

Dicionário de aprendizagem e língua latina

Francisco Edimar Cialdine ARRUDA¹
Rita Moreira de SOUSA²

Resumo: Refletir sobre o ensino de línguas resulta em várias facetas passíveis de serem percebidas, das quais podemos citar, como exemplo, o material didático – especialmente os dicionários de aprendizagem. A obra lexicográfica muitas vezes reflete metodologias utilizadas pelo livro didático, como é colocado por Longo (2006). Assim, fomentamos a discussão acerca da problemática concernente à elaboração de dicionários de língua estrangeira direcionando-a para o ensino/aprendizagem de latim. Para tanto, remetemo-nos à Lexicografia Pedagógica e a sua relação com a Teoria da Multimodalidade de Kress e Van Leuwen (1996). Destarte, partilhamos as temáticas colocadas (ensino e aprendizagem de latim/lexicografia pedagógica) com outros autores como Miotti (2006), Longo (2006), Pontes (2009). A partir da análise de vocabulários e da contribuição da Lexicografia Pedagógica e da Teoria da Multimodalidade, construímos um modelo de vocabulário que está em avaliação. Logo, com a última testagem realizada no semestre letivo de 2012.1 na Universidade Regional do Cariri reafirmamos, tendo em vista os resultados obtidos, a importância das contribuições atuais das áreas aqui abordadas para o processo de ensino e aprendizagem de Latim. Notamos tal relevância comentando a coerência lexicográfica e as instruções de uso no dicionário como influenciadores de tais processos.

Palavras-chave: Lexicografia Pedagógica; Ensino de Latim; Multimodalidade.

Abstract: Reflecting on language teaching results in multiple facets that can be perceived from which we can mention, as an example, the educational material - especially the learning dictionaries. The lexicographic work often reflects methodologies used by the educational book, as is placed by Longo (2006) Thus, we encourage the discussion of issues concerning the development of foreign language dictionaries directing it to the teaching / learning of Latin. For this, we refer to the pedagogical lexicography and its relationship to the Theory of Multimodality of Kress and Van Leuwen (1996). Thus, we share the issues raised (teaching and learning of Latin / pedagogical lexicography) with other authors as Miotti (2006), Longo (2006), Pontes (2009). From the analysis of vocabularies and the contribution of Pedagogical Lexicography and the Theory of Multimodality we built a model of vocabulary that is being evaluated. Therefore, with the last testing conducted on the semester 2012.1 at the Universidade Regional do Cariri, in view of the results, the importance of the current contributions from areas dealt here for the teaching and learning Latin process. We note that relevance commenting lexicographic consistency and usage instructions in the dictionary as influencers of such processes.

Keywords: Pedagogical Lexicography; Latin teaching; Multimodality.

Introdução

O estudo da língua latina está inserido há muito na grade curricular dos cursos de Letras da maioria das universidades brasileiras

1 Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA). Crato - CE. Correio eletrônico: ed0904@gmail.com.

2 Graduanda em Letras (Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa e Brasileira) pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Crato - CE. Correio eletrônico: ritynhalettras@gmail.com.

– havendo, inclusive, alguns cursos com habilitação em Latim. Entretanto, trabalhos recentes como Miotti (2006), Oliveira (2004) e Longo (2006) apontam para o descrédito das disciplinas de língua latina, chegando, inclusive, a uma diminuição na carga horária geral. Um dos possíveis motivos apontados pelos trabalhos acima relacionados é o ensino tradicional, cuja metodologia tende a ignorar as novas teorias de ensino de línguas.

Podemos dizer que também os dicionários e vocabulários de Latim estão pautados na visão tradicional acima apontada. Raras são as obras que fazem uso de teorias de ensino de língua ou mesmo da Lexicografia moderna. Sobre o assunto, Longo (2006) afirma:

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)

O projeto Lexicografia Pedagógica e Ensino de Latim, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas em Estudos Clássicos e Linguísticos da URCA (Universidade Regional do Cariri), propõe um modelo de vocabulário com uma microestrutura que difere do formato comumente encontrado na tradição lexicográfica latina. A nomenclatura é retirada dos livros didáticos utilizados no curso de Letras da referida universidade. Assim, esse trabalho irá discutir sobre o binômio dicionário e aprendizagem de Latim.

