

A INFLUÊNCIA DO MATERIAL ANTEPOSTO E DA COERÊNCIA LEXICOGRÁFICA NA APRENDIZAGEM DE LATIM

Rita Moreira de Sousa¹, Francisco Edmar Cialdine Arruda²

Resumo

Quando interrelaciona-se Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE) ao trabalho lexicográfico eleva-se a produção de dicionários e o ensino de línguas a um patamar significativo. Parte-se, na verdade, de uma necessidade de aprimorar o ensino de línguas, especificamente o ensino de Latim, propondo um modelo de vocabulário disposto no projeto de pesquisa Lexicografia Pedagógica e Ensino de Latim (PIBIC-URCA). O desenvolvimento de tal proposta tem como sujeitos os alunos que estão cursando ou que cursaram a disciplina de Latim do curso de Letras Universidade Regional do Cariri (URCA). Como consequência da última testagem realizada em 2012.1, no II e III semestres (manhã e noite), observou-se tanto a relevância do material anteposto, isto é, das instruções de uso, quanto da coerência numa obra lexicográfica. No material anteposto estão as chaves das características mais importantes dos dicionários, apresentam-se os traços diferenciadores em relação às outras obras e observações ou normas de uso (PONTES, 2009). Sabendo que o modelo citado é direcionado para iniciantes, torna-se mais importante a aplicação de critérios coerentes tanto nas definições de cada verbete quanto em todo o *corpus*. Pontes coloca, ainda: “um princípio importante na hora de elaborar uma obra lexicográfica é a coerência” (2009, p.201). Pois, sabendo que “um dicionário é um texto” (KRIEGERR *apud* XATARA *et al.*, 2011, p.106), é preciso haver uma interligação entre as partes da estrutura. Retomando a discussão sobre as páginas iniciais, Pontes completa: “os metalexígrafos são unânimes em defender a importância da parte introdutória do dicionário, para instruir o leitor na compreensão da obra e promover o acesso a todas as informações, de forma rápida e eficaz” (PONTES, 2009, p.69). Este trabalho, ainda em andamento, faz parte das pesquisas desenvolvidas no GR.E.C-LiA (Grupo de Pesquisa em Estudos Clássicos e Núcleo de Pesquisas em Linguística Aplicada) sob a orientação do Prof. Ms. Francisco Edmar Cialdine Arruda.

Palavras-Chave: Aprendizagem de Latim, dicionário, material anteposto.

THE INFLUENCE OF PREPENDED MATERIAL AND LEXICOGRAPHIC COHERENCE IN THE LEARNING OF LATIN

Abstract

When it is interrelated Mother Tongue (LM) and Foreign Language (LE) to lexicographical work raises the production of dictionaries and language teaching to a significant level. It is assumed, in fact, a need to improve languages teaching, specifically Latin teaching, proposing a model of vocabulary arranged on the research project Pedagogical Lexicography and Latin Teaching (PIBIC-URCA). The development of such a proposal has as subjects students who are studying or who studied the discipline of Latin in the course of Languages at Universidade Regional do Cariri (URCA). As a result of the last test performed in 2012.1 in II and III semesters (morning and evening), we observed both the relevance of the prepended material, i.e., instructions for use, and the coherence in a lexicographic work. In the prepended material are the keys of the most important features of

¹Graduanda do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri e bolsista do projeto Lexicografia Pedagógica e Ensino de Latim (PIBIC-URCA), Crato, Ceará, Brasil: moreirasousa1990@bol.com.br

²Prof. Ms. do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri e orientador do Projeto Lexicografia Pedagógica e Ensino de Latim (PIBIC-URCA), Crato, Ceará, Brasil: ed0904@gmail.com

dictionaries, the distinguishing traits are presented in relation to other works and observations or rules of use (PONTES, 2009). Knowing that the model cited is intended for beginners, it becomes more important the application of coherent criteria both in the definitions of each entry as in the whole *corpus*. Pontes puts, still "an important principle when setting up a lexicographical work is coherence" (2009, p.201). Well, knowing that "a dictionary is a text" (KRIEGER *apud* XATARA et al., 2011, p.106), there must be a connection between the parts of the structure. Retaking the discussion on the early pages, Pontes adds: "the metalexigraphics are unanimous in defending the importance of the introductory part of the dictionary, to instruct the reader in understanding the work and promote the access to all information, quickly and efficiently" (PONTES, 2009, p.69). This work, still in progress, is part of the research developed in GR.EC-Lia (Research Group in Classical Studies and Center Research in Applied Linguistics) under the guidance of Prof. Ms. Francis Arruda Edmar Cialdine.

