

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA
CONTRIBUIÇÕES DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA
PARA A LEXICOGRAFIA LATINA

Francisco Edmar Cialdine Arruda (URCA)
edmar.cialdine@urca.br

RESUMO

O ensino de língua latina nas universidades brasileiras não possui boa fama diante dos alunos que iniciam um curso superior em cuja grade curricular se oferece a referida matéria. As dificuldades que os aprendizes enfrentam diante das incontáveis listas e quadros de declinações e conjugações somam-se às metodologias tradicionais que priorizam a memorização, bem como a ausência de material didático que privilegie o aprendiz iniciante – destacamos, aqui, o dicionário latino, material sem o qual se torna quase impossível qualquer atividade de tradução. Os dicionários utilizados em sala de aula são, geralmente, materiais cuja estrutura se baseia em obras antigas que datam décadas, quando não são essas próprias obras. Nosso objetivo central, com este trabalho, é levar as contribuições da lexicologia moderna, em especial a lexicografia pedagógica, ao ensino de língua latina. Para tanto, apresentaremos um panorama teórico da lexicografia pedagógica e campos de estudos afins, a problemática existente hoje do ensino de latim, um exemplo, de uma obra lexicográfica utilizada em sala de aula, e finalizaremos com uma proposta de microestrutura para alunos iniciantes.

Palavras-Chave: Latim. Ensino. Dicionário.

1. Introdução

O ensino de língua latina nas universidades brasileiras não possui boa fama diante dos alunos que iniciam um curso superior cuja grade curricular oferece a referida matéria. As dificuldades que os aprendizes enfrentam diante das incontáveis listas e quadros de declinações e conjugações somam-se às metodologias tradicionais que priorizam a memorização; bem como a ausência de material didático que privilegie o aprendiz iniciante – destacamos, aqui, o dicionário latino, material sem o qual torna-se quase impossível qualquer atividade de tradução.

Os dicionários utilizados em sala de aula geralmente são materiais cuja estrutura se baseia em obras antigas que datam décadas, quando não são essas próprias obras. Nosso objetivo central, com este artigo, é levar as contribuições da lexicologia moderna, em especial a lexicografia pedagógica, ao ensino de língua latina. Para tanto, apresentaremos um panorama teórico da lexicografia pedagógica e campos de estudos afins, a problemática existente hoje do ensino de latim, um exemplo de uma obra

lexicográfica utilizada em sala de aula e finalizaremos com uma proposta de microestrutura para alunos iniciantes.

2. Da lexicografia pedagógica

Tradicionalmente e de modo amplo, podemos dizer que a lexicografia trata das questões ligadas aos dicionários: sua produção, análise, usos etc. Dentre tantas questões, há aquelas que ligam a lexicografia ao ensino de línguas. É lexicografia pedagógica que irá se deter às reflexões ligadas ao dicionário de uso escolar. Para Humblé (1998), citado por Pontes (2009), essa disciplina se define a partir de duas características fundamentais: *a escolha de um público definido (o aprendiz de língua) e de um fim específico (a aprendizagem de língua)*. Essas discussões ampliam a visão que temos de dicionário escolar e seus usos em sala de aula.

De fato, é preciso ter em mente que as questões que orientam um dicionário com finalidades didáticas são complexas. De início, o lexicógrafo pedagogo define o usuário ideal da sua obra, para tanto é preciso saber seu nível de conhecimento linguístico, comunicativo e de mundo, isso fará com que o dicionarista focalize sua produção nas necessidades de aprendizagem do usuário. Definido tal ponto, o produtor do dicionário poderá trabalhar a estrutura do dicionário a favor de seu objetivo. Percebemos, assim, a importância do usuário diante da produção lexicográfica.

A atenção dada ao usuário em potencial do dicionário influencia diretamente nas propostas de classificação de dicionários. Pontes (2009) afirma que o usuário é um elemento essencial para definir os diversos tipos de dicionários, a partir das diferentes características formais motivadas pelos seus diversos usos e finalidades. Os aspectos que podem servir para caracterizar o usuário podem estar relacionados com questões, como, idade, competência na língua materna, nível de conhecimento em línguas estrangeiras ou a função voltada para a produção ou para a compreensão. Por isso, dada a importância do usuário para caracterizar um tipo dicionário, cabe indicar informações relacionadas às suas finalidades e a que tipo de usuário pretende atender em suas páginas iniciais. Desse modo, uma vez que, várias são as necessidades dos usuários e uma obra lexicográfica dificilmente contemplaria todas, vários serão os tipos de dicionário e suas formas de classificação.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

É claro que tais questões e as pesquisas ligadas a elas estão em seus primeiros passos, no entanto é perceptível que a lexicografia pedagógica vem se desenvolvendo cada vez mais e fazendo uso de outras áreas de pesquisa como, por exemplo, a teoria da multimodalidade.