Para a última testagem do modelo, digitamos os textos das lições I, V e XV do Livro *Gradus Primus* (RÓNAI, 1954) e elaboramos as questões sobre o vocabulário dos textos. A testagem foi realizada, inicialmente, nas turmas de II semestre objetivando verificar a relevância das páginas iniciais e da coerência lexicográfica para a aprendizagem de Latim. Urge, porém, ressaltar que cada turma foi dividida em grupo teste (com orientação sobre o vocabulário, simulando as páginas iniciais) e grupo controle (sem orientação). Foram selecionados os 10 (dez) últimos testes entregues de cada grupo, pois esses tiveram mais

tempo para apreciarem o modelo.

Assim, exploraremos, aqui, os pressupostos teóricos que norteiam nosso trabalho: a Lexicografia pedagógica e o Ensino de Latim, bem como contribuições advindas da Teoria da Multimodalidade. Essa contextualização servirá de pano de fundo para relacionar ambos os eixos temáticos, culminando com a importância das novas teorias lexicográficas para os estudos clássicos e, finalmente, serão comentados os resultados obtidos com a testagem da proposta de vocabulário.

Da Lexicografia Pedagógica ao Ensino de Latim

A Lexicografia Pedagógica

Antes de tratar sobre a Lexicografia Pedagógica, é mister situar a disciplina dentro do campo de estudos do léxico. Dentro desse campo de estudos, temos dois grandes grupos, as ciências que tratam do léxico em uma perspectiva geral e as ciências que tratam do léxico em uma perspectiva especializada. No entanto, não é fácil delimitar o que seja palavra ou o que seja termo e, por conseguinte, as ciências que tratam de cada um desses objetos. Em muitos casos, uma mesma unidade linguística pode ser conceituada como termo ou não de acordo com a situação comunicativa (CABRÉ, 1998; KRIGER e FINATTO, 2004). Temos, por exemplo, a palavra “biruta” que pode significar, dentro de uma conversa entre amigos, “uma pessoa inquieta, meio amalucada” (LARROUSE, 2004), ou, no contexto da Aeronáutica, “dispositivo feito com uma espécie de saco cônico fixado perpendicularmente a um mastro, a fim de indicar, por sua orientação, a direção do vento” (idem).

Portanto, a Lexicografia pedagógica se caracterizará pelo caráter específico do seu objeto de estudo e seu público-alvo. Já, a Metalexicografia se ocupará com os dicionários de um modo geral, a Lexicografia pedagógica tem como foco o dicionário produzido com finalidades pedagógicas, isto é, dicionários para aprendizes, ou dicionários escolares. Para Humblé (1998), citado por Pontes (2009), a Lexicografia pedagógica 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, seja materna, seja estrangeira). Essas discussões vão ampliar a visão que temos de

dicionário escolar e seus usos em sala de aula. Tais obras possuem muito mais utilidades do que o senso comum dita. Amorin (2004), ao definir o que significa o termo dicionário, ressalta sua importância:

Como é possível observarmos, o dicionário assume diferentes faces diante de perspectiva de estudo, ora é um conjunto de entradas mais partes complementares, ora é um livro ligado ao desenvolvimento da comunicação escrita, ora é o acervo léxico-cultural de uma sociedade, ou ainda uma obra usada como complemento didático na resolução de exercícios. É necessário entendermos que, além de ser uma obra de consulta, seja do significado, seja da ortografia das palavras, oferece também outras possibilidades de uso, cabendo ao professor se sensibilizar e abrir espaço em sua prática pedagógica para um trabalho completo e eficaz com o dicionário, esgotando todos os possíveis usos. (AMORIN, 2004, p. 86)

De fato, se são várias as questões que um lexicógrafo deve levar em conta durante a confecção de um dicionário, maiores e mais complexas são as questões que orientam um dicionário com finalidades didáticas. A princípio, o lexicógrafo pedagogo define o usuário ideal de sua obra. Para tanto, é preciso saber seu nível de conhecimento linguístico, comunicativo e de mundo, bem como as necessidades de aprendizagem. Isso fará com que o dicionarista otimize sua produção. Percebamos, por exemplo, que são dois extremos: as necessidades de consulta de um aluno que está tendo contato com a língua latina pela primeira vez e um tradutor profissional de textos clássicos. Definido esse ponto, o produtor do dicionário poderá trabalhar a estrutura do dicionário a favor de seu objetivo.

