



INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

HILAINE GREGIS

**DESENHO DE UM DICIONÁRIO BILÍNGUE LATINO-PORTUGUÊS
PARA ALUNOS EM FASE INICIAL DE APRENDIZAGEM**

PORTO ALEGRE,
2018

CIP - Catalogação na Publicação

GREGIS, Hilaine

DESENHO DE UM DICIONÁRIO BILÍNGUE LATINO-
PORTUGUÊS PARA ALUNOS EM FASE INICIAL DE
APRENDIZAGEM / Hilaine GREGIS. -- 2018.

151 f.

Orientador: Félix Valentín Bugueño Miranda.

Coorientadora: Sara Regina Scotta Cabral.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Dicionário bilingue . 2. Latim. 3. Léxico. 4.
Lexicografia. 5. Linguística. I. Miranda, Félix
Valentín Bugueño, orient. II. Cabral, Sara Regina
Scotta, coorient. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

HILAINE GREGIS

DESENHO DE UM DICIONÁRIO BILÍNGUE LATINO-PORTUGUÊS PARA ALUNOS EM FASE INICIAL DE APRENDIZAGEM

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem. Linha de Pesquisa: Lexicografia, terminologia e tradução: relações textuais, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela banca composta por:

Dr. Claudiberto Fagundes

Dr. Félix Valentín Bugueño Miranda

Dra. Lúcia Sá Rebello

Dra. Virgínia Sita Farias

PORTO ALEGRE,

2018

HILAINE GREGIS

**DESENHO DE UM DICIONÁRIO BILÍNGUE LATINO-PORTUGUÊS
PARA ALUNOS EM FASE INICIAL DE APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem. Linha de Pesquisa: Lexicografia, terminologia e tradução: relações textuais.

Orientador: Prof. Dr. Félix Valentín Bogueño Miranda
Coorientadora: Prof. Dra. Sara Regina Scotta Cabral

PORTO ALEGRE,

2018

À minha mãe (*in memoriam*),
pelo amor imensurável *ab initio ad*
infinitum.

AGRADECIMENTOS

Agradeço *ab imo corde*:

Ao meu orientador, Prof. Dr. Félix Valentín Bugueño Miranda, cuja postura acadêmica e profissional sempre será para mim um modelo a ser seguido. Agradeço-lhe pelos preciosos ensinamentos e pela assistência constante no desenvolvimento deste trabalho, bem como pela compreensão, gentileza e paciência em alguns momentos delicados.

À minha tão querida coorientadora, Sara Regina Scotta Cabral, pelo inestimável auxílio em relação às análises de dados, cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como pela receptividade amigável e calorosa tanto na Universidade Federal de Santa Maria quanto na sua própria casa na ocasião das minhas viagens destinadas à orientação.

À amiga de longa data Cristiane Krause Killian, sempre incansável e prestativa, pelo incentivo desde meu ingresso no doutorado até a conclusão da tese, mas sobretudo pelo auxílio na compilação dos dados e análise do *corpus* na etapa final da pesquisa.

À minha irmã, Rosi Ana Gregis, que sempre me levou pela mão e que é um modelo para mim por infinitas razões, mas principalmente por me dar coragem e me fazer acreditar na minha capacidade.

Às professoras Laura Rosane Quednau e Lúcia Sá Rebello, pelos valiosos ensinamentos de língua latina e pela recepção sempre atenciosa no setor de Latim, seja para empréstimo de material, seja para resolução de dúvidas.

À Lúcia Rosa, amiga nas artes e na vida, por ser uma chefe exemplar que sabe proporcionar à sua equipe de trabalho um clima amistoso, salutar e colabora que permite o avanço na carreira acadêmica.

Ao José Eduardo, pelo amor que me inspira.

Nisi utile est quod facimus, stulta est gloria.

(Fedro)

“Não sendo útil o que fazemos, é tola nossa glória.”

RESUMO

Embora o latim seja considerado uma “língua morta”, pelo fato de não haver há séculos falantes que o adquiriram como língua materna, podemos considerá-lo uma língua viva do passado, cujas marcas se fazem presentes em numerosas línguas vernáculas. No Brasil, o fato de o latim ter sido extinto do currículo das escolas de primeiro e segundo graus, na década de sessenta, bem como de ter se tornado facultativo nas universidades a partir de 1996, reduziu significativamente o escopo de seu estudo, tornando-se primordial uma revitalização do ensino dessa disciplina. Para tanto, faz-se necessária a criação de recursos didáticos mais modernos e adequados às necessidades dos aprendizes da língua – dentre os quais incluem-se os dicionários de latim. A partir da análise de obras lexicográficas de latim de uso corrente e da compilação de um *corpus* formado por livros didáticos de língua latina utilizados em sala de aula, verificamos aspectos estruturais passíveis de serem reformulados para um melhor aproveitamento do público-alvo e apresentamos um desenho de dicionário bilíngue de latim mais adequado às necessidades de usuários em fase inicial de aprendizagem.

Palavras-chave: Lexicografia. Dicionário bilíngue. Ensino de latim.

ABSTRACT

Although Latin is considered a “dead language”, since for centuries there have not been speakers who have acquired it as a mother tongue, we can consider it a live language of the past, whose marks are present in several vernacular languages. In Brazil, the fact that Latin has been vanished from primary and high school curriculums in the 70’s - as well as having been turned into a facultative subject at the universities since 1996 - diminished abruptly its range of study. Therefore, a revitalization of its teaching has been required. Thus, the creation of up-to-date didactic means to suit the learners’ needs are necessary, and Latin dictionaries are some of these resources. From reviews of lexicographic Latin current works, as well as by a gathering of a *corpus* made by didactic Latin books used in the classroom, we verify structural aspects subject to be reformulated to a better mastery of the target public, and we present a draft of a Latin bilingual dictionary more suitable to the needs of the initial learners.

Key-words: Lexicography. Bilingual Dictionary. Latin Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 O ENSINO DE LATIM.....	19
2.1 A situação do ensino de latim em âmbito mundial.....	23
2.2 O ensino de latim no Brasil.....	26
2.3 Manutenção do latim <i>cui bono?</i>	34
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
4 O ENSINO DE LATIM NOS LIVROS DIDÁTICOS ESTUDADOS.....	40
4.1 Análise dos livros didáticos que constituem o corpus.....	46
4.1.1 <i>Grandus primus</i> , curso básico de latim.....	46
4.1.2 <i>Grandus secundus</i> , curso básico de latim.....	49
4.1.3 <i>Latina essentia</i> , preparação ao latim.....	50
4.1.4 <i>Lingua Latina per se illustrata – Pars I – Familia Romana</i>	51
4.2 Quadro sinóptico dos conteúdos manuais de latim.....	55
5. LEXICOGRAFIA BILÍNGUE.....	59
5.1 Tipos de dicionários bilíngues.....	60
5.2 Dicionário passivo versus dicionário ativo.....	62
6. ESTRUTURA DO DICIONÁRIO BILÍNGUE.....	68
6.1 A macroestrutura do dicionário bilíngue.....	68
6.2 Definição macroestrutural quantitativa e qualitativa.....	72
6.3 Definição macroestrutural quantitativa.....	72
6.3.1 Análise estatística da macroestrutura.....	76
6.3.1.1 Objetivo.....	77
6.3.1.2 Metodologia.....	77
6.3.1.3 Preparação do banco de dados.....	77
6.3.1.4 Análise estatística.....	78
6.3.1.4.1 Análise de correspondência.....	78
6.4 Definição macroestrutural qualitativa.....	79
6.4.1 Definição lemativa.....	80
6.4.1.1 Itens lexicais de base linguística.....	80
6.4.1.2 Itens lexicais de base enciclopédica.....	81
6.4.2 Verificação dos âmbitos de uso.....	82
6.4.3 Distinção das formas variantes.....	83

6.4.4 Consideração dos critérios para seleção.....	84
6.4.5 Proposta para definição leemática de um dicionário de latim.....	85
6.5 Ordenação das entradas.....	86
6.5.1 Homonímia e polissemia.....	88
6.6 A MICROESTRUTURA DO DICIONÁRIO BILÍNGUE.....	88
6.7 MEDIOESTRUTURA E <i>OUTSIDE MATTER (FRONT MATTER, MIDDLE MATTER E BACK MATTER)</i>.....	135
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	143
DICIONÁRIOS CONSULTADOS.....	148
ANEXOS.....	149

ANEXOS

ANEXO 1: Informações referentes aos alunos matriculados nas disciplinas de graduação e alunos matriculados em cursos de extensão de Latim na UNICAMP.....	149
ANEXO 2: Relação Percentual de Tradução x Tamanho do Dicionário.....	150
ANEXO 3: Análise de correspondência via <i>Text Mining</i>: verificação em Latim.....	151

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Textos iniciais (Familia Romana, p. 32).....	52
Figura 2 – Textos iniciais (Familia Romana, p. 33).....	53
Figura 3 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>magister</i>	121
Figura 4 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>puer</i>	122
Figura 5 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>magnus</i>	123
Figura 6 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>malus</i>	123
Figura 7 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>inquit</i>	124
Figura 8 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>habet</i>	125
Figura 9 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>qui</i>	126
Figura 10 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>me</i>	127
Figura 11 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>nunc</i>	128
Figura 12 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>hodie</i>	128
Figura 13 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>cum</i>	129
Figura 14 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>ad</i>	130
Figura 15 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>sed</i>	131
Figura 16 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>neque</i>	131
Figura 17 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>duo</i>	132
Figura 18 – Exemplo de linhas de concordância da palavra <i>centum</i>	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro sinóptico dos conteúdos dos manuais de latim.....	55
Tabela 1: Tipos de variantes.....	83
Tabela 3: quadro sinóptico parcial dos conteúdos dos manuais de latim – primeira lição.....	96

1 INTRODUÇÃO

Um idioma estrangeiro oferece-nos a entrada em uma cosmovisão diferente da nossa própria... Se é importante que nossos jovens valorizem a diversidade de pontos de vista, não há melhor meio de atingi-lo que lhes fazer aprender um idioma estrangeiro.¹(Neil Postman, *The End of Education: Redefining the Value of Schools*)

O latim é uma antiga língua indoeuropeia do ramo itálico, falada inicialmente no Lácio (*Latium*, de onde veio sua denominação), a região onde hoje se localiza Roma. Foi a língua oficial da República e do Império Romano, tendo sido amplamente difundida sobretudo na Europa, tornando-se a língua dos acadêmicos da Idade Média. De acordo com Störig, 2004 (p. 83), a fenomenal expansão da língua latina – inicialmente restrita a uma humilde comunidade camponesa às margens do rio Tibre, passando à língua oficial e administrativa de um império mundial – foi superada apenas pelo alfabeto latino, que conquistou a maior parte habitada do planeta, mais precisamente as duas Américas, a Austrália e a Nova Zelândia, grandes áreas da África e da Ásia e a maior parte da Europa.

Embora o latim seja hoje considerado por muitos uma ‘língua morta’, isto é, uma língua que não mais possui falantes nativos, ele ainda está muito vivo em nosso cotidiano. Devido à sua grande expansão, exerceu imensa influência sobre diversas línguas vivas, servindo de fonte vocabular para diferentes campos do conhecimento (Direito, Biologia, Filosofia, Teologia). O português, o francês, o italiano, o espanhol nada mais são que a sobrevivência de uma variante de latim, o latim das camadas populares; falamos, portanto, uma versão atualizada do latim. Segundo Rezende (2003, s.p.), dizer que o latim está morto é como dizer que está morta a língua portuguesa de Camões. O latim vulgar (*sermo vulgaris*), denominação relativa ao latim popular e informal, é o ancestral de todas as línguas românicas, bem como de outros idiomas e dialetos regionais da România. Além disso, muitos empréstimos do latim foram adotados por outras línguas modernas, dentre as quais destaca-se o inglês. O fato de haver sido a língua franca do mundo ocidental por mais de mil anos deixa entrever sua influência até os dias de hoje.

¹[A foreign language gives us the gate to a cosmovision different from ours... If it is important that our youth valorizes the diversity of points of view, there is not a better way to get it than making them learn a foreign language.]

Para contribuir com a revitalização do latim, uma avaliação dos materiais didáticos disponíveis se faz necessária, bem como a criação de recursos mais modernos e adequados aos interesses do público, visto que muito pouco tem sido feito nesse sentido nas últimas décadas. A maioria dos métodos de ensino de latim no Brasil foi produzida entre as décadas de 50 e 60, época em que o ensino da língua era obrigatório nos cursos ginasiais. Os métodos de Paulo Rónai (*Gradus primus, secundus, tertius, quartus*), de Almeida (*Latinidade*, de 1955), de Pastorino (*Latim para os alunos*, de 1961), de Alencar (*Masa Primus*, de 1958) e de Cretella-Júnior (*Latim para o Ginásio*, de 1960) fazem parte de uma tradição de materiais didáticos que pouco foi revista com o passar dos anos. A descrição do sistema linguístico do latim presente em obras como *Noções Fundamentais da Língua Latina*, de Napoleão Mendes de Almeida, e na série *Gradus*, de Paulo Rónai – muito utilizadas no sistema de ensino da língua latina no Brasil há mais de 50 anos – é a mesma que Élio Donato fez, no século IV de nossa era, na sua *Ars Grammatica*. Ou seja: ao que tudo indica, a abordagem arcaica do ensino de língua clássica é a principal responsável pelo declínio do prestígio de que o ensino de latim gozava há tantas décadas e que, felizmente, vem sendo resgatado graças aos esforços de novas pesquisas realizadas nessa área.

A ideia de propor o desenho de um dicionário bilíngue latino-português para alunos em fase inicial de aprendizagem surgiu a partir de uma longa prática como docente de Latim na universidade, em que sempre houve atenção aos questionamentos dos alunos. Durante as aulas, nas atividades de leitura e tradução, ao recorrer aos materiais lexicográficos a que tinham acesso, os aprendizes muitas vezes manifestavam dificuldade de compreender as informações disponibilizadas por esse tipo de material didático, cujo objetivo deveria ser basicamente sanar as dúvidas e facilitar o processo de tradução. Muitas vezes, o que ocorria era justamente o contrário do esperado: os dicionários de latim de uso corrente, em sua maioria, levantavam mais dúvidas do que resolviam, de forma pontual, o problema que o aluno buscava solucionar. Essas questões levaram à reflexão sobre propostas concretas que buscassem minimizar tal lacuna, sendo uma delas a necessidade de se elaborar material didático/lexicográfico de latim adequado ao público iniciante – o que resultou nesta pesquisa.

No que tange aos dicionários de latim utilizados em sala de aula, temos como referência o LatEsc (1944), e inclusive os dicionários mais modernos – tais como o

LatPortBas (2004), e o LatPort (2008) – mantêm a mesma estrutura com que são constituídos há séculos os dicionários nessa língua. Desse modo, a proposta de oferecer o desenho de um dicionário de latim elaborado com metalinguagem adequada ao aprendiz em fase inicial, bem como com exemplos que lhe permitissem ter um maior entendimento da língua (além de estabelecer relações com outras línguas de seu conhecimento, como as línguas românicas e o próprio inglês) vem ao encontro desse renascimento dos estudos clássicos.

Portanto, o interesse na revitalização do latim como “língua viva” na esfera acadêmica torna significativa a elaboração de materiais didáticos que favoreçam o seu estudo. Nesse sentido, este trabalho tem o objetivo de fornecer bases teóricas e metodológicas que embasem o desenho de um dicionário passivo de latim-português mais apropriado às necessidades de um usuário em fase inicial de aprendizagem. Como hipóteses norteadoras da pesquisa, consideramos que

- 1) dicionários de latim de uso corrente apresentam uma seleção macroestrutural que não condiz com as reais necessidades dos consulentes em fase inicial de aprendizagem;
- 2) dicionários de latim de uso corrente apresentam informações microestruturais que dificultam a consulta do usuário e conseqüentemente sua compreensão da língua;
- 3) manuais didáticos de latim de uso corrente constituem um acervo adequado para elaboração de um *corpus* de língua latina;
- 4) a partir da análise de obras lexicográficas de língua latina e da constituição de um *corpus* formado por manuais didáticos utilizados em sala de aula, torna-se viável o desenho de um dicionário de latim apropriado para aprendizes.

Além deste capítulo introdutório, o trabalho está organizado conforme os capítulos que descreveremos sucintamente a seguir, com a finalidade expor sua estrutura geral e, assim, nortear sua leitura:

- I. No capítulo 2, apresentamos um panorama geral do ensino de latim no Brasil e no mundo, desde a Idade Média até os dias atuais, salientando as vantagens do conhecimento da língua as razões do seu prestígio no meio intelectual;
- II. O capítulo 3 destina-se aos procedimentos metodológicos da pesquisa, expondo passo a passo como foi realizada, desde a coleta de material e constituição dos *corpora* até a proposta de desenho do dicionário de latim para aprendizes iniciantes;
- III. O capítulo 4 apresenta uma descrição e análise dos livros didáticos de latim que compõem o *corpus*;
- IV. O capítulo 5 expõe os postulados da Lexicografia Bilíngue, apresentando os tipos de dicionários bilíngues e sua respectiva estruturação;
- V. O capítulo 6 apresenta a estrutura completa do dicionário bilíngue, partindo-se da definição macroestrutural quantitativa do dicionário de latim que se pretende desenhar, com sua correspondente análise estatística, seguida da definição macroestrutural qualitativa. A seguir, o capítulo apresenta a definição microestrutural do dicionário de latim, determinando as informações que irão compor o PCI do dicionário, e por fim encerra com os mecanismos medioestruturais a serem considerados no desenho do dicionário de latim para iniciantes, bem como com as informações que deverão compor o *Outside Matter* da obra;
- VI. Nas considerações finais (capítulo 7), fazemos uma retomada dos aspectos a serem destacados no trabalho e apresentamos nossas perspectivas para investigações futuras a partir da tese.

2 O ENSINO DE LATIM

Sem dúvida, conhecer latim é dispor de uma chave que permite abrir arquivos milenares de cultura, os quais nos possibilitam uma viagem no tempo e uma compreensão aguçada da realidade. Essa razão já seria suficiente para que o ensino do latim, embora considerado uma “língua morta” – uma vez que há muito não há falantes que o adquiriram como língua materna – fosse valorizado no meio acadêmico. Podemos considerar o latim uma língua viva do passado, cujas marcas se fazem presentes em numerosas línguas vernáculas – sobretudo as românicas, suas “filhas orgulhosas”, como metaforicamente as denominou Störig (2005, p. 83), dentre as quais se enquadram o português, o espanhol, o italiano, o francês e o romeno, além de outros idiomas minoritários.

Tal influência do latim, contudo, não é privilégio apenas das conhecidas línguas neolatinas; em 1924, a *American Classical League* realizou uma pesquisa para verificar a importância do estudo do latim bem como os resultados desse estudo, trazendo contribuições muito interessantes. Dentre as conclusões dessa pesquisa, salientou-se que o latim facilita a compreensão do inglês, tanto do vocabulário quanto da ortografia, como também da estrutura sintática da língua (NÓBREGA, 1962, p. 52).

Ainda que o *sermo vulgaris* tenha sido extinto para dar lugar às línguas derivadas em processo de autonomia, o latim escrito não apenas continua a existir, mas conhece um novo e amplo desenvolvimento: uma marcha triunfal que o torna por quase um milênio o meio de comunicação de toda Europa culta. (STÖRIG, 2005, p. 88).

Diante do fato de a Igreja ter feito do latim sua língua oficial, ele desempenha, neste caso, um papel decisivo, e não apenas para a vida eclesiástica. Como praticamente não havia escolas públicas e faculdades numerosas na Idade Média, toda formação escolar e cultural era confiada aos membros da Igreja. “Nas escolas monásticas, todo aluno que quisesse seguir a carreira religiosa ou frequentar uma universidade aprendia latim, a única chave que lhe abria caminho para a formação superior” (*op. cit.* p. 88). As universidades da Idade Média tinham o latim como língua didática, o que favorecia sua unidade – tanto de língua como de pensamento – em todo o mundo ocidental. Ainda de acordo com Störig (2005, p. 90), é possível

afirmar que todas as obras importantes da Filosofia e da Ciência do Ocidente, entre 800 e 1700, foram escritas em latim: Copérnico, Kepler, Bacon, Newton e Spinoza, apenas para referir alguns autores, tiveram suas obras escritas nessa língua. Certamente, um conhecimento aprofundado de tais clássicos não poderia prescindir do conhecimento da língua latina, no intuito de melhor permitir sua compreensão, graças ao conhecimento das nuances da língua de origem. Segundo Faria (1959, p.110),

O latim, transformado através do tempo e do espaço, longe de se ter finado, continua hoje a viver multiplicado e até enriquecido de uma dupla vida: vida prolongada nos falares românicos hodiernos, e vida eternizada nas obras primas dos autores latinos [...]. Sob este aspecto, o latim não é uma língua morta, mas uma língua clássica, e seu estudo, de um interesse sempre renovado, revelador de todos os tesouros da cultura antiga, é um fato de aperfeiçoamento da cultura contemporânea.

Devido ao fato de o latim estar mais voltado a atividades de leitura e tradução, são evidentes as diferenças de seu ensino em relação ao de qualquer outra língua estrangeira do presente; além disso, levando-se em conta sua complexidade estrutural – que inclusive distancia a língua-mãe de sua própria prole –, a validade do seu estudo é comumente posta em questão. No limiar da segunda metade do século XX, Nóbrega (1962, p. 100) já alertava para o fato de o ensino da língua latina estar reduzido a um “amontoado de desinências impostas à decoração do aluno e a certo número de textos, que o discípulo também decora”, prática que ele reconheceu como “a negação dos ensinamentos clássicos”. Diante desse quadro, até mesmo entre profissionais da área de Letras, é frequente o questionamento sobre por que razão estudar latim. Desse modo, a realidade de ‘língua morta’, aliada a estratégias e materiais didáticos escassos e pouco atrativos, conferem à língua-mãe da Europa e da România atual² um crescente desinteresse como objeto de estudo.

Ao questionar sobre os motivos que justificam o estudo do latim, Quednau (2011) discorre que, pelo fato de ser a língua-mãe do português, conhecê-lo nos auxilia a compreender fenômenos fonológicos, morfológicos e sintáticos da nossa língua, além de nos fornecer embasamento para entender o significado de muitas

² De acordo com Ilari (2004, p. 51), a România atual é toda a área geográfica ocupada por línguas de origem latina.

palavras através do radical latino, percebendo a relação etimológica entre os vocábulos. Essa compreensão se estende às demais línguas românicas a que temos acesso (italiano, espanhol, francês, romeno). Ademais, a cultura e a literatura romanas se refletem em muitos aspectos do nosso dia a dia, seja na arquitetura, no direito, na biologia, na filosofia. “Juntamente com a língua latina, é todo um legado que ressurgue (...) Podemos também notar a influência de autores latinos em obras de escritores portugueses e brasileiros. O estudo da literatura ocidental sempre começa pelos clássicos gregos e latinos” (p. 321).

O segundo questionamento de Quednau (*op. cit.* p. 231) é: como aprender latim? A autora reconhece que existem vários métodos, mas salienta que devemos ter em vista os objetivos desse estudo: ler textos clássicos? Ser professor de latim? Ler textos relacionados à determinada área de trabalho? Traduzir textos em latim? Compreender melhor fenômenos linguísticos da língua portuguesa? Há ainda a possibilidade de querer compreender textos relacionados à sua área de trabalho ou traduzir textos em latim. Por fim, pode-se simplesmente desejar uma melhor compreensão dos fenômenos linguísticos da língua portuguesa. Segundo ela, para qualquer um desses questionamentos, a resposta é a mesma: é necessário primeiramente ter um domínio efetivo da língua latina para, *a posteriori*, aprofundar certos tópicos que constituam o real objeto de interesse e de pesquisa.

De acordo com Fortes (2010), estudar o latim pelo viés da forma deveria buscar, primordialmente, entendê-lo novamente como uma língua viva, e dele resgatar o seu verdadeiro uso, ilustrado nas páginas legadas por mais de oito séculos de tradição escrita latina, que abrange desde a poesia até a filosofia, além dos tratados de física e arquitetura, os compêndios gramaticais, os manuais de retórica e as epístolas morais.

Nesse caso, a gramática escolar latina não seria o leito-de-procuro dentro do qual se conforma a didática latina, mas poderia representar um instrumento possível, ao lado dos textos, para se conhecer não somente a língua, mas a cultura de fala latina. A metalinguagem retornaria, portanto, ao lugar que lhe é merecido: uma reflexão teórica possível, mas que descreve a língua não pela língua em si, e sim como um instrumento de acesso aos sentidos engendrados em seus textos – muitos deles, a propósito, nunca traduzidos em língua portuguesa e de grande interesse filológico, cultural e estético. (p. 65).

O estudo do latim é em geral considerado muito difícil, enfadonho e, ainda pior, inútil. Isso provavelmente se justifica pela forma como tradicionalmente era ensinado – e talvez frequentemente ainda o seja: muitos professores lhe atribuíam a função de desenvolver o intelecto, exercitando a memória e o raciocínio, além de auxiliar no aprendizado da língua portuguesa, lançando mão de exercícios maçantes, muitas vezes descontextualizados, o que tornava seu ensino hermético e pouco atraente aos alunos. Na França, por exemplo, Cibois (2011, p. 26) aponta que a iniciação ao latim ocorre no 5º ano escolar e, por ser uma disciplina facultativa, conta com menos de 30% dos alunos.

No intuito de revitalizar os estudos de língua latina, buscando recuperar seu prestígio entre os alunos, foi realizado, em junho de 2015, um seminário de Estudos Clássicos em âmbito mundial, na FCSH/UNL, em Coimbra, com o tema “O Ensino das Línguas e Culturas Clássicas: Práticas e Contextos”³. Por meio dos discursos dos três oradores principais do evento – a Presidente da Associação Portuguesa de Estudos Clássicos, o Vice-Presidente da Asociación Cultura Clásica España e o Director da University of Cambridge School Classics Project – ficou evidente não apenas que é um erro considerar as línguas clássicas como línguas mortas, mas também que existem (e funcionam com sucesso) metodologias para o ensino do latim, distintas das tradicionais – com foco na memorização das terminações relativas aos casos latinos, bem como da morfologia dos tempos verbais e suas respectivas nomenclaturas, entre outros aspectos de análise morfossintática da língua – que possibilitam uma maior familiaridade com o idioma clássico e o desenvolvimento de uma competência leitora que não está exclusivamente atrelada à análise gramatical.

No entanto, embora o latim tenha perdido prestígio entre os jovens – e que o número de alunos que se dedicam a essa língua diminua à medida que a escolaridade avança – há motivações importantes, advindas sobretudo das famílias, que incentivam os filhos ao seu estudo. Romilly (1994), ao questionar os pais sobre as escolhas escolares de seus filhos, verificou que existe a forte crença de que o estudo do latim propicia uma maior compreensão da etimologia e da ortografia do francês, além de ser um meio de acesso à cultura do mundo antigo e, por fim, uma forma de desenvolver a lógica, como uma espécie de “ginástica do

³ Disponível em http://www.cham.fcsch.unl.pt/ac_actividade.aspx?ActId=317.

espírito” (p. 63). Devido à complexidade de sua estrutura, bem como sua correlação – em maior ou menor grau – com numerosas línguas modernas, acredita-se também que o estudo do latim favorece o aprendizado de outras línguas estrangeiras.

2.1 A situação do ensino de latim em âmbito mundial

Segundo Cibois (2013, s.p.), no que tange ao ensino de latim em países da Europa e nos Estados Unidos, diferentes cenários são encontrados: o ensino da língua pode ser tanto opcional quanto obrigatório. Quando o ensino é opcional, atinge apenas um número muito pequeno de alunos: entre 1 e 2%, na Grã-Bretanha e nos EUA, e entre 5 e 8% na Alemanha. Já na Itália, é obrigatório na escola secundária (liceu), bem como na Áustria, na Dinamarca e nos Países Baixos. A título de explanação, serão apresentados mais detalhadamente dois casos – o latim nos Estados Unidos e na Itália.

Hoje o ensino do latim é opcional em escolas públicas nos EUA, afetando uma percentagem muito pequena da população escolar (1,3% em 2000), situação que mudou consideravelmente desde o final do século XIX. No início do século XX, o ensino de latim atingia a metade dos alunos do ensino secundário, seguido, respectivamente, pelo alemão e pelo francês. Porém, a Primeira Guerra Mundial leva à desvantagem do alemão e à preferência pelo francês. Entre as duas guerras, ocorre um decréscimo na influência do latim, com o espanhol ocupando a colocação de primeira língua estrangeira a partir dos anos 50. Testemunha-se, portanto, a substituição de uma educação clássica, relativa apenas às elites, com o latim se tornando completamente marginal – juntamente com o francês e o alemão.