A teoria da multimodalidade (KRESS; VAN LEEWEN, 1996) trata dos diversos modos semióticos utilizados em uma comunicação, em especial destacamos os aspectos visuais encontrados em materiais didáticos como, por exemplo, dicionários infantis. Pontes (2009) aponta para a existência de uma gradação de recursos visuais utilizados em dicionários. Teríamos os dicionários gerais, com quase nenhum recurso visual, de um lado e, do outro, os dicionários ilustrados infantis. Tal como o autor, acreditamos que realmente haja essa gradação. Observemos alguns exemplos retirados de diferentes edições do *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 1975, 2001, 2005a).

Calva (1). 2. Calvíce, acomia. ● S. 2 g. 3. Indivíduo calvo. ● S. m. 4. Bras. Pop. V. Diabo (2). ● Adj. 2g. 5. Diz-se de indivíduo calvo. 6. Pop. Diz-se do pneu liso, com os frisos já inteiramente gastos pelo uso. ♦ **Estar careca de.** Bras. Fam. Estar habituadíssimo a; estar cansado de: *E s t o u c a r e c a d e f a l a r d e l a ; E s t o u c a r e c a d e o u v i r a q u e l a h i s t ó r i a .* (FERREIRA, 1975)

Esse exemplo foi retirado da primeira edição de um *Dicionário Aurélio* geral. Notemos que são poucos os recursos visuais empregados aqui. Há apenas o uso de *italico*, *negrito*, os símbolos ● e ♦, além disso, chamamos a atenção para o espaçamento empregado nos exemplos de uso para dar destaque às colocações. Todavia, o dicionarista não faz uso de cores na microestrutura dessa edição, diferentemente dos dois exemplos abaixo⁸⁰:

ca.re.ca. Sf. 1. Calva (1). 2. Calvíce. ● S2g. 3. Pessoa calva. ● Adj2g. 4. Diz-se de pessoa calva. (FERREIRA, 2001)

⁸⁰ O primeiro caso, Ferreira (2001), foi retirado do *Miniaurélio escolar do século XXI*, que, apesar do autor destacar a quantidade de 32 mil verbetes – o que o classifica como tipo 3 para as séries finais do ensino fundamental – parece-nos que seu uso se estende, também, ao ensino médio. Já o segundo exemplo, Ferreira (2005a), foi retirado do dicionário escolar Aurélio Júnior, cuja nomenclatura, segundo o autor, comporta 30 mil verbetes e é indicado para 4º a 6º ano do ensino fundamental I.

ca.re.ca. *subst. fem.* 1. Calva. 2. Calvice. ● *subst.* 2 *gên.* 3. Pessoa calva. ● *adj* 2 *gên.* 4. Diz-se de pessoa calva. (FERREIRA, 2005a)

Em ambos os exemplos, temos uma maior variedade de recursos visuais em uso. Há uso de cores e fontes diferentes – além dos citados no exemplo primeiro. Comparemos agora os três exemplos já citados com outros dois retirados de dicionários infantis ilustrados, o *Dicionário Aurelio Infantil*, ilustrado pelo cartunista Ziraldo, de 1989 (FERREIRA, 1989) e o dicionário *Aurelino* de 2005 (FERREIRA, 2005b), respectivamente:



Fig. 01: verbete “carneiro” (FERREIRA, 1989)



Fig. 02: verbete “carneiro” (FERREIRA, 2005b)

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Nos três exemplos anteriores, não há uso de ilustrações – diferentemente desses dois últimos, Ferreira (1989) e Ferreira (2005b). Note-mos, no entanto, que, apesar de ilustrado, Ferreira (1989), nessa obra, não faz uso de tantos recursos visuais (cores e formas) quanto Ferreira (2005b) cujas entradas e classe gramatical são destacadas em verde. Ademais, a ilustração do segundo caso é uma fotografia e não um desenho. O uso de fotografia no lugar de desenhos, aproxima a imagem de um contexto mais real.

Por fim, ressaltamos que tais recursos visuais são de grande importância para quaisquer obras lexicográficas por tornarem-nas ferramentas mais eficazes para o aprendiz de língua.

3. *Do ensino de latim*

De início, importa-nos ressaltar que os estudos latinos têm passado por modificações no decorrer dos últimos anos. Na década de 60, observamos o fim de sua obrigatoriedade no currículo escolar e a redução da carga horária de disciplinas de estudos clássicos nos cursos de letras. Sobre isso, Oliveira (2004) afirma:

A partir da segunda metade do século XX começam a aflorar as tendências para as mudanças que vinham latentes ao longo de décadas. A década de 60 foi um período de verdadeira explosão, um momento de revelação da crise *fazendo eclodir um processo acelerado de mudanças que até hoje não encontramos seu ponto de equilíbrio*. (OLIVEIRA, 2004, p. 249, grifo nosso)