Esses são apenas alguns pontos-chave dentro das discussões que permeiam a Lexicografia pedagógica. Com relação à dificuldade no uso de dicionários latinos, a questão se torna mais complexa por muitas dessas obras terem sido produzidas há muitos anos e a crença sobre sua fiabilidade ser inquestionável – o que dificulta uma análise crítica.

A Teoria da Multimodalidade e os Dicionários para Aprendizizes

Uma das grandes consequências da revolução causada pela Informática é a potencialidade de novos usos da linguagem que o ambiente virtual oferece. Os recursos disponibilizados nos ambientes

virtuais propiciam novas formas de leitura e significação devido às múltiplas semioses envolvidas na construção de sentido de um texto virtual. Todas essas mudanças ocasionadas refletiram no modo como os textos impressos têm sido produzidos e como passamos a interagir com eles. Numa tentativa de usar recursos que se assemelham aos disponíveis pelos textos virtuais, os textos impressos adicionaram, em seu corpo, mais cores, formas, tamanhos, imagens etc. ampliando o modo de construir seu sentido. Tal discussão tem sido desenvolvida após o advento da Semiótica social e da Teoria da Multimodalidade.

A Semiótica, tal como foi sistematizada em seu início, analisa o processo das semioses; já a Semiótica social irá relacionar o mesmo processo dentro de contextos de interação social, tal como afirmam Pimenta e Santana (2006):

Tem-se, portanto, a Semiótica Social como a ciência que se encarrega da análise dos signos na sociedade, com a função principal de estudar a troca de mensagens (verbais ou não-verbais), ou seja, a comunicação dentro de um contexto social. Nessa teoria, as diversas formas de representação são denominadas modos semióticos. (PIMENTA; SANTANA, 2006, p. 154.)

Os vários modos semióticos acima citados são a base da Teoria da Multimodalidade sistematizada por Kress e Van Leeuwen (1996) em sua obra *Reading images: the Grammar of Visual Design*. De modo geral, "a Teoria da Multimodalidade [...] busca similaridades na intenção de uma unificação das várias teorias semióticas e críticas" (PIMENTA; SANTANA 2006, p. 162,). Mais que isso, a Teoria da Multimodalidade parte do pressuposto de que toda comunicação é, em maior ou menor grau, multimodal, isto é, possui múltiplas semioses envolvidas: uma combinação de gestos, falas, entoações, cores, imagens etc. (PETERMANN, 2006). Mesmo em um texto acadêmico, como este, temos a possibilidade de destacar elementos em negrito, uso de itálico ou mesmo diferentes tamanhos de fonte. Em uma gramática visual temos um instrumento não só para a construção de textos multimodais e seus sentidos como, também, para a análise crítica destes tipos de textos (idem, ibidem). Pimenta e Santana (2006) defendem a obra de Kress e Van Leeuwen:

A criação de uma gramática visual justifica-se pelo fato de

termos necessidade de alcançar formas de significação de outros tipos de textos, tidos como não-verbais ou multimodais. Os autores se baseiam num "alfabetismo visual" e se apóiam na interação social e na gramática semântica de Halliday para validar ou reforçar a sustentação teórica da gramática visual. (PIMENTA e SANTANA, 2006, p. 161)

Essa discussão nos remete a falar, também, de uma estrutura sintática ao produzirmos o texto não-verbal que Dondis (2003) chama de Sintaxe visual. Tal como a sintaxe de um texto verbal, em que os elementos se relacionam para estruturar a sentença, os elementos visuais dos textos visam a um objetivo específico e, para tanto, se organizam de modo a alcançá-lo. Dondis (*op.cit.*) afirma:

