è potuta verificare la maggiore o minore efficacia di alcune delle risorse dei dizionari elettronici. Per chiarire meglio, si riassumeranno qui brevemente la metodologia e i risultati statistici; in seguito, verrà fornita parte dei risultati qualitativi oggetto di questo intervento, derivati dalle osservazioni dei partecipanti sulle informazioni lessicografiche.

## 2 Metodologia<sup>2</sup>, organizzazione dei dati e risultati statistici

I soggetti della ricerca empirica, realizzata per quasi quattro mesi nel primo semestre del 2008, erano ventiquattro studenti brasiliani del corso di laurea in Lettere/Lingue della Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane (FFLCH), della Università di San Paolo (USP), indirizzo di lingua, letteratura e cultura italiana, livelli corrispondenti a A2 e B1 (QCER, 2001), della stessa Facoltà a cui appartiene come docente chi scrive. Alla FFLCH, gli studenti cominciano le lezioni di italiano nel secondo anno della laurea in Lettere/Lingue e, in generale, senza nessuna conoscenza previa di questa lingua straniera. Al primo anno frequentano sei ore di lezioni di lingua italiana obbligatorie e possono frequentare discipline di cultura italiana come complementari. Quelli che hanno collaborato con la ricerca volontariamente erano studenti del primo e del quinto semestre di lingua italiana e nessuno di loro era stato prima in Italia o aveva genitori o dei parenti con cui parlare in italiano.

Prima della realizzazione del test si è spiegato ai partecipanti lo scopo della ricerca e quali sarebbero state le condizioni di lettura per ogni testo presentato. Per conoscere gli informanti, a ciascuno è stato chiesto di compilare un questionario con domande che riguardavano il suo profilo di studente, il suo uso di dizionari e la sua competenza nella consultazione di un dizionario.

Il test consisteva nella lettura di quattro testi autentici (si presenta il testo 4 in appendice) o adattati in lingua italiana, di differente argomento, in cui venivano evidenziate complessivamente quaranta

---

2 Un riassunto in inglese della metodologia e dei risultati di questa ricerca è presentato in Welker (2010)

unità lessicali (qui elencate in appendice), di cui cinque nei due primi testi e quindici negli ultimi due. È importante dire che tutte le UL scelte fanno parte del vocabolario di base dell'italiano, presentato nelle liste del *DAIC - Dizionario Avanzato dell'Italiano Corrente*, di Tullio De Mauro (1997). La loro scelta è stata fatta a seconda della loro disponibilità nei testi e della possibilità della loro rappresentazione in immagine, perché questo è stato il criterio per la verifica della comprensione come si vedrà in seguito. Ci sono voluti due mesi di preparazione per l'elaborazione del test finale e prima di applicarlo definitivamente, è stata realizzata una prova con un piccolo gruppo di studenti di altri corsi di italiano e poi sono stati fatti i dovuti cambiamenti nel test.

Nella ricerca, queste UL sono state denominate "parole-stimolo" e non sono state presentate in un elenco nella loro forma lemmatizzata, ma solo direttamente nel testo, flesse o no, in modo evidenziato in neretto e numerate. Dopo aver letto il testo, il collaboratore riceveva il foglio del test, su cui doveva segnalare l'alternativa corretta (fra A, B, C o D), corrispondente al significato relativo al testo di ogni UL evidenziata, seguendo i passi più avanti descritti. Queste alternative erano costituite da immagini (disegni o fotografie) che alludevano al significato della UL in quel dato testo, secondo il modello metodologico di "stimolo verbale/ reazione non-verbale" (Morales, 1994), si è dunque cercato di selezionare prima dei sostantivi concreti, ma si è verificato possibile creare anche l'immagine di alcuni verbi e sostantivi astratti e in inoltre due unità fraseologiche (*servizio di posate* e *capelli legati*). Fra le alternative, una indicava la giusta corrispondenza e le altre tre erano distrattori, alternative non corrette riguardo al dato enunciato. Si è considerato tuttavia che i distrattori dovevano essere plausibili.