Boa parte desse referido desequilíbrio ocorre por incertezas quanto aos objetivos do ensino das línguas clássicas, consequência das crenças existentes a partir de um ensino tradicional prescritivista. Nóbrega (1962, *apud* MIOTI, 2006), apresenta, dentre os objetivos de ensino de latim, aqueles de “caráter disciplinar”, isto é, que fazem “uso do raciocínio de maneira bastante acentuada, a ponto de ser o latim considerado a ‘matemática das línguas’, ao propiciar ‘o desenvolvimento da inteligência’” (MIOTI, 2006, p. 13). No entanto, a própria Mioti, que critica tal visão, justifica o posicionamento de Nóbrega, uma vez que sua obra data de um período cuja educação se pautava por uma concepção tecnicista que sobrepunha as matérias tidas como mais humanistas.

De fato, não podemos ignorar as peculiaridades próprias das línguas clássicas em relação às línguas modernas – das quais podemos destacar a inexistência de falantes nativos – sob pena de tomarmos atitudes, por vezes, questionáveis, como utilizar metodologias de ensino de lín-

guas modernas, *sem qualquer adequação*, no ensino de línguas clássicas. Tais iniciativas podem estimular o debate sobre a importância do latim na atualidade, mas devem ser vistas com cuidado sob pena de cairmos em inadequações. Sobre o tema, destacamos Moita Lopes (1996). O autor faz uso de modernas teorias de ensino de línguas, mais especificamente das teorias interacionistas da leitura, como forma de alavancar o ensino das línguas e ele usa como exemplo o ensino de latim.

Assim, vários podem ser os objetivos que orientam os estudos da língua latina. Muitos livros e cursos de ensino de latim, em suas introduções, defendem que seu objetivo central é possibilitar ao aluno capacidade de ler os originais de textos literários de autores latinos como Cícero, Ovídio, Virgílio etc. Mioti (2006) defende que, através desses textos, poderíamos ter contato com os aspectos culturais que circundam a antiguidade clássica⁸¹. Ademais, há questões relativas ao aprimoramento da língua portuguesa, isto é, a língua portuguesa, como uma língua neolatina, guarda, em sua estrutura linguística, resquícios da estrutura latina. Assim sendo, muitos estudiosos tradicionais como, por exemplo, Nóbrega (1962 *apud* MIOTI, 2006) e Mello (*apud* OLIVEIRA, 2004) defendem que o conhecimento da língua latina auxilia no domínio da língua portuguesa. Furlan (2006), na introdução de sua obra, cita o relatório da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, de 1986, cujo texto defende a reintrodução do latim no ensino médio objetivando um conhecimento mais profundo da língua portuguesa.

Apesar das críticas traçadas a tal objetivo, não podemos negligenciar a importância do estudo do latim para a língua portuguesa. Ter uma base latina é necessário para estudos diacrônicos da língua. Estes, por sua vez, acabam por complementar as lacunas deixadas por uma concepção estritamente sincrônica da língua, dando um suporte ainda mais sólido para o professor de língua portuguesa.

Em nosso trabalho, procuramos adotar uma concepção de ensino que abrangesse tanto a leitura de textos clássicos, quanto os aspectos lin-

⁸¹ Sobre esse aspecto é importante que se diga que não só obras latinas clássicas. Atualmente muitas obras literárias modernas tem sido traduzidas para a língua latina. Citamos, a título de ilustração *O Pequeno Príncipe (Regulus)* de Saint-Exupéry e *Harry Potter e a pedra filosofal (Harry Potter et Philosophi Lápís)* de J.K. Rowling.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

guísticos. Tal posicionamento nos parece coerente com as dificuldades apontadas por Moita Lopes (1996) sobre o ensino de línguas clássicas.

No referido capítulo, o autor defende um ensino interacionista da leitura, como já afirmamos, que se baseia no uso conjunto do conhecimento sistêmico (conhecimento da estrutura linguística) e do conhecimento esquemático (conhecimento de mundo do leitor). Ele sinaliza que o foco dado pelos professores de línguas clássicas aos aspectos sistêmicos acaba por comprometer o ensino de tais línguas por deixar de lado os aspectos esquemáticos, “que são cruciais no ato da compreensão escrita e que podem até minimizar a falta de conhecimentos sistêmicos por parte do aluno” (MOITA LOPES, 1996, p. 150). De fato, o autor justifica essa prática comum dos professores de enfatizar a língua por conta do pouco conhecimento sistêmico e esquemático dos alunos, ele afirma:

Depreende-se da concepção interacionista de leitura que ensinar a ler é ensinar o leitor-aprendiz a relacionar os conhecimentos sistêmico e esquemático através de procedimentos interpretativos. Note-se, antes de mais nada, que o aluno de LCs [línguas clássicas] já está familiarizado com o ato de ler em sua LM [língua materna] e, por vezes, em uma ou mais LEs [línguas estrangeiras]. Portanto, o que ele tem a fazer é aprender a ler uma LC. *Todavia, devido à falta dos conhecimentos sistêmico e esquemático por parte do aluno, esses procedimentos não podem ser ativados, por assim dizer, pelo leitor-aprendiz.* O professor tem, então, de facilitar a utilização desses procedimentos interpretativos através de artifícios pedagógicos adequados. (MOITA LOPES, 1996, p. 152, grifo nosso)

Desse modo, podemos dizer que o problema não está em se trabalhar os aspectos linguísticos do latim, mas sim, tornar tais aspectos seu foco (FURLAN, 2006).