Na Itália, no início do século XX, a situação escolar é caracterizada por uma separação evidente entre duas escolas: uma escola primária destinada ao povo, escola que luta por unificar linguisticamente o país (uma vez que, no momento da unificação do país em 1861, estimava-se que somente 10% da população compreendia o italiano) e depois por alfabetizá-lo; e uma escola secundária, destinada às classes favorecidas, com duas orientações possíveis, o liceu clássico e os institutos técnicos (científicos e profissionais). Porém, o regime fascista,

instaurado em 1922, tornou mais difícil o acesso ao secundário, priorizando o liceu clássico, o qual permitia o acesso à universidade (reforma Gentile de 1923). A importância dada até então ao ensino de latim é transferida para a mitologia romana da época de Mussolini, o que, conseqüentemente, vai desvalorizar o ensino de latim no período ulterior. No final da Segunda Guerra Mundial, a constituição estabelece uma duração de oito anos de escolaridade obrigatória, que não foi totalmente implementada até 1960. A reforma de 1962 unifica o ensino médio, removendo os cursos adicionais equivalentes, e também o latim, que perde seu papel central nos estudos. Ele desaparece alguns anos mais tarde do ensino médio, mas continua obrigatório no liceu. A reforma do liceu está em curso desde este período, com um exame de fim de estudos secundários ('maturità') renovado pela reforma Berlinguer em 1997, que permite aos estabelecimentos uma certa escolha na organização do currículo de estudos. Desde então, o debate sobre a questão do ensino de latim na Itália tem sido recorrente. Rossi (1996, p. 195) faz uma apologia ao estudo do latim; à importância, na atualidade, da língua que formou nossa civilização, nos três âmbitos: escola, cultura e religião. Dentre os argumentos que embasam sua defesa, afirma:

[...] é inicialmente uma língua de declinação na qual a ordem das palavras é mais livre e obriga a suspender o julgamento de compreensão até que a frase seja inteiramente lida. Há nesse caso uma técnica de higiene mental que permite lutar contra os julgamentos excessivamente rápidos: (...) é preciso reconhecer que a suspensão crítica do julgamento vem seguida espontaneamente da prática desta língua sintética que poderíamos comparar à prática de um guru indiano ou de um psicólogo que disciplina a tendência de se contentar com a primeira impressão. (p. 209)⁴

Conforme a *Inspection générale de l'éducation nationale*, de agosto de 2011, com 23% de latinistas no ensino secundário e 5%, em média, no liceu, a França ocupa uma posição intermediária entre os Estados Unidos, onde o latim é residual (1,5% de alunos no ensino secundário), e a Itália (40% de alunos), onde é obrigatório na área literária e no liceu (p. 9). Ainda de acordo com esse documento,

⁴ [c'est d'abord une langue à déclinaison dans lequel l'ordre des mots est de ce fait plus libre et force à suspendre le jugement de compréhension jusqu'au moment où toute la phrase est lue. Il y a là une technique d'hygiène mentale qui permet de lutter contre les jugements trop rapides : (...) il faut reconnaître que la suspension critique du jugement vient souvent spontanément de la pratique de cette langue dite synthétique que nous pourrions comparer à la pratique d'un gourou indien ou d'un psychologue qui discipline la tendance précipitée à se contenter de la première impression.]

as razões para manter o ensino de latim na escola são similares na França, Itália e Alemanha. Entre elas, destacam-se:

- I. Formação do espírito: o aprendizado de latim auxilia a construir relações entre realidades à primeira vista distantes;
- II. Conhecimento etimológico: o conhecimento da língua-mãe favorece o domínio da língua francesa escrita. O conhecimento das origens facilita não apenas a escrita, mas também a leitura de textos abstratos, favorecendo um maior domínio do léxico e de estruturas sintáticas complexas;
- III. Familiaridade com outras línguas europeias, românicas em particular, mas também inglês e alemão;
- IV. Desenvolvimento da capacidade de enfrentar a leitura de textos longos, com abstrações e sintaxe elaborada. (p. 72).

O documento aponta ainda para a necessidade de transmissão de um conhecimento enciclopédico, presente na arte e na literatura clássicas; nesse sentido, o latim e o grego são as línguas de cultura internacional. O latim, particularmente, está profundamente relacionado à tradição histórica da Europa, com inscrições latinas em inumeráveis monumentos de inestimável valor ao patrimônio cultural. Ademais, é preciso formar continuamente profissionais especializados nessa área em âmbito acadêmico:

Precisamos de cientistas que possam estudar os textos. É um círculo virtuoso ou vicioso, de acordo com as situações: o estado de penúria universitária reflete gravemente sobre a qualidade da formação dos mestres do ensino secundário. (p. 72)⁵

Se o ensino de latim perdeu prestígio entre os jovens – tendo em vista que o número de alunos que se dedicam a essa língua diminua à medida que a escolaridade avança – há motivações importantes, advindas sobretudo das famílias, que incentivam os filhos ao seu estudo. Romilly (1994), ao questionar os pais sobre as escolhas escolares de seus filhos, verificou que existe a forte crença de que o estudo do latim propicia uma maior compreensão da etimologia e da

⁵ [Nous devons avoir des scientifiques qui puissent étudier les textes. C'est un cercle vertueux ou vicieux, selon les situations: l'état de pénurie universitaire retentit gravement sur la qualité de la formation des maîtres de l'enseignement secondaire.]

ortografia do francês, além de ser um meio de acesso à cultura do mundo antigo e, por fim, uma forma de desenvolver a lógica, como uma espécie de “ginástica do espírito” (p. 63). Devido à complexidade de sua estrutura, bem como sua correlação – em maior ou menor grau – com numerosas línguas modernas, corrobora-se a ideia de que o estudo do latim favorece o aprendizado de outras línguas estrangeiras.

2.2 O ensino de latim no Brasil

Segundo Leite e Castro (2013), apesar da dissolução do Império Romano do Ocidente, o latim e a cultura clássica mantiveram por longa data seu privilegiado estatuto no mundo intelectual, sendo considerados basilares para a formação do homem erudito. No Brasil, por sua vez, a história do ensino de latim inicia com a fundação das primeiras escolas e iniciativas educacionais dos colonizadores: a chegada dos padres da Companhia de Jesus, em 1549, na expedição de Tomé de Souza, marca o início da história da educação brasileira. Logo nos primeiros quinze dias após o desembarque, os jesuítas criaram a primeira escola “de ler e escrever” da colônia. Um pouco mais adiante, em 1556, inauguraram em Salvador o Colégio de Todos os Santos. Durante os 210 anos em que administraram a educação da colônia brasileira, criaram numerosas escolas, que ofereciam não apenas o ensino elementar, como também o de nível superior (p. 225).

Como legado de sua prática, os jesuítas daquele período nos deixaram as páginas da *Ratio Studiorum* – método de ensino que estabelecia a organização e administração do sistema educacional e o currículo a ser seguido pelos padres professores da Ordem de Jesus. A *Ratio Studiorum* floresceu frente à necessidade de unificar os procedimentos de ensino, caracterizando-se como um método pedagógico que primava pelo ensino tradicional e literário que valorizava a educação física e intelectual no curso primário, bem como a educação das Letras ministrada através da leitura dos autores clássicos no ensino médio (LEITE E CASTRO, p. 226). Também os estudos clássicos e o ensino do latim eram priorizados pela *Ratio Studiorum*; essas disciplinas eram ministradas de acordo com uma leitura do mundo clássico ligada ao cristianismo. Destacam as autoras

um aspecto fundamental da educação ministrada pelos jesuítas: a clara preocupação em incluir a cultura clássica – e sobretudo o ensino de latim – em todos os níveis, ainda que essa inclusão tenha ocorrido de modo limitado, visto que os textos antigos eram escolhidos e apresentados para os alunos seguindo os critérios da moralidade cristã.

Importa lembrar que, a esta altura, o latim já se havia desprendido do mundo clássico: era comum a produção de poemas cristãos, filosofia e teologia nesse idioma; os autos, os cânticos e os sermões eram tradicionalmente escritos em latim; a Bíblia Vulgata era a versão oficial da palavra de Deus e a comunicação interna da Igreja era feita através do latim, que já não mais possuía falantes nativos. O latim, portanto, não era mais a língua que representava o povo, a cultura e a literatura romana: seus diversos usos fizeram com que todos os demais povos europeus dele se apropriassem e utilizassem como sua própria língua, e isso se vê repetido no currículo jesuítico, que usa o latim não só na recuperação dos elementos da cultura clássica, mas como veículo de expressão do pensamento cristão e das diversas culturas europeias. (p. 229)

Mais adiante, de acordo com Souza (2009, p. 75), na primeira metade do século XX, muitos educadores afirmavam a importância do latim como essência da formação intelectual e como a base da cultura geral a ser transmitida aos jovens estudantes secundaristas. Além disso, nas representações da época, o latim possuía outras utilidades, como o valor estético, histórico e cultural. No entanto, na prática, a decadência dos estudos clássicos vinha se acentuando a partir da eliminação da obrigatoriedade do ensino da língua grega do currículo do secundário em 1915, pela reforma Carlos Maximiliano (Decreto n. 11.530, de 18/3/1915). O ensino do latim foi mantido, porém vinha sendo alvo de críticas em relação à sua necessidade e eficiência. Em decorrência disso, na década de 1920, diante dos ataques desferidos contra os estudos clássicos e às finalidades consagradas da formação secundária, alguns professores secundaristas e setores da igreja católica saíram em defesa das humanidades, especialmente do latim. Em 1929, no inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação, com a finalidade de subsidiar as discussões sobre a reforma do ensino secundário a serem travadas na III Conferência Nacional de Educação, ambas as posições – a favor e contra a manutenção do ensino de latim – foram expostas de modo veemente, segundo Souza (2009, p. 76). Euclides Roxo, diretor do Colégio Pedro II, argumentava em prol da cultura humanista, segundo ele a única capaz de

transmitir a cultura geral da nação às novas gerações. Mesma linha de raciocínio foi exposta pelo professor Lindolfo Xavier, a quem o ensino do grego e do latim era crucial para a preparação para o ensino superior.

Nos anos 30, a questão do currículo voltou à tona, motivada pela ação reformista do governo federal no campo da educação secundária. A reforma Francisco Campos, instituída no início dessa década, deflagrou inúmeros debates; quanto ao currículo, adotou uma clara opção pelos estudos científicos. Em defesa das humanidades, Padre Arlindo Vieira (*apud* Souza, 2009, p. 78) afirmou: “Se quisermos de facto formar homens cultos e acabar com essa fala no nosso encyclopedismo balofo, é absolutamente indispensável estender o estudo do latim a todo o curso e consagrar pelo menos quatro anos ao estudo do grego. [...] Não se pode prescindir dos estudos clássicos em nenhum ensino secundário, digno de tal nome”.

Em 1942, com a reforma Capanema, que se consolidou por intermédio da Lei Orgânica do Ensino Secundário, os estudos clássicos ocuparam um lugar privilegiado no currículo, sendo o ensino de latim destinado a todas as séries do curso ginasial. Souza (2009, p. 81) afirma que a reforma Capanema foi “o último reduto da língua latina na educação secundária e da valorização da cultura geral como eixo central da formação da juventude”. Todavia, esse currículo humanista, que era centrado nos estudos clássicos e no latim, não sobreviveu por muito tempo: a batalha entre o currículo humanista e científico manteve-se ferrenha, e a discussão sobre a democratização do ensino secundário instigou a problematização da finalidade de certas disciplinas nos currículos, que poderiam ser substituídas por outras, de cunho prático. Novamente o modelo humanista adquire descrédito por parte de muitos educadores, os quais defendiam que as mudanças nos currículos eram necessárias, uma vez que a escola precisava se adaptar ao novo perfil do aluno, servindo como um elo para o mercado de trabalho.

Enfim, o ensino do latim foi extinto do currículo das escolas brasileiras de primeiro e segundo grau na década de sessenta, de acordo com a Lei número 4.024/61. No ensino superior, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornou-o facultativa a partir de 1996. Porém, ainda está presente no currículo de algumas instituições de ensino superior, sobretudo nos cursos de Letras – contando com a participação de acadêmicos de outros cursos, como Direito, Filosofia e História – e também em algumas escolas de Ensino Médio.

Em contraposição a essas perspectivas desfavoráveis, o latim teria ‘ressurgido’ nos últimos anos dentro das universidades do Brasil, atraindo mais estudantes de graduação e, conseqüentemente, gerando um maior número de pesquisadores na área – é o que aponta um artigo publicado no site de notícias *Universia*, datado de 9 de outubro de 2006. Afinal, o latim está mais presente em nosso cotidiano do que percebemos. Frequentemente nos deparamos com termos como *curriculum vitae*, *lato sensu*, *alter ego*, *tabula rasa*, *grosso modo*, *status quo*, *a priori*, *sine qua non* – apenas para citar alguns, a título de exemplo – ou ainda termos específicos da área do Direito, como *habeas corpus* e *alibi*, e da Medicina, como *causa mortis* e *Aedes aegypti*. Além disso, o latim é ainda língua oficial da cidade-estado do Vaticano.

Esse crescimento também ocorreu na Alemanha, de acordo com informações da Embaixada e Consulados Gerais da Alemanha no Brasil do ano de 2012. Desde 2005, o estudo do latim está em alta nas escolas da desse país, sendo a terceira língua estrangeira mais estudada, atrás apenas do inglês e do francês. Em 2012, estimava-se que cerca de 800 mil jovens alemães estudavam latim. De 2005 a 2012, o número de estudantes de latim cresceu também nas universidades alemãs. "O *boom* verificado nas escolas se refletiu nas universidades", afirma Claudia Schindler, diretora do Instituto de Filologia Grega e Latina da Universidade de Hamburgo. As universidades, que haviam reduzido exponencialmente a oferta de latim nas últimas décadas, foram surpreendidas por uma grande massa de estudantes.⁶

Entretanto, os motivos do interesse – comprovado pelo crescimento nas matrículas feitas nas disciplinas de língua e literatura latinas – não são tão evidentes. Professores e alunos arriscam diferentes respostas, mas a questão é que ninguém sabe exatamente por que em certo momento passou a haver um número crescente de jovens querendo aprender uma ‘língua morta’. Na USP, professores são unânimes em dizer que parte da mudança está relacionada à criação do ciclo básico no curso de Letras, em 1999. O fato é que nessa mesma universidade, por exemplo, houve um aumento de 154% no número de alunos

⁶ Disponível em:

<http://www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/pt/__pr/DZBrasilia__Artigos/09__2012/240912__lati_mescolas.html?archive=3157390> Acesso em: 02 maio 2018.

matriculados em Latim I entre 2000 e 2006 - de 355 para 903. Na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o salto foi de 70% em cinco anos. Já nas duas unidades da Universidade Estadual Paulista (Unesp) que oferecem o curso de Letras, no mesmo período, houve 118% de crescimento nos alunos que se inscreveram para Introdução à Literatura Latina.

Ainda de acordo com o mesmo artigo do site *Universia*,⁷ o interesse é nítido não apenas no Estado de São Paulo. Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), há mais alunos estudando latim na maior parte das universidades onde a disciplina é oferecida, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo Fernando dos Santos, presidente da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, filmes como *Troia* e *Alexandre*, exposições de arte, expressões latinas em músicas, em jogos e em livros são referências do mundo greco-romano que despertam o interesse pelo estudo de línguas clássicas. O fenômeno foi tema da dissertação de mestrado de Charlene Miotti, da Unicamp, do ano de 2006, denominada “O Ensino do Latim nas Universidades Públicas do Estado de São Paulo e o Método Inglês *Reading Latin*: Um Estudo de Caso”. A autora considera que um dos principais atrativos é a mudança do método de ensino, que deixou de ser exclusivamente concentrado na gramática e passou a priorizar a cultura e a literatura latinas. Além desses dados, uma rápida busca na internet fornece uma série de informações a respeito de cursos de extensão em língua e literatura latinas em diversas instituições de ensino superior do Brasil, tais como as universidades federais do Rio de Janeiro, do Espírito Santo, de Minas Gerais, da Bahia, de Pernambuco e a PUC do Rio Grande do Sul.

De acordo com dados mais atualizados fornecidos pela Unicamp⁸ (ver Anexo 1), nessa instituição, a disciplina de Língua Latina I teve um aumento gradual no número de inscritos entre 2011 e 2013 – respectivamente, 120, 123 e 146 alunos – e também na disciplina de Língua Latina II nesses mesmos anos – respectivamente, 44, 46 e 47 inscritos.

⁷Disponível em:

<<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/10/09/434124/cresce-procura-pelo-latim-nas-universidades-do-pais.html>> 02 maio 2018.

⁸Os dados foram solicitados à secretaria de graduação do curso de Letras da UNICAMP e gentilmente cedidos por e-mail.

Em seu estudo sobre o ensino de latim nas universidades brasileiras e suas contribuições para a formação do acadêmico de Letras, Leite e Castro (2013) apresentam dados bastante elucidativos. Partindo de uma análise sobre o ensino de latim no Brasil e utilizando como arsenal metodológico um questionário realizado com professores de língua e literatura latina de várias universidades públicas brasileiras, o propósito do trabalho é, além de traçar um panorama do ensino de latim no Brasil em nível acadêmico, esboçar um ensino de língua latina que vá ao encontro das motivações dos profissionais da área.

Nesse artigo, as autoras corroboram a ideia de que a supressão do ensino de latim dos currículos secundários causou um efeito negativo no panorama dos estudos clássicos, uma vez que não existia mais a necessidade de formar professores de latim para a atuação no ensino secundário, já que a demanda havia diminuído radicalmente. Além disso, nos currículos dos cursos superiores, o latim e os estudos clássicos perderam seu lugar cativo, sendo substituídos por disciplinas como linguística, cujo espectro de atuação se expandia cada vez mais (p. 236).

De acordo com as autoras (*op cit.* p 236), as décadas de 1980 e 1990 foram o momento de retomada para um grupo de professores ligados aos estudos clássicos no Brasil. Tendo sobrevivido de alguma forma a esses cortes extremos, a disciplina sobreviveu, ainda que em geral apenas sob a forma de língua latina, nos currículos de Letras e de alguns outros cursos de Humanas. Consequentemente, o ensino de latim na universidade também passou a ser discutido, favorecendo uma reformulação dos métodos de ensino. Percy (*apud* LEITE e CASTRO 2013) ressalta a existência de duas tradições de ensino distintas, apontando um conflito entre o Humanismo e a Filologia; a ambivalência desse conflito se reflete em duas práticas antagônicas, sendo a primeira voltada para o ensino amplo da língua, vista como patrimônio cultural da antiguidade, e a segunda atrelada a traduções dos clássicos e análises gramaticais. Percy salienta que os professores de latim lecionam diante de uma tensão entre essas duas tradições (liberal e humanista em oposição à filológica), o que é uma realidade.

Em sua pesquisa, Leite e Castro (2013) apontam alguns dados interessantes, tais como:

- I. Existem, no Brasil, dez universidades que oferecem a graduação plena (bacharelado e/ou licenciatura) em Língua e Literatura Latina. São elas: UFRGS, UFPR, USP, Unesp, UFRJ, UERJ, UFF, UFMG, UFJF, UFBA;
- II. Há apenas duas universidades que oferecem graduação plena em Línguas Clássicas – UFC e UFPB;
- III. Há, ainda, um número bastante significativo de universidades públicas brasileiras que têm professores de latim em seu corpo docente e oferecem disciplinas de língua, literatura e cultura latina de forma regular a seus alunos. A realidade dessas instituições responde de fato pela maior fatia de alunos de latim no país, ainda que estes, em sua grande maioria, tenham um contato mais superficial com a língua e, por isso, não fazem dela seu centro de estudo.

Em relação ao último grupo referido, as autoras atentam para um elevado grau de descontentamento e isolamento dos professores, salientando que este grupo era quase invisível diante daquele que se dedica à docência dos alunos “específicos”, tendo em vista a falta de discussões mais aprofundadas, materiais adequados e soluções apresentadas para as suas dificuldades (p. 239). Esses professores destacam também a peculiaridade de seu público, que constantemente coloca em questionamento a utilidade e a importância do latim; além disso, esses profissionais sentem necessidade de parâmetros e formatos que os auxiliem a estabelecer sua prática docente. Essa situação é ainda mais delicada para professores de universidades fora do eixo Sul-Sudeste, onde se concentram a maior parte das instituições com cursos específicos de Latim ou de Letras Clássicas (p. 238).

Sua análise está pautada no questionário supramencionado, enviado para ao menos um professor de cada universidade pública brasileira, e contempla os seguintes questionamentos:

1. O latim faz parte do currículo obrigatório dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras da sua instituição? De que maneira e em quantos semestres a disciplina é ofertada?
2. Qual a ementa programada pela sua instituição para as disciplinas de latim para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras?

3. Quais métodos e materiais você utiliza para ministrar suas aulas de latim para alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras da sua instituição?
4. Você trabalha textos literários ou outros tópicos culturais nas aulas de latim?
5. Há oferta de disciplinas optativas de língua ou literatura latina em sua instituição? Com que frequência essas disciplinas são ofertadas e qual a média de alunos matriculados?
6. Para você, qual seria a disposição e oferta ideais de língua, literatura e cultura latina nos currículos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras, considerando a formação do aluno que não prosseguirá pesquisa e aprofundamento em Estudos Clássicos?

As respostas obtidas foram provenientes de 17 universidades – UFRGS, UFPR, UFMG, Ufop, UFJF, UFV, Unifal, USP, Unesp, Unicamp, UFRJ, UFF, UnB, UFBA, UFPI, UFRN e UFPA.

De acordo com as autoras, alguns dados significativos sobre as universidades participantes foram os seguintes: 1) das 17 universidades participantes apenas uma – a UFMG – não possui disciplinas de Língua, Literatura ou Cultura Clássica entre as obrigatórias dos cursos de Licenciatura ou Bacharelado em Letras Modernas; 2) 14 universidades possuem disciplinas de Língua Latina obrigatórias nos currículos, mas somente 8 apresentam nos currículos disciplinas obrigatórias de Literatura ou Cultura Clássica; 3) 7 universidades possuem graduação específica em Latim e oferecem aos alunos de outras habilitações diversas disciplinas optativas; 4) as universidades que apresentam graduação em Latim (exceção de uma) oferecem disciplinas obrigatórias de Literatura ou Cultura Latina para os cursos de Letras Modernas (p. 241).

O estudo reforça a concepção do latim não como ‘arqueologia das línguas modernas’, mas como uma língua *per se*, que fomenta o acesso a um imensurável patrimônio cultural produzido tanto no mundo romano como em períodos posteriores. Além disso, reforça o elo inerente entre a literatura moderna e a literatura clássica, tendo em vista o fato de o latim ser parte do patrimônio cultural que embasa a formação das sociedades ocidentais e orienta a tradição literária europeia até o século XVIII (p. 242).

Enfim, o estudo nos permite concluir que, se há um questionamento real sobre a utilidade e a importância do latim no meio acadêmico, cabe aos

profissionais da área não só refletirem sobre propostas didáticas e metodológicas de ensino que esclareçam sobre a validade do estudo do latim ainda nos dias de hoje, mas também empenharem-se em mudar esse quadro. Novos materiais didáticos para iniciantes são muito raros, além de onerosos, e os insumos didáticos canônicos, além de limitados, são pouco eficientes ao ensino de latim para aprendizes em fase inicial – situação da grande maioria dos estudantes que tem contato com essa língua, considerando-se que não há um avanço na aprendizagem, mas simplesmente um ensino instrumental, na grande maioria dos casos. Além disso, textos e materiais didáticos em latim no meio virtual não são muito expressivos. Por isso se de fato, como aponta o estudo, os professores de latim sentem necessidade de parâmetros e formatos que os auxiliem a estabelecer sua prática docente, toda e qualquer pesquisa que se empenhe em elaborar materiais que favoreçam esse trabalho serão bem-vindas, na atual conjuntura.

2.3 Manutenção do latim *cui bono*?

Estudar latim é se beneficiar com uma apropriação fácil de códigos linguísticos e de línguas modernas, porque se suas pronúncias puderam assumir nuances diferentes, suas bases gerais, ao contrário, mantiveram-se quase imutáveis. Não esqueçamos que entre as cinco línguas mais ensinadas na França temos o espanhol, o italiano e o português. Essas línguas constituem então o pedestal linguístico da Europa. E o alemão e o inglês, por razões diferentes, apresentam também um parentesco forte com o latim. (KLEIN e SOLER, 2011, p. 57)⁹

Se entre os estudiosos de latim, ou mesmo os apaixonados pela cultura clássica, são evidentes os benefícios do estudo da língua-mãe da Europa, não se pode negar que essa é uma opinião controversa. Se para Vieira (*apud* Souza, 2009, p. 78) o conhecimento do latim era a base sobre a qual se deveria “construir o edifício cultural geral e o desenvolvimento das forças espirituais do homem” –

⁹ [Étudier le latin c'est donc bénéficier d'une appropriation facile des codes linguistiques de ces langues modernes, car si leurs prononciations ont pu prendre des couleurs différentes, leurs charpentes générales, en revanche, sont restées quasi-inchangées. N'oublions pas que parmi les cinq langues les plus enseignées en France, on trouve l'espagnol, l'italien et le portugais. Ces langues constituent donc le socle linguistique de l'Europe. Et l'allemand et l'anglais, pour des raisons différentes, présentent aussi une parenté forte avec le latin.]

tendo o sacerdote inclusive recorrido ao exemplo da qualidade da educação dos países desenvolvidos onde se verificava, segundo ele, a proeminência do ensino clássico – o debate sobre a manutenção dos estudos clássicos no currículo foi pouco profícuo, uma vez que não se preocupou em redimensionar a maneira como esse estudo seria ministrado no ensino secundário, de modo que realmente pudesse oferecer aos alunos maior contribuição em sua formação, conforme apontam Leite e Castro (2014, p. 234).

De fato, manter o antigo modelo não parecia proveitoso para os currículos escolares. Logo, a batalha pelo Humanismo se configurava como uma luta entre um espírito de renovação e um espírito conservador. Segundo informação supramencionada, o desfecho dessa disputa se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei 4.024/61); esta estabelecia novas diretrizes curriculares, admitindo a presença de disciplinas obrigatórias, optativas e práticas educativas. Com tal reforma, o latim, o grego e os estudos clássicos se tornaram disciplinas optativas. Esse foi o golpe definitivo que levou os estudos clássicos a perderem a sua supremacia no ensino secundário, fazendo com que desaparecessem das práticas escolares. O latim se reduziu aos currículos das graduações e licenciaturas em Letras e das graduações específicas em Latim.

No âmbito universitário, a supressão do latim e dos estudos clássicos dos currículos secundários também causou grande efeito: não havia mais a necessidade de formar professores de latim para a atuação no ensino secundário, visto que a demanda havia diminuído consideravelmente. Também nos currículos dos cursos superiores o latim e os estudos clássicos perderam seu lugar de honra: o latim se reduziu a dois semestres, quando muito, nos currículos universitários. Finalmente, as décadas de 1980 e 1990 foram o momento de retomada para um grupo de professores ligados aos estudos clássicos no Brasil. Tendo sobrevivido de alguma forma a esses cortes extremos, a disciplina sobreviveu, ainda que em geral apenas sob a forma de língua latina, nos currículos de Letras e de alguns outros cursos de Humanas – nestes últimos, em geral como disciplina optativa.

Felizmente, na formação de professores de línguas neolatinas, o ensino do latim (ainda que na maioria das vezes limitado em função do curto intervalo de tempo que lhe cabe) se mantém e, a eles, o benefício de tal conhecimento é evidente – seja no âmbito do conhecimento linguístico adquirido, seja como incentivo para o estudo das línguas românicas modernas. Isso se deve ao fato de

que – não custa lembrar – do italiano ao português, temos como língua-mãe uma das ‘filhas orgulhosas’ do latim, as quais sempre guardarão em seu seio um conjunto rico de similaridades que podem servir de matéria-prima para o estabelecimento de correlações e de reflexões linguísticas de grande proveito. São os profissionais da área de letras que respondem à pergunta lançada no título: manutenção do latim – *cui bono*? Afinal, são eles que, com seu conhecimento, poderão cultivar em seus alunos o gosto pelo aprendizado dessas línguas e, quem sabe, reavivar o interesse pelo contato com a língua-mãe.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo se destina a descrever as etapas da pesquisa, partindo do processo de coleta de dados e de sua análise, a partir dos quais se define a estrutura do dicionário de latim a ser desenhado.

Para propor o desenho de um dicionário passivo de latim para iniciantes, foi necessário, primeiramente, fazer uma análise minuciosa da estrutura das obras lexicográficas mais utilizadas em sala de aula, seja pela facilidade de localização nas bibliotecas das universidades, seja pela disponibilidade dessas obras no mercado. Para tanto, debruçamo-nos sobre as seguintes obras lexicográficas:

- *Pequeno dicionário escolar latino-português* (1942), de H. Koehler (LatEscPeq);
- *Dicionário escolar latino-português* (1992), de E. Faria (LatEsc);
- *Dicionário básico latino-português* (2004), de R. Busarello (LatPortBas);
- *Dicionário do latim essencial* (2014), de A. M. Rezende (LatEss).

Após essa etapa, partiu-se para a seleção de materiais didáticos que viriam a compor o *corpus* de estudo. Considerando-se nossa premissa básica de que um dicionário bilíngue de latim adequado ao público iniciante deveria dar conta do vocabulário presente nos materiais didáticos utilizados em sala de aula, selecionamos os 4 manuais para ensino de latim a seguir elencados:

- *Gradus primus*, de Paulo Rónai (1954);
- *Gradus secundus*, de Paulo Rónai (1954);
- *Latina essentia – preparação ao latim* – de A. M. Rezende (2003);
- *Lingua Latina per se Illustrata – Pars I: Familia Romana*, de Örberg, H. H. (2003).

A análise de cada um dos livros didáticos que compõem o *corpus*, bem como a justificativa de sua seleção, é apresentada no item 4.1.