A sintaxe visual existe. Há linhas gerais para a criação de composição. Há elementos básicos que podem ser apreendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não, e que podem ser usados, em conjunto com técnicas manipulativas, para a criação de mensagens visuais claras. O conhecimento de todos esses fatores pode levar a uma melhor compreensão das mensagens visuais. (DONDIS, 2003, p. 18)

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

O Ensino/Aprendizagem da Língua Latina

Os Objetivos do Ensino da Língua Latina

De início, importa-nos ressaltar que os estudos clássicos, em especial os estudos latinos, têm passado por modificações no decorrer dos últimos anos. Na década de 60, observamos o fim da obrigatoriedade do estudo do latim no currículo escolar e a redução da carga horária de disciplinas de estudos clássicos nos cursos de Letras. Segundo Oliveira (2004):

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)

Boa parte desse referido desequilíbrio ocorre por incertezas quanto aos objetivos das aulas de línguas clássicas, consequência das crenças existentes a partir de um ensino tradicional prescritivista.

Na verdade, 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 a capacidade de ler os originais de textos literários de autores latinos como Cícero, Ovídio, Virgílio etc.. Miotti (2006) defende que, através desses textos, poderíamos ter contato com os aspectos culturais que circundam a antiguidade clássica. 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* MIOTTI, 2006) e Mello (*apud* OLIVEIRA, 2004) defendem que o conhecimento da língua latina auxilia no domínio da língua portuguesa.

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) podem vir a contribuir para a formação do profissional da linguagem.

Questões Ligadas aos Dicionários Latinos

Sob vários aspectos, a lexicografia latina está pautada na visão tradicional de ensino de latim, raras são as obras que fazem uso de teorias baseadas na Lexicografia pedagógica:

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”, um verbo flexionado. Dessarte, 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 (*id. ib.*);
3. E, ainda, a exploração de vocábulos compostos através do conhecimento de prefixos e sufixos produtivos da língua (*id. ib.*).

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. 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 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.

Uma vez que focalizamos nosso trabalho em um dicionário para aprendizes iniciantes, preocupa-nos uma microestrutura repleta de informações que poderiam muito mais confundir do que auxiliar o

aluno. Dessarte, daremos especial destaque à entrada.

A Entrada em Dicionários Latinos

A principal problemática, apontada por Longo (2006), sobre as entradas em dicionários latinos gira em torno do grupo de palavras flexionáveis, mormente 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 Torrão (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 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. 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 forma 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.

Metodologia

Uma vez que o foco de nossa pesquisa tem sido uma análise descritiva de obras de cunho lexicográfico, isto é, os vocabulários existentes nos manuais didáticos, a natureza metodológica de nosso trabalho é exploratória/descritiva. Assim, a pesquisa, atualmente, está sendo realizada a partir de três obras didáticas já usadas para o ensino do Latim na Universidade Regional do Cariri (URCA), a saber:

1. REZENDE, Antônio Martinez de. *Latina Essentia: introdução ao latim*. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
2. RÓNAI, Paulo. *Gradus primus: curso básico de latim*. São Paulo: Cultrix, 1954.
3. GARCIA, Janete Melasso. *Introdução à teoria e prática do latim*. 2ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

Tais obras foram selecionadas pelo fato de, também, possuírem um vocabulário como apêndice. Isso torna o livro mais funcional para o aprendiz. Esses vocabulários têm sido utilizados na composição de nosso *corpus* de pesquisa o qual terá como sujeitos os alunos de Letras regularmente matriculados nessa universidade que estão cursando uma das disciplinas de Latim e/ou tiverem-nas cursado no semestre anterior.

Para avaliar as dificuldades do aprendiz em utilizar o material lexicográfico contido nas obras didáticas, temos aplicado vários testes. Para o presente texto, levamos em conta o último realizado: um teste de sondagem selecionando textos do livro *Gradus Primus* (RÓNAI, 1954) para serem traduzidos pelos alunos. Os textos foram escolhidos de acordo com o nível do aprendiz, isto é, textos de nível básico, de nível intermediário, de nível avançado, segundo a carga horária já estudada de Latim.