Acreditamos que unir objetivos como: a leitura de textos clássicos e o conhecimento profundo da estrutura da língua (seja como suporte para o desenvolvimento do conhecimento sistêmico, seja como base de estudos diacrônicos) pode vir a contribuir para a formação do profissional da linguagem.

4. *Dos dicionários latinos em geral*

Sob vários aspectos, a lexicografia latina está pautada na visão tradicional de ensino de latim. Raras são as obras que fazem uso de teorias linguísticas, de teorias de ensino de língua ou mesmo da lexicografia moderna:

A descrição do léxico latino nos dicionários, como não poderia de ser, segue a descrição da gramática. As formas eleitas para figurar nas entradas dos verbetes têm a finalidade de remeter ao “paradigma” [*sic*], entendido tradicionalmente como conjunto descrito pela gramática que serve de modelo à declinação ou à conjugação. Essa solução só faz sentido como parte de uma abordagem que prevê a assimilação mnemônica dos dados, já que torna problemática a localização da entrada de qualquer variante nominal que não seja o nominativo singular, ou verbal que não seja a primeira pessoa do singular do presente do indicativo. (LONGO, 2006, p. 43)

Como consequência, não raro, deparamo-nos com situações como a apontada por Torrão (1997): alunos que, mesmo já estando no quarto ano de latim, insistiam em procurar no dicionário o significado da palavra “*erat*”. Com isso, o dicionário, ferramenta essencial segundo os autores citados acima e tantos outros, acaba por se tornar prejudicial ao aluno iniciante de latim. É fato que Torrão (*op. cit.*) assinala possíveis vantagens e desvantagens no uso do dicionário. Para ser mais exato, o autor se detém às questões de aquisição de vocabulário sugerindo, inclusive, alguns meios que poderiam auxiliar nesse processo. Destacamos algumas sugestões que poderiam ser aproveitadas na composição de um dicionário:

1. A reunião de palavras em famílias, “que virá permitir ao aluno utilizar em simultâneo a memória, mas também o raciocínio para progredir neste campo” (TORRÃO, 1997, p. 3);
2. A exploração etimológica cuja vantagem é de permitir que o aluno enriqueça o vocabulário de língua clássica e de outras línguas modernas;
3. A exploração de vocábulos compostos através do conhecimento de prefixos e sufixos produtivos da língua.

Tais tópicos podem auxiliar o lexicógrafo ao tomar decisões sobre a macroestrutura como, por exemplo, *a existência ou não de uma lista de palavras cognatas, a inclusão ou não de prefixos e sufixos mais produtivos como entradas e a relevância de informações etimológicas no corpo da microestrutura*.⁸²

No que se refere ao uso de dicionário em si, o autor afirma que a escolha do momento de iniciar o aluno no uso do dicionário, se cedo ou

⁸² É mister ressaltar que tais escolhas devem ser tomadas levando em consideração o objetivo da obra lexicográfica e seu público-alvo (aprendizes iniciantes ou avançados, por exemplo).

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

mais tardiamente, possui suas consequências e, por conseguinte, o professor deve fazê-lo no momento que notar sua necessidade; contudo, ao decidir introduzir o uso do dicionário às aulas, *é de extrema importância que o professor reserve o tempo que for necessário para esclarecer ao aluno sobre como encontrar as informações contidas no corpo da obra lexicográfica*. Salientamos a importância de tal atitude, principalmente, por notarmos que os dicionários latinos comumente carecem de explicações sobre seu uso, cabendo ao consulente perceber, na prática, como as informações estão dispostas na sua nomenclatura.

Já Lima (1995, *apud* LONGO, 2006), ao tratar da questão, assinala três pontos tidos como essenciais para um dicionário latino feito a partir de uma perspectiva linguística: o *vocábulo*, a *significação léxica* e o *valor*. Diante de uma teoria lexicográfica moderna, parece-nos que os respectivos termos equivalem a: a *entrada*, o *enunciado definitório* e *exemplos de uso*. Assim sendo, neste trabalho usaremos os termos equivalentes já consagrados pelos estudos lexicais modernos. Importante salientar que daremos especial destaque à entrada.