Al collaboratore veniva richiesto di seguire i seguenti passi: 1. leggere prima il testo e osservare le UL li evidenziate; 2. dichiarare se la UL gli era già nota (nel plico per le risposte del test c'era un foglio per ogni UL); 3. scrivere una possibile traduzione della UL in portoghese; 4. consultare il dizionario (DM o DB a seconda del gruppo; passo non incluso nel test per il gruppo senza dizionari - SD); 5. osservare le figure e segnalare l'alternativa corretta; 6. scrivere nell'apposito spazio le informazioni lette sul dizionario che gli erano state di aiuto e quelle che, al contrario, gli avevano reso più difficile la comprensione della UL. La ricercatrice seguiva i passi degli studenti e chiedeva loro di rispondere nel modo richiesto spiegando che la ricerca aveva obiettivi statistici, che i parametri dovevano essere rispettati e che si voleva verificare se le informazioni fornite dai dizionari erano utili. È stato spiegato che il test non aveva lo scopo di testare la loro competenza linguistica, bensì di verificare i risultati dell'uso dei due dizionari (o la sua mancanza) per la comprensione di quelle determinate unità lessicali contestualizzate.

Il test era uguale per tutti e tre gruppi, con eccezione della consultazione del dizionario per il gruppo senza dizionario, al quale non venivano richiesti i passi 5 e 6. Gli informanti erano ventiquattro, di sesso femminile e maschile, distribuiti ugualmente nei tre gruppi (DM, DB e SD), con età media di ventiquattro anni, tutti di madrelingua portoghese, tutti studenti di Lettere/Lingue, indirizzo Lingua e Letteratura Italiana, livelli A2 e B1 (QCER).

La raccolta dei dati è avvenuta nell'università, durante incontri individuali o in piccoli gruppi. I dizionari utilizzati erano allora disponibili in rete gratuitamente: il monolingue De Mauro, edizioni Para-

via (2000), ora fuori consultazione, e il bilingue Michaelis (2003) *on-line*, ancora disponibile. La scelta di dizionari gratuiti in rete è dovuta al frequente uso di questo tipo di dizionari da parte degli studenti e allora specialmente di questi due.

I dati raccolti sono stati organizzati in fogli Excel con le risposte degli studenti alle alternative, la loro traduzione per ogni UL, il modo in cui digitavano le UL nel campo di ricerca, la voce completa data dal dizionario per ogni UL e le informazioni contenenti in essa separate in colonne, poi, nelle righe riferenti a queste informazioni, le osservazioni degli studenti su quello che serviva loro di ausilio o meno per la comprensione. Si è creata a questo fine una scheda denominata FLICULAD (*Ficha lexicográfica informacional da compreensão de unidade lexical com auxílio de dicionário* – Scheda lessicografica informazionale della comprensione di unità lessicale con l'ausilio di dizionario) che ha facilitato l'analisi statistica e poi l'analisi qualitativa dei dati.

I fogli sono stati inviati al *Centro de Estatística Aplicada* (CEA), Centro di Statistica Applicata, dell'Istituto di Matematica della stessa università (IME-USP), e sottoposti ad analisi statistica (tecniche utilizzate: analisi descrittiva unidimensionale, multidimensionale e test di ipotesi non parametriche). Da tale analisi si sono ricavate due tipologie di risultati: 1. relazione tra il profilo degli informanti (dettagliato attraverso il questionario) e la loro performance in termini di percentuale di risposte adeguate; 2. relazione tra tipo di dizionario utilizzato, o suo mancato uso, e percentuale di risposte adeguate (per ogni testo separatamente).

L'informazione più importante emersa da questi risultati è che tutti e due i gruppi che hanno fatto uso del dizionario per la comprensione delle unità lessicali segnalate nel testo hanno avuto più successo del gruppo senza dizionario, per tutti e quattro i testi, come si può verificare nelle tabelle in appendice. L'analisi inferenziale non ha mostrato evidenze che indicassero che l'uso del dizionario monolingue fosse superiore a quello bilingue o viceversa. Il gruppo che ha usato il dizionario monolingue ha avuto una performance migliore in due testi (n.1, n.4), mentre il gruppo con il dizionario bilingue ha avuto una performance migliore nei confronti di altri due (n.2, n.3). In futuro sarà realizzata un'analisi sui vari aspetti dei testi e dei co-testi (tipologia testuale, campo semantico, argomento, ordine di apparizione delle parole ecc) e sulle UL che hanno portato a questo risultato. Da questi risultati statistici si può concludere che in ambedue i dizionari esistono caratteristiche che facilitano la comprensione e altre che la ostacolano. Alcune di queste caratteristiche sono state menzionate dagli studenti e a partire di tali dichiarazioni messe in relazione con i risultati corretti si è fatta l'analisi qualitativa descritta qui di seguito.