Definidos os materiais didáticos que comporiam o *corpus* e a partir do qual estabeleceríamos a macroestrutura do dicionário de latim, iniciamos o trabalho prático de preparo do material para que a análise estatística se tornasse viável. Para tanto, era necessário que o material digitalizado fosse minuciosamente

“limpo”, ou seja, que fosse feita uma varredura de toda informação que não fizesse parte do vocabulário latino a ser compilado. Os procedimentos realizados a partir da seleção do material que comporia o *corpus* até a análise estatística dos dados e a posterior definição da estrutura do dicionário a ser desenhado foram os seguintes:

- I. Escaneamento de cada um dos livros didáticos, em sua íntegra, com transformação dos textos respectivamente para os formatos PDF, Word e TXT;
- II. 1ª verificação do material: apagamento minucioso de todas as gravuras dos livros. Nesta etapa, assim como nas verificações posteriores, foi verificada página por página de cada um dos livros didáticos, com a finalidade de retirar do material tudo que não fizesse parte do vocabulário da língua latina;
- III. 2ª verificação do material: apagamento de textos em português (enunciados de exercícios, apontamentos gramaticais e demais informações), de números e de outros caracteres de cada um dos livros didáticos, bem como de conteúdos que não fariam parte do *corpus* (prefácios, sumários, índices, referências bibliográficas) presentes em cada um dos livros didáticos;
- IV. 3ª verificação do material: ajustes de acentuação gráfica, tendo em vista as discrepâncias decorrentes do resultado do texto digitalizado (as *brachias*, caracteres específicos da língua latina, não foram reconhecidas pelo formato TXT e alteraram caracteres do texto original);
- V. 4ª verificação do material: revisão final, com a finalidade de corrigir problemas (tais como números inseridos entre os textos ou palavras separadas indevidamente) que tivessem passado despercebidos;
- VI. Transformação dos textos para o formato txt, para possível submissão ao programa *WordSmith*;
- VII. Submissão do material digitalizado (*corpus de estudo*) ao programa *WordSmith*;
- VIII. A partir do uso do programa *WordSmith*, elaboração de listas de palavras, por ordem alfabética e por frequência, de todo o vocabulário em latim presente nos livros didáticos;
- IX. Análise dos dados a partir dos resultados oferecidos pelo programa *WordSmith*;
- X. Elaboração de um *corpus* paralelo (*corpus selecionado*) para posterior análise estatística;

- XI. Classificação das palavras do *corpus de estudo* com base na incidência em textos aleatoriamente selecionados da internet (*corpus selecionado*), com uso da técnica de *text mining*, para o estabelecimento de um número ótimo de palavras na macroestrutura (a análise estatística completa está descrita no item 3.4);
- XII. A partir dos dados extraídos do *corpus* de estudo, definição dos componentes estruturais do dicionário bilíngue desenhado:
- Macroestrutura;
 - Microestrutura;
 - Componentes medioestruturais;
 - *Outside Matter*.

4 O ENSINO DE LATIM NOS LIVROS DIDÁTICOS ESTUDADOS

“Temos que admitir que se o objetivo de estudar latim for ler nesse idioma, o seu atual estudo não alcança sua finalidade” (LORD, *apud* NÓBREGA, 1962, p. 52). Conforme referido, nosso trabalho desenvolve-se sobre um *corpus* constituído a partir do conteúdo de quatro manuais de ensino de latim de uso corrente. Julgamos conveniente a seleção dessas obras consagradas porque, acreditamos, muitos professores de latim embasam suas aulas a partir delas e, por isso, o vocabulário nelas presente é o que de fato os alunos de latim em fase inicial de aprendizagem irão necessitar para realizar suas atividades de leitura e tradução nessa língua. Esses manuais são *Gradus primus e Gradus secundus, curso básico de latim*, de Paulo Rónai (1954); *Latina Essentia: preparação ao latim*, de Antonio Martinez Rezende (2003); *Lingua latina per se illustrata*, de Orberg.

É de conhecimento comum entre os professores de língua latina – bem como afirma Quednau (2011, p. 320) – que o principal objetivo do ensino de latim é a leitura dos textos clássicos. Para tanto, é necessário ter um domínio efetivo da língua, o que é obtido – no caso das línguas modernas – através do conhecimento das quatro habilidades indispensáveis para o estudo de um idioma estrangeiro: ler, ouvir, escrever e falar. No caso do latim, porém, considerando-se o diferente escopo de seu estudo, acreditamos que o que realmente se mostra eficiente no seu aprendizado é a leitura de sentenças e textos diversos, com progressiva ampliação da complexidade morfossintática e do acervo lexical.

Essa progressão é verificada nos manuais de ensino de latim, tais como *Latina essentia, preparação ao latim*, cujas primeiras lições (p. 22-28) apresentam frases simples no nominativo e no acusativo de primeira e segunda declinações (*Lucia poetam visitat, Discipulus librum legit, Puer agricolam invenit* etc.), para posteriormente serem apresentados pequenos textos (p. 28-33), de dois a três parágrafos (*Apud agricolam, Lucius avum visitat, Apud amicas, Vulpecula et gallinae*) e, em seguida, serem trabalhados os demais casos e tópicos gramaticais. Ao final do livro (p. p. 94-96), após a sistematização dos pronomes, são trabalhados textos de maior extensão e complexidade morfossintática (*Asinus ad senem, Rana quae ruptas est quia bovi invidebat, De Iphigenia, De Improborum*

gratia). O mesmo ocorre inclusive com os manuais mais sucintos, como *Gradus primus* e *Gradus secundus*.

De acordo com Nóbrega (1962, p. 111), os processos usados no ensino de latim constituem, muitas vezes, a causa de não serem alcançados os objetivos visados: “Transformar o ensino da língua latina num amontoado de desinências impostas à decoração do aluno e a certo número de textos (...) é a negação dos ensinamentos clássicos”.

A análise de diferentes materiais didáticos destinados ao ensino de latim nos mostra os propósitos de seus diferentes autores, que serão expostos a seguir, sendo atingidos com maior ou menor grau de acuidade. Para os objetivos particulares de nosso trabalho, no entanto – *o de desenhar um dicionário bilíngue latino para alunos em fase inicial de aprendizagem* –, importa verificar o léxico empregado nos livros didáticos para aprendizes iniciantes de latim, com o intuito de desenhar um dicionário que não seja apenas adequado às necessidades dos aprendizes, mas também que esteja de acordo com as matérias com que eles terão contato em sala de aula (*ver item 4.1 sobre análise dos livros didáticos que compõem o corpus*).

Para esclarecer quais são as propostas dos autores de livros didáticos de latim no que concerne ao ensino da língua e assim moldar o desenho de um dicionário latino para aprendizes iniciantes com base nesses materiais, buscamos, nas obras que compõem nosso *corpus* de estudo, informações que pudessem elucidar nossa pesquisa. Segundo Nóbrega (1962, p. 86), é necessário “ler inteligentemente o latim”, ou seja, compreender de fato o que foi lido. Para tanto, os textos devem conter dificuldades proporcionais ao nível dos estudantes. Esse é o propósito basilar das quatro obras analisadas: *Gradus primus* e *Gradus secundus* – *curso básico de latim* – de Paulo Rónai; *Latina essentia* – *preparação ao latim* – de Antônio Martinez de Rezende; e *Lingua latina per se illustrata* – *familia romana* – de Hans Ørberg. Cabe verificar, de fato, 1) se o léxico considerado nos manuais de ensino é contemplado pelos dicionários existentes e 2) se os dicionários de uso corrente atendem às expectativas dos autores dos manuais.

Com o intuito de demonstrar a falta de correspondência entre o léxico contemplado nos dicionários de uso corrente e o que consta dos manuais de ensino, exporemos, a seguir, intervalos lexicais de cada um dos três dicionários selecionados, quais sejam, *Dicionário escolar latino português*, de Ernesto Faria

(LatEsc, 1992); *Dicionário de latim-português e português latim*, da Porto Editora (LatPort, 2001); e *Dicionário do latim essencial*, de Antônio Martinez Rezende e Sandra Braga Bianchet (LatEss, 2014). A seleção aleatória desses intervalos lematizados deixa nítida a necessidade de reformulação de macroestrutura, caso se busque de fato elaborar um dicionário verdadeiramente adequado a aprendizes iniciantes.

Aegitini, -orum. Subs. m.
Egetinos, habitantes de uma cidade da costa da Calábria (Plín. H. Nat. 3, 105)

Aegeum mare, v. Aegeus.
Aegeus (dissílabo), -ei, subs. pr. m. Egeu, rei de Atenas, pai de Teseu (Ov. Her. 10, 131).
Obs.: Acus.: **Aegea** (Ov. Met, 15, 856).

Aegiale, -es e Aegialea (ou **lia**), -ae, subs. pr. f. Egialéa, mulher de Diomedes (Estác. S. 3, 5, 48).

Aegialeus, -ei, subs. pr. m.
Egialeu, filho de Eeta, irmão de Medeia, também chamado Absirto (Pacúv. apud Cíc. Nat. 3, 48).

Aegides, -ae, subs. m. Filho ou descendente de Egeu (Ov. Met. 8, 174).

Aegienses, -ium. Subs. m.
Egienses, habitantes de Égio (T. Lív. 38, 30, 1).

Aegila (Aegilia), -ae, subs. pr. f. Égila, ilha do mar Egeu (Plín. H. Nat. 4, 57).

Aegimurus (Aegimoros), -i, subs. pr. f. Egímore, ilha perto de Cartago (T. Lív. 30, 24, 9)

Aegina, -ae, subs. pr. f. Egina
1) Filha de Asopo (Ov. Her. 3, 75). 2) Ilha montanhosa da Grécia (Cíc. Of. 3, 46).

Aeginenses, -ium, subs. m. ou
Aeginetae, -arum, subs. loc. m. Eginetas, habitantes de Egina (Cíc. Of. 3,46)

LatEsc (1992, p. 30)

Dos 26 lemas listados no intervalo acima, verifica-se que 21 são relativos a nomes próprios extraídos da literatura latina; ademais, é provável que nenhum

deles seja encontrado em textos didáticos para iniciantes. Considerando-se esse pequeno recorte, podemos dizer que apenas 20% das palavras desse intervalo poderiam ter alguma utilidade para o estudante.

A partir dessa constatação, foi realizado um levantamento (GREGIS, 2014), na íntegra, dos nomes próprios presentes em outro dicionário de latim de uso corrente (o LatPortBas, de 2004) a fim de verificar a adequação desta obra com dois livros didáticos de latim para iniciantes – o *Gradus Primus* (RÓNAI, 1954) e o *Latina essentia: preparação ao latim* (Rezende, 1994). Considerando-se que várias décadas se passaram entre a elaboração de um dicionário (o LatEsc foi publicado pela primeira vez em 1955 e desde lá não houve uma edição revista e ampliada) e de outro (o LatPortBas teve sua quinta edição revista e ampliada em 2002), esperava-se que este último fosse mais adequado ao público iniciante, não apenas pela sua extensão, mas sobretudo pela sua contemporaneidade – o que não se verificou.

A título de exemplificação, para reiterar a ideia de que falta correspondência entre o vocabulário dos dicionários e dos livros didáticos, apresentamos o intervalo lematizado a seguir, também selecionado aleatoriamente do LatEsc, que apresenta, em sua maioria, palavras com provável baixa (ou nula) frequência de uso.

Paniscus, -i, subs. pr. M.
Panisco, Silvano, pequeno Pã
(Cíc. Div. 1, 3).

panniculus, -i, subs. M.
Pedaço de pano, trapo (Juv. 6,
258).

Pannonia, -ae, subs. pr. f.
Panônia, região da Europa
central entre o Danúbio e o
Nórico, englobando ao sul e a
oeste do Danúbio uma parte da
Áustria, da Hungria e da
Iugoslávia atuais (Ov. Trist. 2,
225).

Pannonicus, -a, -um, adj.
Panônio, da Panônia (Suet.
Aug. 20).

Pannonis, -idis, subs. pr. f.
Panônide, mulher habitante da
Panônia (Luc. 6, 220).

pannosus, -a, -um, adj. I –
Sent. próprio: 1) esfarrapado,
andrajoso (Cíc. At. 4, 3, 5). II –
Por extensão: 2) Rugoso,
enrugado (Marc. 3, 72, 3).

pannuceus (-ius), -a, -um. adj.
Remendado (Petr. 14).

pannus, -i, subs. m. I – Sent. próprio: I) Pedaco de pano, pano (Hor. O. 1, 35, 21). II – Sent. pejorativo (mais comum): 2) Farrapo, trapo (Ter. Eun. 236). III. – Sents. especiais: 3) Cueiro, faixa (V. Máx. 7, 2, 5). 4) Saco, mochila (Petr. 135, 4). IV – Sent. figurado: 5) Um pedaco (Hor. A. Poét. 16).

Panomphaeus, -a, -um, adj.
Invocado por toda a parte (epíteto de Júpiter) (Ov. Met., 11, 198).

1. **Panope**, -es (Ov. F. 6, 499) e Panopea, -ae (Verg. En. 5, 240), subs. pr. f. Panopéia, uma das nereidas.

2. **Panope**, -es, subs. pr. f. Pânope, cidade da Fócida (Ov. Met. 3, 19).

Panopeus, -ei, ou -eos, subs. pr. m. Panopeu, nome de guerreiro (Ov. Met. 8, 312).

LatEsc (1992, p. 388)

Dentre as palavras do intervalo lemático acima, todas extraídas de textos de autores clássicos como Ovídio, Horácio, Juvenal e Suetônio, possivelmente a maioria também não está presente nos manuais de ensino de latim. A propósito, as informações acerca dos autores e respectivas obras, presentes na microestrutura, são de difícil compreensão e remetem obrigatoriamente o consulente ao *front matter*.

Enfim, análises dessa natureza auxiliarão na proposta do desenho de um dicionário que não seja apenas adequado às necessidades e interesses dos aprendizes, mas também que esteja de acordo com os materiais com que eles terão contato em sala de aula.

Os próximos intervalos lemáticos, extraídos respectivamente do LatPort (2001) e do LatEss (2014), ainda que tragam na microestrutura informações mais sucintas e de fácil compreensão, sem siglas incompreensíveis para o aprendiz, apresentam, assim como o anterior, palavras que dificilmente serão localizadas nos manuais destinados a iniciantes. Ademais, no caso do LatPort, nomes próprios como *Eos* e *Epamminondas* e substantivos como *epanaphora*, *epentesis*

eepicherema (apenas para citar algumas) são de utilidade questionável para um aprendiz:

Eos, f. aurora
Eous, i, m. a estrela da manhã.
Epaminondas, ae, m. Epaminondas.
epanaphora, ae, f. epanáfora.
epastus, a, um, adj. Comido; pastado; devorado.
epenthesis, is, f. epêntese.
epexegegesis, is, epexegeese; oposição.
ephebia, ae, f. adolescência.
ephebus, i, m. adolescente; mancebo.
ephemeridis, idis, efeméride; diário; memorial.
Ephesus, i, f. Éfeso.
ephippium, ii, m. cobertura de cavalo.
ephor, orum, m. pl. éforos, magistrados de Esparta.
epicherema, atis, n. epiquerema.
epicoenus, a, um, adj. epiceno.

LatPort (2001, p. 162)

semesus, -a, -um. (semi-edo). Meio comido, semidevorado, semiconsumido.
semiadapertus, -a, -um. (semi-adaperio). Semiaberto.
semiadopertulus, -a, -um. (semi-adoperio). Semifechado
semiambustus, -a, -um. (semi-amburo). Semiqueimado, parcialmente consumido pelo fogo.
semiamictus, -a, -um. (semi-amicio). Seminu, parcialmente vestido.
semianimis, semianime. (semi-anima). Semivivo, semimorto, moribundo.
semiapertus, -a, -um. (semi-apertus). Semiaberto.
semibarbarus, -a, -um. (semi-barbarus). Semibárbaro.
semibos, semibovis, (m./f.) (semi-bos). Metade boi.
semicaper, -pri, (m.). (semi-caper). Metade bode.
semicintium, -i, (n.). (semi-cintium). Cinto fino.

LatEss (2014, p. 380)

O intervalo *ad supra*, extraído do LatEss (2014), expõe apenas alguns exemplos dentre os inúmeros substantivos e adjetivos elencados no dicionário formados com a anteposição do prefixo *semi-*. Das 11 palavras presentes nesse

intervalo, nenhuma delas foi localizada em nosso *corpus*, ou seja, nenhuma delas aparece nos manuais de ensino de latim analisados, que serão expostos no item a seguir.

4.1 Análise dos livros didáticos que constituem o *corpus*

A seguir, apresentamos a análise dos livros didáticos de latim que constituem o *corpus* da pesquisa. Julgamos conveniente a seleção dessas obras consagradas porque acreditamos que muitos professores de latim embasam suas aulas a partir delas e, por isso, o vocabulário presente nelas é o que de fato os alunos de latim em fase inicial de aprendizagem irão necessitar para realizar suas atividades nessa língua.

4.1.1 *Gradus primus*, curso básico de latim

Gradus Primus está subdividido em 30 lições, todas elaboradas a partir da atividade de leitura de um pequeno texto. O grau de complexidade avança a cada lição, bem como os conteúdos gramaticais a serem estudados.

Na primeira e na segunda lição, são apresentados vocábulos de primeira declinação, nas formas singular e plural, além de frases formadas apenas com o caso nominativo. Após os pequenos textos, são feitos comentários sobre os tópicos gramaticais, alertando, na primeira lição, para o fato de que o latim não apresenta artigo. Já na segunda, o autor chama atenção para o predicativo do sujeito, também expresso pelo nominativo, e para a conjugação do verbo *esse* no tempo presente. Ao final de cada uma, é apresentado o vocabulário novo empregado nos textos. Na primeira, o vocabulário é de 18 palavras; já na segunda, 10 novos vocábulos (excetuando-se os nomes próprios) são introduzidos, além de formas conjugadas do verbo *esse* (*sum, es, est, sumus, estis e sunt*).

A apresentação de novos casos começa a partir da terceira lição. Nesta, 15 novas palavras são incorporadas. Na quarta lição, por sua vez, o caso genitivo de

primeira declinação é incorporado, além de 14 novos vocábulos. Na quinta, sexta e sétima lição são introduzidos os casos dativo, ablativo e vocativo de primeira declinação, além do acréscimo de 11 palavras novas (lições 5 e 7) e 12 palavras novas na lição 7. Na lição 7, em virtude do caso ablativo, conjugam-se verbos no imperativo (*tace, date, labora, amate, cogitate*). Até a décima lição trabalha-se apenas com a primeira declinação, em todos os casos, com um acréscimo entre 11 e 15 palavras em cada novo texto. Nota-se, aqui, que o autor privilegia a apresentação dos casos latinos, em vez de trabalhar *pari passu* com a primeira e a segunda declinação (nomes femininos e masculinos) como o faz, por exemplo, Rezende (2003).

No final da nona lição, é apresentada uma tabela da primeira declinação – constituída especialmente por palavras do gênero feminino – em todos os casos, e no final da décima lição, como uma espécie de síntese do conteúdo, após a apresentação do texto, são feitas considerações sobre o reconhecimento de declinações do substantivo (o autor esclarece que a declinação do substantivo é identificada a partir da terminação do genitivo singular, que aparece nos dicionários), sobre os gêneros da primeira declinação, sobre a concordância dos adjetivos e sobre as preposições que regem o acusativo e o ablativo.

É a partir da segunda metade do livro (mais precisamente, na décima primeira lição) que são apresentados os nomes de segunda declinação, constituída em sua maioria por substantivos do gênero masculino, e os substantivos neutros. Na décima segunda lição, são introduzidos os substantivos de terceira declinação e, sucessivamente, nas lições posteriores, novos tópicos gramaticais vão sendo trabalhados. São eles: os adjetivos de segunda classe, a quarta e a quinta declinações, o presente do subjuntivo, o imperfeito do subjuntivo, o pretérito perfeito do indicativo e do subjuntivo, o pretérito mais-que-perfeito do indicativo, o futuro simples, o pretérito mais que perfeito do subjuntivo, gerúndio, infinitivo e particípio (presente e futuro). A mudança para cada tópico gramatical novo é feita de forma abrupta; cada conteúdo é acrescido em uma lição bastante sucinta e trabalhado superficialmente, em textos constituídos por uma média de cinco frases curtas e, ao final, por meio de exercícios gramaticais de reforço (traduções por escrito para o latim, exercícios orais, classificação sintática de elementos frasais, conjugações de verbos etc.). Por se tratarem de tópicos gramaticais de difícil

absorção, o manual, por ser muito sintético, deixa a desejar no que tange a estratégias que favorecessem a eficácia do aprendizado.

Gregis (2014) verificou que o léxico desse manual constitui-se em grande parte de nomes próprios de personagens fictícios, sendo que até a lição 10 os nomes são todos de primeira declinação (*Livia, Silvia, Lucretia, Ana, Iulia*). A partir da lição 10 aparecem nomes próprios de segunda declinação (*Rufus, Lucius, Aulus*), nomes de personalidades romanas e de divindades (por exemplo, *Pubilius Syrius, Iovis* (empregado no texto no acusativo *Iovem*), *Themis, Ovidius Naso, Minos, Daedalus e Icarus*).

No prefácio da 1ª edição, Rónai (1954) expõe que pretende oferecer uma contribuição eminentemente prática ao ensino da língua latina

Embora meu trabalho reúna em si o livro de leitura, a gramática e o dicionário, procurei fazê-lo pequeno, resumido e de formato cômodo. Julguei inútil compor um grosso volume com milhares de linhas de texto de que só uma parte mínima poderia ser aproveitada nas aulas. Dar (...) todo o essencial, mas omitir todo o supérfluo, este foi meu lema. Outro intuito meu consistiu em escrever um livrinho elementar, claro e simples. Não perdi de vista nem por um minuto sequer que as explicações do livro são destinadas a alunos principiantes, apenas saídos da escola primária (p. 2).

O autor expõe, ainda, que teve a ambição de redigir uma obra rigorosamente metódica, em que a leitura e a gramática andassem juntas. De fato, em cada lição, há inicialmente um pequeno texto que serve de ponto de partida para as explicações gramaticais, expostas logo a seguir, seguindo um método gradativo; nenhuma lição apresenta tópicos gramaticais que não tenham sido expostos nas precedentes. Há, também, após cada leitura, uma lista das palavras novas nela contidas e, no fim do livro, um léxico completo das palavras de todas as leituras, que, segundo o autor, tem o intuito de auxiliar a memorização.

Além disso, também com o intuito de auxiliar a memorização, são propostos exercícios variados, que acompanham cada pequeno texto, além de exercícios de revisão que se seguem a cada grande capítulo de morfologia:

Eles não concernem apenas à gramática e ao vocabulário; estendem-se também a rudimentos da história e das instituições romanas (...) Frases sentenciosas de Publílio Siro e outros escritores, escolhidas de preferência entre os mais simples, foram enquadradas em pequenas leituras para ficarem menos abstratas. O mesmo critério presidiu à seleção das inscrições. As leituras narrativas ou históricas, cuja maior parte foi tirada

de Eutrópio, referem-se aos tempos da lenda e à época pitoresca dos sete reis da república; todas elas relatam fatos que os alunos hão de encontrar necessariamente no decorrer de seus estudos ulteriores [...] (p. 3).

Já no *Gradus secundus, curso básico de latim*, Rónai (1954) afirma estar convencido de que o manual de latim destinado a aprendizes iniciantes deve ser o mais reduzido possível no que diz respeito às leituras e às regras de gramática, mas, por outro lado, deve possuir abundância de explicações e exercícios. Ele expõe que, das regras de gramática, julgou conveniente incluir apenas as que têm aplicação nas leituras e lhes auxiliam a compreensão. “Qualquer regra não exemplificada em textos acarreta para a memória dos alunos um peso morto”(p. 5).

Rónai aponta ainda que, justamente por não ser o latim uma disciplina das mais populares, deve ser trabalhado de modo divertido e agradável. Para tanto, o livro – assim como o *Gradus primus* – conta com ilustrações, e os trechos de Eutrópio (nada atraentes para os aprendizes, segundo o autor) são encaixados em pequenas leituras cujo conjunto forma um único assunto: a vida de um professor e de seus alunos do século de Augusto. São os *discipuli* que leem a história de seu país, explicada e comentada pelo *magister*. “Talvez tenha conseguido assim conferir interesse maior a um texto demasiadamente árido em si” (p. 6). O volume apresenta ainda outros trechos seletos, anedotas, provérbios e inclusive palavras cruzadas.

4.1.2 *Grandus secundus*, curso básico de latim

Em *Gradus secundus*, a estrutura verificada em *Gradus primus* se repete. Ainda que os textos sejam um pouco mais extensos, o *modus operandi* é idêntico ao do manual anterior: apresentação do texto, vocabulário (na primeira lição, o autor esclarece que o vocabulário encontrado em *Gradus primus* não será incluído nesse livro), explicações linguísticas, exercícios. Ao fim da primeira lição, é feita uma explanação sobre as 5 declinações dos substantivos, além da conjugação de *sum* e seus compostos (*absum, adsum, desum, prosum, supersum*).

Seguindo o mesmo processo de acréscimo de conteúdo gramatical a cada lição, da segunda até a vigésima oitava, encontram-se, respectivamente, os

seguintes tópicos: preposições com acusativo e ablativo, graus do adjetivo, formação dos tempos verbais, numerais, pronomes pessoais, demonstrativos, relativos e interrogativos, voz passiva, supino, gerundivo, verbos depoentes e formação dos advérbios. Assim como em *Gradus primus*, o volume de exercícios de reforço dos conteúdos é bastante limitado.

Por fim, assim como no *Gradus primus*, destaca-se, no fim do livro, uma lista intitulada *léxico latino-português*, com as abreviaturas e o vocabulário empregado na obra.

4.1.3 *Latina essentia*, preparação ao latim

Em *Latina Essentia: preparação ao latim*, Rezende (2003) apresenta, na introdução, os propósitos do livro. Segundo o autor, seu trabalho foi pensado para ser a motivação inicial de quem intenta dar o primeiro passo no aprendizado do latim. Segundo ele, para se aprender latim através de uma gramática da língua latina, é preciso ter previamente conhecimento da análise sintática do português, de acordo com os termos estabelecidos pela gramática normativa. Ele constata que se, por um lado, há obras de inquestionável valor no que diz respeito à abordagem da língua, por outro, a forma de preparação dos alunos não lhes faculta o acesso a elas; diante desse cenário, ele se propõe a apresentar os elementos básicos da língua latina de tal forma que o aluno se prepare para compreender a linguagem em que estão escritas aquelas obras e que lhe seja facilitado o acesso à teoria que desenvolvem. Será este, portanto, não um estudo sistematizado do latim (uma gramática em sentido estrito), mas uma *preparação*, uma *iniciação*, em todos os aspectos, ao estudo dessa língua (s.p.).

Rezende ressalta ainda que, devido ao fato de ser impossível escrever hoje em latim da mesma forma que um latino autêntico, a proposta do livro não é levar a escrever em latim, mas possibilitar a compreensão, da melhor forma possível, de textos consagrados de escritores latinos (s.p.). Sobre a distribuição dos conteúdos, esclarece que

Por melhores que sejam os recursos, ainda não se conseguiu produzir num manual didático as condições naturais de exposição de um aprendiz a uma língua qualquer. Em se tratando da linguagem escrita do latim, quão mais complexas se tornam essas condições. Em vista disso, são, inicialmente, apenas simuladas algumas situações de língua latina. O latim torna-se, então, fragmentado, limitado em número de palavras e simplificado nos modelos da frase.

Quanto à estrutura, *Latina Essentia: preparação ao latim* é constituído por textos e exercícios de tradução, com as informações gramaticais sendo introduzidas de acordo com o aparecimento de tais elementos linguísticos nos textos. O autor aponta que, por melhores que sejam os recursos, ainda não se conseguiu reproduzir em um manual didático as condições naturais de exposição de um aprendiz de uma língua qualquer – e essa complexidade se amplia em se tratando de latim, que se torna, por isso, “fragmentado, limitado em número de palavras e simplificado nos modelos de frase” (s.p.). Nessa obra, os conteúdos são assim distribuídos, respectivamente: alfabeto e pronúncias do latim; casos nominativo e acusativo, adjetivos e advérbios; caso ablativo; caso genitivo; caso dativo; caso vocativo; pronomes pessoais; sistema verbal – modo indicativo, subjuntivo, imperativo e voz passiva; pronomes demonstrativos, pronome anafórico, pronome de identidade, pronome de reforço e pronome indefinido-interrogativo. No apêndice, há os seguintes casos especiais de morfossintaxe: particípio, orações subordinadas com *cum*, ablativo absoluto, numerais cardinais e ordinais. Ao fim do manual, há um glossário com o vocabulário completo da obra.

4.1.4 *Lingua Latina per se illustrata – Pars I – Familia Romana*

Por sua vez, *Lingua latina per se illustrata* consiste em um método de aprendizagem indutivo, em que, segundo o próprio autor, os textos foram elaborados *ad hoc*, com o objetivo de apresentar gradativamente os casos latinos para posteriormente trabalhar conteúdos de maior complexidade. Um aspecto a ser destacado nos livros que compõem o curso *Lingua latina per se illustrata* é o fato de todas as informações presentes na obra serem escritas em latim, desde o prefácio, que apresenta a obra e o autor, até as informações finais – no caso do

primeiro volume –, que trazem uma *tabula declinationum, numeri, pronomina, verba* além do *kalendarium romanum*, de um *index vocabulorum* e de um *index grammaticus*.