A principal problemática, apontada por Longo (2006), sobre as entradas em dicionários latinos gira em torno do grupo de palavras flexionáveis: *substantivos, adjetivos e verbos*. De fato, palavras como o advérbio “*hodie*” ou a preposição “*inter*” não se configuram problemas para um consulente iniciante. Todavia, se a palavra for, como no exemplo de Torráo (1997), “*erat*” e o aluno buscar exatamente essa palavra, ele dificilmente encontrará seu significado, uma vez que as formas lematizadas dos verbos iniciam com estes na primeira pessoa do singular do presente do indicativo ativo seguida das demais formas primitivas, a saber: “*sum, es, esse, fui*”. O mesmo pode ser dito sobre substantivos e adjetivos cuja entrada privilegia o caso nominativo que, não raro, possui uma forma completamente diferente dos demais casos. Sobre esta questão, Longo (*op. cit.*) aponta uma possível explicação:

Um dos argumentos usados para defender a apresentação do nominativo, na entrada dos verbetes nominais dos dicionários, pode ser o de que esse é o caso que mais deformações sofreu em decorrência do uso. De fato, há situações em que, sincronicamente, é impossível inferir o nominativo a partir do tema. *Como, por exemplo, prever gurges a partir de gurgit-?* Certamente, as leis da fonética histórica do latim que explicam os fenômenos evolutivos podem justificar tal “irregularidade”. (LONGO, 2006, p. 50. Grifo nosso)

Realmente, para um aluno iniciante, como nossa própria experiência docente de latim aponta, traduzir um enunciado com o vocábulo “*gurgitem*” exige um conhecimento da língua que ele ainda está em vias

de aprender. Uma possível solução defendida por Longo (*op. cit.*) é o uso do *tema*⁸³. Através dele torna-se possível criar oposições com a flexão de caso, já que os temas são unidades virtualmente presentes em todas as manifestações latinas. Ainda assim, há o problema dos itens lexicais cujo nominativo difere do tema. Para solucionar tal questão, a autora advoga a favor da identificação dos temas através de palavras cognatas, como, por exemplo, das palavras “corpóreo”, “corporal”, “corporação” para apresentar ao aluno o tema latino “*corpor-*” e o nominativo “*corpus*”. Mais do que simplesmente apresentá-los, é importante, segundo a autora, deixar claro para o aluno que ambos os itens lexicais acima são variantes de um mesmo tema.

A despeito do que a autora defende, acreditamos que uma alternativa seria apresentar a entrada a partir de uma base comum entre ambos, isto é, de “*corpor-*” e “*corpus*”, a base “*corp-*” como entrada para o que um dicionário tradicional poderia trazer como “*corpus, oris*”. Tal decisão acreditamos tornar o dicionário latino mais funcional para o aprendiz iniciante.

5. Exemplo de dicionário: Dicionário Latino-Português (BUSSARELLO, 2005)

A edição analisada foi a 3ª impressão da 6ª edição de 2005. Não há referência à data da primeira edição. A obra possui um formato de bolso e contém, segundo um de seus prefácios, dez mil palavras. Em suas páginas iniciais, há uma lista de abreviatura, o prefácio da quinta edição, bem como o prefácio da edição atual – ambos não foram feitos pelo autor. Não há instruções de uso, a única referência nesse sentido é feita em um dos prefácios quando é dito que o hífen, utilizado algumas vezes na microestrutura, funciona para separar prefixos de radicais. Por conseguinte, muitas informações ficam perdidas ou são recuperadas com dificuldade por um consulente que se encontra nas primeiras lições de latim. Ademais, algumas decisões tomadas pelo dicionarista carecem de expli-

⁸³ Para a autora, tema é “a unidade constituída pelo radical acrescido da vogal temática, à qual se opõem as desinências correspondentes a cada caso, gênero e número, o *tema* é de natureza virtual e, como morfema que é, assinala-se graficamente com hífen” (LONGO, 2006, p. 33). Ressaltamos a existência do termo “radical formador” para se referir a “tema”.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

cação como, por exemplo, na lista de abreviaturas há os números “1” e “3” remetendo às conjugações verbais latinas:

1 indica um verbo de 1ª conjugação tanto regular como depoente 3 indica um verbo de 3ª conjugação
--

Contudo, apenas a microestrutura dos verbos de primeira conjugação possui a sua numeração. Abaixo um exemplo da terceira e da primeira conjugação respectivamente:

ac-cipio, is, ěre, cĕpi, cĕptum , tr. tomar, acolher, saber, aceitar af-firmo 1 , tr. fortalecer, confirmar, asseverar; assegurar
--

Uma vez que o próprio dicionário não explica a existência das formas verbais primitivas⁸⁴, é exigido que aluno recupere essas formas dos verbos de primeira conjugação através de seu próprio conhecimento da língua: “*affirmo, affirmas, affirmare, affirmavi, affirmatum*”. A regularidade do radical, comum aos verbos da primeira conjugação, facilita a recuperação de tal informação. Entretanto, questionamos a ausência do número “3” na microestrutura, já que sua função seria identificar o grupo ao qual o verbo pertence.