### **3 Dati ricavati dalle dichiarazioni degli studenti e dalle loro azioni**

In questa e nella sezione seguente si presentano i risultati dell'analisi fatta a partire dai dati raccolti negli esercizi e posteriormente organizzati nella scheda FLICULAD citata prima, che non viene ripro-

dotta in questo articolo per mancanza di spazio. Ogni UL aveva la sua scheda in foglio Excel, con le informazioni riguardanti gruppi e dizionari DM e DB, dove sono state riprodotte le voci lessicografiche di ogni UL e le corrispondenti informazioni ricavate dalle azioni - digitazione nel campo di ricerca e scelta dell'alternativa - e dichiarazioni (passo n.6 nella metodologia) dei sedici studenti dei due gruppi riguardo alla comprensione di tale UL con l'uso dei dizionari monolingui e bilingui.

Il foglio è stato diviso in due parti orizzontalmente, per il DM e per il DB. Per ogni dizionario, si è riprodotta la voce completa dell'UL in un'unica cella del foglio e in seguito, nella stessa riga, si sono scomposte le stesse informazioni in celle separate: divisione in sillabe; marca d'uso; categoria grammaticale; esempi; polirematiche (denominazione del DM). Anche la definizione è stata scomposta in celle per forma equivalente e per semi identificanti ogni caratteristica, questi ultimi divisi ancora fra *semi descrittivi* e *semi applicativi* (denominazione di Pottier, 1970).

La prima colonna del foglio conteneva l'identificazione degli studenti come **DMLI1** (gruppo dizionario monolingue, studente 1 di Lingua Italiana I) successivamente per gli otto studenti del gruppo e sotto la parte riguardante il dizionario bilingue **DBLI1** (gruppo dizionario bilingue, studente 1 di Lingua Italiana I). La seconda colonna indicava l'alternativa scelta dallo studente: in neretto quelle indicanti l'alternativa giusta. Nella terza colonna venivano riprodotte le digitazioni<sup>3</sup> degli studenti inserite nel campo di ricerca lemma del dizionario elettronico. Sulla riga corrispondente ad ogni studente seguendo le informazioni di ogni colonna (i dati lessicografici), nelle celle è stata segnalata la lettera **F** quando quell'informazione del dizionario (i semi, l'esempio ecc.) ha reso facile la comprensione, secondo quello che ha scritto lo studente sull'apposito spazio nel compilare l'esercizio, oppure **D** quando il dato ha reso la comprensione difficile e sono rimaste vuote le celle corrispondenti alle informazioni che non sono state citate. Le 'marche d'uso', per esempio, non sono state notate da nessuno studente. Nel compilare le schede, oltre a creare spazi uniformi e comparabili, si è lasciato uno spazio perché si annotassero le informazioni che i discenti ritenevano rilevanti nella loro ricerca della UL.

Le alternative scelte e le dichiarazioni dei discenti riguardanti ognuna delle quaranta UL e i due gruppi di studenti (DM e DB) organizzati in un unico foglio hanno permesso una visualizzazione che ha favorito l'analisi dei dati per confrontarli secondo i risultati positivi, le azioni dello studente e le informazioni lessicografiche dei dizionari usati.