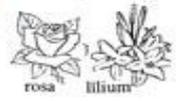
<p>El latín es explicado en latín, para una plena inmersión en la lengua</p>	<p>Una historia continua atrae la atención del alumno e ilustra aspectos de la vida romana</p>	<p style="text-align: center;">CAPITVLVM QVINTVM CAP. V</p> <div style="text-align: center;">  <p style="text-align: center;">VILLA ET HORTVS</p> </div> <p>Ecce villa et hortus Iúlii. Iúlius in magnâ villâ habitat. / Pater et mäter et três liberí in villâ habitant. Iúlius et Aemilia três liberós habent: duós filiós et únâ filiam — nõn duâs filiâs.</p> <p>In villâ multí serví habitant. Dominus eórum est Iú- 5 lius: is multós servós habet. Ancillae quoque multae in villâ habitant. Domina eárum est Aemilia: ea multâs ancillâs habet.</p> <p>Iúlius in villâ suâ habitat cum magnâ familiâ. Pater et mäter habitant cum Márcõ et Quintõ et Iúliâ. Iúlius et 10 Aemilia in villâ habitant cum liberís et servís et ancillís.</p> <p>Villa Iúlii in magnõ hortõ est. In Italiâ sunt multae villae cum magnís hortís. In hortís sunt rosae et lilia. Iúlius multâs rosâs et multa lilia in hortõ suõ habet. Hortus Iúlii pulcher est, quia in eõ sunt multae et pul- 15 chrae rosae liliaque.</p> <p>Aemilia fēmina pulchra est. Syra nõn est fēmina pul- chra, neque pulcher est nāsus eius, sed foedus est.</p> <p>eórum : servórum is : Iúlius eárum : ancillárum ea : Aemilia -õ -â : in hortõ, in villâ cum Márcõ, cum Iúliâ -ís : in hortís, in villís cum servís, cum ancillís</p> <div style="text-align: center;">  <p>rosa liliũm</p> </div> <p>eõ : hortõ pulcher -chra -chrum : hortus pulcher (m) rosa pulchra (f) liliũm pulchrum (n) eius : Syrae foedus -a -um ↔ pulcher</p> <p style="text-align: center;">32</p>
--	--	--

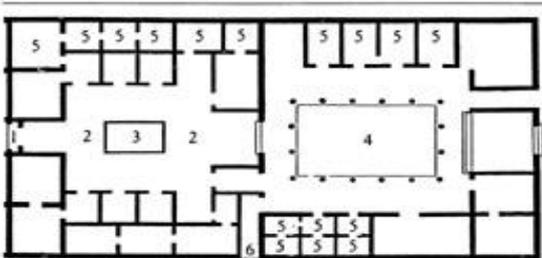
Figura 1 – Textos iniciais (*Familia Romana*, p. 32)

Fonte: <<http://www.culturaclasica.com/lingualatina/metodo.htm>> Acesso em: maio 2018.

Em *Lingua latina per se illustrata*, o aprendiz é convidado a encontrar o significado das palavras e expressões no próprio contexto, nas ilustrações e ainda nos comentários presentes nas margens laterais. Além disso, o livro trabalha com uma unidade temática, que é o cotidiano de uma família romana do século II d. C. Como observou Quednau (2011, p. 5), a leitura se torna, dessa forma, fluente,

possibilitando ao leitor o entendimento do texto como um todo, sem ser necessário fazer a análise de palavra por palavra, dissecando os elementos da frase.

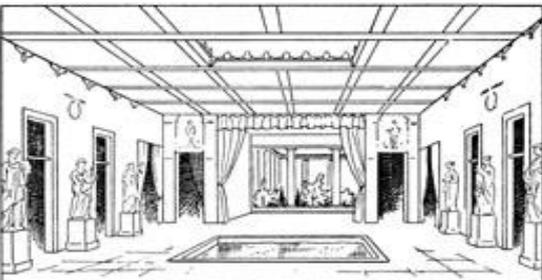
CAP. V



1. ostium
2. atrium
3. impluvium
4. peristylum
5. cubicula
6. ostium

20 Syra, quae bona ancilla est, nāsum magnum et foedum habet. Iūlius est vir Aemiliae, fēminae pulchrae. Iūlius Aemiliam amat, quia ea pulchra et bona fēmina est. Aemilia Iūlium virum suum amat et cum eō habitat. Pater et māter liberōs suōs amant. Iūlius nōn sōlus, sed cum Aemiliā et cum magnā familiā in villā habitat.

25 In villā sunt duo ostia: ostium magnum et ostium parvum. Villa duo ostia et multās fenestrās habet.



In villā Iūlii magnum atrium est cum impluviō. Quid est in impluviō? In eō est aqua. In atrio nullae fenestrae sunt.



nāsus
Syra
eō : Iūliō
sōlus -a -um



ostium et fenestra

atrium

eō : impluviō

33

El significado de los términos nuevos es aclarado a menudo mediante imágenes

Figura 2 – Textos iniciais (*Familia Romana*, p. 33)

Fonte: <<http://www.culturaclasica.com/lingualatina/metodo.htm>> Acesso em: maio 2018.

O objetivo final é chegar à leitura dos textos clássicos latinos. Conforme ressalta Orberg (apud QUEDNAU, 2011, p. 6), quem estuda *Lingua latina per se illustrata* com seriedade e frequência obtém em pouco tempo o domínio das estruturas morfológicas, sintáticas e lexicais mais comuns em latim clássico, chegando à leitura direta dos textos clássicos, que consiste na compreensão do texto sem a dependência de dicionários e gramáticas. Esse propósito vai ao encontro dos postulados de Greene (apud Nóbrega, 1962), que, já no início do

século passado, concluiu ser o objetivo imediato do ensino de latim a leitura proficiente de um texto latino, o que “lhe proporcionaria admirável disciplina, alargaria seu horizonte mental, dar-lhe-ia um lastro de cultura geral e o colocaria de posse da língua-mãe” (p. 51).

Em relação à densidade vocabular, em todos os capítulos, os vocábulos novos aparecem numa proporção não superior a 25 ou 30 já conhecidos; a cada texto, um novo e amplo vocabulário é apresentado, de acordo com o contexto – a geografia de Roma e da Itália, o alfabeto e números, os anos e os meses, a família e a estrutura da *domus romana*, a taberna romana, animais, corpo humano, exército, escola etc. A propósito, a aprendizagem do léxico é um dos aspectos primordiais do curso; o vocabulário é adquirido gradualmente por meio da sucessiva leitura dos textos.

Ao final de cada lição, há um item intitulado *Grammatica Latina*, em que os conteúdos linguísticos expostos nos textos são explicitados, assim respectivamente: *singularis et pluralis; nominativus et accusativus; vocativus, imperativus et indicativus; neutrum; ablativus; praepositiones; dativus; pronomina qis, qui, i, ille; declinatio prima et secunda; infinitivus; declinatio tertia, accusativus cum infinitivo; declinatio quarta, adiectivum, comparativus; declinatio quinta; participium; personae verbum; verba deponentia; personae verbi passivi; adverbium; verbi tempora – tempus praesens et praeteritum; tempus futurum; praeteritum perfectum et imperfectum; supinum; participium et infinitivus futuri; plusquamperfectam; gerundium; coniunctivus; futurum perfectum; gerundivum; de versibus.*

Na coleção *Lingua latina per se illustrata*, passagens de textos originais são apresentadas no final do primeiro volume (*Familia Romana*) e no segundo volume (*Roma aeterna*)¹⁰. Há, também, textos de autores clássicos, tais como César, Cícero, Catulo, Virgílio e Horácio, colocados no mesmo modelo dos demais textos, ou seja, com explicações sobre o vocabulário e as estruturas gramaticais nas margens laterais. Quednau (*op. cit.* p. 6) atenta para o fato de que a transição entre os textos elaborados *ad hoc* e os originais é feita naturalmente, uma vez que os textos iniciais aproximam-se gradualmente do estilo, do vocabulário e da estrutura

¹⁰ Para os propósitos do desenho do dicionário, apenas o primeiro volume foi incluído no *corpus*.

dos textos clássicos, sendo que no início de *Familia Romana* os textos apresentam em média de 80 linhas e, no final, entre 200 e 220 linhas.

4.2 Quadro sinóptico dos conteúdos manuais de latim

Tabela 1: Quadro sinóptico dos conteúdos manuais de latim

Manual	Gradus Primus	Gradus Secundus	Latina Essentia	Lingua Latina per se illustrata
Cap. 1	Nominativo	1ª declinação/ verbo esse	Alfabeto e pronúncia	Letras e números/singular e plural
Cap. 2	Verbo sum	Adjetivos 1ª e 2ª classe	Nominativo e Acusativo	Masculino, feminino, neutro/Genitivo
Cap. 3	Acusativo	Preposições	Ablativo	Nominativo e Acusativo
Cap. 4	Genitivo/Pres. do Indicativo	Graus dos adjetivos	Genitivo	Vocativo/Imperativo e Indicativo
Cap. 5	Dativo	Conjugação da voz ativa	Dativo	Ablativo
Cap. 6	Ablativo	Numerais cardinais	Vocativo	Preposições/Locativo
Cap. 7	Vocativo/Imperativo Presente	Numerais ordinais	Pronomes pessoais	Dativo
Cap. 8	Verbos 3ª conjugação	Pronomes pessoais e possessivos	Modo Indicativo	Pronomes quis, qui, is, ille, hic
Cap. 9	Verbos 4ª conjugação	Pronomes demonstrativos	Orações adjetivas	1ª, 2ª e 3ª declinações
Cap. 10	Preposições	Pronomes relativos	Temas em – u e –e	Infinitivo
Cap. 11	Segunda declinação	Pronomes e advérbios interrogativos	Temas em –i e consoante	Acusativo com Infinitivo

Cap. 12	Segunda declinação – nomes em –er e -ir	Voz passiva: Pres. do Ind. e Subj.	Modo Subjuntivo	4ª declinação/ adjetivos/ comparativo
Cap. 13	Substantivos neutros	Voz passiva: Imperf. do Ind. e Subj.	Modo Imperativo	5ª declinação/ superlativo
Cap. 14	Adjetivos de 1ª classe	Futuro do Ind. e Particípio passado	Voz passiva	Particípio
Cap. 15	Futuro do Indicativo	Tempos compostos/voz passiva	Pronomes	1ª, 2ª e 3ª pessoas verbiais
Cap. 16	Vocativo irregular	Supino/Gerundivo	Casos especiais de morfossintaxe	Verbos depoentes
Cap. 17	Terceira declinação	Verbos depoentes		Pessoas dos verbos passivos
Cap. 18	Adjetivos de 2ª classe	Formação dos advérbios		Advérbios
Cap. 19	4ª declinação	Verbos depoentes: formas ativas		Tempos verbais (Presente e Pretérito)
Cap. 20	5ª declinação	Análise de períodos/orações compostas		Tempo verbal – Futuro
Cap. 21	Presente do Subjuntivo/ pronomes possessivos			Tempos verbais – Pretérito Perfeito e Imperfeito
Cap. 22	Imperfeito do subjuntivo/ locativo			Supino
Cap. 23	Pretérito perfeito			Particípio e Infinitivo Futuro
Cap. 24	Pretérito mais que Perfeito do Indicativo			Tempo verbal – Mais que perfeito
Cap. 25	Futuro perfeito do indicativo			Verbos depoentes

Cap. 26	Pretérito perfeito do subjuntivo			Gerúndio
Cap. 27	Pretérito mais que perfeito do subjuntivo			Conjuntivo – tempo presente ativo e passivo
Cap. 28	Gerúndio			Conjuntivo – tempo imperfeito
Cap. 29	Futuro do imperativo/Infinitivo perfeito			Ut e ne com conjuntivo
Cap. 30	Particípio presente e futuro/ Infinitivo futuro			Futuro Perfeito ativo e passivo
Cap. 31				Gerundivo
Cap. 32				Conjuntivo – tempo perfeito ativo e passivo
Cap. 33				Conjuntivo – tempo Mais que perfeito
Cap. 34				Versos – sílabas breves e longas
Cap. 35				Revisão dos conteúdos

Fonte: Autoria própria, 2018.

O quadro acima nos permite visualizar um panorama geral dos conteúdos trabalhados em cada manual, e não apenas isso: a progressão desses conteúdos e a ênfase que é dada aos diferentes tópicos. *Gradus primus*, o mais sucinto dos manuais, concentra um volume excessivo de informações gramaticais em 30 diminutos capítulos; esse predomínio do enfoque gramatical fica evidente se observarmos os conteúdos a partir do capítulo 21 até o final do livro (p. 76 a 106), em que são trabalhados basicamente tempos verbais, de forma bastante sintetizada. *Gradus secundus* também concentra grande volume de conteúdos gramaticais em suas 20 lições de 3 a 4 páginas, com alguns capítulos de revisão (por exemplo, dos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo nos capítulos 8, 12 e 13, respectivamente) e outros tópicos que são acrescentados no decorrer do manual

(tais como numerais, pronomes, supino, gerundivo, verbos depoentes e orações compostas). Já *Latina Essentia*, após uma breve introdução sobre o alfabeto e as diferentes pronúncias do latim, organiza suas lições a partir da progressão dos casos latinos, trabalhando concomitantemente com a primeira e a segunda declinação e acrescentando as demais declinações a partir da décima lição, sem um excessivo enfoque em tópicos gramaticais. Por fim, *Lingua Latina per se illustrata*, por meio de seus textos com enfoque em temas relativos ao cotidiano de uma família romana, também privilegia tópicos gramaticais diversos, mas os distribui em 35 lições, mais amplas que as dos manuais anteriores, com textos ricos em vocabulário e exercícios diversificados de fixação ao final de cada item.

O quadro acima é bastante elucidativo, visto que apresenta todo conteúdo presente nos manuais estudados – e, conseqüentemente, todos os insumos que irão compor nosso dicionário. Essa compilação auxilia na tomada de decisões importantes a respeito das informações que deverão constar no dicionário a ser desenhado, bem como em que âmbitos elas serão contempladas, seja na macro e microestrutura, seja no *front matter*.

5. LEXICOGRAFIA BILÍNGUE

Teoricamente, a Lexicografia é definida como sendo a área responsável por estudar aspectos relativos ao modo como se organizam e se elaboram os dicionários. No plano aplicado, a Lexicografia é, segundo a concepção clássica, a arte e a técnica de elaborar dicionários. O termo *lexicografia* pode se referir ainda ao conjunto dos dicionários de um determinado idioma: a lexicografia alemã, a lexicografia espanhola, a lexicografia portuguesa etc. Segundo Barros (2006, p. 3), “a Lexicografia é a ciência [...] responsável pela produção de dicionários, principalmente de língua geral”. Ela lembra que há também a possibilidade de se produzirem os denominados dicionários especiais; esses registram unicamente uma espécie de unidade lexical ou fraseológica, por exemplo, os dicionários de expressões idiomáticas, de gírias, de provérbios, de sinônimos, entre outros, pesquisas que vêm crescendo no âmbito dos estudos linguísticos. Ainda assim, segundo Welker (2008, p. 193), a pesquisa em Lexicografia apresenta uma história breve, se considerada a longa história dos dicionários, socialmente tão importantes. A propósito, Krieger et al. (2006, p. 2) definem o século XX como o marco histórico da Lexicografia no Brasil:

é, pois, somente nesse período, ainda recente, que é interrompido um vazo de quatro séculos com o efetivo nascimento da lexicografia nacional, definida mais pelos registros do português do Brasil (PB) do que pelo lugar geográfico de publicação.

É sempre relevante destacar que o papel mais evidente dos dicionários nas sociedades modernas é o da informação (LARA, 2004, p. 65). Eles informam sobre o aspecto mais sobressalente das línguas para os seres humanos: o léxico, a partir do qual a estrutura interna de um idioma entra em contato com o mundo exterior, com a experiência humana e com seus sentimentos. Informam ainda acerca da unidade formal da palavra, de sua ortografia, do modo como se flexiona, se declina ou deriva, do modo como entra em contato com partículas gramaticais e com a estrutura da oração. Sobretudo os dicionários informam sobre os significados das palavras, ou seja, sobre o que as palavras querem dizer.

A estrutura formal de um dicionário moderno é uma complexa organização informativa, que começa pela disposição dos itens do lema, considerando-se a regularidade da informação gramatical e de uso, a facilidade com que ressaltam as acepções e sua ordem, o lugar onde se incluem as locuções, a posição dos exemplos, resultando na complexidade informativa formal do dicionário moderno, que vem crescendo conforme aumentam as possibilidades tipográficas e de manejo computadorizado, mas também conforme se desenvolve um método lexicográfico que atende aos mais refinados desejos da gramática, da sociolinguística ou da estadística. Além disso, ele afirma que o domínio técnico dos métodos lexicográficos não garante um bom dicionário se não for acompanhado por uma concepção precisa de língua, da natureza dos signos linguísticos e dos modos como a língua serve à significação, objetivo central de um dicionário.

De acordo com Béjoint e Thoiron (1963, p. 37), uma tipologia dos dicionários bilíngues baseada nas características macroestruturais permite distinguir os dicionários gerais mais ou menos enciclopédicos dos dicionários especializados, resumidos, de bolso ou especializados. Com o intuito de enquadrar o dicionário a ser desenhado, será feita, a seguir, uma revisão sobre as tipologias gerais dos dicionários, a partir da exposição da classificação de dicionários bilíngues.

5. 1 Tipos de dicionários bilíngues

O dicionário bilíngue é um dicionário no qual as expressões de uma língua (dita língua fonte ou de partida) são traduzidas para outra (dita língua alvo ou de chegada). Mas não é apenas a presença de duas línguas que constitui um dicionário bilíngue, mas as razões pelas quais aquelas duas línguas são colocadas em contato, ou seja, a comunicação, para a tradução, entre duas comunidades que não partilham a mesma língua.¹¹(MARELLO, *apud* BÉJOINT e THOIRON, 1996, p. 31)

¹¹Le dictionnaire bilingue est un dictionnaire dans lequel des expressions dans une langue (dite langue source ou de départ) sont traduites dans une autre (dite langue cible ou langue d'arrivé). Mais ce n'est pas seulement la présence de deux langues qui fait d'un dictionnaire un bilingue, c'est la raison pour laquelle les deux langues sont mises en contact, c'est-à-dire la communication, par la traduction, entre deux communautés qui ne partagent pas la même langue.

Qualquer tipo de dicionário – seja bilíngue, monolíngue ou semibilíngue – constitui uma ferramenta de uso que, como outro artefato de mesma natureza, deve ser concebido e elaborado para satisfazer certo tipo de necessidade humana (BUGUEÑO e SELISTRE, 2014, p. 757). A concepção de um dicionário bilíngue (DAMIM e BUGUEÑO, 2005, p. 2-4) depende primordialmente do recorte do público-alvo que se pretende atingir e da função que se pretende cumprir. Para a elaboração de uma obra que seja realmente útil ao consulente, é fundamental atender a esses parâmetros organizacionais preconizados pela lexicografia bilíngue. Também de acordo com Haensch (1982, p. 397), o tipo de informação exposto em um dicionário bilíngue deve sempre considerar o perfil do usuário. Isso se deve ao fato de que um único dicionário bilíngue não consegue atender de modo satisfatório às necessidades de grupos distintos de usuários da mesma língua (estudantes de ensino médio, professores, tradutores) – tendo em vista os diferentes níveis de proficiência linguística na língua em questão.

Welker (2004) menciona a diferença entre dicionários de recepção e de produção, amplamente discutida quando se refere a dicionários bilíngues. No francês, utilizam-se geralmente os termos *de décodage* e *d'encodage*, no inglês, *decoding* e *encoding* e no alemão, *passiv* e *aktiv*. De acordo com o autor, percebeu-se que os dicionários bilíngues deveriam ter uma estrutura específica conforme duas situações de uso bem distintas uma da outra, visto que uma pessoa que quer produzir um texto necessita de muito mais informações (p. 199). Essa consciência em relação aos dicionários bilíngues começou na década de 40, com o russo Sčerba e, mais tarde (décadas de 60 e 70), Iannucci e Williams também verificaram que o dicionário precisa fornecer dados diferentes para as duas situações de uso. A seguir, em 1971, Zgusta preconizou três tipos de dicionários: para compreender textos, descrever a língua e produzir textos. Por sua vez, Hausmann subdividiu os dicionários passivos e ativos – os passivos são empregados na compreensão e na tradução para a L1; os ativos, na produção e na versão (ou seja, na tradução para a L2) (*apud* WELKER, 2004, p. 200).

O autor aponta, ainda, que dicionários bilíngues podem apresentar as duas direções (português-francês e francês-português, por exemplo) ou apenas uma. Pode-se utilizar o termo “escopo” para se referir a esse aspecto, sendo “bi-escopal” para o primeiro caso e “mono-escopal” para o segundo. Seria também possível utilizar o termo “direcional”; contudo, ele costuma ser empregado para falantes de

apenas uma das línguas ou de ambas (“monodirecional” *versus* “bidirecional”, respectivamente). Outro termo utilizado nesse âmbito é “funcional”, bem como seus derivados “monofuncional” (utilizado na tradução para a língua materna) e “polifuncional” (utilizado para desempenhar diferentes funções) (*op. cit.* p. 200).

5.2 Dicionário passivo *versus* dicionário ativo

Grosso modo, um dicionário passivo tem como função auxiliar na compreensão de uma língua e oferecer equivalências, com um claro objetivo tradutório. O dicionário bilíngue para compreensão é utilizado simplesmente para decodificação, sem objetivo de tradução, por usuários com conhecimento restrito da língua estrangeira.

Para Kroman *et al.*(1991), a constituição de um dicionário bilíngue deve considerar: 1) que o usuário é competente na sua língua materna, ou seja, ele conhece o significado e o uso do vocabulário da sua própria língua e 2) que a tradução pode ser feita em duas direções distintas – da língua materna para a língua estrangeira ou da língua estrangeira para a língua materna. Tais considerações fundamentam a discriminação entre *dicionário passivo* e *dicionário ativo*. Os ‘dicionários bilíngues ativos’ (L1→L2), cuja função é auxiliar a produção de textos, e os ‘dicionários bilíngues passivos’ (L2→L1), que são recomendados para as tarefas de compreensão e recepção de textos não podem ser elaborados a partir dos mesmos parâmetros. Em um dicionário ativo, a macroestrutura não precisa ser excessivamente ampla – critério que varia de acordo com a língua em questão –, visto que a extensão do léxico utilizado na produção oral e escrita, seja dos falantes nativos, seja dos aprendizes de uma L2, é menor do que o léxico envolvido na compreensão de textos. Para cada par de línguas, são necessários quatro dicionários: um ativo e um passivo para o falante da língua A, e um ativo e um passivo para o falante da língua B.

Por outro lado, a microestrutura deve ser detalhada – em razão do anisomorfismo das línguas, que lhes confere uma estruturação particular –, de modo a permitir que o consulente produza textos na L2 de maneira apropriada. Esse tipo de dicionário auxilia na produção do consulente, sendo utilizado por

usuários proficientes, tendo em vista que a tarefa de produção em língua estrangeira é bem mais complexa do que a simples compreensão.

Em um dicionário passivo, a macroestrutura deve ser “densa” (BUGUEÑO, 2010, p. 77), ou seja, a lista de lemas oferecida deve ser suficiente para que o usuário consiga compreender, sem maiores dificuldades os textos com os quais lida. Já no caso do dicionário ativo, segundo o autor, o “peso” do dicionário deve estar na quantidade de informações oferecidas no interior do verbete – a microestrutura – que deve ser suficiente para que o usuário se expresse de forma adequada na L2. Por sua vez, a macroestrutura deve ser suficientemente ampla para o usuário exercer com sucesso suas atividades de tradução e compreensão da L2. Assim, no que concerne à microestrutura, é possível afirmar que o volume de informações de um dicionário passivo é normalmente menor do que aquele apresentado em um dicionário ativo. O conjunto de equivalentes fornecido, no entanto, deve ser suficientemente amplo para permitir a compreensão de determinado item em contextos distintos, considerando toda sua gama semântica (p. 79).

Convém salientar que, no caso específico da língua latina, o volume de informações constantes na microestrutura do dicionário passivo deve ser maior do que em geral se verifica em outros dicionários bilíngues (especialmente de línguas modernas), tendo em vista as particularidades da língua – muitas das quais merecem uma explanação, sobretudo aos consulentes em fase inicial de aprendizagem. Um exemplo elucidativo é o das formas pronominais *mihi* e *tibi*, respectivamente dativos de *ego* e *tu*, que não são registradas em três dicionários latinos de uso corrente – o LatEscPeq (1942), LatPortBas (2004) e o LatEss (2014) – tendo sido encontradas apenas no LatEsc (1992). No caso específico de *tibi*, o verbete se configura da seguinte forma: ‘**tibi**, dat. de **tu**’ (LATESC, 1992, p. 547).

Essa sucinta informação, porém, não auxiliaria o consulente na correta tradução, por exemplo, do verso de Horácio *Non tibi sunt integra lintea* (‘Não possuis velas íntegras’). Para tanto, seria necessário acrescentar ao verbete a informação de que esse tipo de pronome pode ser empregado como um dativo de posse, não sendo nesse caso traduzido como ‘para ti’, mas carecendo de uma construção especial, em português, com o verbo *ter* ou *haver*.

Além disso, segundo Bugueño (2010, p. 65), há três constantes elementares da linguagem que devem ser consideradas na elaboração de um dicionário

bilíngue: o anisomorfismo linguístico, os *realia* e a distinção entre significado, significação e sentido. No caso do Latim, as duas primeiras constantes são particularmente muito significativas. Cabe lembrar, aqui, que um dicionário bilíngue, segundo Calvi (*apud* SAN VICENTE, 2006, p. 83), “coloca em confronto não apenas dois sistemas linguísticos, mas dois modos diversos de ver o mundo”¹².

Dizer que as línguas são anisomórficas significa reconhecer que cada uma apresenta uma organização única em todos os seus níveis de estruturação, seja fonético-fonológico, léxico ou morfossintático. Assim, todo dicionário bilíngue deve constituir um “esforço compensatório” de uma língua em relação à outra (p. 71). Por isso, de acordo com o autor, é completamente utópica a noção de que a microestrutura de um dicionário pode resumir-se à exposição de equivalências léxicas sem outros tipos de informações complementares. Um bom exemplo, no caso do Latim, é o dos verbos depoentes, que apresentam uma estrutura diferenciada em relação aos verbos ativos (*nascor, irascor, mentior* etc. – respectivamente, ‘nascer’, ‘irar-se’, ‘mentir’) e os substantivos neutros no plural (*verba, templa, bella*), que, por serem morfologicamente idênticos aos substantivos femininos singulares de primeira declinação, dificultam a tradução, confundindo-se, certas vezes, com palavras homógrafas de significado completamente distinto (como no caso de *bella*, que pode ser o substantivo ‘guerras’ ou o adjetivo ‘belas’).

Os *realia*, por sua vez, designam os termos de uma língua estrangeira que se referem a uma realidade particular a uma determinada cultura; conforme Bugueño (*op. cit.* p. 67), são manifestações extremas e absolutamente particulares da forma de organizar a realidade que uma língua possui. De acordo com o autor, a redação de verbetes correspondentes a *realia* necessita também de informações enciclopédicas. No latim, é vasto o número de *realia*; a título de exemplo, podemos citar os substantivos *monoculus* (‘homem com apenas um olho’, presente no conhecido provérbio *Beati sunt monoculi in terra caecorum*)¹³, *idus* (‘o décimo terceiro dia do mês’), *exodoratus* (‘aquele que é privado de olfato’) e o verbo *deligo* (‘acabar de colher’), que não encontram correspondentes em português.

Levando-se em consideração os princípios metalexigráficos de discriminação entre dicionário ativo e passivo, de acordo com Bugueño (2010), é

¹² [(...)mette a confronto non solo due sistemi linguistici ma anche due modi diversi di vedere il mondo.]

¹³ Lireralmente, “Felizes são os homens com um só olho em terra de cegos”, equivalente ao provérbio contemporâneo “Em terra de cego, quem tem um olho é rei”.

possível afirmar que o dicionário passivo é macroestruturalmente amplo e microestruturalmente sucinto. Nesse sentido, a elaboração de um dicionário latim-português que apresente equivalentes acessíveis e claros ao consulente terá de dar conta, inevitavelmente, da ampliação da microestrutura, com a substituição de segmentos informativos de difícil compreensão, além do acréscimo de exemplos extraídos de materiais didáticos aos quais o usuário possa ter acesso. Um caso claro é o da lematização dos verbos em latim, para os quais os dicionários apresentam informações que vão além da competência do usuário. Basta tomarmos como exemplo o seguinte lema, extraído do LatEsc (1992):

resideo, -es, -ere, sedi, sessum, v. intr.
I – Sent. próprio: 1) Ficar, permanecer, residir (Cíc. Cat. 1, 12). II – Sent. figurado: 2) Ficar para trás, parar, estar ocioso (Cíc. Tusc. 1, 104). Obs.: Constrói-se com abl. acompanhado de **in**; raramente com abl. sem preposição, e dat. ou acus. com **apud**.
LatEsc (1992, p. 475)

Fica nítido, no exemplo acima, que o dicionário dispõe de informações pouco úteis ao aprendiz principiante, que ainda não domina a nomenclatura dos casos latinos (ablativo, dativo, acusativo), nem sequer sabe o que significam. Especialmente as informações do pós-comentário – que, segundo Farias (2011, p. 133), deveria ser um mecanismo de elucidação do significado – estão além da capacidade de compreensão do aprendiz. Ademais, verifica-se a referência a textos latinos de Cícero (*Catilinárias* e *Tusculanae*, apresentados em forma de abreviaturas incompreensíveis), aos quais o estudante talvez venha a ter acesso apenas após um estudo mais aprofundado da língua.