Um outro ponto interessante de se observar, a partir dos exemplos expostos, é a ausência de um hífen que indique quando temos, na sequência, um item lexical completo ou apenas a terminação. Vejamos outros exemplos para melhor destacar esse fato:

acer, acris, acre , adj. agudo, picante, ardente, mordaz, acre. fero, fers, ferre, tŭli, lātum , tr. levar, trazer, suportar; aegre ferre : não to- lerar; aborrecer-se com. magister, tri , m. mestre; chefe; diretor agnus, a, um , adj. grande, extenso, largo; imponente; nobre, generoso miser, ěra, ěrum , adj. Miserável, infeliz, mesquinho, desgraçado. tribŭo, is, ěre, tribŭi, tribŭtum , tr. dividir; conceder; ter consideração pa- ra.
--

Nos exemplos acima, temos diferentes situações. Em “*fero, fers, ferre, tŭli, lātum*”, o verbo é apresentado por extenso em todas suas formas primitivas, o mesmo não ocorre em “*tribŭo, is, ěre, tribŭi, tribŭtum*” cuja microestrutura se apresenta híbrida, isto é, há tanto as formas escritas

⁸⁴ Chamamos “formais verbais primitivas” aquelas que fornecem os três temas verbais que, acrescidos das desinências dão origem aos tempos derivados. Tradicionalmente os dicionários latinos apresentam: 1ª e 2ª pessoas do singular do presente, infinitivo presente, 1ª pessoa do pretérito perfeito e o supino – todos do modo indicativo e na voz ativa.

por extenso (“tribũo, tribũi, tribũtum”) quanto apenas terminações. É comum obras lexicográficas apresentarem o uso do hífen para indicar as terminações. Dessa forma, um aprendiz iniciante pode confundir o infinitivo de “tribũo” com “tribuoẽre”, “tribuoẽre” ou “tribẽre”. O mesmo pode ocorrer com “magister” e suas formas declinadas, “mĩser” e talvez “magnus”, como nossa experiência docente já testemunhou. Por fim, ao notarmos o adjetivo “acer, acris, acre”, escrito por extenso, questionamos-nos se o aproveitamento de espaço no dicionário não seria o principal critério dessas escolhas.

Busarello (2005) não esclarece, em sua nomenclatura, a separação do “u” vocálico (apresentado com a letra “u”) do “u” consonantal (letra “v”) e ainda não faz o mesmo com o “i” vocálico e o “i” consonantal. Não encontramos justificativas para esse comportamento diferenciado para o “u” e o “i”. Busarello (2005) também não deixa claro para o consultante o uso dos sinais de quantidade de modo que o aprendiz iniciante acaba precisando de alguém mais experiente para orientá-lo.

Outro tópico que nos chamou a atenção foi a existência de algumas subentradas que poderiam se configurar como entradas independentes:

altus, a, um, adj. alto, elevado; ilustre; poderoso; **altum, i**, n. o alto, o céu; o profundo, alto-mar
amĩcus, a, um, adj. agradável; caro; afeiçoado; **amĩcus, i** m. amigo; favorito.

De fato, causa-nos um estranhamento a preferência do dicionarista em manter os substantivos como subentrada dos adjetivos, uma vez que a tradição lexicográfica opta pelo inverso.

Observamos, também, que o parêntesis possui muitas funções dentro da microestrutura, vejamos algumas:

acĩnus, i, m. (**acĩnum, i**, n.) bago de uva (de romã)
aedes (aedis), is f. tempo; (pl.) habitação, morada, casa.
cano, is, ẽre, cecĩni, (cantatum), tr. e intr. Cantar; celebrar narrar; tocar.
dĩes, ẽi, m. f. dia; prazo; jornada; luz (do dia)
genu, us, n. joelho; nó (de uma planta)

Certos usos dos parêntesis não são claros para o consultante como no exemplo de “cano, is, ẽre, cecĩni, (cantatum)” e outros verbos que observamos na nomenclatura. Uma vez que não há instruções de uso, não há como identificar esse uso: sinonímia ou desuso ou remissiva ou outra coisa? No entanto, o uso dos parêntesis nas demais situações poder ser

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

inferido. Em “*diēs*” e “*genu*” os parêntesis são utilizados para explicar a definição de modo que “*genu*”, em sua segunda acepção, não é um nó, mas um nó de uma planta, igualmente “*diēs*” é a luz do dia. Já o uso dos parêntesis em “*aedes*”, aponta para uma variante ortográfica e ainda uma diferenciada para o plural. Contudo, chamou-nos à atenção o verbete “*acīnus*”, já que “*acīnum*”, apesar da sinonímia, possui um gênero diferente – nesta situação, talvez coubesse uma nova entrada. Por fim, novamente em “*diēs*”, o uso das duas abreviações sem uma separação como a conjunção “e”, usada em algumas situações:

facio, is, ěre, fĕci, fĕctum, tr. e intr. Fazer, efeutar, cumprir; produzir; causar; supor.
loquor, ěris, lŏqui, locŭtus sum, dep. intr e tr. falar, dizer; exprimir.