Per quanto riguarda il gruppo degli studenti che hanno usato il dizionario bilingue, l'uso del DB è risultato efficiente e efficace tutte le volte in cui esso offriva come primo equivalente quello che corrispondeva a una delle figure presentate e che lo studente riusciva subito ad identificare come pertinente al contesto letto. Invece, non è stato efficace per la comprensione di alcune unità lessicali che presentavano caratteristiche particolari, come quelle riguardanti gli utensili di cucina *mestolo* e *tegamede* (testo n.1). Nel primo caso, invece di *mestolo* il DB conteneva la parola *mestola* e il suo equivalente in portoghese *escumadeira*, che fa parte dello stesso campo semantico, ma è un utensile con funzioni diverse. Dal contesto si deduceva facilmente che la mestola non era l'utensile adeguato perché non può

3 È stato richiesto agli studenti di scrivere in un apposito spazio del foglio di risposta il modo in cui digitavano la UL. Per esempio, la ricerca del lemma corrispondente al verbo coniugato *marcisco* ha rivelato molte difficoltà.

contenere l'acqua; nonostante ciò, alcuni studenti nella risposta hanno selezionato la sua immagine, fatto che può dimostrare maggiore fiducia nel dizionario che nel contesto, o semplicemente un caso di disattenzione. Altri invece hanno scritto che il dizionario ha reso la comprensione più difficile. Nel caso di *tegame*, il DB forniva equivalenti generici come *panela*, *caçarola* [IT: *pentola*, *casseruola*], ma questi equivalenti non aiutavano a scegliere fra le quattro figure di pentole diverse presentate, fra le quali appunto il *tegame*, caratterizzato dai bordi bassi. In questo caso, gli studenti hanno annotato che sarebbe stata utile una descrizione dei tipi di pentole, perché non ne conoscevano le differenze.

Si è verificato che la presenza di dettagli descrittivi nella definizione del DM è stata di gran aiuto agli utenti. Per esempio, gli studenti hanno dichiarato che il tratto distintivo *di bordi bassi* nella voce *tegame* li ha condotti alla figura di una pentola con i bordi bassi e che nella definizione di *mestolo* le informazioni *di metallo di forma piuttosto incavata* hanno facilitato la comprensione di quale utensile si trattasse.

Da un'altra parte, l'eccesso di informazioni tecnico-scientifiche è stato indicato dai consultatori del DM come un ostacolo alla comprensione, mentre la presenza di dati culturali li ha favoriti. Per esempio, la voce *alloro* (testo n.1) presenta il primo significato relativo all'albero *alto fino a dieci metri, con foglie coriacee aromatiche [...]*, e nella seconda accezione presenta l'uso culturale relativo al *simbolo di sapienza, di gloria [...]*. L'italiano e il portoghese, ambedue lingue di origine latina, condividono l'immagine metaforica delle foglie di alloro e ciò facilita la comprensione meglio delle caratteristiche dell'albero. Tuttavia, alcuni studenti hanno indicato che sarebbe stata utile una descrizione più precisa della forma delle foglie, giacché davanti alle fotografie del test (A. *ruta*; B. *prezzemolo*; C. *rosmarino*; D. *alloro*) chi non era un po' esperto di cucina non era in grado di distinguerle. In modo analogo, i semi descrittivi *con [...] iridescenze sulla testa e sul collo* nella voce di *piccione* sono stati indicati come causa di difficoltà, mentre l'esempio dato come unità polirematica (nomenclatura di De Mauro per le unità fraseologiche) *piccione viaggiatore* è stata indicata come informazione che facilitava la comprensione.

Dalle azioni degli studenti, si è osservato che, riguardo a tutti e due i dizionari elettronici utilizzati, il fatto che accanto allo spazio di digitazione non fosse presentato il lemmario è stato un fattore sfavorevole per l'apprendente di italiano LS, perché a volte questo utente scrive la parola in modo sbagliato o non ne conosce la forma lemmatizzata presente nei dizionari (singolare, maschile, verbi all'infinito). Per esempio, la UL *piccioni* (testo n.1) è stata digitata spesso in iversi modi, come *picciono*, *picciona*, *piccio*, prima di arrivare alla forma base *piccione*. Se ci fosse stato il lemmario sullo schermo, sarebbe stata più facilmente identificata. Nello stesso modo, si verificata molta difficoltà con il verbo coniugato *marciscono*, prima di arrivare a *marcire*. Con lo sviluppo della tecnologia, si spera che i dizionari elettronici possano condurre l'utente alla pagina del lemma anche se viene digitato un verbo coniugato.