Os resultados desse trabalho e os anteriores têm servido para possíveis alterações à nossa proposta de vocabulário de Latim. Segue respectivamente um verbete digitado de Rónai (1954) e o mesmo verbete, porém, adaptado ao modelo do projeto:

Resultados da Testagem

A construção lexicográfica é regida por um conjunto de critérios que guiam o consulente na leitura do texto. Assim, “uma vez que, o usuário precisa compreender a organização do dicionário, o material anteposto vem atender a essa necessidade” (DAMIN *apud* PONTES, 2009, p. 69). O usuário precisa dessas indicações prévias para ser potencializada a leitura objetivada pelo lexicográfico, possibilitando, desta forma, o funcionamento do caráter pedagógico da obra. Já a coerência lexicográfica percebe o dicionário como gênero textual que precisa ser munido de coerência, essa atua na “construção dos sentidos no texto” (KOCH, 2008, p.54). Desse modo, os princípios lexicógrafos são elaborados tendo em vista os objetivos do dicionarista quanto ao público alvo. Logo, a construção dos sentidos na obra parte dos critérios levantados e a inter-relação desses critérios ante o objetivo do lexicógrafo. Isso possibilita organizar coerentemente as informações.

Assim, as instruções de uso e a coerência em um instrumento lexicográfico estão inter-relacionados de tal modo que o resultado negativo de um reflete, também, negativamente no outro. Em um primeiro momento, o objetivo da testagem era perceber apenas as instruções de uso. Porém, a partir da análise dos resultados, obteve-se *corpus* suficiente para refletir os dois aspectos em interface com a aprendizagem de Latim.

Para a realização da testagem, procuramos coletar *corpus* suficiente percebendo a influência do material anteposto e da coerência lexicográfica na aprendizagem de latim. Logo, as informações refletidas nos resultados servirão de base para alterações no modelo de vocabulário.

Durante a análise dos dados da pesquisa, percebemos algumas falhas quanto ao vocabulário do teste, tais como: ausência de palavras e erros na digitação de algumas palavras entrada. Houve, ainda, outras falhas minuciosas que os discentes não perceberam. Tais lacunas, no

entanto, não impossibilitaram a visualização dos resultados. Foram realizadas oito perguntas, as seis primeiras o sujeito assinalaria “sim” ou “não” como resposta. Na sétima (penúltima), pedimos indicações de dificuldades durante o uso do vocabulário e, na oitava (última) solicitamos sugestões para melhorar a proposta. Abaixo apresentamos as questões:

- 1) Você gostou de usar esse vocabulário?
- 2) Você teve dificuldade em localizar as palavras?
- 3) As informações contidas estão expostas de maneira clara?
- 4) Você conseguiu identificar a declinação dos substantivos?
- 5) Você conseguiu identificar a conjugação dos verbos?
- 6) Está claro para você o uso das cores?
- 7) Se houver dificuldades em algo, enumere quais foram.
- 8) Sugira modificações para o vocabulário.

Assim, os dados obtidos com as seis questões iniciais indicaram a relevância das instruções de uso que foram ressaltadas pelas duas últimas questões (7º e 8º). A coerência lexicográfica fora identificada principalmente a partir da sétima e oitava pergunta, momento em que os alunos tiveram a oportunidade de expor suas dificuldades e sugerir modificações no modelo.

Escolhemos 80 sujeitos para construir o resultado, 40 do Grupo Teste do II e III semestres (sujeitos orientados sobre a estrutura do vocabulário) e 40 do Grupo Controle do II e III semestres que não foram orientados sobre a proposta. Desde a primeira pergunta, “Você gostou de usar esse vocabulário?”, percebemos certa apatia dos sujeitos do Grupo Controle (GC) quanto ao modelo. Todos (100%) do Grupo Teste (GT) disseram ter gostado, enquanto apenas 80% do GC (III semestre manhã e noite) demonstraram ter gostado. Destarte, notamos uma desmotivação. As informações do vocabulário, segundo alguns sujeitos, lhes foram “estranhas”. Assim, é possível refletirmos sobre a influência do filtro afetivo comentado por Almeida Filho (2009). Os sujeitos do GC também tiveram mais dificuldade em localizar as palavras. Isso nos leva a crer que a presença das instruções de uso possibilitaria rapidez e facilidade em encontrar informações. Tais características foram visualizadas no GT, no qual 95% (II semestre manhã e noite) dos consulentes indicaram não ter dificuldade na localização de palavras. Observamos, ainda, que 100% dos discentes do GT (III semestre) admitiram a clareza das informações no vocabulário, enquanto, 75%