Notamos que há uma falta de padronização na microestrutura da obra. Para concluir a descrição desse dicionário, um outro aspecto que não nos parece claro é o uso da vírgula e do ponto-e-vírgula para separar as acepções. A princípio, parecia-nos que o ponto-e-vírgula separava acepções diferentes, enquanto a vírgula as sinonímias. Mas, ao verificarmos com cuidado, não parece ser esse um critério seguido a risca pelo dicionarista:

ac-cipĭo, is, ěre, cĕpi, cĕptum, tr. tomar, acolher, saber, aceitar.
delĕo, es, ěre, ěvi, ětum, tr. apagar, riscar; desrtuir.
dico, is, ěre, dĭxi, dĭctum, tr. dizer; pronunciar; declarar; chamar; escrever; falar em público.
nŭbes, is, f. nuvem; multidão, bando.
res, rĕi, f. coisa, matéria; condição; respeito, relação; fato; assunto; interesse público; a coisa (pública), causa; negócio.

A partir dos exemplos expostos, podemos ver que não há um critério que o consulente possa inferir pela microestrutura. Enquanto que em “*ac-cipĭo, is, ěre, cĕpi, cĕptum*” todos os equivalentes estão separados por vírgula, independente se há ou não uma relação de sinonímia entre eles, no verbete “*dico, is, ěre, dĭxi, dĭctum*” todas as acepções são separadas por ponto-e-vírgula. Como consequência, sem um parâmetro para a aplicação de tais pontuações, o uso desse recurso lexicográfico na microestrutura se perde, isto é, se não há critério, a padronização em apenas uma forma, ou vírgula ou ponto-e-vírgula, tornaria a microestrutura mais coerente para um usuário principiante.

6. Uma proposta microestrutural

Diante das descrições feitas, podemos, agora, lançar mão de nossa proposta microestrutural. Uma vez que um dos objetivos de um dicionário como esse é dar uma certa independência ao aluno no momento da consulta, é preciso que as informações sejam objetivas e claras.

Um dos pontos advogamos é uma seleção criteriosa das informações realmente necessárias para um público iniciante. À medida que as necessidades de consulta vão se tornando mais complexas, o aprendiz deve recorrer a dicionários, também, mais complexos.

O segundo ponto defendido por nós é o modo como a entrada está disposta – isso vai influenciar na agilidade da consulta pelo aluno. Dentro dos aspectos socioafetivos na aprendizagem de línguas, mais especificamente no uso do dicionário escolar, a lentidão em localizar a palavra ou, pior, não encontrar o verbete que se busca poderá contribuir negativamente nas próximas consultas – de modo a fazer com que o aluno deixe de lado a obra lexicográfica.

Acreditamos que uma alternativa seria apresentar a entrada a partir de uma base morfológica comum entre os radicais existentes daquela palavra para, em seguida, apresentar as formas flexionáveis mais importantes. Importante ressaltar que tais formas viriam por extenso e não abreviadas como dita a tradição lexicográfica. Isso porque nosso aluno não teria problemas com a reconstrução das formas lexicais que pudessem gerar dúvidas. Exemplifiquemos:

pater, tris. m. pai, chefe de família; (pl.) senadores

Nesse exemplo, sabemos que há duas formas coexistentes, a do nominativo “*pater*” e a do genitivo, “*patris*”. É a partir do genitivo que temos o radical “*patr-*” do qual declina todas as suas formas, à exceção do nominativo e vocativo singular. Com isso, a entrada de nossa proposta poderia constar como “*pat-*”, já que é a base comum entre ambas as formas, ficando, a princípio:

PAT-
● **pater, patr.is** (masc.) *pai, chefe de família; (pl.) senadores.*

Essa microestrutura, acreditamos, deve auxiliar ao aluno na busca, uma vez que ele possa estar procurando o significado para a palavra “*paterem*” (acusativo singular) ou “*patrum*” (genitivo plural). Há de se notar o uso de cores, que explicaremos mais a frente, e a palavra por extenso.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Escrito assim, por extenso, não há como o aprendiz, ao tentar reconstruir a forma genitiva, escrever “*patetris*”, por seu turno, o ponto destaca a separação entre o radical formador e desinência casual do genitivo singular, ao mesmo tempo que o negrito destaca a palavra no genitivo. Vejamos um outro exemplo com um verbo:

dico, is, ěre, dīxi, dictum, tr. dizer; pronunciar; declarar; chamar; escrever; falar em público.