D'altro canto, alcuni comportamenti dei discenti hanno ostacolato l'efficace consultazione, come per esempio, tanto nel gruppo DM quanto nel DB, il non proseguire nella lettura completa della voce quando il significato adeguato al testo era uno degli ultimi (es. *busta* e *carrello*, testo n.3). Questo fatto è stato osservato anche in uno studio condotto da Cote Gonzales e Tejedor Martinez (2007) nell'ambito dell'insegnamento dell'inglese in Spagna.

Un'altra difficoltà si è avuta quando la forma flessa di un verbo corrispondeva a un lemma indipendente, come nel caso di *inginocchiata* (testo n.4), sostantivo femminile (un tipo di finestra con inferriata curva e sporgente nella parte inferiore) omografo del participio passato femminile del verbo *inginocchiare* (significato corretto nel testo). In questo caso, alcuni studenti hanno letto soltanto la voce non adeguata e hanno segnalato la definizione come difficoltosa. Anche in questo caso, la presenza del lemmario sarebbe stata utile. Proficua sarebbe stata anche una nota con l'informazione sulla forma omografa del verbo.

## 4 Contenuto e ordine di informazioni nella microstruttura

Non si intende discorrere su ogni informazione contenuta nella microstruttura dei dizionari consultati, ma soltanto su quelle che hanno contribuito o meno alla comprensione delle unità lessicali evidenziate nel testo.

Nei riguardi del DB, anche se la microstruttura è più semplice di quella del DM, è doveroso notare che si è avuto il cento per cento di risposte corrette quando il DB ha presentato un equivalente pertinente al significato del testo e alla rappresentazione della UL e lo studente è riuscito a trovarlo digitando la forma giusta e scegliendo l'accezione adatta.

Una caratteristica che riguarda la micro e la macrostruttura del dizionario bilingue utilizzato ha influenzato la performance degli studenti: l'organizzazione delle parole omonime e polisemiche. Anzi, che presentare le parole omonime in differenti lemmi con i loro equivalenti, il DB presenta un unico lemma con tutti i suoi equivalenti, riguardanti le diverse accezioni in portoghese, distinti solo da numeri in neretto (**1. 2. 3.**). Questa caratteristica è stata segnalata dagli studenti come un fattore di difficoltà. La scelta del lessicografo è giustificabile in un dizionario cartaceo, dove esiste il problema dello spazio fisico e raggruppare i significati è una soluzione efficace. Tuttavia in un dizionario elettronico, dove il problema dello spazio non esiste, questa scelta non è la più adeguata, come si è comprovato in questa ricerca.

Dai risultati del gruppo con il dizionario monolingue (DM), si è notato che in tutte le definizioni delle UL in cui c'erano *semi applicativi* indicanti cioè 'qual è l'uso', 'a cosa serve', la presenza di questi semi ha contribuito alla comprensione, secondo l'opinione degli informanti. Gli utenti che hanno notato questi semi nella definizione hanno avuto successo nella comprensione, come nei casi delle UL *piccioni* - sema applicativo: *allevato per le carni gustose* - e *alloro* - sema applicativo: [*le foglie di tale pianta*] *usate in cucina per il tipico gradevole aroma* (testo numero 1).

È stato accennato prima l'insuccesso discente dovuto al non proseguire fino alla fine nella lettura della voce, tuttavia è da segnalare che è auspicabile l'ordine dal più alto al più basso uso nella sequenza delle accezioni, in modo che, *alloro* sia descritto prima come foglie e dopo come albero.

La relazione (osservata nella scheda FLICULAD prima citata) fra il numero di risposte corrette e le dichiarazioni degli studenti riguardo alla microstruttura delle UL mostra quanto l'organizzazione di un'opera lessicografica, specie se in formato elettronico, possa influire sulla comprensione del lemma. Un altro dato importante da considerare è anche l'atteggiamento dell'utente, cioè le sue azioni, che possono o no contribuire al conseguimento del successo nella ricerca di un vocabolo. Su questo punto spetta al professore di italiano LS/L2 il compito di portare il dizionario, "il tesoro della lingua", in aula, far vedere agli studenti le possibilità di consultazioni e sviluppare insieme la loro competenza di utenti.