do GC (III semestre) indicaram clareza das disposições das palavras.

Dos 40 sujeitos do GT, 40% indicaram dificuldades. As mais comuns foram: a organização das frases no texto e problemas relativos às conjugações. Já no GC, 47,5% demonstraram dificuldades, sendo as mais comuns: questões relacionadas à declinação, conjugação e falta de palavras. Quanto a essa última, os alunos indicaram ausência de palavras que realmente não constavam no vocabulário. Porém, houve alguns que apontaram, como palavras ausentes, palavras que estavam presentes no vocabulário, mas que eles não conseguiram identificar, por falta de instrução.

No que se refere às sugestões, a menor quantidade (32,5%) surgiu do GT. As sugestões mais recomendadas foram: a inclusão de uma nota de rodapé com explicações sobre o modelo, e mais clareza nas declinações e conjugações. Dos sujeitos do GC, 40% sugeriram alterações dentre as quais podemos destacar: "colocar uma nota de rodapé explicando os casos que seguem a função dos verbos e substantivos, como, por exemplo, (verb. trans. 1)". Quando, na verdade, a leitura dessas informações seria: "verbo transitivo da 1ª conjugação". Firmamos, portanto, a necessidade de orientações sobre a proposta lexicográfica a fim de evitar esses e outros problemas. São, pois, nas páginas iniciais que se encontram "símbolos [...]" que são utilizadas para auxiliar o leitor na busca de informações" (PONTES, 2009, p.109). Os dados citados acima estão dispostos abaixo na tabela 1 e, posteriormente, tabela 2 e tabela 3.

Tabela 1: questões de 1 à 6.

TURMA	QUESTÕES	G. TESTE (20 s.)			G. CONTROLE (20 s)		
		Sim	Não	*	Sim	Não	*
II SEMESTRE (40 sujeitos)	1º	100%	0%		95%	5%	
	2º	5%	95%		15%	85%	
	3º	90%	0%	10%	85%	10%	5%
	4º	85%	15%		70%	30%	
	5º	75%	25%		75%	25%	
	6º	100%	0%		90%	5%	5%
III SEMESTRE (40 sujeitos)	1º	100%	0%		80%	20%	
	2º	5%	95%		10%	90%	
	3º	100%	0%		75%	25%	
	4º	75%	25%		90%	5%	5%
	5º	80%	20%		80%	20%	
	6º	95%	5%		100%	0%	

* não indicou a resposta.

Tabela 2: dificuldades citadas pelos sujeitos.

GRUPO	DIFICULDADES (80 sujeitos)	AS MAIS COMUNS (enumeradas das mais comuns para as menos comuns)
TESTE (40 sujeitos)	16 s. = 40%	Ordenar frase no texto; identificar conjugações; encontrar palavras no vocabulário (<i>deorum, cras, causídicos</i> etc.); quanto às palavras <i>telam e textit</i> ; confundiu <i>nauta</i> com <i>navita</i> ; em <i>Sempronia</i> ; identificar alguns substantivos.
CONTROLE (40 sujeitos)	19s. = 47,5%	Dificuldades quanto à conjugações e declinações; falta de palavras; confusão das cores; traduzir texto vendo casos; confundir <i>texturam e textit</i> ; quanto ao significado de <i>Sempronia</i> .

Tabela 3: sugestões para modificação do vocabulário.