A reconstrução dos radicais formadores exige um certo conhecimento linguístico, mesmo porque não há um hífen indicativo de terminação em “*is, ěre*”. Desse modo poderíamos propor:

DI-
● **dic.o**, dic.is, dic.ěre (dic.ěre), **dīx.i**, **dīct.um** (verb. trans.) *dizer; pronunciar; declarar; chamar; escrever; falar em público.*

Através dessa microestrutura, a localização das informações seria otimizada para o aluno, dando-lhe uma melhor independência com o uso da obra.

Uma possível problemática que nossa microestrutura pode apresentar é quando o item lexical tiver a mesma forma base que um outro item. No caso, teríamos duas subentradas, cada uma introduzida com o símbolo “●” em vermelho escuro. Vejamos um exemplo de verbete para ampliar a discussão:

AMIC-
● **amicĭ.o**, amicĭ.s, amicĭ.re, **amicŭ.i**, **amīct.um** (verb. trans.) *cobrir, vestir.*
● **amīc.us**, amīc.a, amīc.um (adj.) *agradável, caro, afeiçoado.*
● **amīcus**, **amīc.i** (subst. masc.) *amigo, favorito.*

AMICA-
● **amīca**, **amīc.ae** (subst. fem.) *amiga, amásia, amante.*

O verbete para o item lexical “*amica*” não se configura como subentrada, uma vez que sua base comum não é “*amic-*”, mas “*amica-*”. É certo que nossa proposta, em vários aspectos, foge da tradição lexicográfica latina. Apenas uma testagem poderia ampliar a discussão sobre sua relevância ou não. Entretanto, mesmo uma proposta como a que estamos expondo ou uma outra que siga os modelos tradicionais, não geraria tantos problemas com uma introdução que oriente os consulentes no processo de busca.

Por fim, restamo-nos defendermos os aspectos visuais empregados. Quando empregados de forma coerente, sem poluir visualmente o

verbete, recursos multimodais não só tornam a localização das informações mais precisa, como fazem com que a obra fique mais atrativa e lúdica para aprendiz – apelando para as estratégias socioafetivas da aprendizagem de línguas.

7. *Considerações finais*

A despeito de tudo, procuramos colaborar para o desenvolvimento de um diálogo interdisciplinar entre diferentes campos de estudos. Na verdade, há muito a se considerar no que tange ao fazer dicionário para ensino de latim. Chamamos a atenção dos professores e pesquisadores latinistas para a os estudos lexicográficos modernos. Todavia, não é fácil falar sobre dicionários, essa obra cuja fama o torna algo inviolável e incontestável. De fato, tal crença se espalha por todas as instâncias dos estudos lexicais. Muito embora as pesquisas crescentes dentro desse campo de estudo busquem desenvolver uma visão científica sobre os dicionários, estudar essa temática ainda requer um processo de garimpagem, por vezes, cansativo. O que se dirá, então, da produção de um dicionário de cunho pedagógico? Por tal razão, procuramos elucidar nossa perspectiva acerca da lexicografia pedagógica e como os estudos feitos, hoje, podem contribuir para seu desenvolvimento, em especial, os estudos ligados à teoria da multimodalidade. Realmente, acreditamos que essa teoria seria um acréscimo salutar à lexicografia latina. Não à toa, os dicionários para aprendizes, cada vez mais, fazem uso de recursos visuais – cores, ilustrações etc. – em sua estrutura. O uso de ilustrações em dicionários de línguas clássicas poderia elucidar o consulente a cerca da realidade social, histórica e cultural que permeia a antiguidade clássica. Podemos exemplificar com imagens de caráter mitológico, obras de arte, gravuras com lugares, bustos de personagens históricos, desenhos representativos de situações, como um teatro romano da época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUSARELLO, Raulino. *Dicionário básico latino-português* 6. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

_____. *Dicionário Aurélio infantil de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. *Miniaurélio século XXI*. 5. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Dicionário Aurélio júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2005a.

_____. *Aurelinho: dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2005b.

FURLAN, Oswaldo Antônio. *Língua e literatura latina e sua derivação portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.

LONGO, Giovanna. *Ensino de latim: problemas linguísticos e uso de dicionário*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

MIOTI, Charlene Martins. *O ensino do latim nas universidades públicas do estado de São Paulo e o método inglês reading latin: um estudo de caso*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Leitura e ensino de línguas clássicas*. In: _____. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996, p. 147-163.

OLIVEIRA, Alzir. *Discurso e prática didática do latim no ensino de graduação*. In: PINHEIRO, Hélder (Org.). *Território da linguagem*. Campina Grande: Bagagem, 2004.

PONTES, Antônio Luciano. *Dicionário em sala de aula: saberes e aplicações*. Fortaleza: Eduece, 2009.

TORRÃO, João Manuel Nunes. *A aquisição de vocabulário e o uso de dicionário*. II Colóquio Clássico – *Actas*. Aveiro, Universidade, 1997. Disponível em: <<http://www2.dlc.ua.pt/classicos/Dicionario.pdf>>. Acesso em: 20-07-2015.