Keywords: Latin Learning, dictionary, prepended material.

Introdução

A Lexicografia Pedagógica proporciona um olhar mais apurado sobre o público alvo a que se destina o dicionário. Uma vez que "seu foco reside no estudo das várias faces que constituem e envolve dicionários [...] relacionados ao ensino quer de primeira, quer de segunda língua" (KRIEGER *apud* XATARA *et al*, 2011, p.103), tenta-se otimizar o ensino de línguas visualizando a fomentação de um trabalho lexicográfico. "Tornar o uso do dicionário produtivo e orientado para o ensino é, pois, a grande motivação da lexicografia pedagógica, cujo objeto delinea-se, obrigatoriamente, à luz da relação dicionário e ensino de línguas" (KRIEGER *apud* XATARA *et al*, 2011, p.104).

A construção de uma obra lexicográfica é uma "atividade voltada para a minúcia e [para] a pesquisa" (SALLES VILLAR *apud* XATARA *et al*, 2011, p.19). E, ainda, a preocupação lexicográfica não se resume à uma parte, é preciso um olhar criterioso desde a hiperestrutura (estrutura geral) à microestrutura (informações do verbete). Aqui, este olhar, também crítico, direciona-se para o material anteposto (representado pelas páginas iniciais) e a coerência lexicográfica (uniformidade nos verbetes construídos a partir de critérios unânimes). Estas duas partes influenciam diretamente na compreensão do texto (dicionário). Porém, ressalta-se a importância das instruções de uso e da coerência, principalmente em dicionários de LE (Língua Estrangeira), instrumento imprescindível para aprendizes de LE.

Paralelamente, essa pesquisa (Lexicografia Pedagógica e Ensino de Latim), ainda em andamento, promove uma reflexão sobre o ensino/aprendizagem de LE (Latim). Provando que tal problemática não é perceptível somente na URCA, Moura & Borges Neto expõem: "sem dúvida uma das áreas que mais carecem de pesquisas e publicações especializadas (pelo menos no Brasil) é do ensino de língua latina" (*apud* MIOTTI, 2006, p.8). Trabalha-se, aqui, numa perspectiva exploratória/descritiva propondo-se um modelo de vocabulário a partir da nomenclatura e adaptações de outros vocabulários, especifica-se (no momento) o do livro *Gradus Primus* de Paulo Rónai (1954). A testagem da proposta teve como contexto os alunos do II semestre (manhã e noite) e III semestre (manhã e noite) e foi realizada no período de 2012.1.

Ademais, convém citar, ainda que brevemente, a Teoria da Multimodalidade de Kress & Van Leeuwen (2006) como uma teoria que contribui significativamente com o trabalho do dicionarista. A Multimodalidade oferece alguns recursos que se assemelham aos disponíveis pelos textos virtuais, adicionando no corpo dos textos impressos mais cores, formas, tamanhos, imagens etc. (CIALDINE ARRUDA, 2009). Segue respectivamente um verbe digitado de Rónai (1954) e o mesmo verbe, porém, adaptado ao modelo do projeto:

Aulus, -i (m.) Aulo

AUL- [Aul.us, **Aul.i**] (subst. masc. 2): *Aulo*. Nome de pessoa.

Assim, este trabalho apreciará, respectivamente a Lexicografia e sua atuação no ensino de línguas, ulteriormente, apresentar-se-ão os métodos comentando o percurso e instrumentos utilizados para a captação de resultados. Posteriormente, será colocada brevemente a importância das instruções de uso e da coerência lexicográfica afunilando para os resultados alcançados. E, finalmente, será lançada como discussão a possibilidade de percorrer-se o caminho da Lexicografia Pedagógica para repensar-se o ensino de Latim no curso de Letras da URCA.

Lexicografia e Ensino

Dentre as diferentes ramificações da Lexicografia como a Lexicografia Discursiva, Computacional, Teórica, Prática etc. tem-se a Lexicografia Pedagógica. Esta última disciplina é,

“definida a partir de duas características fundamentais: a escolha de um público definido e de um fim específico. Os dicionários produzidos com tais fins tentam, segundo Humblé (1998, p.66), resolver os problemas de um grupo de aprendizes bem definidos, sejam eles iniciantes ou avançados; sejam de uma determinada área de estudo; ou simplesmente de uma determinada língua materna” (PONTES, 2009, p.21).