No âmbito macroestrutural, a seleção aleatória de um intervalo lemático do LatEsc (1992), exposta a seguir, deixa nítida a necessidade de reformulação da macroestrutura, caso se busque de fato elaborar um dicionário verdadeiramente adequado a aprendizes iniciantes:

Erycinus, -a, -um, adj. Do monte Érix, ericino. (Cíc. Verr. 2, 22).
Erycus Mons, subs. pr. m. Monte Érix, na Sicília (Cíc. Verr. 2, 22).

Erymantheus (thius), -a, -um, adj. – **thias, -adis** e **-this, -idis,** subs. f. Erimanteu, do Erimanto (Cíc., Tusc. 2, 22).

Erymanthus (-thos), -i, subs. pr. m. Erimanto. 1) Montanha da Arcádia habitada, segundo a lenda, por um javali monstruoso (Ov. Her. 9, 87). 2) Rio da Pérsia (Plín. H. Nat. 6, 92). 3) Ribeira da Élide que desemboca no Alfeu (Ov. Met. 2, 244).

Erymas, -antis, subs. pr. m. Erimante, guerreiro troiano (Verg. Em. 9, 702).

Erysichthon, -onis, subs. pr. m. Erisícton, rei da Tessália (Ov. Met. 8, 738).

Erytheis, -idis, adj. f. Da ilha Eriteia, próxima da Hipânia (Ov. Met. 8, 738).

Erythrae, -arum, subs. pr. f. pl. Éritras. 1) Cidade da Beócia (Plín. H. Nat. 4, 26). 2) Uma das doze principais cidades da Jônia, fundada por Éritras (Cíc. Verr. 1, 49). 3) Porto da Lócrida, no golfo de Corinto (T. Lív. 28, 8, 8). 4) Cidade da Índia onde reinou Éritras (Plín. H. Nat. 6, 107).

Erythraea, -ae, subs. pr. O território de Éritras i. e., a Beócia (T. Lív. 44, 28, 12).

Erythrael, -orum, subs. m. Eritreus, os habitantes de Éritras (T. Lív. 38, 39, 11).

Erythraeus, -a, -um, adj. De Éritras (Beócia) (Cíc. Div. 1, 34).

Erytus, -i, subs. pr. m. érito, nome de um guerreiro (Ov. Met. 5, 79).

Eryx, -ycis, subs. pr. m. Érix. 1) Herói epônimo do monte e da cidade de Érix, na Sicília (Verg. En. 5, 24). 2) Monte da Sicília, onde Vênus tinha um templo (Plín. H. Nat. 3, 90).

Eryza, v. Eriza.

LatEsc (1992, p. 200)

O intervalo selecionado apresenta 14 lemas, dentre os quais pode-se dizer que nenhum será de utilidade para o aprendiz de latim, sendo mais um claro exemplo de que o referido dicionário apresenta informações que não são relevantes a um aprendiz iniciante. Seja pela seleção dos lemas – substantivos próprios (*Erymas, Eryssichthon, Erytus*) e adjetivos (*Erycinus, -a, -um*) a que o aluno não terá acesso em textos para principiantes –, seja pela referência a obras clássicas complexas e de difícil acesso, com abreviaturas ininteligíveis (por exemplo, de Cícero, Ovídio, Virgílio, Plínio, Tito Lívio), a consulta a esse dicionário leva o aluno a se deparar com um grande volume de informações que apenas

dificultarão a sua compreensão da língua – e que, talvez, possam lhe causar uma sensação de impotência no que tange ao aprendizado dela. A propósito, como era de se esperar, verificamos que nenhuma dessas palavras constam dos materiais didáticos que compõe o *corpus* de nossa pesquisa.

6. ESTRUTURA DO DICIONÁRIO BILÍNGUE

Macroestrutura, microestrutura, medioestrutura e *Outside Matter* são os elementos que compõem um dicionário bilíngue. A macroestrutura corresponde ao conjunto de itens lexicais listados no dicionário; a microestrutura é o conjunto de informações sobre o item lexical disposto na macroestrutura, tanto na sua condição de significante (particularidades fonológicas, morfológicas etc.) quanto de significado (equivalentes) (SELISTRE, 2009, s.v.). Por sua vez, a medioestrutura refere-se ao sistema de remissões, isto é, ao sistema que remete o usuário de um local para outro (BUGUEÑO, 2003:108). Finalmente, o *Outside Matter*, ou material externo, apresenta todas as explicações semânticas ou gramaticais adicionais, apêndices, gravuras etc. e pode vir anteposto, interposto ou posposto ao dicionário propriamente dito. A qualidade e a utilidade de uma obra lexicográfica dependem da adequada definição desses componentes canônicos.

6.1 A macroestrutura do dicionário bilíngue

Os dicionários bilíngues, em sua ordenação macroestrutural, apresentam estrutura de acesso de progressão alfabética. O conceito de macroestrutura foi proposto pela primeira vez por Rey-Debove (*apud* Oliveira, 2010, p. 61), que a define como o conjunto de entradas ordenadas, sempre submetido a uma leitura vertical parcial no momento da identificação do objeto da mensagem. Após, Hausmann e Wiegand (1989, p. 328) definem macroestrutura como “o conjunto ordenado de todos os lemas do dicionário¹⁴”.

A composição macroestrutural dos dicionários bilíngues envolve o processo de coleta de material, seleção de lemas e organização lemativa; em síntese, refere-se ao conjunto de entradas de um dicionário, ou, nas palavras de Welker (2006, p. 80), “à forma como o corpo do dicionário é organizado”. Selistre (2012, p. 58) apresenta um esquema que elucida essas etapas, disposto da seguinte forma: 1)

¹⁴[the ordered set of all lemmata of the dictionary]

identificação dos tipos de itens lexicais da língua estrangeira; 2) verificação dos âmbitos de uso; 3) distinção das formas variantes e 4) consideração dos critérios para seleção. Na primeira etapa, é feito um inventário dos tipos de itens lexicais que compõem a língua estrangeira em questão. Na etapa seguinte, são investigados os âmbitos nos quais a língua estrangeira é utilizada. A seguir, distinguem-se as formas canônicas (*types*) e as formas variantes (*tokens*). Já na última etapa são fixados os critérios a serem adotados na seleção de itens.

Para a definição lexicográfica de um dicionário voltado para estudantes em fase inicial de aprendizagem, Tarp (2008, p. 177) elenca frequência, sistematicidade e relevância como critérios elementares. A frequência garante a inclusão dos vocábulos com maior número de ocorrências em um *corpus*. Já a sistematicidade permite a correção de assimetrias que porventura possam derivar dos resultados obtidos.

Selistre (2012, p. 67) apresenta uma situação da língua inglesa para esclarecer esse item, mostrando que, caso os meses *January*, *May* e *December* apresentassem alta frequência em um *corpus*, todos os demais meses deveriam ser incluídos na macroestrutura, para, assim, respeitar o critério da sistematicidade. No caso do latim, por exemplo, poderíamos pensar na situação hipotética de os meses de *Januarius*, *Februarius* e *Mercedonius*¹⁵ (tendo em vista que não compunham o calendário latino até a reforma de Numa Pompílio, em 713 a.C.) não estarem presentes no *corpus* da pesquisa, mas serem acrescentados para atender ao critério da sistematicidade.

Por fim, a relevância distingue os itens que são particularmente significativos para determinados grupos de usuários. No caso específico do *corpus* extraído de materiais didáticos de latim, certos nomes próprios, relativos às personagens das histórias narradas nos livros, ainda que possam apresentar alta frequência, não devem ser considerados na macroestrutura do dicionário. Um exemplo elucidativo é o caso dos nomes dos personagens fictícios *Iulius* e *Aemilia* (respectivamente com 339 e 226 ocorrências em nosso *corpus*), em oposição a palavras de grande relevância, mas com menor número de ocorrências, como *quod*, *ab*, *tum* e a forma verbal *habet* – respectivamente com 154, 108, 99 e 98 ocorrências.

¹⁵ Na reforma de calendário de Numa Pompílio, para se manter o alinhamento de ciclos do calendário, de dois em dois anos, era adicionado um mês extra de 22 ou 23 dias, chamado *Mensis Intercalaris*, de nome *Mercedonius*, próximo ao final de *Februarius*.

A questão da inclusão de nomes próprios na macroestrutura de um dicionário latino para iniciantes foi discutida por Gregis (2014), em cuja análise realizou o levantamento da macroestrutura de um latino de uso corrente, o LatPortBas (2004), a fim de verificar a incidência de nomes próprios nesse material, bem como sua adequação ao propósito do autor, qual seja, o de compilar um vocabulário útil e sucinto, considerando-se as palavras mais frequentes na literatura latina. A intenção era realizar uma análise qualitativa dos vocábulos lematizados para verificar quais são de fato relevantes para o aprendiz de latim – e assim, *a posteriori*, ter uma visão mais clara da macroestrutura do dicionário a ser desenhado.

Gregis (2014) verificou que os dicionários de uso corrente em geral apresentam em sua macroestrutura um excesso de vocábulos que não são significativos ao consulente, buscando identificar, a partir dessa pesquisa, se o LatPortBas (2004) também segue esse padrão. A ideia inicial era observar se, a partir do *corpus* constituído por livros didáticos, seria necessária a lematização de nomes próprios, seja por razões de conhecimento enciclopédico (e.g., *Iuppiter, Iuno*), seja por razões de conhecimento linguístico (e. g., *Caesarem populus laudat* – o substantivo no acusativo refere-se a Júlio César, o célebre cônsul romano). Porém, a análise miúda do LatPortBas (2004) alertou para a escassez de lemas referentes a nomes próprios, diferentemente do LatEsc (1992), que apresenta um número excessivo desse tipo de vocábulo. Nesse sentido, a análise da macroestrutura do LatPortBas (2004) restringiu-se à verificação dos nomes próprios lematizados, considerando-se que o dicionário foi elaborado com a intenção de dar conta do vocabulário empregado em textos de uso escolar. Das 10 mil palavras dicionarizadas, verificou-se, a partir de uma contagem dos lemas do dicionário na sua íntegra, que apenas 27 são nomes próprios (dentre os quais encontram-se os meses do ano, exceto *Iulius*)¹⁶. Considerando-se o objetivo do LatPortBas (2004) de compilar o maior número de verbetes comuns presentes nos

¹⁶Os 27 são nomes próprios são: *Aprilis, -is; Augustus, -i; Calendae, -arum* (ou *Kalendae*); *Caurus, -i; Centaurus, -i; December, -bris; Februarius, -i; Hymen, -inis; Ianuarius, -i; Ianus, i; Iunius, -i; Maius, -i; Mars, -tis; Martius, -i; Nonae, -arum; Novembris, -is; October, -bris; Orcus, -i; Palatium, -i; Palladium, i; Roma, -ae; Romani, -orum; September, -bris; Sibylla, -ae; Tiberis, -is; Venus, -eris*. Excluindo-se os meses do ano, os substantivos próprios totalizam 15 e referem-se a termos do calendário romano (*Calendae* ou *Kalendae* e *Nonae*), a topônimos ou gentílicos (*Palatium, Roma, Romani, Tiberis*), a um fenômeno atmosférico (*Caurus*) e a algumas divindades ou seres mitológicos (*Centaurus, Hymen, Ianus, Mars, Orcus, Palladium, Sibylla* e *Venus*).

textos clássicos de uso escolar, bem como naqueles chamados de “latim artificial”, além de lematizar as palavras mais frequentes na literatura latina, Gregis (2014) realizou uma análise dos textos presentes no *Gradus Primus*, de Paulo Rónai. A finalidade era verificar se os nomes próprios presentes nos textos são contemplados pelo LatPortBras (2004), bem como se nos nomes próprios lematizados nesse dicionário são de fato aqueles com que o usuário terá contato nas suas atividades de tradução ao utilizar o livro. Já nas primeiras lições, há um grande número de nomes próprios de personagens fictícios; a partir da lição 10 aparecem também de personalidades romanas e de divindades.

Além da análise do *Gradus Primus*, foi feito também um levantamento dos nomes próprios utilizados na obra *Latina essentia*, verificando-se que essa obra didática apresenta, em seus textos, um grande número desse tipo de substantivos.¹⁷ As páginas finais do livro apresentam um vocabulário em que esses nomes próprios são, na maioria das vezes, simplesmente traduzidos (por exemplo, ‘Icarus, -i (m). Ícaro’), ainda que em alguns casos haja uma breve informação (como em ‘Favonius, -i (m). Favônio (um vento)’). Todavia, alguns nomes próprios extraídos de textos latinos (*Achilles, Ariadna, Baucis, Europa, Naxos e Philemon*) não constam do vocabulário. Dentre os nomes próprios empregados no *Latina essentia*, Gregis (2014) constatou que apenas dois são lematizados pelo LatPortBas: *Roma* e *Venus*.

A análise realizada por Gregis (2014) indicou que dois dos dicionários de latim de maior circulação no meio acadêmico – o LatEsc (1992) e o LatPortBas (2004) – não dispõem, em sua macroestrutura, de um vocabulário condizente com as necessidades do usuário, as quais se configuram primordialmente a partir do que se lhes apresentam os materiais didáticos utilizados por seus professores para o ensino. O estudo faz questionar a validade da inclusão de nomes próprios na definição macroestrutural do dicionário latino a ser desenhado.

¹⁷ Alguns desses substantivos se referem a nomes genéricos como *Aemilius, Cornelius, Domitia, Helena, Lucia, Petrus, Publius* e *Silvanus*; no entanto, há uma presença significativa de nomes de base enciclopédica que não é encontrada no LatPortBas (2004). Ao todo, são 54 nomes; são eles: *Adamus, -i; Aegyptus, -i; Aesacus, -i; Agamemno, -nis; Alpheus, -i; Androgeus, -i; Asia, ae; Athenae, -arum; Attica, -ae; Bacchus, -i; Cadmus, i; Circa, -ae; Corinthus, -i; Creta, -ae; Daedalus, -i; Diana, -ae; Dionysus, -i; Eva, -ae; Eurydica, -ae; Fama, ae; Favonius, -i; Hesperia, -ae; Icarus, -i; Iovis; Iphigenia, -ae; Iuppiter; Latium, -i; Latona, -ae; Lydia, -ae; Mars, Martis; Menelaus, -i; Mercurius, i; Minerva, -ae; Minos, -ois; Minotaurus, -i; Narcisus, -i; Nioba, -ae; Nympha, -ae; Orestes, -is; Orpheus, -i; Phaedrus, i; Phoebu, -i; Pluto, -onis; Priamus, -i; Proserpina, -ae; Remus, -i; Roma, -ae; Romulus, -i; Scylla, -ae; Sicilia, -ae; Thebae, -arum; Theseus, -i; Ulixes, -is; e Venus, -eris.*

6.2 Definição macroestrutural quantitativa e qualitativa

Ad introitum, conforme mencionado anteriormente, a definição macroestrutural dos dicionários bilíngues envolve primeiramente o processo de coleta de material. Para os propósitos deste trabalho, foram compilados os dados de 4 livros didáticos de latim, também já referidos – *Gradus primus* e *Gradus secundus – curso básico de latim* – de Paulo Rónai; *Latina essentia – preparação ao latim* – de Antônio Martinez de Rezende; e *Lingua latina per se illustrata – familia romana* – de Hans Ørberg – cujo vocabuário compôs o *corpus* da pesquisa. Esses manuais foram selecionados por serem materiais didáticos de ensino de latim para principiantes que se encontram disponíveis no mercado e que são utilizados em sala de aula. *A posteriori*, o processo minucioso de seleção de materiais, coleta e sistematização de dados será exposto no capítulo referente à metodologia.

6.3 Definição macroestrutural quantitativa

A seleção macroestrutural quantitativa diz respeito à quantidade de lemas de que será constituída a obra lexicográfica. Adotam-se, para esse tipo de definição, os critérios estritamente quantitativo e de frequência.

O critério estritamente quantitativo estabelece uma correlação entre o tipo de obra almejado e o número de verbetes. Nesse sentido, Biderman postula que um dicionário-padrão deve conter entre 70.000 e 50.000 verbetes (2001, p. 131). No entanto, para Bugueño (2007a, p. 263), não é possível considerar-se uma densidade macroestrutural que seja aplicável a todas as línguas; para que seja de fato válida, precisa ser empregada em relação a línguas que apresentem alto grau de similaridade tipológica e genética.

O outro critério quantitativo relaciona-se à frequência e diz respeito ao número de ocorrências de cada item lexical no *corpus* estabelecido. Segundo Bugueño (2007a, p. 265), é preciso estipular o número mínimo de ocorrências para determinar a inclusão da palavra na macroestrutura; se uma palavra apresentar

uma frequência menor que a previamente estabelecida, ela não fará parte do *corpus*. Essa definição depende também da extensão do *corpus* utilizado para a análise. Farias (2013) afirma que não basta elaborar um *corpus* e selecionar as unidades léxicas somente com base na frequência:

O critério precisa ser combinado com outros parâmetros de seleção, normalmente definidos em função de variáveis diassistêmicas (diacronia, diatopia, diafasia, diastratia). A inclusão/exclusão de unidades léxicas marcadas diassistemicamente deve ser determinada em vista do tipo de obra de que se trata e das necessidades do público-alvo em questão (p.43).

Selistre (2012, p. 92), para definir a macroestrutura de um dicionário de língua inglesa voltado a estudantes em fase inicial de aprendizagem, ampara-se na proposta de Nation (2006), a fim de estabelecer a quantidade média de itens lexicais que um aprendiz precisa conhecer para ler um texto sem suporte externo. Segundo esse autor, um número entre 3.000 e 5.000 famílias de palavras (com uma média de 4 itens para cada família) é necessário para compreensão de textos do dia a dia (um jornal, um romance etc.). A partir desse apontamento, Selistre (*op. cit.* p. 93) afirma que um total de 12.000 a 20.000 itens lexicais seria adequado – e tal número seria ainda compatível com os 5.000 a 10.000 propostos por Richards *et al.* (1999, s.v.) para o vocabulário passivo de um aprendiz de nível intermediário. Há que se considerar, porém, que, no caso específico do latim – tendo em vista a precariedade de pesquisas relativas a essa língua no campo da lexicografia, bem como as particularidades da língua, esse número precisa ser relativizado. Alguns dos aspectos a se considerar são:

- 1) o aprendiz de latim possivelmente não vivencia uma realidade em que essa língua se faz presente no cotidiano, como no caso do inglês;
- 2) é provável que o aprendiz de latim virá a ter seu primeiro contato com a língua apenas na sala de aula;
- 3) nas atividades de leitura e tradução, tendo em vista o desconhecimento prévio da língua, o aprendiz se sentirá mais seguro com o auxílio de um dicionário ou glossário.

Todas essas questões devem ser consideradas no momento de definir densidade macroestrutural de um dicionário de latim para iniciantes; por isso, no que tange à definição macroestrutural quantitativa do dicionário de latim que nos

propusemos a desenhar, há que se relativizar o critério estatístico para definir o número total de lemas. Isso se deve ao fato de que muitas palavras não aparecem em todos os livros didáticos que compõem o *corpus*, ou estão presentes em apenas um ou dois dos manuais. Inclusive, palavras bastante comuns da língua latina apresentam baixo índice de frequência em nosso *corpus*.

Uma análise preliminar realizada a partir de uma tabela comparativa do vocabulário presente nos quatro manuais, obtida através do Programa WORDSMITH, nos permitiu obter os resultados que serão elencados a seguir, elucidativos para nossa tomada de decisão – qual seja, a exclusão, na macroestrutura, das palavras com uma única ocorrência no *corpus*.

Para realizarmos a análise a partir da tabela disponibilizada com recursos do programa WORDSMITH, foram selecionadas aleatoriamente palavras básicas do vocabulário latino, que apresentaremos a seguir, seguidas da verificação de sua presença ou ausência nos manuais de ensino. São elas:

- o substantivo *agricola*, *-ae* está presente em apenas 3 dos manuais (o livro *Gradus primus* não registra esse vocábulo);
- o substantivo *amor*, *-oris* está presente apenas em 2 dos manuais (*Gradus Primus* e *Gradus secundus* não a registram);
- o substantivo *annus*, *-i* aparece em grande frequência no *Familia Romana* e no *Gradus secundus*, mas os outros dois livros não têm nenhuma ocorrência desse vocábulo, seja no nominativo, seja nas formas declinadas;
- o substantivo *arbor*, *-oris* está presente apenas em *Latina essentia* e *Familia Romana* (neste último manual, com 32 ocorrências);
- o substantivo *brachium*, *-i* também ocorre apenas em *Latina essentia* e *Familia Romana*;
- o adjetivo *calidus*, *-a*, *-um* também ocorre apenas em *Latina essentia* e *Familia Romana*, sendo que este último manual apresenta também a forma superlativa *calidissimum*;
- o substantivo *canis*, *-is* não ocorre em *Gradus primus*, mas ocorre 61 vezes em *Familia Romana*;
- o substantivo *Deus*, *-i* não ocorre em *Gradus primus* – apenas há uma ocorrência das formas *deo* e *deorum*;

- a conjunção *dum* aparece 65 vezes em *Familia Romana* e apenas 1 vez em *Gradus primus*;
- o substantivo *equus*, *-i* não ocorre em *Gradus primus* e apresenta apenas uma ocorrência em *Gradus secundus*;
- o substantivo *fenestra*, *-ae* apenas ocorre em *Latina essentia* e *Familia Romana*;
- o substantivo *fortuna*, *-ae* não ocorre em *Gradus primus*;
- o substantivo *gladius*, *-i* também ocorre apenas *Latina essentia* e *Familia Romana*;
- o substantivo *iustitia*, *-ae* ocorre apenas uma vez em *Latina essentia*;
- o substantivo *mater*, *-tris* ocorre em *Latina essentia* apenas na forma *matrem*;
- o substantivo *negotium*, *-i* ocorre apenas em *Latina essentia* e *Familia Romana*;
- o substantivo *rex*, *regis* não ocorre em *Gradus primus*;
- o substantivo *silva*, *-ae* ocorre em *Gradus primus* apenas no genitivo plural (*silvarum*);
- o substantivo *vir*, *-i* ocorre respectivamente 1, 2 e 3 vezes em *Gradus secundus*, *Gradus primus* e *Latina essentia*, contra 54 ocorrências em *Familia Romana*.

A partir dessa amostragem, podemos tecer algumas considerações que nos levem a decidir pela inclusão do vocabulário dos 4 livros didáticos – todos empregados no ensino de latim no Brasil – em nossa definição macroestrutural: 1) a não inclusão dos substantivos *agricola*, *-ae*, *canis*, *-is*, *Deus*, *-i*, *equus*, *-i* e *fortuna*, *-ae* em *Gradus primus* não invalida a importância desses vocábulos no léxico da língua latina – por se tratarem de palavras que compõem o *corpus* da pesquisa e apresentarem mais de uma ocorrência – por isso, não seria possível incluir na macroestrutura apenas o vocabulário comum a todos os livros didáticos; 2) palavras como *annus*, *-i*, *brachium*, *-i*, *fenestra*, *-ae*, *gladius*, *-i* e *negotium*, *-i* apresentam mais de uma ocorrência, mas aparecem apenas em 2 dos livros didáticos – o que nos faz concluir que excetuar apenas um dos manuais também não seria uma decisão adequada; 3) o fato de um substantivo como *mater*, *-tris* ocorrer em um dos livros apenas na forma declinada *matrem* – o que também ocorre com o substantivo *silva*, *-ae*, que aparece em um dos livros apenas no genitivo plural (*silvarum*) – nos faz perceber a necessidade de incluir na macroestrutura também as formas variantes (*type* e *token*).

No que diz respeito à frequência, ao mencionar “outros parâmetros de seleção”, Farias (*op. cit*) nos leva mais uma vez à reflexão sobre as características específicas da língua com que estamos tratando e com as particularidades do *corpus* de estudo. As referidas variáveis diassistêmicas (COSERIU, 1980, p. 110-112) que interferem no estabelecimento da definição macroestrutural (por exemplo, diatopia, diafasia e diastratia) não interferem em uma língua clássica como o latim do mesmo modo que em uma língua moderna, devido ao fato de estarmos lidando com uma língua que não é mais falada.

Considerando-se em nosso *corpus* um total de 10.618 ocorrências e descartando-se as palavras que apareceram uma única vez, obteve-se, inicialmente, uma macroestrutura composta por 4.542 itens. No entanto, a confrontação do *corpus de estudo* com um *corpus selecionado* a partir de textos da internet permitiu uma análise estatística apurada, conforme será exposto a seguir na análise estatística da macroestrutura.

6.3.1 Análise estatística da macroestrutura

Conforme informação exposta *ad supra*, a definição macroestrutural dos dicionários bilíngues envolve primeiramente o processo de coleta de material – neste trabalho, extraído dos manuais didáticos elencados no item 3.3.2.

O conjunto de termos encontrados nos livros supracitados, apresentado como *corpus de estudo*, pode conter uma gama de palavras não utilizadas em outros contextos, mostrando informações pouco utilizadas. Dessa forma, os termos do *corpus de estudo* serão verificados quanto à sua utilização em textos selecionados aleatoriamente, buscando exibir um número ótimo de palavras de acordo com sua incidência.

6.3.1.1 Objetivo

Classificar as palavras do *corpus de estudo* com base na incidência em textos aleatoriamente selecionados da internet (*corpus selecionado*), com uso da técnica de *text mining*, sendo possível estabelecer um número ótimo de palavras na macroestrutura.

6.3.1.2 Metodologia

A metodologia de mineração de texto iniciou com a preparação das planilhas eletrônicas referentes ao *corpus de estudo* e aos textos de correspondência (*corpus selecionado*). Realizou-se uma minuciosa limpeza dos bancos de dados, retirando-se caracteres especiais, números e URL's.

Com o *corpus de estudo* e os textos de correspondência estruturados, o *text mining* consistirá na busca de cada palavra do *corpus de estudo* nos textos, com o intuito de verificar-se a incidência dessas palavras (conforme exemplo a seguir). Além disso, buscam-se distintos pontos de corte para retirada de palavras do *corpus de estudo* e seus impactos nas classificações de textos.

Exemplo: '**ver erat et morbo romae** languebat inert...'.

As palavras em negrito representam incidência nos *corpora*, ou seja, encontram-se tanto no *corpus de referência* quanto no *corpus de estudo*.

6.3.1.3 Preparação do banco de dados

As palavras dos 4 livros didáticos e dos textos foram estruturadas em uma planilha eletrônica.

Corpus estudo: 10.620 palavras distintas

Corpus de correspondência: 118.930 palavras

Para o *corpus de correspondência*, foram selecionados diversos textos em latim, resultando em 118.930 palavras para correspondência. Todos os textos passam por um minucioso processo de padronização que consiste na retirada de caracteres especiais números e URL's

6.3.1.4 Análise estatística

6.3.1.4.1 Análise de correspondência

As palavras do *corpus de estudo* são reduzidas às que apresentam pelo menos uma incidência no texto de correspondência; dessa forma, descartaram-se as palavras que não foram encontradas em nenhum dos textos (mantiveram-se as palavras cuja incidência foi maior ou igual a 1).

Através dos textos selecionados aleatoriamente, pode-se inferir que com 2.692 palavras é possível traduzir em média 42,6% de textos em geral.

No entanto, no intuito de reduzir o tamanho do *corpus de estudo* de forma a não perder eficácia (medida estimada pelo percentual médio de tradução), foram retiradas as palavras cuja incidência foi, respectivamente, menor ou igual a 1, 2, 3, 4, 5, e 6, conforme Figura 1, Anexo2, e Tabela 1, Anexo 3. Tal metodologia permite definir o ponto de corte ideal para que se concilie tamanho do dicionário em relação à sua eficácia.

Notou-se que, ao retirarmos as palavras cuja incidência foi ≥ 2 , a perda no percentual estimado de tradução foi muito pequena, caindo de 42,6% para 41,9%. Tal fato é evidente quando observada a Figura 2, que mostra justamente que o coeficiente angular da reta que passa por esses dois pontos é menor que os demais, fazendo deste o ponto de corte otimizado.

Por fim, é possível afirmar que utilização de técnicas de mineração de textos e análise de incidência atenderam ao objetivo de selecionar um ponto de corte otimizado para as palavras de um dicionário de latim. Com base nessas

metodologias, a macroestrutura do dicionário será constituída de 1930 palavras, e estima-se que o percentual médio de incidência em textos no geral seja de 41,9%.

6.4 Definição macroestrutural qualitativa

Por sua vez, a definição macroestrutural qualitativa envolve a definição leemática e disposiçao leemática. No que tange à definiçao leemática, Farias (2013, p. 44) elenca as seguintes questoes:

- a) Definiçao dos tipos de unidades léxicas a serem registradas – neste âmbito, considera-se que um dicionário pode abarcar três tipos de unidades léxicas, quais sejam: afixos, siglas e abreviaturas e lexemas plenos. Segundo a autora, não é aconselhada a lematizaçao de siglas e abreviaturas, e, no caso dos afixos, deve-se considerar que essas unidades léxicas são pouco úteis ao consulente em um dicionário, que dificilmente irá consultá-las isoladamente.
- b) Definiçao dos critérios de lematizaçao de *types* (forma canônica ou não-flexionada) e *tokens* (forma não-canônica ou flexionada), sendo necessário elaborar parâmetros para defini-las e evidenciá-las ao consulente, por exemplo, por meio de marcas de uso.