## 5 Considerazioni finali

Queste sono solo alcune delle osservazioni ricavate dai risultati ottenuti, che non hanno la pretesa di essere una critica lessicografica ai dizionari utilizzati, ma che possono dare un ausilio a lessicografi, docenti e studenti di italiano LS/L2 nell'elaborazione di nuove opere lessicografiche, nell'affermazione del ruolo dei dizionari in aula, bilingui o monolingui, giacché si è verificato che i risultati della comprensione quando si parte dal contesto (gruppo senza dizionario) sono stati meno efficaci di quelli raggiunti con l'uso dei dizionari, e grazie all'azione del docente nell'insegnare a sfruttare bene questo importante strumento.

Le ricerche empiriche sull'uso dei dizionari offrono nuovi orizzonti per l'elaborazione di opere lessicografiche, principalmente quelle con obiettivi pedagogici, perché, una volta individuate e sistematizzate le attitudini e le opinioni degli utenti, è possibile perfezionare la stesura delle voci e riflettere sull'inclusione o meno di certe informazioni nella micro- e macrostruttura del dizionario.

## 6 Riferimenti bibliografici

- De Mauro, T. (1997) DAIC - Dizionario Avanzato dell'Italiano Corrente. Torino: Paravia, 1997.
- De Mauro, T. (2000), *Il Dizionario Italiano On-Line*, prima disponibile <http://old.demauroparavia.it/> [10/2009]
- Michaelis Dicionário Escolar Italiano-Português* (2003) <http://michaelis.uol.com.br/escolar/italiano/index.php> [10/2009].
- Corda, A., Marellò, C. (2004) *Lessico insegnarlo e impararlo*. 1° Ed. 1999, Torino, Paravia e 2° Ed. Perugia, Guerra.
- Cote Gonzalez, M., Tejedor Martinez, C. (2007) Dictionary use and translation activities in the classroom. In: Welker, H.A. (Org.) *Horizontes De Linguística Aplicada*, Ano 6, N.2. Brasília, UnB.
- Morales, H. L. (1994) *Métodos De Investigación Linguística*. Salamanca, Ediciones Colegio De España.
- Nunes, P.A., Finatto, M.J.B. (2007) Dicionários monolíngues para aprendizes de inglês como língua estrangeira: alguns elementos para o Professor. In: Welker, H.A. (Org.) *Horizontes De Linguística Aplicada*, Ano 6, No.2. Brasília, UnB.
- Welker, H.A. (2008) *Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica*. Brasília, Thesaurus Editora.

- Welker, H. A. (2010) *Dictionary Use. A general survey of empirical studies*. Brasília, Author's Edition. [http://ppla.unb.br/hawelker/images/stories/professores/documentos/2010\\_Dictionary\\_use.pdf](http://ppla.unb.br/hawelker/images/stories/professores/documentos/2010_Dictionary_use.pdf) [04/2014]
- Xatara, C. et al [Org.] (2011) *Dicionários na teoria e na prática como e para quem são feitos*. São Paulo, Parábola.
- Pottier, B. (1978) *Linguística Geral - Teoria e Descrição*. Rio de Janeiro, Presença.
- Zucchi, A. M. T. (2010a) *O dicionário nos estudos de língua estrangeiras: os efeitos de seu uso na compreensão escrita em italiano*. Tese de Doutorado. PPG Semiótica e Linguística Geral, FFLCH, USP. Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Barbosa. São Paulo.  
[http://dedalus.usp.r/F/5862IAKNNJG93L2EM1K6XSADLDTS9SR5UD7XBEG214VAPINLP7-55951?func=full-set-set&set\\_number=061963&set\\_entry=000001&format=999](http://dedalus.usp.r/F/5862IAKNNJG93L2EM1K6XSADLDTS9SR5UD7XBEG214VAPINLP7-55951?func=full-set-set&set_number=061963&set_entry=000001&format=999)
- Zucchi, A.M.T. (2010b) *O uso de dicionários na compreensão escrita em italiano LE*. In Dykstra, A. e Schoonheim, T. *Proceedings of the 14th EURALEX International Congress*. Leeuwarden, Friske Akademy.  
[http://www.euralex.org/proceedings-toc/euralex\\_2010/](http://www.euralex.org/proceedings-toc/euralex_2010/) [04/2014]