O dicionário cumpre um papel importante em sala de aula, uma vez que apresenta vários tipos de informações sobre o léxico (conjunto de palavras) e possibilita ao aluno um “auxílio no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e comunicação oral” (PONTES, 2009, p.25). Assim, a obra lexicográfica integra um conteúdo linguístico estruturado que sugere uma perspectiva didática. Destarte, a Lexicografia Pedagógica intensifica esta sugestão propondo a construção de dicionários a partir das necessidades de aprendizagem do consulente. Considera-se, aqui, o dicionário como um instrumento não apenas didático, mas, também pedagógico. Pois, segundo Welker, “a didática faz parte da pedagogia, não é igual a ela” (*apud* XATARA *et al*, 2011, p.113). Krieger complementa, colocando que, qualquer dicionário pode ser didático “na medida em que traz inúmeras informações sobre o léxico, a língua e a cultura” (*apud* XATARA *et al*, 2011, p.109).

O uso sistemático do dicionário em sala de aula é fomentado no ensino de LE, principalmente por estar relacionado à aquisição de uma segunda língua. Em suma, é importante que a orientação lexicográfica faça parte da formação de professores para alcançar um bom aproveitamento “pedagógico desse instrumento essencial para o ensino de línguas” (KRIEGER *apud* XATARA, 2011, p.104).

Instruções de Uso

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 consulente precisa dessas indicações prévias para ser potencializada a leitura objetivada pelo lexicográfico, possibilitando, desta forma, o funcionamento do caráter pedagógico da obra. Logo, a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1997, p.11).

As instruções de uso, além de diferenciar uma obra da outra, possibilita ao “aluno localizar as informações de que precisa, mais rapidamente” (PONTES, 2009, p.114). Sem as orientações de uso sobre o dicionário, inicia-se uma tentativa de “suposição” ou “hipotetização” sobre o conteúdo da estrutura. E, numa obra didática ou com fins pedagógicos, esse exercício mnemônico é exaustivo, desmotivador e escorregadio quanto à

retenção de informações. São as páginas iniciais que apontam as “características da obra, definição de critérios adotados pelo lexicógrafo, indicações de uso, guia para consulta da obra [e] indicador do leitor potencial do dicionário” (PONTES, 2009, p.67). Mas, convém evidenciar que tais orientações precisam ser colocadas claramente, visto que, interferirão na consulta do usuário. Principalmente os aprendizes de LE que não estão totalmente familiarizados com a língua, receberão influência durante a tradução de textos (Latim) ou na procura de qualquer outro tipo de informação. Acredita-se, portanto, que as instruções de uso “têm importância em qualquer dicionário, sobretudo em dicionários escolares, sendo, pois, sua presença obrigatória na estrutura megaestrutural [que engloba as estruturas principais] do dicionário” (PONTES, 2009, p.67).

Coerência Lexicográfica

Sendo o dicionário um gênero textual, 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. Portanto, para “obtê-la [coerência], há de se reconhecer um critério unificador. Assim, deve-se ter um modelo de definição que só variará em função do significado concreto de cada palavra” (PONTES, 2009, p.201). Identifica-se essas ligações lógicas entre: objetivos e conteúdo, instruções de uso e teor, nomenclatura e usuário etc. Porém, há, também, a coerência quanto aos princípios de definições e, ainda, quanto ao sistema de remissivas, a medioestrutura. Pontes (2009) coloca como exemplos as entradas em Mattos (2001):

Biênio. Período de dois anos.

Triênio. Período de três anos.

Assim, ele define a série que “pertencem à família de palavras em -ênio com o significado de ano”(PONTES, 2009, p.202) propondo, o que foi citado anteriormente, um critério unificador. Porém, uma ruptura na coerência resulta na violação do “princípio da uniformidade ou da sistematicidade, tão caro à lexicografia moderna” (PONTES, 2009, p.202). Desta forma, interfere-se diretamente na simplificação e rapidez da apreensão do conteúdo pesquisado. Em suma, o próprio Pascual (1996) afirma: “se em algum lugar a variação não é virtude, esse é o dicionário” (PONTES, 2009, p.202).