Já a disposiçao leemática envolve dois problemas:

- a) Soluçao homonímica ou polissêmica – pode-se optar por apresentar homônimos distintos, em casos de homonímia, ou lematizá-los separadamente (por exemplo, *copiae* 1 e *copiae* 2), ou unir as diferentes acepçoes em um único verbete polissêmico. Segundo Farias (*op. cit*), um dicionário escolar deveria evitar soluçoes homonímicas, considerando-se “o baixo ganho heurístico dessa opçao para o estudante” (p. 45).
- b) Arranjo das entradas – estrutura lisa, estrutura de nicho léxico ou estrutura de ninho léxico (cf. WELKER, 2004, p. 82-83).

6.4.1 Definição leemática

Para Selistre (2012, p. 57), a definição dos itens lexicais a serem lematizados em um dicionário bilíngue passivo envolve a realização de quatro etapas, quais sejam: 1) identificação dos tipos de itens lexicais da L2; 2) verificação dos âmbitos de uso; 3) distinção das formas variantes; e 4) consideração dos critérios para seleção (p. 58). Na primeira etapa, é feito um inventário dos tipos de itens lexicais que ocorrem na L2; logo após, os âmbitos em que a língua é utilizada são verificados; em seguida, distinguem-se as formas canônicas (*types*) e as formas variantes (*tokens*) e, por fim, estabelecem-se os critérios a serem estabelecidos na escolha de itens.

Conforme informação exposta *ad infra*, um dicionário pode abarcar três tipos de unidades léxicas – afixos; siglas e abreviaturas; lexemas plenos. Tais itens também não foram localizados em nosso *corpus*, o que justifica sua não-inclusão.

Na primeira etapa da definição leemática – a da identificação dos tipos de itens lexicais da L2 – Selistre (*op. cit.* p. 58), ao fazer o levantamento dos diferentes itens lexicais que constituem o inglês, aponta para a distinção entre itens de base linguística e itens de base enciclopédica. Os itens lexicais de base linguística são aqueles que podem ser descritos pelas suas propriedades formais, morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e sintagmáticas; por sua vez, os itens de base enciclopédica (mais precisamente nomes próprios) são aqueles sobre os quais podem ser apresentadas informações fatuais. Com base na proposta de Selistre (2012), podemos realizar a identificação dos itens lexicais da língua latina. São eles:

6.4.1.1 Itens lexicais de base linguística

Os itens lexicais de base linguística classificam-se em simples, compósitos e parciais (SELISTRE, *op. cit.* p. 61). Em nosso trabalho, serão lematizados todos aqueles que compuserem o *corpus* da pesquisa.

Os itens simples são aqueles formados por um único elemento independente, seja de conteúdo ou gramatical. Alguns exemplos que foram localizados em nosso *corpus* são:

- Substantivos comuns (*discipulus, magister, fluvius*); substantivos próprios (*Iesus, Christus, Minotaurus*);
- Adjetivos comuns (*blandus, -a, -um, felix, -icis, pulcher, -chra, chrum*); adjetivos derivados de nomes próprios (*Graecus, -a, um; Romanus, -a, um*);
- Verbos (*intrat, monet, redire*);
- Advérbios (*celeriter, hodie, hic*);
- Interjeições (*a!, o!*).

Por sua vez, o grupo dos itens simples gramaticais diz respeito às seguintes categorias:

- Conjunções (*atque, sed, ut*);
- Preposições (*ab, ad, inter*);
- Pronomes demonstrativos (*hic, ille*), indefinidos (*alius, nihil*), interrogativos (*qui, quantus*), pessoais (*ego, tu, nos*), possessivos (*tuus, noster*), relativos (*qui, quod*).

Selistre (2012) não considerou, em sua classificação, os numerais cardinais (em latim, *unus, viginti, trecenti* etc.) e ordinais (*primus, vicesimus, millesimus* etc.).

Já os itens compósitos são formados por mais de um item lexical simples. Podem ser compósitos de conteúdo (*ad nauseam, exempli gratia, pro labore*) ou gramaticais (*quisquam, quisquis*).

Por fim, os itens parciais – aqueles inferiores a um item simples, que sempre dependem da combinação com um outro item independente, como os afixos derivacionais e flexionais – não serão lematizados. Inclusive, adjetivos flexionados como *melior* e *peior* não foram localizados no *corpus*.

6.4.1.2 Itens lexicais de base enciclopédica

Os itens lexicais de base enciclopédica compreendem os topônimos, antropônimos e outros nomes próprios. Assim como os itens lexicais de base linguística, em nosso trabalho, serão lematizados todos aqueles que compuserem o *corpus* da pesquisa.

- Topônimos:
 - topônimos transparentes – cidades, países e continentes (*Sicilia, Graecia, Africa*);
 - topônimos opacos – nomes de oceanos, estados, províncias, lugares famosos, astros, lugares imaginários (*Atlanticus, Parthenon, Mars, Tartarus*);
- substantivos próprios diversos – *Nativitas, Parthi, Thurinus*).
 - Antropônimos:
 - nomes de pessoas reais (*Agrippa, Burrus, Nero*); religiosos e mitológicos (*Janus, Iesus, Pallas*); semi-históricos (*Achilles, Menelaus, Ulyxes*); personagens fictícios (*Icarus, Minotaurus, Narcisus*).

6.4.2 Verificação dos âmbitos de uso

Toda língua, de acordo com Coseriu (1980), apresenta variações diatópicas (relativas ao âmbito geográfico), diastráticas (relativas à classe sociocultural) e diafásicas (relativas ao estilo ou modo de expressão). No estudo de línguas modernas, a verificação dos âmbitos de uso é evidente; basta pensarmos, por exemplo, na diatopia relacionada ao português do Brasil, ou mesmo do português falado em outros continentes, e também do francês falado na França ou no Québec. No que tange às línguas clássicas – especificamente o latim –, essa verificação não é profícua, tendo em vista a dificuldade de se delimitar seus diferentes âmbitos de uso, seja pela delimitação geográfica, seja também por questões de ordem social ou estilo, já que não temos instrumentos que nos permitam realizar tal análise. Além disso, as obras lexicográficas em língua latina a que temos acesso compilam o vocabulário de obras clássicas da literatura latina, o que não permite uma verificação diafásica do léxico.

6.4.3 Distinção das formas variantes

No latim, a distinção entre as formas canônicas (*type*) e variantes (*token*) ocorre no nível morfológico e ortográfico.

- Nível morfológico: flexão de caso (*magister/magistro*), gênero (*magister/magistra*) e número (*magistri/magistorum*); de comparativos e superlativos (*jucundus/jucundior/jucundissimus*); flexão verbal (*moveo, -es, -ere, movi, motum; alicio, is, ere, lisi, lisum*). Como nosso *corpus* conta com palavras extraídas de textos – portanto, flexionadas – essas palavras irão compor a macroestrutura.
- Nível ortográfico: letra inicial i (*iuventus*) ou j (*juventus*) e u (*uentus*) ou v (*ventus*). Ambas as formas (com vogal ou consoante inicial) serão incluídas na macroestrutura, de acordo com o que está presente em nosso *corpus*.

Para verificar os tipos de variantes presentes no *corpus*, foi feita uma busca dos itens exemplificados nesta seção.

Tabela 2: Tipos de variantes

Tipo de variante	Itens pesquisados	Presença no <i>corpus</i>
Flexão de caso	<i>magister – magistro</i>	Sim
Flexão de gênero	<i>magister – magistra</i>	Sim
Flexão de número	<i>magister – magistri</i>	Sim
Comparativo	<i>iucundus – iucundior</i> <i>jucundus – jucundior</i>	Não
Superlativo	<i>iucundus – iucundissimus</i> <i>jucundus – jucundissimus</i>	Não
Flexão verbal	<i>moveo, es, ere, movi, motum/</i>	Sim

Iniciais i/j	<i>iuventus/juventus</i>	apenas inicial i
Iniciais u/v	<i>uentus/ventus</i>	Sim

Fonte: Autoria própria, 2018.

A partir dos dados expostos no quadro 2, podemos constatar que

- Deverão ser consideradas as palavras declinadas em caso e gênero;
- Adjetivos nos graus comparativo e superlativo não serão lematizados (não foram localizados no *corpus*);
- Verbos não serão lematizados apenas na forma canônica – primeira pessoa do presente do indicativo;
- Serão lematizados itens coma inicial *i* consonantal, visto que não há no *corpus* ocorrências com inicial *j*;
- Serão lematizadas tanto as formas com inicial *v* como com a inicial *u* consonantal: *uulpes*; *vacca*.

6.4.4 Consideração dos critérios para seleção

Conforme exposto anteriormente, os critérios considerados para a seleção lematizada, segundo Tarp (2008) são frequência, sistematicidade e relevância. O critério de frequência relaciona-se à inclusão dos itens com maior número de ocorrências no *corpus*; a sistematicidade possibilita o ajuste de assimetrias, como, por exemplo, a lematização de todos os meses do ano, ainda que só dois ou três venham a ter alta frequência no *corpus* (SELISTRE, 2012, p. 67); por fim, o critério de relevância faz a distinção entre itens que são particularmente importantes para grupos específicos de usuários; esse seria o caso, por exemplo, da inclusão de máximas da jurisprudência (*In dubio pro reo*, *Inaudita altera pars*) em um dicionário de latim. Como, porém, essas formas não aparecem em nosso *corpus*, optamos por não as incluir na macroestrutura.

6.4.5 Proposta para definição lematizada de um dicionário de latim

Partindo do perfil do estudante de latim em fase inicial de aprendizagem e das funções atribuídas a um dicionário bilíngue escolar passivo, consideramos que a macroestrutura de um dicionário de latim para aprendizes em fase inicial de aquisição deve incluir, de acordo com a verificação realizada em nosso *corpus* de pesquisa:

- todos os tipos de itens simples de conteúdo não derivados de nomes próprios;
- todos os tipos de itens gramaticais;
- compostos gramaticais;
- antropônimos e topônimos de base enciclopédica (visto que tal conhecimento favorece o aprimoramento cultural).

Por sua vez, consideramos que a macroestrutura de um dicionário de latim para aprendizes em fase inicial de aquisição não deve incluir:

- compostos de conteúdo;
- afixos;
- antropônimos que não forem de base enciclopédica.

Sobre a lematização de afixos, Bugueño (2007a, p. 267) aponta que “a lematização de prefixos faz sentido somente se eles constituírem um recurso real de produtividade dentro de um mesmo sistema.” Por sua vez, Welker rejeita a lematização de afixos, sobretudo se o público-alvo for de falantes não nativos, pois, segundo ele, em vez de o dicionário levar o consulente a concluir que o afixo é produtivo e útil, não é isso que ocorre; o autor afirma: “Em geral, não forme palavras com esses elementos, pois não se sabe se o novo lexema é admissível.” Em nossa pesquisa, tendo em vista o fato de não comporem o *corpus*, esses itens não serão lematizados.

Já os antropônimos que não apresentam base enciclopédica não devem ser incluídos porque, conforme análise feita por Gregis (2014), alguns dicionários latinos de uso corrente (mais especificamente o LatEsc, de 1992) apresentam um número excessivo de nomes próprios – em sua maioria dispensáveis para as atividades de leitura e tradução – o que apenas causa um inchaço na macroestrutura.

6.5 Ordenação das entradas

Welker (2004, p. 82-83) expõe uma síntese dos principais tipos de organização macroestrutural propostas na literatura lexicográfica. De acordo com o autor, as entradas podem ser organizadas alfabeticamente – com a sequência do alfabeto seguindo letra por letra – ou por conceitos (arranjo onomasiológico). O arranjo mais usual de organização dos lemas é o alfabético (mas poderia, inclusive, ser feito de acordo com a pronúncia, como no árabe) e pode ocorrer de três maneiras distintas: estrutura lisa, nicho léxico ou ninho léxico.

Na estrutura lisa, segue-se a ordem alfabética, com cada lema recuado à esquerda, conforme o exemplo:

litamen, inis, n. sacrifício, oferenda.
litania, ae, f. súplica; oração;
 ladainha.
litatio, onis, f. acção de aplacar os
 deuses; imolação, sacrifício.
lithostrotos, on, adj. de mosaico.
lithostrotum, i, n. pavimento de
 mosaico
 LatPort (2001, p. 279)

No nicho léxico, em que há ordem alfabética com agrupamentos, a organização espacial apresenta uma quebra do recuo à esquerda, com uma estruturação que passa a ser feita em blocos, os quais incluem um lema principal e seus respectivos sublemas. Por sua vez, no ninho léxico, em que a ordenação é feita por agrupamentos e não de modo estritamente alfabético, todos os itens relacionados ao lema principal são expostos dentro de um mesmo bloco, podendo ser interrompida a ordenação alfabética linear. Selistre (2012, p. 82) apresenta um exemplo dessa ordenação, extraído do *The landmark dictionary* (2005), que exporemos a seguir¹⁸:

¹⁸ Devido ao fato de não localizarmos esse tipo de estrutura em dicionários latinos, trazemos um caso de um dicionário de inglês apresentado por Selistre (2012), a título de exemplo.

bath s banho • **bath math** capacho de banheiro. **bath salts** sais de banho. **bath towel** toalha de banho. **bather**banhista. **bather-house** balneário; **bathing cap** touca de banho. **bathing robe** s roupão **bathroom** s banheiro. **bathtub** s. banheira.

A partir dessa organização, pressupõe-se que o consulente não terá dificuldade de compreender o item derivado caso tenha acesso ao significado do lema e saiba o significado do sufixo; esse tipo de arranjo, portanto, só pode ser útil para aprendizes em um nível avançado e, preferencialmente, em dicionários monolíngues.

Segundo Selistre (*op. cit.* p. 84), a opção pela melhor forma de organizar as entradas em um dicionário requer uma avaliação das vantagens e desvantagens de cada uma em relação à função (ou às funções) da obra. No caso de um dicionário de latim para aprendizes iniciantes, a organização leemática deverá contribuir para a compreensão de sentenças e textos na língua e para a incorporação de massa léxica. A autora apresenta as principais vantagens e desvantagens de cada uma das formas de ordenação das entradas, que podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

- **Estrutura lisa:** permite a localização das informações com maior agilidade; porém, a percepção da produtividade léxica de um item é mais complexa, visto que derivados e compostos são apresentados individualmente. No caso de aprendizes de latim em fase inicial, consideramos a localização rápida das informações o critério mais significativo, por isso o dicionário de latim a ser desenhado utilizará essa estrutura de acesso;
- **Nicho léxico:** favorece a percepção da produtividade léxica de um item, permitindo a ampliar a massa léxica; por outro lado, as composições e derivações de uma mesma base podem separar-se e, mesmo com a manutenção da ordem alfabética, o verbete pode ficar muito extenso;
- **Ninho léxico:** favorece a percepção da produtividade léxica de um item, permitindo a ampliar a massa léxica; por outro lado, o verbete pode ficar muito extenso e o acesso à informação pode ser dificultado devido à falta de progressão.

6.5.1 Homonímia e polissemia

A distinção entre homonímia e polissemia também é uma prática comum para organizar as entradas de um dicionário. As formas homônimas são arroladas em lemas separados, sendo tratadas como significados correspondentes a itens lexicais distintos com a mesma representação gráfica ou fonológica; as polissêmicas, por sua vez, são expostas em uma entrada apenas, já que são consideradas como diferentes significados de um só item lexical. Conforme Bugueño (2016, p. 9), do ponto de vista lexicológico, a polissemia pode ser definida como a multiplicidade de conteúdos semânticos de um signo [*inhaltliche Mehrdeutigkeit eines Zeichens*]. Por outro lado, a homonímia pode ser definida como tipo de multiplicidade de significação léxica, na qual se fala de diferentes palavras: as expressões homônimas possuem uma mesma forma da expressão em relação à ortografia e pronúncia, mas com significação diferente e geralmente com origem etimológica distinta.

Segundo Carvalho (2001, p. 95), o tratamento polissêmico é o mais adequado ao dicionário bilíngue. Além disso, ela afirma que, devido ao fato de o consulente pesquisar o significado de um item a partir de sua forma ortográfica, ele não estranhará o fato de encontrar itens lexicais de classes distintas em um mesmo verbete. Selistre (*op. cit.* p. 88) também considera que a solução polissêmica é a mais adequada para aprendizes da língua inglesa, em que todos os equivalentes de itens com forma ortográfica igual são apresentados em uma mesma entrada, facilitando a localização pelo consulente. No caso do dicionário de latim que nos propomos a desenhar, optaremos, inicialmente, por uma solução polissêmica, mas tal decisão só poderá ser definitiva após a inclusão e análise das definições.

6.6 A MICROESTRUTURA DO DICIONÁRIO BILÍNGUE

A microestrutura de um dicionário diz respeito ao conjunto completo das informações linearmente ordenadas que sucedem o lema. De acordo com Hartmann (apud SELISTRE, 2012, p. 144), ela é a “estrutura de ordenação

formada de classes de itens que têm a mesma função”; assim, questões microestruturais envolvem o estabelecimento dos segmentos informativos que serão expostos no interior do verbete, bem como o modo de organizá-los.

No que concerne à microestrutura de um dicionário passivo, é possível afirmar que o volume de informações normalmente é menor do que aquele apresentado em um dicionário ativo. O conjunto de equivalentes fornecido, no entanto, deve ser suficientemente amplo para permitir a compreensão de determinado item em contextos distintos. Todavia, no caso da língua latina, o volume de informações constantes na microestrutura do dicionário deve ser maior do que em geral se verifica em outros dicionários bilíngues (especialmente de línguas modernas), tendo em vista a complexidade estrutural da língua.

Os critérios de análise da microestrutura relacionam-se, por um lado, aos elementos que compõem este componente canônico e, por outro lado, à qualidade da informação apresentada. No que tange à composição da microestrutura, Bugueño (2009a) aponta quatro fatores que precisam ser considerados: a) o tipo de unidade léxica em questão; b) o programa constante de informações; c) a densidade; e d) a função. Em primeiro lugar, um dos fatores a serem considerados na análise da microestrutura é o tipo de unidade léxica, pois o conjunto de informações passíveis de serem fornecidas varia de acordo com a unidade. Em segundo lugar, a microestrutura é regida por um programa constante de informações (PCI), que nada mais é que o conjunto de segmentos informativos passíveis de aparecer segundo a classe de unidade léxica. Cabe ao lexicógrafo determinar quais segmentos informativos são relevantes para o seu dicionário, de acordo com o tipo de obra e o perfil do usuário.

Segundo Bugueño (2009a), a microestrutura apresenta outros dois traços elementares: primeiramente constitui-se de um conjunto de regras de composição e reescrita e, em segundo lugar, apresenta uma metalinguagem lexicográfica por meio da qual se reescrevem as informações. Por sua vez, Bugueño e Farias (2006, p. 116-117) apontam que o verbete deve apresentar uma série de segmentos canônicos, os quais devem ter uma respectiva organização. O que os autores querem dizer com isso é que toda informação dentro do verbete precisa ter um valor funcional, sendo de fato útil ao consulente, e também que é necessário haver uma correspondência entre o PCI e o tipo de dicionário. Ao tratar da elaboração da

microestrutura, é necessário considerar as suas formas de representação (concreta e abstrata) e também os seus componentes (comentários e pós-comentários).

Wiegand (apud BUGUEÑO e FARIAS, 2011, p. 46) distinguiu microestrutura abstrata [*abstrakte Mikrostruktur*] de microestrutura concreta [*konkrete Mikrostruktur*] e também classificou os segmentos informativos em dois comentários elementares: comentário de forma (ou “estrutura nuclear à esquerda”), que compreende informações sobre ortografia, fonologia, morfologia, sintaxe, e comentário semântico (ou “estrutura nuclear à direita”), relativo a informações semânticas, pragmáticas e paradigmáticas. É essa segmentação que atende à concepção saussureana de signo linguístico como uma união indissolúvel entre significante e significado.

Para Bugueño e Farias (2006, p. 47), a discussão metalexigráfica atual tem se preocupado quase exclusivamente com o estabelecimento da quantidade de segmentos informativos do verbete, mas é importante atentar para o fato de que muitos dicionários não apresentam em seus verbetes um “desenho arquitetônico”, isto é, uma microestrutura abstrata, contendo, ao contrário, informações de pouca ou inclusive nenhuma utilidade para o potencial consulente. Esse é o caso, por exemplo, das informações relativas aos autores e obras citados em forma de abreviatura nos verbetes do LatEsc (1992), as quais são seguidas das páginas em que tais palavras aparecem. Para esclarecer, tomemos como exemplo o verbe *abacus*, *-i*, do referido dicionário, em cuja microestrutura ocorrem as referências (Pérs. 1, 31), (Suet. Ner. 22) e (Cíc. Tusc. 5, 61). Ainda que o dicionário apresente em seu prefácio uma lista com os nomes de autores e obras mais citados, essas informações não são de interesse do aprendiz iniciante, que tem como objetivo traduzir a língua e compreender a sentença ou o texto. Nas palavras dos autores supracitados (*op. cit.*), a pertinência de um dicionário não se restringe ao fato de oferecer determinados tipos de informações, mas se deve sobretudo à funcionalidade que essas informações apresentam (p. 42).

Sendo assim, faz-se necessário propor uma microestrutura concreta eficiente, que seja produto da definição e desenho da sua microestrutura abstrata (o PCI) aliada a um perfil de usuário, mesmo que parcialmente hipotético; há que se considerar quais informações o usuário do dicionário de latim busca encontrar. Os autores ressaltam também que cada segmento da microestrutura deve ser funcional, ou

seja, deve oferecer informações discretas e discriminantes ao usuário (sobre informações discretas e discriminantes, ver p. 95 a seguir).

De acordo com Bugueño e Farias (op. cit. p. 117), no que tange à organização das informações no verbete, cabe destacar que os segmentos de um artigo léxico microestruturalmente organizado adquirem valor informativo fundamentalmente pela posição desses segmentos no interior da estrutura. Isso significa que o artigo não apenas ganha valor pelo conjunto de informações, mas também pela disposição estratégica delas. Em resumo, o verbete precisa apresentar uma série de elementos canônicos, os quais devem ter uma determinada organização, cuja tarefa é orientar o consulente no acesso mais rápido e eficiente ao item microestrutural. Além disso, os autores advertem que a microestrutura linear constante está fortemente determinada pelos diferentes tipos de dicionário, tendo um valor efetivamente funcional desde que haja correspondência entre o programa de informações do artigo e o tipo específico de dicionário.

Verifica-se, nos dicionários de latim de uso corrente, uma grande discrepância em relação às informações presentes no programa constante mínimo. Isso fica claro se tomarmos como exemplo o mesmo lema e o compararmos em dois dicionários, o LatEsc (1992) e o LatPortBas (2004). No primeiro caso, percebe-se a falta de funcionalidade das informações; no segundo, há um único equivalente:

filius, -i, subs. m. I – Sent. próprio: 1) Crianças de peito, e daí: filho (Hor. Sát. 2, 6, 49). II – No pl.: 2) Filhos (de ambos os sexos) (Cíc. ad Br. 1, 12, 2). 3) Filhos dos animais (sent. raro) (Col. 6, 37, 4). Voc. **fili**.
LatEsc (1992)
filius, i. m. filho.
LatPortBas (2004)

No primeiro exemplo do verbete *filius, -i*, fica evidente a pertinência das palavras de Bugueño e Farias (op. cit. p. 122), que advertem que “a funcionalidade de um segmento informativo do artigo léxico não está assegurada *a priori* pela sua simples presença, mas sim pela sua capacidade de fornecer dados relevantes [...]”. Isso se evidencia nas informações relativas aos autores e obras, no ‘sentido raro’ da

palavra exposto na microestrutura e ainda na sua forma no vocativo, as quais não permitem ao aprendiz iniciante tirar proveito real das informações contidas no artigo léxico em sua íntegra, uma vez que seu interesse primário é a tradução.

Bugueño e Farias (2006) acrescentam ainda que é evidente que a microestrutura dos dicionários pode apresentar muito mais informações que esses segmentos básicos, mas nem todos os segmentos são aplicáveis a todos os signos-lemma, nem a todos os signos-lemma de uma mesma classe gramatical. Destacam-se também as diferenças tipológicas entre as línguas: em uma língua declinável como o latim, é crucial fornecer informações sobre a variação morfológica de acordo com o caso – informação dispensável nas línguas neolatinas, com exceção do romeno.

Porém, tão importante quanto discutir e estabelecer a quantidade de segmentos informativos do verbete é atentar para a qualidade das informações; por isso, há de se ter sempre em mente o perfil do usuário a que se destina a obra lexicográfica a ser elaborada.

De acordo com Farias (2009^a p. 129-131), a escolha dos segmentos que devem compor o PCI de uma determinada obra lexicográfica precisa levar em conta ao menos três fatores:

- a) A língua em questão: alguns fenômenos são pertinentes somente a algumas línguas, de modo que certos segmentos informativos terão lugar apenas nos dicionários desses idiomas. Podemos citar como exemplo a indicação de morfemas de caso em dicionários de línguas declináveis, como o latim e o alemão, a duração de sons vocálicos como traços distintivos em línguas como o alemão, o inglês e o latim e ainda a transcrição fonética, tão importante em dicionários de inglês;
- b) O tipo de signo-lemma: é fundamental considerar que cada categoria morfológica apresenta características particulares. Por exemplo, a indicação da flexão de número e gênero é apresentada apenas em verbetes relativos a substantivos e adjetivos, enquanto a indicação de conjugação somente diz respeito a verbetes relativos a verbos. Assim, é necessária a elaboração de um PCI para cada categoria morfológica;
- c) O tipo de dicionário: a validade das informações deve ser medida em relação à função que a obra deve cumprir e ao seu usuário. No caso do dicionário bilíngue de latim destinado a um público iniciante, cada informação selecionada deve ser

cuidadosamente selecionada, sendo incluída no PCI apenas se for realmente clara e útil ao consulente.

Para vislumbrarmos com mais clareza os segmentos informativos que compõem a microestrutura, vejamos alguns exemplos extraídos do LatEsc (1992):

- (1) **medietas, -tatis**, subs. f. Meio, centro (Cíc. Clu. 57)
- (2) **panniculus, -i**, subs. m. Pedaco de pano, trapo (Juv. 6, 258).
- (3) **grandaevus, -a, -um**, adj. Velho, de idade avançada (Verg. G. 4, 392)
- (4) **quinam, quaenam, quodnam**, pron. interr. Quem? qual? que, qual? (= **uter**) (Cés. B. Gal. 5, 44, 2).
- (5) **quidum**, adv. Como, então? De que modo, pois? (Ter. Hec. 319)
- (6) **percolo, -as, -are, -avi, -atum**, v. tr. 1 – Sent. próprio: 1) Coar, filtrar, fazer passar através (Lucr. 2, 475). II – Sent. figurado: 2) Digerir (Sên. Nat. pref. 3)

A partir dos lemas acima, podemos verificar que o PCI do LatEsc (1992), no caso dos substantivos, compreende os seguintes segmentos informativos constantes: indicação de classe morfológica, indicação de gênero, indicação de significado e referência bibliográfica – esta última, por ser apresentada em forma de siglas (seja o nome do autor, seja o nome da obra referida), torna-se, considerando-se o perfil do usuário, além de completamente irrelevante, bastante complexa para o consulente, que, mesmo tendo conhecimento de tais autores e obras, dificilmente conseguiria decifrá-los (por exemplo, A. GÉL, para Aulo Gélío, ARN., para Arnóbio, BR., para Brutus, para citar alguns autores, e AGR., para *De Lege Agraria*, HER., para *Ad Herennium* e INV., para *De Inventone*, para mencionar algumas obras referidas nos verbetes) . Quanto aos adjetivos, pronomes e advérbios, os segmentos constantes são a classe morfológica, a indicação de equivalente e a fonte documental. No que tange aos verbos, a informação *v. tr.* significa “verbo transitivo”, de acordo com uma lista intitulada “principais abreviaturas usuais”, constante no *front matter*.

A consulta a outros dicionários de latim demonstrou que os segmentos constantes presentes no PCI são basicamente os mesmos que aqueles encontrados no LatEsc (1992), com exceção da fonte documental, que é uma

exclusividade desse dicionário. A título de exemplo, vejamos, a seguir, 5 lemas (respectivamente, substantivo, adjetivo, pronome, advérbio e verbo) de cada um dos seguintes dicionários: LatPeq (1942), LatPortBas (2004) e LatEss (2014).

LatPeq (1942):

- (1) **fabricátor** *óris m* artífice, construtor, autor
- (2) **féliz** *icis; fértil;* favorecido pela sorte; favorável, que faz feliz; propício; fecundante
- (3) **iste, ista, istud** (pron dem da 2ª pess) esse, essa, isso: *ista arma* essas armas (que tu tens). *Muitas vezes emprega-se em sentido depreciativop. e. Mars alter, ut isti volunt* outro Marte, como diz aquela gatinha; o adversário; o acusado; um tal
- (4) **nimis** adv demais; *non nimis* não excessivamente *praesidium non nimis firmum* guarnição bastante fraca; muitíssimamente, extremamente
- (5) **porto 1** levar, trazer, transportar; acompanhar; transmitir

LatPortBas (2004):

- (1) **homo, inis**, m. homem; pessoa; soldado; o terrestre.
- (2) **eximius, a, um**, adj. posto à parte; distinto; excelente, exímio.
- (3) **ipse, a, um**, pron. demonstr. ele mesmo, ela mesma
- (4) **tantum**, adv. tanto, somente
- (5) **permitto, is, ere, misi, missum**, tr. permitir, conceder; abandonar, confiar; impelir com força; pôr à disposição.