GRUPO	SUGESTÕES (80 sujeitos)	PRINCIPAIS (respectivamente, das mais comuns para as menos comuns)
TESTE (40 sujeitos)	13 = 32,5%	Colocar palavras que estão faltando no vocabulário; acrescentar informações sobre os casos; colocar mais verbos e mais palavras; incluir exemplos de uso em cada verbete; precisa de mais acepções; indicar que é nome próprio em todos os nomes de pessoas; traduzir as palavras declinadas; tornar mais claras as declinações e conjugações; colocar a tradução das formas mais utilizadas dos verbos; incluir significado de palavras mais desconhecidas.
CONTROLE (40 sujeitos)	16 = 40%	Acrescentar nota de rodapé com explicações sobre o vocabulário; acrescentar algumas palavras que faltam; evidenciar melhor as declinações e casos; mais clareza nas conjugações dos verbos; colocar mais acepções e aumentar o formato delas; explicar que <i>Sempronia</i> é nome de pessoa; quanto às entradas colocar substantivo no nominativo e verbos no infinitivo; a cor vermelha deveria chamar mais atenção; mais conteúdo para cada verbete.

Sugestões para modificação do vocabulário.

Foram com tais dados que atentamos para a relevância de critérios unificadores em dicionários, a coerência. Dois sujeitos, um do GT e outro do GC, relataram respectivamente: “não entendi o significado da palavra *Sempronia*” (GT), “*Sempronia* é nome de pessoa?” (GC). Eis o verbete:

SEMPRONIA- [Sempronĩ.a, **Sempronĩ.ae**] (subst. fem. 1): *Semprônia*.

Vemos, com isso, a necessidade de indicarmos que o vocábulo

em questão é um nome próprio romano. Nesse sentido, outros sujeitos partilharam essas observações pediram para “explicar que *Sempronia* é nome de pessoa assim como é feito em *Orbilio*” (GC), como podemos observar abaixo:

ORBILĬ- [**Orbilĭ.us**, **Orbilĭ.i**] (subst. masc. 2): *Orbilio*. Professor romano.

Ademais, sugeriram, também, para que fosse acrescentado “um maior número de acepções” (sujeito do GC).

Há casos em que algumas falhas podem estar a favor da pesquisa. Assim, comentamos o erro (omissão da letra inicial da palavra remetida) cometido na digitação de “navita” que seria remetida de “nauta”. Segue a entrada com a remissiva “**NAVITA-**” e a palavra entrada remetida digitada incorretamente, “**AVITA-**”:

AVITA- [**navĭt.a**, **navĭt.ae**] (subst. masc. 1): *marinheiro, nauta*. Ver **NAUTA-**

NAUTA- [**naut.a**, **naut.ae**] (subst. masc. 1): *marinheiro, nauta*. Ver **NAVITA-**.

Esta observação foi percebida por um dos alunos que utilizou a remissiva interna e implícita para “dirigir-se a um verbete em que se encontram informações que se deseja” (PONTES, 2009, p.93). Fatores desse tipo são vistos como simples correção, mas admite-se que dificultam a compreensão do verbete. Uma vez que a remissiva terá como uma de suas funções “facilitar ao leitor a ampliação de conhecimento em relação ao lema” (PONTES, 2009, p.88). Neste caso, porém, dificultou a consulta do usuário. Ao procurar as informações complementares às do verbete “nauta”, obtivemos mais dúvidas: “dificuldades por confundir nauta e avita” (sujeito do GT). O tipo de remissiva colocado aqui é denominada facultativa, “o consulente somente a realiza, se desejar mais informações” (PONTES, 2009, p.90), pois, se em nauta fosse obrigatória, “não havendo nenhuma ou quase nenhuma informação sobre o lema [...] o usuário receberia a informação desejada apenas se seguisse a remissão” (PONTES, 2009, p.90). Torna-se, no caso supracitado, o ato de remeter mais problemático para o leitor. Esse (remissiva) é mais um fator influenciador na coerência e, portanto, pertinente à aprendizagem discente.