### Appendix 1 - Le unità lessicali

		Le unità lessicali (UL) evidenziate, qui presentate solo nel co-testo
TESTO 1	1	mia madre rosola i <b>piccioni</b> in olio
	2	i piccioni in olio in un <b>tegame</b> , li sgocciola
	3	soffrigge un <b>trito</b> abbondante di cipolla
	4	una foglia di <b>alloro</b> e un po' di vino
	5	aggiunge due <b>mestoli</b> di acqua calda
TESTO 2	1	si siede a <b>capotavola</b> e si accorge
	2	si accorge di aver dimenticato la <b>dentiera</b> . Girandosi
	3	infilato una mano in <b>tasca</b> ed averne tolto una dentiera
	4	fa uso anche dello <b>stuzzicadenti</b> . Alla fine
	5	Non sono un dentista. Sono un <b>becchino</b> ."
TESTO 3	1	rifiuti solidi che non <b>marciscono</b> per i solidi
	2	di attirare <b>topi</b> e scarafaggi.
	3	di attirare topi e <b>scarafaggi</b> . Se questo solido
	4	io sono una che non <b>spreca</b> . Non sono una mangiona
	5	il mio vitto è pasta o <b>riso</b> , pane, formaggio
	6	un po' di <b>affettati</b> , e poi gli avanzi
	7	e poi gli avanzi li do alla <b>cagna</b> della vicina.
	8	le <b>scatole</b> dei regali, invece, le tengo io per organizzare le mie cose
	9	uso le <b>bottiglie</b> come vasi.
	10	avevo una <b>busta</b> per l'umido
	11	fino a quando <b>scendevo</b> ,
	12	mi portavo con il <b>carrello</b> le mie buste
	13	attaccate dei <b>manifesti</b> informativi
	14	con un <b>timbro</b> ufficiale del Comune
	15	invece di sprecare <b>soldi</b> in corsi professionali di mestieri

TESTO 4	1	quando vede sua madre, Anna, <b>inginocchiata</b> davanti a um mucchio di foto
	2	inginocchiata davanti a um <b>mucchio</b> di foto
	3	mi ero messa a fare ordine nei <b>cassetti</b> e ho trovato delle foto
	4	era così buffo, con quel <b>pizzo</b> da diavoletto
	5	e il suo inseparabile <b>berretto</b> rosso...
	6	quando noleggiammo il <b>motoscafo</b> e ce ne andammo
	7	con papà che non sapeva manovrare il <b>timone</b> e ci sballottava
	8	mah, sembro una suora con le <b>ballerine</b> , gli occhiali, i capelli legati
	9	mah, sembro una suora con le ballerine, gli <b>occhiali</b> , i capelli legati
	10	con le ballerine, gli occhiali, i <b>capelli legati</b> , senza un filo di trucco
	11	dai, vieni qua, <b>bacia</b> la tua vecchia mamma...
	12	devo scappare, sennò il direttore <b>si arrabbia</b> e chi lo sente dopo!
	13	gli ho detto che la prendevi oggi la <b>valigia</b> , eh!
	14	voglio chiedergli in prestito il <b>servizio di posate</b> francese per la cena
	15	chiedigli di renderti l' <b>impermeabile</b> che hai lasciato nella sua macchina.

#### Appendix 2: Alcuni dei risultati statistici (CEA/USP)

Testo	proporzione di risposte corrette	
	media	ds
1	0,64	0,20
2	0,83	0,25
3	0,83	0,13
4	0,76	0,15

Tabella 1: Proporzioni di risposte corrette d'accordo con il testo analizzato.

Testo 1	proporzione di risposte corrette	
	media	ds
DM	0,75	0,14
DB	0,70	0,15
SD	0,48	0,18

Tabella 2: Proporzioni di risposte corrette nel testo 1 d'accordo con l'uso del dizionario.