LatEss (2014):

- (1) **caminus, -i (m.)**. Forno, forja. Fogão. Lar, lareira de chaminé.
- (2) **campester, -tri, -tre. (campus)**. Da planície, da campina. Relativo ao campo de Marte (local de exercícios militares, comícios, eleições, etc).
- (3) **ipse, ipsa, ipsum. (is-pse)**. O próprio, o mesmo. Exatamente,

precisamente. Por si mesmo, espontaneamente.

(4) statim. (sto). Fixamente, firmemente, invariavelmente. Imediatamente, prontamente, instantaneamente. Regularmente, constantemente.

(5) lacerō, -as, -are, -avi, -atum. (lacer). Rasgar, lacerar, dilacerar, despedaçar. Fazer sofrer, atormentar. Despojar, dissipar.

Esses exemplos nos permitem verificar que os segmentos constantes dos três dicionários apresentados são muito semelhantes. O LatPeq (1942) indica, com uma abreviatura¹⁹, apenas a classe morfológica de pronomes e advérbios, não apresentando informação de classe morfológica para substantivos, adjetivos e verbos, enquanto o LatPortBas (2004) indica a classe dos adjetivos, mas não a dos substantivos. Por sua vez, o LatEss (2014) não apresenta nenhuma informação sobre classe morfológica no PCI. Ainda sobre este último dicionário, destacam-se as informações colocadas entre parênteses, que são relativas a palavras cognatas, mas tal associação não é óbvia, nem necessária, a um aprendiz iniciante – inclusive a forma pronominal *is-pse* não foi localizada em nenhum outro dicionário, nem nos materiais didáticos que compõem o *corpus*, tampouco nas gramáticas latinas de Almeida (2011) e Cart et al. (1986). O que se pode depreender, a partir dessas informações, é que falta sustentação teórica para elencar os segmentos informativos nas obras lexicográficas consultadas.

Chama a atenção, no verbete relativo aos pronomes *iste, ista, istud*, do LatPeq (1942), o comentário entre parênteses ('que tu tens'), em que o lexicógrafo tentou mostrar o poder dêitico dos demonstrativos em latim, que se perdeu em português, sem, contudo, apresentar uma explicação clara para o fenômeno. Além do mais, no mesmo verbete, a tradução 'aquela gentinha', utilizada para denotar o referido sentido depreciativo do pronome, se mostra pouco precisa.

¹⁹ Ainda que seja possível deduzir, pela terminação, que *fabricator, oris* e *homo, inis* são substantivos de terceira declinação, essa informação não é óbvia para um aprendiz iniciante, mas apenas para consulentes com conhecimento mais avançado da língua.

A partir do item 2.2 – Quadro sinóptico dos conteúdos dos manuais de latim – podemos depreender todas as informações que constam dos manuais de latim analisados e que comporão nosso PCI, ou que farão parte dos mecanismos medioestruturais, acessados por meio de um sistema de remissões. Se tomarmos como exemplo apenas as primeiras lições de cada um dos manuais, verificaremos que as informações de que o consulente precisará dispor são as seguintes:

Tabela 3: Quadro sinóptico parcial dos conteúdos dos manuais de latim – primeiras lições

Manual	<i>Gradus Primus</i>	<i>Gradus Secundus</i>	<i>Latina Essentia</i>	<i>Lingua Latina per se illustrata</i>
Cap. 1	Nominativo	1ª declinação/ verbo esse	Alfabeto e pronúncia	Letras e números/singular e plural
Cap. 2	Verbo <i>sum</i>	Adjetivos 1ª e 2ª classe	Nominativo e Acusativo	Masculino, feminino, neutro/Genitivo
Cap. 3	Acusativo	Preposições	Ablativo	Nominativo e Acusativo

Fonte: Autoria própria, 2018.

O quadro demonstra que, para acompanhar as primeiras lições dos manuais, o consulente precisa dispor de informações sobre casos (que podem, por exemplo, ser apresentados em uma tabela no *front matter*), flexão de gênero (que deve ser indicada na microestrutura no caso dos substantivos) e número (que deve ser assinalada nos casos de *pluralia tantum*), da conjugação do verbo *sum* – que também podem ser disponibilizadas no *front matter*. A consulta à tabela na íntegra (ver capítulo 2 da tese, p. 36) aponta para as demais informações que deverão fazer parte do PCI do dicionário e que, portanto, serão aqui elencadas.

A partir do quarto capítulo das referidas obras, são trabalhados os demais casos latinos – genitivo, dativo, ablativo e vocativo –, grau dos adjetivos, numerais cardinais e ordinais, pronomes (pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos e interrogativos), advérbios, conjunções, preposições e os tempos verbais dos modos

indicativo, subjuntivo e imperativo. Nas lições mais avançadas é que são abordados tópicos como verbos depoentes, gerúndio e gerundivo, voz passiva, conjuntivo, períodos e orações compostas.

Cabe salientar que é fundamental, *a priori*, definir a) quais informações farão parte explicitamente do PCI e b) quais informações serão disponibilizadas por meio de mecanismos medioestruturais, aos quais haverá acesso através do sistema de remissões.

Segundo Bugueño e Faria (2011, p. 39), o comentário de forma mínimo em um dicionário semasiológico, que também se aplica a um dicionário passivo, deve estar constituído por uma indicação ortográfica, que, normalmente, já está integrada ao signo-lema. Nesse âmbito, a distinção entre *type* e *token* é bastante pertinente na microestrutura, explicitando-se sempre, e de modo adequado, a forma de mais prestígio (ou *type*), que deve ser definida já no momento da concepção da obra. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que as duas formas possíveis de uma unidade léxica são apresentadas ao consulente, também se informa qual delas é a 'preferível'. No caso do dicionário de latim, a presença e frequência no *corpus* é o que definirão as formas *type* e *token*.

Além dos comentários fundamentais, Wiegand (*apud* SELISTRE, 2012, p. 147) aponta outra categoria de comentário: o pós-comentário. Esse componente tem como função adicionar informações de conteúdo formal (como, por exemplo, notas gramaticais) e também expandir as informações relacionadas ao comentário semântico (como, por exemplo, notas semânticas).

Segundo Bugueño e Faria (2007, p.118), o sucesso na consulta de um artigo léxico depende não apenas da presença de um programa constante de informações (o já referido PCI), mas também de códigos semióticos (itálico, negrito, símbolos) que ofereçam uma estrutura de acesso interna ágil. Assim, propõem o cumprimento de dois princípios estruturantes na disposição das informações: 1) toda informação na microestrutura deve ser discreta, ou seja, deve corresponder a um fato de norma e basear-se no real uso da língua, e não nas virtualidades oferecidas pelo sistema, apresentando, assim, relevância para o consulente e 2) toda informação na microestrutura deve ser discriminante, o que significa dizer que deve propiciar ao consulente algum acréscimo ao seu conhecimento da língua em questão. Esses princípios estruturantes concernem à qualidade da informação apresentada na microestrutura.

Para poder estabelecer o valor discreto e discriminante de uma informação dentro do artigo léxico, é necessário considerar as seguintes questões:

- a) a necessidade real ou a pertinência de considerar um tipo específico de informação no artigo léxico;
- b) a posição que um tipo de informação deve ocupar dentro do artigo léxico;
- c) as necessidades reais do usuário;
- d) o tipo de dicionário.

Os itens elencados *ad supra* são de extrema relevância para a análise das informações contidas na microestrutura do dicionário, pois norteiam o lexicógrafo no sentido de atentar não só para a relevância das informações selecionadas e a clareza na maneira como devem ser apresentadas, como também (e primordialmente) para o perfil do usuário, que busca uma determinada obra lexicográfica para sanar suas dúvidas.

No que diz respeito ao latim, apresentamos, a seguir, exemplos que esclarecem o que são informações discretas e não discretas:

- (1) agricola, -ae**, subs. m. I – Sent. próprio: 1) Lavrador, agricultor (...)
(2) domus, -us e **domus, -i**, subs. f. I – Sent. próprio: 1) casa, domicílio, morada (...)
(3) consummatus, -a, -um. I – Part. pass. **deconsummo**. II – Adj.: acabado, perfeito, consumado.
(4) dotatus, -a, -um. I – Part. pass. **dedoto**. II – Adj.: bem dotado, rico (...)
 LatEsc (1992)

Nos exemplos 1 e 2, a informação de gênero do substantivo (m. e f., respectivamente) é fundamental para o consulente, tendo em vista que a desinência da palavra pode levá-lo ao engano e, por isso, poderá apresentar equívoco na tradução de uma frase em que tais substantivos apareçam acompanhados de adjetivos, tendo em vista que a terminação de gênero é mais saliente para o aprendiz, por exemplo, em uma frase simples como *Dominus pigrum agricolam castigat* ('O senhor castiga o agricultor preguiçoso'). Já no terceiro e quarto exemplo, a informação que indica se tratarem de participios passados de verbos não é discriminante para um usuário em fase inicial de

aprendizado da língua latina, visto que, caso se depare com tais palavras em um texto, seu interesse primordial será a compreensão para resolver seu problema de tradução. Além disso, a informação 'sent. próprio' – em que se considera a acepção mais próxima do sentido etimológico – também é desnecessária para fins de tradução. Para um usuário aprendiz da língua, essa informação não apresenta nenhuma relevância; por conseguinte, a ordenação dos equivalentes não deve seguir esse critério, nem mesmo ser aleatória, sendo o princípio de frequência bastante indicado quando se trabalha com *corpus*. Por isso se faz tão necessário selecionar minuciosamente cada informação constante na microestrutura, de modo que sejam, de fato, discretas e discriminantes. Segundo Burgueño e Farias (op. cit. p. 120),

A presença desse tipo de fenômeno, isto é, informações não discretas e/ou não discriminantes, é muito mais frequente do que se poderia imaginar e acaba, inevitavelmente, por comprometer a qualidade da obra lexicográfica. Em razão disso é que parece prudente considerar ambos os princípios como princípios canônicos da estruturação do artigo léxico. Sob pena de formular uma conclusão parcial e precipitada, pode-se dizer que a discussão metalexiconográfica das últimas décadas centrou-se em estabelecer que tipo de informação podia fazer parte do artigo léxico, assim como determinar as possíveis formas de organizá-lo.”

A partir da citação *ad supra*, percebe-se que cabe ao lexicógrafo atentar para o que de fato é discreto e discriminante e fazer uma seleção adequada dos segmentos informativos que constituir. Para esclarecer o que seriam informações discriminantes na microestrutura de um dicionário de latim, tomemos os exemplos a seguir:

cum, *prep.* de *abl.* com; com ajuda de; em companhia de; contra; *cum prima luce*, ao romper do dia; (...) *cum silentio*, em silêncio (...)

extra, preposição (*acus.*). I – Sent. próprio: 1) Fora de, além de (Cíc. Quinct. 35). II – Sent. figurado: 2) salvo, exceto, sem, afora (Cíc. Fam. 7, 3, 2).

immunis (immoenis), **-e**, *adj.* I – Sent. próprio: 1) Imune, isento de encargos, isento de impostos (Cíc. Verr. 5, 53). Daí por extensão: 2) isento, livre de, dispensado de (Verg. Em 12, 559); (T. Lív 1, 43, 8). II – Sent. figurado: 3) Que nada

produz, preguiçoso (Verg. G. 4, 244). 4) Egoísta (Cíc. Laec. 50). 5) Que não gosta de dar (Hor. O. 3, 23, 17). Constrói-se com abl. sem prep. ou acompanhado de **ab**; com gen.; e abst.

impes, -etis, subs. m. (arc. e raro = **impetus**) (Ov. Met 3, 79). Obs.: Só ocorre em poesia e principalmente no abl. sing.

impete.

LatEsc (1992)

Nos exemplos acima, podemos destacar tanto informações discriminantes quanto informações não discriminantes. No caso das duas preposições, *cum* e *extra*, as informações dos casos com que são construídas fornecem ao consulente um aprendizado significativo sobre uma particularidade da língua, isto é, tratam-se de palavras invariáveis de mesma classe, mas que se combinam com outras palavras em casos distintos. Falta, porém, uma uniformidade na apresentação das informações, que ora aparecem fora dos parênteses, como em ‘prep. de abl’, ora vêm entre parênteses ‘(acus)’.

Já no terceiro lema, a informação de que o adjetivo é construído com o caso ablativo sem preposição ou acompanhado de preposição *ab* indica ao consulente duas formas distintas de uso do mesmo vocábulo, mas essa informação se torna pouco clara (e, portanto, de pouca utilidade) sem a presença de exemplos elucidativos. O mesmo pode ser dito sobre a informação de que esse adjetivo se constrói com o caso genitivo, pois, sem um exemplo específico de uso, tal informação se torna irrelevante. Além disso, as informações entre parênteses, indicativas do autor e da obra em que tal palavra é utilizada, nada acrescentam ao aluno, que inicialmente busca compreender a palavra para fins de tradução.

No quarto lema, por sua vez, a primeira informação entre parênteses não é discriminante, uma vez que indica ser tal palavra arcaica e rara na língua. Por sua vez, a segunda informação entre parênteses, assim como no primeiro exemplo, não é útil ao consulente. Por fim, a explicação final, que indica ao consulente uma particularidade de uso – no caso da tipologia de texto em que a palavra é utilizada – não é discreta nem discriminante, uma vez que o aprendiz principiante não trabalha com essa particularidade textual.

Outro aspecto importante a se considerar na microestrutura é a presença de exemplos realmente elucidativos, que se constituirão em informações discretas e discriminantes se de fato favorecerem a compreensão do artigo léxico e agregarem

conhecimento ao consulente da língua em questão. Porém, nem sempre os exemplos cumprem com a função que lhes cabe e, nesses casos, tornam-se não discriminantes. Observemos o seguinte verbete:

Ministra ae f servente, servidora; auxiliadora; sacerdotisa; *manus multarum artium ministrae* as mãos são instrumentos de várias artes
LatPeq (1942)

No verbete acima, entre os equivalentes oferecidos para o substantivo *ministra*, -ae, não encontramos “instrumento”, que está sendo empregado no exemplo *manus multarum artium ministrae*, conferindo ao substantivo um sentido metafórico. Conforme referem Burgueño e Farias (op. cit. p. 128), certas acepções de fato necessitam de exemplos para complementar a sua compreensão; no entanto, nesse caso, ainda que o exemplo mostre um uso particular da palavra, a acepção de ‘instrumento’ não é apresentada como equivalente, evidenciando que falta uma correlação adequada entre as informações dentro do verbete para que haja encadeamento entre elas.

A inadequação na escolha e apresentação do exemplo fica evidente também no verbete a seguir:

pugna, ae f combate, briga, rolo; *ad pugnam ventum est* vieram às unhas; duelo; batalha *pugna decertare* travar combate; *pugna mala* derrota; guerra; linha de batalha; disputa

Além da presença de equivalentes de pouca utilidade ao consulente, que apenas causam um inchaço de informações no verbete (‘rolo’, ‘linha de batalha’), o consulente provavelmente se questionará sobre o significado da pouco conhecida expressão ‘vieram às unhas’, apresentada como possibilidade de tradução para o exemplo *ad pugnam ventum*.

Enfim, cabe destacar, corroborando as colocações de Bugueño e Faria (2007), que os exemplos podem (e devem) ser recursos que facilitem a consulta ao artigo léxico, propiciando um ganho de conhecimento ao consulente. Para isso,

entretanto, a seleção dos exemplos deve ser feita de maneira criteriosa, a partir de uma amostra extraída diretamente do *corpus*, considerando-se que esse recurso será utilizado somente quando houver necessidade de um esclarecimento extra, que a simples presença de equivalentes não dê conta. O uso aleatório de exemplos, além de sobrecarregar a obra lexicográfica de informações não discriminantes, pode causar um efeito contrário ao de tornar mais elucidativo o verbete em questão.

A partir das informações expostas *ad supra*, bem como dos dados extraídos do *Quadro sinóptico dos conteúdos dos manuais de latim* (cap. 2, p. 36), podemos definir a microestrutura abstrata – todo conjunto de segmentos informativos que foi definido para cada categoria morfológica – do dicionário de latim para iniciantes que nos propusemos a desenhar. Considerando-se que a microestrutura abstrata do dicionário latino está subdividida em comentário de forma (que abrange informações sobre morfologia e sintaxe) e comentário semântico (que corresponde aos equivalentes), apontaremos a seguir os aspectos relativos ao comentário de forma.

1. Ortografia – em relação à forma ortográfica dos lemas, destacam-se as seguintes considerações:

1.1 Distinção *type/token*

→ O lema, ou entrada, deve representar tanto a forma ortográfica canônica de um item lexical (*type*) como a forma variante (*token*) apenas se ambas ocorrerem no *corpus*. No caso de ambas as formas estarem presentes, será *type* a forma de maior frequência no *corpus*. Podemos citar, como exemplo, o numeral *quatuor*, que apresenta a variante *quattuor*; nesse caso, apenas a forma *quatuor* consta do *corpus* e por isso será a única lematizada. O mesmo acontece com as formas variantes *villicus* e *vilicus*, ambas dicionarizadas nos dicionários de latim de uso corrente (LATPEQ 1942, LATESC 1992, LATPORT 2001, LATPORTBAS 2004), embora apenas a primeira forma tenha sido localizada em nosso *corpus* de estudo. Por sua vez, entre as variantes *uacca* e *vaca*, ambas presentes no *corpus*, tendo em vista a maior frequência da forma iniciada por vogal, esta conseqüentemente será a forma *type*.

1.1.a *type/token*: substantivos

→ Os substantivos, em geral, devem ser arrolados na sua forma singular (por exemplo, *cicada, lupus, lux*), mas aqueles que apresentam forma morfológica muito distinta no plural (por exemplo, os substantivo no genitivo de 1ª e 2ª declinação e os imparissílabos de terceira declinação) serão lematizados isoladamente em suas formas distintas (por exemplo, *excubiae, excubiarum; equus, equorum; lux, lucis; homo, hominis*), visto que frequentemente o aprendiz iniciante apresenta dificuldade de associar as diferentes formas devido à grande variabilidade morfológica. Nesses casos, será aplicada a distinção *type/token*, sendo *type* a forma no nominativo e *token* as demais formas variáveis. Cabe destacar que o *front matter* do dicionário deverá apresentar todas as tabelas de declinação, as quais o consulente será convidado a consultar por meio de remissões;

1.1.b *type/token*: adjetivos

→ Os adjetivos de primeira classe devem ser arrolados na forma canônica, no masculino, com a indicação das terminações de gênero feminino e neutro (por exemplo, *crassus, -a, -um; pulcher, -chra, -chrum; felix, -icis*);

→ Para os adjetivos de segunda classe, também será aplicada a distinção *type/token*. Esses adjetivos, tendo em vista a distinção em relação aos de primeira classe, devem ser lematizados em entradas separadas nas formas masculina e feminina (*type*), de um lado, e neutra (*token*), de outro (por exemplo, *civilis*, m. e f; *civile*, n.). Também devem ser lematizadas as formas de dativo e ablativo plural, com remissão à forma singular, devido à grande mudança morfológica, como em *brevi* (singular) e *brevibus* (plural). Já os adjetivos de segunda classe com três terminações devem ser lematizados separadamente para cada gênero (por exemplo, *acer, acris, acre*), sendo *type* a forma canônica no masculino; as formas no dativo e ablativo (como *acribus*) também devem ser lematizadas, pela mesma razão dos adjetivos parissílabos com duas terminações. No *front matter*, por sua vez, tabelas com o paradigma completo de declinação dos adjetivos de segunda classe devem ser disponibilizadas.

→ Os adjetivos imparissílabos devem ser lematizados sempre que houver mudança morfológica, de acordo com o que constar do *corpus*, por exemplo, *pauperem, pauperes, pauperis*. Será considerada a forma *type* as formas no nominativo singular, iguais para os três gêneros.

1.1.c *type/token*: verbos

→ Os verbos devem ser lematizados na 1ª pessoa do singular do presente e também no infinitivo – em entradas diferentes, como, por exemplo, no caso de *laboro* e *laborare* –, bem como nas formas mais frequentes no *corpus*, como é o caso da forma verbal *inquit*, que teve 163 ocorrências, contra apenas uma ocorrência na forma canônica em primeira pessoa. Tanto a forma canônica em primeira pessoa (por ser a forma morfológica da qual depreendem-se as demais conjugações) como a forma de maior frequência no *corpus* serão consideradas formas *type*. Por sua vez, a lematização dos verbos no infinitivo é uma informação discreta, relevante para o consulente, visto que, além de ser muito distinta da forma latina em primeira pessoa, é o paradigma a que o aprendiz cuja língua materna é o português recorre, pois assim se lematizam os verbos nos dicionários da língua portuguesa. Além disso, os perfeitos irregulares devem ser lematizados isoladamente (como no caso de *oblisi*, perfeito de *oblido*, e *reflexi*, perfeito de *reflecto*).

A lematização das formas irregulares é uma informação discriminante em um dicionário de latim, uma vez que o consulente não tem condições de calcular a forma canônica. Além disso, a inclusão de formas verbais irregulares no mesmo lema não representa ganho no comentário de forma, pois o que o usuário *a priori* procura são equivalentes, para que possa realizar sua atividade de tradução e, conseqüentemente, compreender a sentença ou texto. Cabe incluir, no *front matter* do dicionário, tabelas com os verbos irregulares mais usuais (os mais frequentes no *corpus*), às quais o consulente teria acesso através do sistema de remissão.

1.1.d *type/token*: pronomes

→ Os pronomes devem ser lematizados nos três gêneros em entradas diferentes, e também nos diferentes casos, tendo em vista a sua grande variabilidade, sendo as formas *type* aquelas no nominativo e as formas *token* as que ocorrerem nos demais casos no *corpus*. O que se percebe, nos dicionários de latim de uso corrente, é uma falta de uniformidade entre as obras lexicográficas: o LatEsc (1992) registra as formas declinadas; já o LatEscPeq (1942), o LatPortBas (2004) registram aleatoriamente uma ou outra forma. É o que ocorre, por exemplo, com a

forma pronominal *tibi*, que está registrada em LatEsc (1992), mas não em LatEscPeq (1942), LatPortBas (2004) e LatEss (2005). Além das diferentes entradas, é necessário o uso de remissões a quadros com o paradigma completo no *front matter*.

1.1.e *type/token*: numerais

→ Os numerais, quando variáveis, devem ser lematizados em entradas diferentes nas formas declinadas (por exemplo, *duo, duae; tres, tria; duodeviginti, decim et octo e octodecim; uns et vicesimus e vicesimus primus*).

Quanto ao registro dos numerais, também é notável a falta de uniformidade entre as obras lexicográficas. Se tomarmos como exemplo o numeral *tres, tria*, verificamos que, nas obras consultadas, o LatEsc (1992) registra as duas formas no mesmo lema, assim como o LatPort (2001), o LatPortBas (2004) e o LatEscPeq (1942). Por sua vez, o LatEss (2005) sequer registra esse numeral.

2. Morfologia – em relação a informações de ordem morfológica, destacam-se as seguintes considerações:

→ A indicação de classe morfológica deve estar presente em todos os lemas por meio de uma abreviatura (subs., adj., pron., v., prep., conj., num., interj.), uma vez que essa informação pode facilitar o trabalho de tradução, além de ser discriminante para o usuário.

→ Os pronomes, além de serem lematizados (de acordo com o que constar do *corpus* de estudo) em todas as suas flexões de caso, gênero e número, devem ser especificados com a sua classificação morfológica por meio de uma abreviatura clara ao consulente (por exemplo, *vos*, pron. pess.; *iste*, pron. demonstr.; *qui*, pron. rel; *quis*, pron. interrog.; *quicumque*, pron. indef.). Assim como a indicação de classe morfológica, essa informação pode ser auxiliar na atividade de tradução.

→ As preposições devem ser lematizadas com a indicação do caso com que se constroem, seguidas de exemplos elucidativos, os quais também serão úteis para as demais categorias. Para tanto, serão extraídos exemplos de sentenças diretamente do *corpus*, como nos casos a seguir:

apud (acus.) junto a; *Optimum est apud veros amicos esse*, “É ótimo estar junto a verdadeiros amigos”.

in, (abl.) em; *in principio*, no princípio, *in schola*, na escola; (acus.) para.; *Theseus in insulam Cretam navigat*, “Teseu navega para a ilha de Creta”.

→ Os numerais também devem ser especificados com a sua categoria, se cardinais ou ordinais, para que o consulente possa relacioná-los à sua forma na língua materna (por exemplo, **tres**, num. cardinal; **tertius, -a, -um**, num. ordinal);

→ Os adjetivos imparissílabos (uniformes) devem apresentar a informação dos gêneros (por exemplo, *prudens, prudentis*, m., f. e n.).

3. Sintaxe – no dicionário bilíngue de latim, as informações sintáticas referem-se às indicações de regência verbal, por exemplo:

stipulo, v. trans.

sto, v. intrans.

subeo, v. intrans. e trans.

ruror, v. dep. intrans.

Convém destacar, neste âmbito, que a indicação de regência verbal nem sempre é eficiente no que diz respeito à tradução dos verbos do latim. Isso se deve ao fato de haver uma inadequação terminológica nas noções de ‘verbo transitivo’ e ‘verbo intransitivo’, uma vez que elas nem sempre dão conta do tipo de complemento que um verbo pode apresentar, sendo, por isso, limitadas. Perini (2009, p. 20) apresenta os elucidativos exemplos dos verbos ‘comer’, tradicionalmente classificado como transitivo direto, e ‘morrer’, tradicionalmente classificado como intransitivo, que apresentam um comportamento distinto do padrão gramatical em frases como ‘Sônia já comeu’ e ‘Meu avô morreu uma morte tranquila’. Uma alternativa mais adequada para dar conta do sistema verbal pode ser proposta à luz da Teoria de Valências (TESNIÈRE, 1959). O conceito de valência foi abordado pela primeira vez na Gramática da Dependência (TESNIÈRE, 1959) e se define como “o conjunto de relações estabelecidas entre o verbo e seus argumentos ou constituintes indispensáveis (BORBA, 1990, apud WELKER, 2005, p. 75).

Para Tesnière (1959, p. 106), sendo o verbo o núcleo da frase, é esse constituinte que determina quais elementos a frase irá conter. Faz-se uma analogia à valência química do átomo, que precisa de um determinado número de outros átomos para constituir uma molécula; desse modo, um verbo exige um determinado número de complementos (ou, como denomina o autor, ‘actantes’) para que a frase seja gramaticalmente correta. Touratier (2014, p. 144) esclarece que o termo ‘actantes’, empregado por Tesnière, trata-se de uma metáfora para explicar o comportamento do verbo, que necessita de diferentes ‘atores’ para atuar em seu ‘pequeno drama’²⁰. Em outras palavras, a valência do verbo corresponde ao número de ‘espaços’ [crochets] que um verbo apresenta e pelo consequente número de actantes que ele é suscetível de reger. Assim, há verbos sem nenhum actante, bem como verbos com um, dois ou três actantes. Os verbos de um actante exprimem um processo do qual participa apenas uma pessoa ou coisa; os verbos com dois actantes exprimem um processo do qual participam duas pessoas ou coisas; por fim, os verbos de três actantes exprimem um processo do qual participam três pessoas ou coisas (TESNIÈRE, 1959, p. 108).

Se, por um lado, a regência informa somente se o verbo requer um tipo de objeto, a valência verbal, por sua vez, fornece mais informações que simplesmente o número de complementos, indicando, por exemplo, que um verbo como verbo *residir* necessita, além de um sujeito, de um complemento de lugar.

No entanto, segundo Touratier (2014, p. 145), a teoria de Tesnière não esclarece a que nível se situa a noção de valência, ou seja, se se trata de uma categoria formal ou de uma categoria conceitual, de uma categoria do nível da expressão ou do conteúdo. Do mesmo modo, Happ (1975, apud TOURATIER, 2014, p. 145) questiona se a valência é um problema semântico, lógico ou sintático. Esse ponto de vista é também compactuado por Helbig (1971, apud TOURATIER, 2014, p. 145), que propõe ser a valência nada mais que a capacidade do verbo de ser ocupado por actantes obrigatórios ou facultativos, para evitar a ambiguidade usual em linguística da noção de valência, entendendo-se por valência a relação abstrata do verbo com os membros que dele dependem.

²⁰ [Tesnière a donc imagine Le verbe était “une sorte d’atome crochu” susceptible de se combiner pour former une phrase avec un certain nombre d’éléments qu’il dénommait “actants” et qui correspondaient, pour lui, aux “acteurs” du “petit drame” exprime par le verbe.]

O tipo de noção de valência, de acordo com Tesnière (1959), que parece significativo para as obras lexicográficas – a despeito das noções de valência lógica e semântica – é a de valência sintática; segundo ele, essa é a valência ‘tradicional’, considerando-se, evidentemente, as diversas acepções dos verbos. Welker (2005, p. 81) salienta que, por falta de espaço e por razões econômicas, os dicionários em geral não podem oferecer todas as informações relativas a todas as possibilidades de ocorrência ou omissão de complementos. Apesar da dificuldade de mencionar todas as informações, o autor reforça a existência de uma informação que todo bom dicionário deveria fornecer, qual seja, sobre a categoria semântica à qual devem ou podem pertencer os diversos actantes, por exemplo, o fato de o complemento de *desfavorecer* ser expresso por um ‘nome humano’ (pessoas ou grupo de pessoas). Se, em muitos casos, a informação de que o sujeito de um verbo deve ser ‘mais humano’ (para utilizar a metalinguagem da valência semântica), essa informação não é dispensável no caso do não conhecimento de um verbo específico. Para tanto, pode ser utilizada a indicação de traços semânticos como ‘humano’, ‘concreto’, ‘abstrato’, ‘agente’, ‘paciente’, por exemplo. Por vezes, as informações semânticas podem ser ainda mais precisas, informando que um determinado complemento deve ser um nome ‘designativo de espaço’, ‘concreto visível’, ‘indicativo de sabor ou som’ etc. (op. cit. p. 86).