Metodologia

As perspectivas, Pedagógica e Aplicada são ramos interligados à Lexicografia e, assim, inerentes à Linguística Aplicada. “Embora o ensino de línguas clássicas, *sui generis* distinga-se do ensino de línguas modernas, as inovações trazidas à luz da Linguística Aplicada são tendências universais que não podem ser desprezadas” (MIOTTI, 2006, p.20). Este fato possibilita à Lexicografia Moderna abranger, também, línguas clássicas como o Latim. Portanto, tomando como pressuposto o fato de que o modelo de vocabulário testado será adaptado de acordo com o público alvo, alunos iniciantes de Latim do curso de Letras da URCA, foram movidos alguns procedimentos para a captação de resultados. O *corpus* já havia sido testado no período letivo 2011.1 junto com dois vocabulários diferentes. Foi verificado se houve preferência pela proposta ou por um dos outros dois vocabulários. Assim, a testagem realizada em 2012.1 equivale à segunda aplicação do vocabulário.

Anterior à nova testagem foi realizado um estudo bibliográfico buscando informações sobre construção de dicionários e ensino de línguas, especificamente de Latim, inter-relacionando-se os dois conteúdos.

Concomitantemente a esta atividade de leitura, realizou-se a digitação do vocabulário final encontrado ao final da obra de Rónai (1954) adaptando-o ao modelo da proposta. Vale lembrar que o referido livro tem sido utilizado no curso de Letras da URCA. Esta atividade necessitou de maior auxílio dos componentes do grupo de Latim do GREC/LiA (Grupo de Pesquisa em Estudos Clássicos e Linguística Aplicada). Ulteriormente, escolheu-se quatro textos de diferentes lições e, com eles, foram elaborados testes diferentes. Os textos escolhidos foram das lições 01, 05, 10 e 15, seguindo uma ordem crescente de dificuldade. Os quatro testes foram distribuídos alternadamente entre os sujeitos e, importante dizer, neles estavam contidas as mesmas perguntas:

- 01) Você gostou de usar esse vocabulário?
- 02) Você teve dificuldade em localizar as palavras?
- 03) As informações contidas estão expostas de maneira clara?
- 04) Você conseguiu identificar a declinação dos substantivos?
- 05) Você conseguiu identificar a conjugação dos verbos?
- 06) Está claro para você o uso das cores?
- 07) Se houver dificuldades em algo, enumere quais foram.
- 08) Sugira modificações para o vocabulário.

Diferente da testagem feita anteriormente com diferentes vocabulários, nessa foi utilizado apenas a proposta para verificar-se a reação dos alunos quanto à presença ou ausência das instruções de uso, dividiu-se cada turma em dois grupos. Em um dos grupos, denominado Grupo Teste, orientou-se sobre o vocabulário, isto é, foram dadas informações relacionadas à estrutura, simulando as páginas iniciais. Já no outro grupo, o Grupo Controle, os sujeitos não receberam orientações. Assim, durante a análise dos testes percebeu-se como um dos resultados a relevância da coerência lexicográfica. E, concluída a análise, partiu-se para o tratamento dos dados em forma de tabelas com a quantificação dos resultados que indicaram as páginas iniciais e a coerência lexicográfica como fatores relevantes durante a consulta dos discentes iniciantes em LE. Convém, ainda, informar que escolheu-se como sujeitos para a construção dos resultados, os dez últimos alunos de cada turma que entregaram os teste. Pois, presume-se que tais sujeitos tiveram mais tempo para apreciarem o vocabulário com mais afinco.

Resultados

Durante a análise dos dados da pesquisa percebeu-se algumas falhas quanto ao vocabulário do teste, tais como: ausência de palavras, erros na digitação de algumas palavras entrada. Houve, ainda, outras falhas minuciosas que os discentes não perceberam. Porém, tais lacunas não impossibilitaram a visualização dos resultados. Foram realizadas oito perguntas, as seis primeiras o sujeito assinalaria “sim” ou “não” como resposta. Na sétima, pediu-se indicações de dificuldades durante o uso do vocabulário, e, a oitava sugestões para melhorar a proposta. 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). Enquanto, a coerência lexicográfica fora identificada principalmente a partir da sétima e oitava pergunta, momento em que os alunos tiveram a oportunidade de exporem suas dificuldades e sugerir modificações no modelo.