Testo 2		
Gruppi e dizionario	proporzione di risposte corrette	
	media	ds
DM	0,90	0,19
DB	0,93	0,10
SD	0,68	0,34

Tabella 3: Proporzioni di risposte corrette nel testo 2 d'accordo con l'uso del dizionario.

Testo 3		
Gruppi e dizionario	proporzione di risposte corrette	
	media	ds
DM	0,84	0,14
DB	0,88	0,09
SD	0,76	0,15

Tabella 4: Proporzioni di risposte corrette nel testo 3 d'accordo con l'uso del dizionario.

Testo 4		
Gruppi e dizionario	proporzione di risposte corrette	
	media	ds
DM	0,83	0,09
DB	0,79	0,15
SD	0,67	0,16

Tabella 5: Proporzioni di risposte corrette nel testo 4 d'accordo con l'uso del dizionario.

### Appendix 3 - Esempio di uno dei quattro testi

#### Testo 4

#### Vecchie foto e ricordi

Sono le otto di mattina, Lidia si affretta alla porta perché è leggermente in ritardo per il lavoro, quando vede sua madre, Anna, **inginocchiata** (1) davanti a un **mucchio** (2) di foto, così assorta che non si accorge della figlia. Lidia, curiosa, le si avvicina:

Lidia: Mamma, che stai facendo? Buongiorno...

Anna: Buongiorno tesoro... niente, mi ero messa a fare ordine nei **cassetti** (3) e ho trovato delle foto che non vedevo da anni...

Lidia: Ah... fai vedere anche a me.

---

*Curiosa, Lidia si avvicina e comincia a guardare le foto che Anna ha in mano.*

*Lidia: Guarda guarda! Ma questo non è Franco?*

*Anna: Proprio lui! Te lo ricordi? Eri così piccola...*

*Lidia: Piccola! Avrò avuto 14 anni... ma già, per te sono piccola anche adesso... Certo che mi ricordo di Franco! E come potrei dimenticarlo? Era così buffo, con quel **pizzo (4)** da diavoletto e il suo inseparabile **berretto (5)** rosso...*

*Anna (mostrando una foto) - Questa è quella volta che facemmo la gita in Corsica con papà, ti ricordi?*

*Lidia: Certo! Quando noleggiammo il **motoscafo (6)** e ce ne andammo tutti a Saint Florent, con papà che non sapeva manovrare il **timone (7)** e ci sballottava tutti da una parte all'altra! Ti ricordi quando ci rovesciammo addosso il caffè appena fatto perché lui fece una manovra brusca e nessuno riuscì a restare in piedi? Come si arrabiò Franco quando vide che si era macchiato tutto il suo candido completo da marinaio! Me lo ricordo ancora!*

*Anna: E guardati in questa foto di scuola! Certo che eri proprio carina!*

*Lidia: Carina! Mah, sembra una suora, con le **ballerine (8)**, gli **occhiali (9)**, i **capelli legati (10)**, senza un filo di trucco...*

*Anna: La bellezza dell'asino... dai, vieni qua, **bacia (11)** la tua vecchia mamma...*

*Lidia: Va bene, va bene (la bacia; poi guarda l'orologio); uh, come è tardi! Devo scappare, sennò il direttore **si arrabbia (12)** e chi lo sente dopo! Ciao mamma.*

*Anna: Ah! E non dimenticarti di passare da Gianni! Gli ho detto che la prendevi oggi la **valigia (13)** eh!*

*Lidia: Sì, sì, stai tranquilla. Voglio anche chiedergli in prestito il **servizio di posate (14)** francese per la cena di sabato...*

*Anna: Allora, già che ci sei, chiedigli di renderti l'**impermeabile (15)** che hai lasciato nella sua macchina.*

*Lidia: È vero... l'impermeabile!! E chi ci pensava più!*

*Anna: L'impermeabile ti ci vuole proprio ora, che comincia a piovere parecchio.*

*Lidia: Sì, mamma, non ti preoccupare, lo prendo lo prendo. Ciao, e buoni ricordi!*

*Anna: Buona giornata cara, a più tardi*