Enfim, o modelo de vocabulário é um trabalho direcionado para os alunos do curso de Letras da URCA. Tentamos, assim, minimizar

as dificuldades durante a consulta ao dicionário ao focalizarmos a coerência lexicográfica e as instruções de uso. Afinal, assim como os interessados no ensino/aprendizagem de LE, também, “para aqueles que se dedicam ao estudo do Latim, o dicionário é um instrumento de trabalho do qual jamais será possível prescindir” (LONGO, 2009, p.40). Logo, é visível a importância de pesquisas como a que temos realizado, que possam trazer contribuições para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da língua latina.

Considerações Finais

As discussões realizadas aqui não encerram o assunto nem a necessidade de outras pesquisas relevantes para a área. Essa mesma pesquisa, como ressaltamos, já fora realizada anteriormente com outros instrumentos e objetivos similares. As observações partilhadas são pertinentes e fazem parte de um recorte maior, ainda em estudo. Põe-se na obra lexicográfica a responsabilidade de um instrumento não apenas didático, mas, didático-pedagógico. Entretanto, o dicionário é dividido em elementos que se interligam. Dentre essas partes, tem-se a coerência lexicográfica e as instruções de uso – aqui destacados. Além de vários elementos, o aspecto multifacetado é acrescido por Pontes (2009):

É fundamental que os estudos relativos ao dicionário sejam levados a efeito urgentemente, e que o dicionário seja reconhecido como um objeto multifacetado, de que resulta várias formas de examiná-lo sob várias perspectivas. (PONTES, 2009, p.24).

Percebemos, assim, a relevância das informações sobre o vocabulário. Tais orientações poderiam sanar as dificuldades em identificar palavras, entender as funções das cores e, ainda, minimizar as dificuldades enumeradas. Já a coerência facilitaria a busca de informações complementares aos verbetes a partir das remissivas, e acabar-se-iam as dúvidas causadas pelas variações na definição expondo-as, segundo Pontes, com “sistematicidade” (PONTES, 2009, p.202). Diante disso, coloca-se a necessidade de maior interesse entre os professores e alunos, de latim e/ou de outras línguas, quanto ao manuseio do dicionário. Concebendo, assim, “os dicionários poderão assumir a função de ferramenta para ajudar os alunos a ler e a

produzir textos” (PONTES, 2009, p.14). Eis um dos pontos que podem ser favorecidos pelo modelo de vocabulário do Projeto de Pesquisa Lexicografia Pedagógica e Ensino de Latim.

Referências

AMORIN, Karine Viana. A utilização do dicionário em sala de aula. In: BEZERRA, Ma. Auxiliadora (org). **Estudar vocabulário: como e para quê?**. Campina Grande: Bagagem, 2004.

CABRÉ, Maria Teresa. Uma nueva teoria de la terminologia: de la denominacion a la comunicacion. **RITERM**: Atas de Simpósio. 1998. Disponível em «<http://www.riterm.net/actes/6simposio/cabre.htm>». Acesso em «24 jun. 2009».

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GARCIA, Janete Melasso. **Introdução à teoria e prática do latim**. 2. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

_____; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à Terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

LAROUSSE. **Dicionário Larousse escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

LONGO, Giovanna. **Ensino de Latim: problemas lingüísticos e uso de dicionário**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2006.

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. 145 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

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

PETERMANN, Juliana. **Imagens na publicidade: significações e persuasão**. Unirevista. Vol 01, no. 03. 2006. Disponível em «http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Petermann.PDF». Acesso em «24 jun. 2009».

PIMENTA, Sônia M. O.; SANTANA A., Carolina D. A. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. in MATTE, Ana Cristina Fricke (org). **Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão prática e a prática**. Vol. 2. Belo Horizonte: Lucerna, 2006.

PONTES, Antônio Luciano. **Dicionário para uso escolar**: O que é, como se lê. Fortaleza: EDUECE, 2009 (no prelo).

REZENDE, Antônio Martinez de. **Latina Essentia**: introdução ao latim. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

RÓNAI, Paulo. **Gradus primus**: curso básico de latim. São Paulo: Cultrix, 1954.

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 «25 out. 2009».

Recebido em 30 de março de 2013.

Aceito em 06 de julho de 2013.