Escolheu-se 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?) percebeu-se certa apatia dos sujeitos do Grupo Controle (GC) quanto ao modelo. Pois, todos (100%) do Grupo Teste (GT) disseram ter gostado, enquanto, apenas 80% do GC (III semestre manhã e noite) demonstraram ter gostado. Destarte, percebe-se uma desmotivação, logo, as informações do vocabulário lhes são “estranhas” iniciando uma influência do filtro afetivo comentado por Almeida Filho (2009, p.13). Os sujeitos do GC também tiveram mais dificuldade em localizar as palavras. A presença das instruções de uso possibilita rapidez e facilidade em encontrar informações. Tal qualidade foi visualizada no GT, onde, 95% (II semestre manhã e noite) dos consulentes indicaram não ter dificuldade na localização de palavras. Observou-se, 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.

De 40 sujeitos (100%) do GT só 40% tiveram dificuldades, dentre as mais comuns: ordenar frases no texto e quanto às conjugações. Já no GC, 47,5% demonstraram dificuldades, tais como: questões relacionadas à

declinação, conjugação e falta de palavras. Quanto à 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. A menor quantidade de sugestões (32,5%) surgiu do GT, os mais recomendados foram, a inclusão de uma nota de rodapé com explicações sobre o modelo, e, mais clareza nas declinações e conjugações. Enquanto, do GC, 40% sugeriram alterações dentre as quais destaca-se um posicionamento de um sujeito (GC) : “colocar uma nota de rodapé explicando os casos que seguem a função dos verbos e substantivos, como por exemplo, (verb. trans. 1)”. A leitura dessas informações seria: verbo transitivo da 1ª conjugação. Firma-se, portanto, a necessidade de orientações sobre a proposta lexicográfica a fim de evitar esses e outros problemas. É, pois, nas páginas iniciais onde encontra-se “símbolos [...] que são utilizadas para auxiliar o leitor na busca de informações” (PONTES, 2009, p.109). Os dados citados 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)		
Semestres	1º à 6º	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%	

- 01) Você gostou de usar esse vocabulário?
 02) Você teve dificuldade em localizar as palavras?
 03) As informações contidas estão expostas de maneira clara?
 04) Você conseguiu identificar a declinação dos substantivos?
 05) Você conseguiu identificar a conjugação dos verbos?
 06) Está claro para você o uso das cores?
 07) Se houver dificuldades em algo, enumere quais foram.
 08) Sugira modificações para o vocabulário.

SOUSA, R.M.; ARRUDA, F.E.C. A influência do material anteposto e da coerência lexicográfica na aprendizagem de latim

Consequentemente, a ausência ou não preocupação com as instruções de uso intervêm na coerência durante a consulta entre os elementos lexicográficos. “De certa forma, isso acaba por comprometer a interpretação

adequada dos textos e o entendimento da cultura neles expressa” (LONGO, 2006, p.40). Mas, põem-se em destaque, também, algumas dificuldades colocadas pelos discentes e, ao mesmo tempo, as sugestões:

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.
-------------------------------	---------	---

Foram com tais dados que atentou-se 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*”, “*Sempronia* é nome de pessoa?” Ver-se, com isso, a falta da partícula: professora romana ou apenas, indicação que é nome de pessoa:

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

SEMPRONĪA- [Sempronĭ.a, **Sempronĭ.ae**] (subst. fem. 1): *Semprônia*.

Destarte, percebeu-se numa das traduções, “boneca *Semprônia*” para traduzir o trecho “(...) *Sempronia pupam dat Silvia (...)*”. Quanto às sugestões, os mesmos que compartilharam essas observações pediram o acréscimo das informações no verbete: “explicar que *Sempronia* é nome de pessoa assim como é feito em *Orbilio*” (GC). Falou-se, ainda, para “exibir um maior número de acepções” (sujeito do GC).

Há casos de falhas que podem está a favor da pesquisa. Assim, comenta-se o erro cometido na digitação de *navita* que seria remetido de *nauta*. Segue a remissiva e a palavra entrada (digitada incorretamente):

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

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

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, mas, admite-se que implicam na compreensão do verbete. Uma vez que, a remissiva terá como uma de suas funções “facilitar ao leitor a ampliação de conhecimento em relação ao tema” (PONTES, 2009, p.88), neste caso, dificultou a consulta. Ao procurar as informações complementares às do verbete *nauta*, obteve-se 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 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 a aprendizagem discente.

Enfim, o modelo de vocabulário é um trabalho direcionado para os alunos do curso de Letras da URCA. Tenta-se, assim, minimizar as dificuldades durante a consulta ao dicionário, porém, focalizando 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).

Conclusão

As discursões realizadas aqui não encerram o assunto nem a necessidade de outras pesquisas relevantes para a área. Essa mesma pesquisa há de se ressaltar, já fora realizada anteriormente com outros instrumentos e objetivos similares. As observações partilhadas são pertinentes a uma parte do muito a ser, ainda, estudado. 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. Além, de vários elementos, o aspecto multifacetado é acrescido por Pontes: “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).

Percebeu-se, 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

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

CIALDINE ARRUDA, Francisco Edmar . **Lexicografia Pedagógica e Ensino de Latim: diálogos possíveis**. Fortaleza-CE, Centro de Ciências Humanas da UFC (Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização), 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 34 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LONGO, Giovanna. **Ensino de Latim, Problemas Linguísticos e Uso de Dicionário**. São Paulo, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara (Dissertação de Mestrado), 2006.

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

MIOTTI, Charlene Martins. **O ensino do latim nas universidades públicas do Estado de São Paulo e o método *Reading Latim*: um estudo de caso**. São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem (Dissertação de Mestrado), 2006.

PONTES, Antonio Luciano. **Dicionário para uso escolar: o que é como se lê**. Produção editorial Liduina Farias Almeida da Costa. Fortaleza: ed. UECE, 2009.

XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.) **Dicionários na Teoria e na Prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ANEXO A

Algumas palavras do modelo de vocabulário:

ACCURR- [**accŭrr.o**, accŭrri.s, accurrĕ.re, **accŭrr.i/ accucŭrr.i, accurs.um**] (verb. intrans. 3c): *acorrer, correr para, em direção a*.

ADVOL- [advŏl.o, **advola.s**, advolā.re, **advolāv.i, advolāt.um**] (verb. trans. 1): *voar para*. Ver AVOL-, VOL-.

AGRICOLA- [agricŏl.a, **agricŏl.ae**] (subst. masc. 1): *agricultor, lavrador*.

AI- [**ai.o, ai.s**] (verb. defect.): *dizer, afirmar*.

AMITT- [**amitt.o**, amitti.s, amittĕ.re, **amīs.i, amīss.um**] (verb. trans. 3c): *perder, enviar, despedir*.

AQUILA- [aquīl.a, **aquīl.ae**] (subst. fem. 1): *águia*.

ARANEA- [aranĕ.a, **aranĕ.ae**] (subst. fem. 1): *aranha*.

COMITER (adv.): *delicadamente, afavelmente*.

PULCH- [pulch.er, **pulchr.a**, pulchr.um] (adj. 1): *bonito*.

ANEXO B

Textos do teste retirados de Rónai (1954):

TEXTO A: PUELLA CANTAT

Puella cantat. Magistra edūcat. Aquīla volat.

Puellae cantant. Magistrae edūcant. Aquīlae volant.

Discipūla saltat. Poēta recītat. Agricŏla laborat.

Ranae natant. Reginae regnant. Nautae navīgant.

TEXTO B: DISCIPŪLAE SEDŪLAE ET PIGRAE

Magistra sententiās poētarum dictat puellis. Postĕa discipūlae sedūlae sententiās recītant magistrae. Discipūlae pigrae sententiās ignorant. Magistra sedūlas laudat, pigras castigat. Sempronīa pupam dat Silvīae, quia diligenter laborat. Discipūlae Sempronīam comīter salutant.

TEXTO C: DE ARANĒĀ ET MUSCĀ

Aranĕa supra fenestram habitat. Telam textit et cenam exspectat. E viā musca parva per fenestram advŏlat. Dum pulchram texturam considĕrat, subīto in telam incīdit. Aranĕa accurrit, bestiŏlam curiosam corrīpit. Propter imprudentīam musca vitam amittit.

TEXTO D: PUĚRI IN FORO

- Si sedŭli erĭtis, pŭeri, - ait Orbiliŭs – cras Forum visitabĭmus. Ibi templa pulchra magnorum deorum videbĭtis. Curĭam, ubi patres considunt, etĭam ostendam vobis. In foro causidĭcos audietis. Nunc sententĭam hodiernam vobis dictabo:

“Hodĭe mihi, cras tibi.”

Aule, cras recitabis sententĭam; tu autem, Sexte, explicabis.