Welker (2005) exemplifica como essas informações aparecem em um dicionário a partir do verbete do verbo *calcinar*, extraído do *Dicionário gramatical de verbos do Português Contemporâneo do Brasil*, de Francisco da Silva Borba (o DGV, 1990):

CALCINAR – I. Indica ação-processo com sujeito **causativo** e com complemento expresso por nome **concreto**. Significa queimar com violência e muito, abrasar: O sol a pino calcina os mandacarus (MS, 46); as labaredas calcinaram as casas. II. Indica processo, na forma pronominal ou não, com sujeito **concreto** paciente. Significa ficar muito queimado: Os velhos troncos calcinaram-se com o incêndio; Os ossos calcinavam ao sol.

O verbete apresentado *ad supra*, ainda que empregue uma metalinguagem condizente com a Teoria de Valências, não corresponde a um modelo adequado para aprendizes iniciantes de latim, tendo em vista a prolixidade das informações, o que confere ao verbete um elevado grau de complexidade. Apresentaremos, a

seguir, outros exemplos, também de um dicionário monolíngue de Francisco da Silva Borba – o *Dicionário de usos do Português do Brasil* (o DUPB, 2002) – que, embora seja um dicionário destinado a um público específico, tendo em vista sua metalinguagem especializada, pode nos servir de modelo a partir do qual podemos extrair informações para tratar dos verbos no dicionário de latim.

desmaiar V [**Processo**] **1** perder os sentidos; desfalecer: *Em Porto Alegre, uma mocinha desmaiou* (RV); *O velho desmaia na calçada* (GD) **2** perder a cor ou o brilho; descorar: *o vento torna-se mais frio, as estrelas iam desmaiando* (CCA); *eu verei as rosas desmaiarem* (VE) **3** perder o vigor; desvanecer: *As ideias desmaiaram, fugiram* (MEC)

digitarV [**Ação**] [**Compl: nome concreto não-animado**] escrever utilizando um teclado de computador: *ele digita seu endereço na tela e espera a comida* (VEJ); *O funcionário pegou o passaporte, digitou algo no computador* (VEJ)

empreenderV [**Ação-processo**] [**Compl: nome abstrato**] pôr em execução; realizar: *Empreendemos uma pesquisa cujos resultados resumiremos nesta parte do nosso estudo* (PH); *Os que já empreenderam este tipo de observação sabem o quanto é difícil* (OV)

enamorar-se V [**Processo**] [**Compl: de + nome humano ou abstrato**]**1** apaixonar-se: *a Princesa enamorou-se do Príncipe* (BN); *acabei enamorando-me do seu charme de ex-mulher fatal* (AL) [**Compl: de + nome não animado**]**2** encantar-se com; enlevar-se com: *deve esperar mais tempo até que uma idéia boa apareça e ele se enamore dela* (FSP); *Luiz Estevão [...] enamorou-se da cidade* (VEJ)

Podemos verificar, nos verbetes extraídos do DUPB (2002), que os verbos apresentam informações mais precisas que a simples indicação de sua transitividade. As informações de ação/processo, o tipo de complemento humano, abstrato, animado ou não animado e, no caso dos verbos regidos por preposição, qual preposição os complementam, tornam claros os significados e usos dos verbos em questão. No *front matter* (p. 7), há uma explicação sobre a organização da nomenclatura, em que o autor expõe as noções expressas pelos diferentes verbos:

- a) **Ação:** expressa uma atividade associada a um sujeito agente, ou seja, aquele que, por si mesmo, desencadeia uma atividade, física ou não, sendo origem dela e seu controlador (*o galo canta, o pássaro voa*);
- b) **Processo:** expressa um evento ou sucessão de eventos cujo suporte está num sujeito paciente ou afetado por aquilo que o predicado indica (*A planta cresce; O gato morreu*); experimentador ou que expressa uma experiência ligada a

uma disposição mental (*Marina lembra-se com saudade da infância*); uma sensação (*O cururu viu a cobra*), uma emoção (*Lina sente a morte da avó*); beneficiário ou que é sede de transferência de posse ou destinatário de um benefício (*Lúcia herdou da avó um gato siamês*);

- c) **Ação-processo**: expressa uma mudança de estado ou de condição levada a efeito por um sujeito agente, causativo (o que provoca um efeito ou, então, é o responsável pela realização do estado de coisas indicado pelo verbo) ou instrumental (o que expressa uma causa imediata tendo como traços básicos a atividade e o fato de ser controlado), atingindo um complemento que é, então, um afetado ou efetuado: *Ana abriu a porta*; *O raio partiu a árvore*; *Uma velha tesoura cortou o umbigo do nenê*; *Maria tricou uma blusa*; *O medo afugentou o rapaz*;
- d) **Estado**: é aquele cujo sujeito é mero suporte de propriedades (estado > *Uma estrada margeia o lago*; ou condição > *Meu vizinho tem fazendas em Goiás*) ou, então, é experimentador delas (*João amava Maria*; *Nuno sabe tocar oboé*);
- e) **Auxiliar**: é o verbo que integra um complexo de valor unitário, onde o verbo principal é o núcleo do predicado e ao auxiliar compete expressar categorias de tempo, modo aspecto e voz: *Teresa tinha saído*; *O trem vem chegando*; *O papa foi saudado pelos fiéis*.
- f) **Modalizador**: é o predicado que rege outro predicado para expressar uma modificação da relação entre o sujeito e o enunciado, traduzindo assim uma atitude subjetiva do falante em relação ao que ele comunica: *João é bom* > *João deve ser bom*; *O vendedor não trapaceava, mas podia trapacear, se quisesse*.
- g) **Suporte**: é o verbo que participa de uma construção complexa como mero suporte de categorias verbais (tempo, modo, número, pessoa) uma vez que o núcleo do predicado está num nome (comumente abstrato): *ter medo* [= temer]; *causar dano* [= danificar]; *abrir falência* [= falir].

Outro aspecto que no DUPB (2002) auxilia a compreensão dos significados e usos dos verbos é a presença de exemplos. É difícil de localizar, porém, a informação relativa à fonte de onde esses exemplos foram extraídos, apresentada em forma de siglas (RV, GD, CCA etc.) No *front matter* (p. 6), o autor explica que

[...] organizou-se inicialmente um *corpus* de 11 milhões de ocorrências colhidas em textos de literatura romanesca, jornalística, técnica, dramática e oratória. Uma análise prévia acusou a necessidade de ampliação, o que foi feito com o acréscimo de 7 milhões de ocorrências correspondentes a quatro anos de publicação da revista *Veja* (1992-95) e mais 59 milhões correspondentes a dois anos de publicação do jornal *Folha de São Paulo* (1994-95).

Mais adiante, deparamo-nos com a seguinte explicação:

Os exemplos vêm depois de dois pontos (:), seguidos de uma sigla entre parênteses (), que os remete ao banco de dados ou *corpus* (ex. *uma vitamina de abacate, não quer?* (RC), que significa que esta sequência está localizada na peça *Rasga Coração*, de O. Viana Filho, Rio, Funarte, SNT, 1980.

Ainda que no *front matter* o autor apresente essas explicações, elucidativas sobre o uso de siglas na microestrutura, falta uma referência que remeta ao *Outside Matter*, no qual de fato o consulente encontrará a lista geral das siglas do *corpus* principal (p. 1667-1674), descobrindo, por exemplo, que a sigla RV, presente no verbete *desmaiar*, refere-se à obra *Roda Viva*, de Chico Buarque de Holanda. Para tanto, é preciso deduzir que essa lista se encontra em outro local no dicionário – e, se o consulente não adivinhar por conta própria que tal lista encontra-se no final da obra, ele poderá ficar em dúvida sobre a fonte dos exemplos apresentados nos verbetes. Essa questão seria facilmente resolvida se, aliada à explicação sobre a organização do *corpus*, houvesse uma clara menção ao fato de a lista completa de obras mencionadas se encontrasse nas páginas finais do dicionário.

No caso específico do dicionário de latim para iniciantes, como os exemplos serão todos extraídos do *corpus* de estudo, uma explicação na apresentação do dicionário (no *front matter*) será suficiente para elucidar a fonte, e siglas que apenas oneram a clareza das informações microestruturais são completamente dispensáveis, tornando o PCI mais sucinto e de fácil compreensão para o consulente.

De acordo com Borba (2003, p. 219), a expansão semântica dos verbos começa pelo traço específico que caracteriza cada um ou o conjunto deles e está intimamente relacionada com seu sistema argumental. Enquanto no nome e no

adjetivo ela é unidirecional devido ao arranjo superficial dos actantes à direita do nome ou do adjetivo, no verbo ela é bidirecional, quer dizer, processa-se em relação tanto ao argumento externo (sujeito) como interno (complemento ou complementos). Por essa razão, a relação valência-expansão semântica é mais evidente nessa categoria, uma vez que, para expandir-se, o verbo depende do actante. Essa relação apresenta dois níveis: 1. O jogo de traços subcategoriais na combinatória verbo-actante e 2. funções temáticas (agente, causativo, beneficiário, experimentador, origem, meta etc.) resultantes das relações argumentais.

No que tange ao jogo de traços subcategoriais, a alteração semântica do verbo se vincula aos traços dos actantes. Tendo em vista a posição privilegiada do verbo na oração (núcleo do predicado), a possibilidade de realização monossêmica de verbos avalentes é restrita, por exemplo, o verbo meteorológico *nevar*; os demais verbos meteorológicos têm mais de uma construção, podendo ser avalentes ou monovalentes, como *chover*, que, se avalente, impessoal, significa cair água do céu (como em “Hoje caiu água do céu”) e monovalente, unipessoal, significa existir em abundância (como em ‘Pedidos de entrevistas choviam para Severina’) (BORBA, 2003, p. 219). Por sua vez, os verbos bivalentes ou trivalentes têm, além do argumento externo, também um ou dois argumentos internos, que se realizam como complementos.

O autor explica, ainda, que da relação do verbo funcionando como núcleo de predicado com seus argumentos resultam funções temáticas, que são papéis semânticos exercidos pelos actantes, que por sua vez realizam argumentos (BORBA, 2003, p. 221). Nas frases ‘Henri bailou com Justine em honra da rainha’, ‘O ciúme sempre lhe corroeu a alma’, ‘Amélia amava Roberto’, ‘O fedor que se exalava da cloaca’ e ‘Quando você vai a São Paulo?’, as construções grifadas funcionam respectivamente como agente, causativo, objetivo, experimentador, origem e direcional. Tais funções temáticas permitem agrupar os verbos em classes sintático-semânticas: verbos de ação, de processo, de ação-processo e de estado. Os verbos de ação expressam uma atividade realizada por um sujeito agente; os verbos de processo expressam um evento ou sucessão de eventos que afetam um sujeito paciente ou experimentador; os verbos de ação-processo expressam uma ação realizada por um sujeito agente ou uma causação levada a efeito por um sujeito causativo; por fim, os verbos de estado expressam uma propriedade – estado, condição ou situação – localizada no sujeito. Segundo o

autor, cada um dos 7.000 a 7.500 verbos empregados na língua escrita pertence a uma dessas subclasses (p. 222).

A Teoria de Valências proposta por Tesnière (1959) traz importantes contribuições para a compreensão do sistema verbal de diferentes línguas, uma vez que, se pensarmos na nomenclatura utilizada nas gramáticas tradicionais da língua portuguesa (a mesma empregada nos dicionários bilíngues de latim), vai além da distinção, muitas vezes insuficiente, conforme Perini (2009) entre transitividade e intransitividade para tratar da complementação verbal. Portanto, em um dicionário de latim para iniciantes, cabe fazer uso, a partir da sofisticada metalinguagem empregada pelo modelo, das noções de verbos de ação, de processo, de estado e auxiliar, em vez das canônicas informações de verbo transitivo e intransitivo.

Além das informações relativas aos verbos, os exemplos também servem para explicar uma construção sintática, fazendo assim parte do comentário de forma. Caso sejam empregados para esclarecer o significado do lema, farão parte do comentário semântico. Segundo Selistre (2012, p. 159), os exemplos podem ser extraídos integralmente do *corpus* (medida adequada para o dicionário de latim, considerando-se que o *corpus* é inteiramente constituído de manuais aos quais o aluno tem acesso), ou construídos, quando baseados nos dados do *corpus*, mas alterados (simplificados) pelo redator. A autora acrescenta, ainda, que as informações sintáticas são importantes apenas nos dicionários que tenham o objetivo de auxiliar na produção de textos; no entanto, no caso do latim, por se tratar de uma língua de sintaxe complexa, tendo em vista a liberdade de ordenação dos constituintes frasais devido às declinações, o emprego de exemplos, mais do que as informações sobre valência verbal, pode ser crucial para a compreensão e a correlação com a língua materna do consulente, tendo em vista que nem sempre há uma correspondência entre o latim e o português no que tange à complementação dos verbos, e, além disso, é notável a nítida distinção de terminologia gramatical entre essas duas línguas.

Comentário semântico – O comentário semântico, no dicionário de latim, é formado pelas informações semânticas e pelos exemplos que auxiliam no esclarecimento do significado. As informações semânticas abrangem os equivalentes; por equivalência entende-se a forma de equiparação dos significados de um item lexical numa língua (língua-fonte) através do emprego do léxico de uma

outra língua (língua-alvo). De acordo com Kromann et al. (1991), há três tipos possíveis de equivalência:

- a) Equivalência plena – ocorre quando os itens lexicais contrastados apresentam as mesmas propriedades semânticas e pragmáticas, podendo ser inseridos em contextos similares com conotação idêntica. Como exemplo de equivalência plena entre latim e português, podemos citar os equivalentes *caseum* e ‘queijo’.
- b) Equivalência parcial – para Selistre (2012, p. 160), esse tipo de equivalência, o mais comum nos dicionários bilíngues, ocorre sempre que um item lexical é polissêmico. Pode ocorrer por meio de divergência – quando o lema da língua-fonte encontra diversos equivalentes na língua-alvo – ou de convergência – quando dois ou mais lemas (língua-fonte) correspondem a um mesmo item na língua-alvo. Um exemplo de equivalência parcial entre latim e português pode ser percebida na relação entre o substantivo latino *lupa* (‘loba’, ‘meretriz’) e ‘loba’, na língua portuguesa, em que não se encontra a segunda acepção como equivalente.
- c) Equivalência zero – ocorre quando um item lexical faz parte apenas do vocabulário da língua-fonte. Esses itens em latim equivalem aos *realia*, os quais designam os termos de uma língua estrangeira que se referem a uma realidade particular a uma determinada cultura; conforme BUGUEÑO (2010, p. 67), são manifestações extremas e absolutamente particulares da forma de organizar a realidade que uma língua possui. De acordo com o autor, a redação de verbetes correspondentes a *realia* necessita também de informações enciclopédicas. No latim, é vasto o número de *realia*; a título de exemplo, podemos citar os substantivos *monoculus* (‘homem com apenas um olho’), *idus* (‘o décimo terceiro dia do mês’), *exodoratus* (‘aquele que é privado de olfato’) e o verbo *deligo* (‘acabar de colher’), que não encontram correspondentes em português. Nos casos de equivalência zero, a melhor solução é a elaboração de paráfrases.

Um outro ponto fundamental que deve ser considerado quando da seleção de equivalentes é o anisomorfismo linguístico, que, particularmente no latim, se mostra muito saliente. Dizer que as línguas são anisomórficas significa reconhecer que cada uma apresenta uma organização única em todos os seus níveis de

estruturação, seja fonético-fonológico, léxico ou morfossintático. Assim, todo dicionário bilíngue deve constituir, de acordo com Bugueño (2005, p. 2) um “esforço compensatório” de uma língua em relação à outra. Cabe lembrar, aqui, que um dicionário bilíngue, segundo Calvi (*apud* San Vicente, 2006, p. 83), confronta não apenas dois sistemas linguísticos, mas também dois modos diferentes de ver o mundo²¹. Por isso, de acordo com o Bugueño (2010, p. 65), é completamente utópica a noção de que a microestrutura de um dicionário pode resumir-se à exposição de equivalências léxicas sem outros tipos de informações complementares. Um claro exemplo, no caso do latim, é o dos verbos depoentes, que apresentam uma forma morfológica distinta em relação aos verbos ativos (*nascor, irascor, mentior* etc. – respectivamente, ‘nascer’, ‘irar-se’, ‘mentir’) e os substantivos neutros no plural (*verba, templa, bella*) que, por serem morfológicamente idênticos aos substantivos femininos singulares de primeira declinação, dificultam a tradução, confundindo-se, certas vezes, com palavras homógrafas de significado completamente distinto (como no caso de *bella*, que pode ser o substantivo *guerras* ou o adjetivo *belas*).

3. Seleção e organização dos equivalentes

Outro aspecto importante a se considerar na microestrutura é a seleção e organização dos equivalentes. Para elucidar tal questão, inicialmente, comparamos os verbetes *caelum* e *res* nos 5 dicionários consultados – LatPeq (1942), LatEsc (1992), LatPort (2001), LatPortBas (2004), LatEss (2014):

caelum *i n* céu; ar, atmosfera; tempo, clima; culminância; suma felicidade; imortalidade (*o pl é caeli*)
LatPeq (1942)

caelum, -i, subs. n. I – Sent. próprio: 1) Céu, abóbada celeste (Cíc. Nat. 1. 34). Daí: 2) O céu como habitação dos deuses, e, por sinédoque, os deuses, imortalidade (Ov. Met. 1, 761). 3) O espaço, as regiões do ar, a atmosfera (Cíc. Nat. 1, 22). 4) Clima, região, zona (Cíc. Div. 1, 79). II – Sent. figurado: 5) Auge de felicidade (Cíc. Arch. 22). III – Sent. poético: 6)

²¹ [mette a confronto non solo due sistemi linguistici ma anche due modi diversi di vedere il mondo].

Fenômenos celestes (raio, etc.) (Cíc. Div. 1, 16).

LatEsc (1992)

caelum, i, n. céu, ar, atmosfera, clima: vd. **coelum**; *caelo albente*, ao alvorecer; *de caelo tangi (percuti)*, ser atingido por um raio; *ad caelum tollere (effere) aliquem*, elogiar alguém.

LatPort (2001)

caelum, i, n. céu, firmamento; ar, atmosfera. LatPortBas (2004)

caelum, -i, (n.). I – Céu, abóbada celeste. Morada dos deuses, alturas celestes. Clima, região. Auge da felicidade. Fenômenos celestes. II – Cinzel, buril.

LatEss (2014)

res rei f coisa, objeto; *bonae res* petiscos ou preciosidades; negócio, tarefa, empresa; *res divinae* religião; *res bellica* ou *res militaris* negócios da guerra, arte da guerra; *res maritima* ou *navalis* negócios da marinha, ou só a marinha; *res rustica* agricultura; *res frumentaria* aprovisionamento (das tropas); *res familiaris* haveres, bens de particulares; *rem facere* adquirir, *rem augere* aumentar as suas posses; ação, acontecimento; atividade pública (= política); atividade militar, combate, guerra; *res gestae* feitos, façanhas; *rem bene gerere* combater com valor; *rem male gerere* sofrer um revés; pl história *res veteres* história antiga; *rerum scriptor* historiador; *facto certo* (em oposição a boatos); verdade, situação verdadeira, realidade; *re vera* na realidade, de veras, de facto; o essencial de uma coisa; o conteúdo assunto, idéias em oposição à forma artística, estilo etc; vantagem, interesse *non ab re est* não é sem vantagem; circunstâncias *pro re* ou *pro (ou e) re nata* conforme as circunstâncias; causa, motivo *ea re, ea de re, quare, quam ob rem* por este motivo, por isso; pl as coisas = o mundo, o universo, especialmente a república (o império) romana *rerum potiri* apoderar-se do governo de Roma; *res publica* estado (seja república ou monarquia); *res novae* revolução; processo.

LatPeq (1942)

rēs, rēi [em poesia também **rēi**ou **rei** (monos.)], subs. f. I – Sent. próprio: 1) Bens, propriedade, posses, interesse em alguma coisa (Cés. B. Gal. 1, 18, 4). Daí: 2) Utilidade, vantagem, interesse (em várias locuções): **in re esse alicui** (Plaut. Aul. 129) “ser vantajoso para alguém”; **ex tua re non est, ut** (Plaut. Ps. 388) “não é vantajoso para ti que...”; **e re publica** (Cíc. De Or. 2, 124) “no interesse geral”; **ab re alicui orare** (Plaut. Capt. 338) “pedir alguma coisa contrária aos seus interesses”. II – Sent. particular: 3) Assunto judiciário, litígio, questão judicial, processo (Cíc. Mil. 15). Daí: 4) Negócio (sent. genérico) (Cíc. Verr. 2, 172). III – Sents. Diversos: 5) Fato, realidade (Cíc. Verr. 5, 87). 6) Ação realizada, fato, coisa, acontecimento, empresa, façanhas, feitos militares, fatos históricos, feitos notáveis (sent. mais comum) (Cíc. Verr. 4, 63). 7) Situação, condição, circunstância, ocasião (Ter. Ad. 293); (Cíc. At. 7, 8, 2). 8) A coisa pública, os negócios públicos, o Estado, poder, autoridade (Cíc. Rep. 1, 12). 9) Motivo, causa, fim, plano (Cíc. At. 8, 8, 1). Obs.: Do sentido de bens, propriedade, decorre o de proveito em alguma coisa, e daí: interesse a discutir, negócio a tratar ou discutir (principalmente na Justiça), e depois em sua acepção geral. **Res**, designando bens concretos, passou a exprimir o que existe, a realidade, a coisa ou o fato, sendo assim, por seu sentido vago, como que um substituto polido de uma expressão que se quer evitar. Em poesia também aparece **rēi**(Luc. 1, 688)ou **rei** como monossílabo (Lucr. 4, 885).LatEsc (1992).

rēs, rēi, f. coisa, objecto; matéria; profissão; acontecimento; ocasião; sucesso; negócio; tentativa; causa; bens; riqueza; estado; república; *res familiaris*, bens de família; *res publica*, bens do Estado, *res privatae*, bens particulares; *res adversae*, adversidade, *res incerta*, perigo; *res secundae*, prosperidade; *res militaris*, arte da guerra, estratégia; *in re*, na realidade; *res Romanae*, o poder romano; *res rustica*, agricultura; *res gestae*, feitos, façanhas; *res divina*, o culto, cerimônia religiosa; *quid hoc res est?*, que é isto? *rem bene* (male) *gerere*, ser bem (mal) sucedido.LatPort (2001)

res, **rei**, f. coisa, matéria; condição; respeito, relação; fato; assunto; interesse público; a coisa (pública), causa; negócio. LatPortBas (2004)

res, rei, (f.). Coisa, objeto, ser. Fato, evento, circunstância, ocorrência. Realidade, verdade. Situação, condição. Ocupação, negócio, dever, obrigação. Posses, propriedade. Benefício, vantagem, proveito, lucro. Matéria, assunto, tópico. História, narração. Causa, razão, motivo. Processo jurídico. Batalha, operação militar. (*respublica/res publica* = bem comum, propriedade pública, administração do Estado, poder público, Estado; *res novae* = mudança política, revolução; *rerum scriptor* = historiador; *pro re nata* = de acordo com a circunstância). LatEss (2014)

É nítida, tanto no caso do verbete *caelum* como de *res*, a grande variabilidade no número de equivalentes e de acepções: no caso de *caelum*, esse número varia entre 4 e 14 nos dicionários consultados. Já no caso de *res*, o número mínimo é de 11, e o número máximo excede os 40 equivalentes, no LatEsc (1992). Neste último caso, de forma mais evidente, percebe-se o excesso de informações, que apenas comprometem a compreensão do consulente, por exemplo, o comentário de que a palavra *rei* pode ser empregada como monossílabo em poesia. Além disso, os comentários ‘sent. próprio’, ‘sent. particular’, ‘sents. Diversos’ e ‘sent. mais comum’ em nada contribuem para o entendimento da palavra, sobretudo para um aprendiz principiante, assim como as já mencionadas informações documentais, relativas aos autores e obras em que tais significados são localizados, que apenas ocupam o verbete com dados totalmente insignificantes para um aprendiz iniciante da língua latina. Percebe-se ainda, em ambos os casos, a falta de distinção adequada entre discurso livre e discurso repetido. Expressões típicas de discurso repetido tais como *res rustica* e *res familiaris* devem ser marcadas de maneira explícita, com negrito e itálico, por exemplo, para que o consulente possa perceber que não são expressões em que cada palavra se traduz literalmente. Entretanto, cabe salientar que essas expressões só deverão ser lematizadas caso sejam localizadas no *corpus*.

Há, ainda, situações de verbetes em que certos dicionários apontam apenas um equivalente – como no caso de *aquila* (ver *ad infra*), no LatPort (2001), que tem como equivalente apenas ‘águia’ – enquanto as demais obras apresentam um número superior. No LatPeq (1942), o verbete *aquila* não é sucinto como no LatPort (2001); pode-se dizer, inclusive, que as informações, nesse caso, são pouco relevantes para o aprendiz, como podemos ver a seguir:

áquila *ae f* águia (consagrada a Júpiter, por isso *lovis ales*); águia, insígnia da legião romana; legião; tímpano (espaço triangular de parede, compreendido entre as traves que repousam sobre as colunas e os telhados e o espigão do templo).

Nesse caso, além do equivalente ‘águia’, as demais acepções apenas sobrecarregam o verbete de informações dispensáveis. O equivalente ‘tímpano’, que indica o ‘espaço triangular de parede, compreendido entre as traves que repousam sobre as colunas e os telhados e o espigão do templo’ (definição bastante complexa até mesmo para um conhecedor da língua latina em nível avançado) é um significado raro, que não é válido para o iniciante; inclusive, tal acepção foi localizada em apenas uma obra lexicográfica.

Os exemplos supracitados demonstram a nítida falta de regularidade entre as obras lexicográficas também no que tange à seleção de equivalentes. A propósito, a profusão de equivalentes sinônimos (explícita sobretudo no exemplo do verbete *res*) não só dificulta a pesquisa, como também causa um adensamento da microestrutura. Neste verbete em particular, percebe-se, ainda, na maioria das obras – exceto o LatPeq (1942) – a presença de discurso repetido (*bonae res*, *res maritima*, *res familiaris* etc.), que, conforme já mencionado, deveria ser marcado com algum destaque, como negrito. Cabe salientar, porém, que, segundo Selistre (2012 p. 166), estudos sobre o uso de dicionários indicam que o consulente tende a se ater apenas à primeira acepção em um verbete. Por isso, em um dicionário de latim, para que seja de fato eficiente, os equivalentes selecionados deverão corresponder aos itens lexicais com significado mais frequente.

Por isso, a apresentação das diferentes significações de um item lexical em uma entrada polissêmica exige decisões quanto aos critérios de ordenação das acepções e quanto aos recursos semióticos para demarcá-las. As principais formas

de ordenar as acepções em um dicionário bilíngue, considerando-se a proposta de Lew (*apud* SELISTRE, 2012), são ordenação cronológica, ordenação por frequência e ordenação lógica. Na ordenação cronológica, a organização das acepções baseia-se na diacronia da língua, expostas a partir da mais antiga até a mais recente. Na ordenação por frequência, as acepções são dispostas a partir do número em que aparecem no *corpus* (ou *corpora*) de estudo, da mais para a menos frequente. Já o princípio de ordenação lógica pressupõe a existência de um significado central a partir do qual os demais significados se organizam, obedecendo a uma hierarquia que considera, nesta ordem:

1. do significado geral para o específico;
2. do significado concreto para o abstrato;
3. do significado literal para o metafórico;
4. do significado original para o derivado.

Para o dicionário que estamos propondo, tendo em vista que se constitui a partir de um *corpus* estabelecido a partir de um usuário específico, o critério mais adequado para ordenação das acepções é o da frequência. A opção por ordenar os significados por frequência favorece que nosso usuário-alvo localize o significado que está procurando já na primeira acepção, tendo em vista que nosso *corpus* é constituído por textos aos quais ele poderá ter acesso.

Uma forma de demonstrar como será a seleção e a ordenação dos equivalentes no dicionário de latim que nos propusemos a desenhar é apresentando exemplos extraídos diretamente extraídos do *corpus*. Para tal amostragem, selecionamos duas palavras (as mais frequentes) entre as diferentes classes morfológicas – substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, preposições, conjunções e numerais – e, com auxílio do programa *AntConc*, analisamos cada uma das ocorrências em seus respectivos contextos. A partir da análise das ocorrências, foi possível depreender os equivalentes que de fato devem ser apresentados na microestrutura do dicionário. Os resultados obtidos serão apresentados a seguir.

Dentre os substantivos, selecionamos *magister*, com 191 ocorrências, e *puer*, com 96 ocorrências. A análise de cada uma das ocorrências de *magister* indicou que em todas as frases a tradução adequada para a palavra é ‘professor’, como nos exemplos *Salve, magister!* (‘Salve, professor!’) e *Magister iratus discipulos*

virga verberat ('O professor castiga os alunos com a vara'). A seguir, apresentamos um recorte aleatório das ocorrências do substantivo *magister* no *corpus* de estudo, a título de exemplo.

Hit	KWIC	File
67	reprehenditur quam Titum! Marcus (parva voce ad Titum): Magister dicit me prave scribere ergo litteras meas legere	HOMO.txt
68	prave scribere ergo litteras meas legere potest. At magister , qui verba Marci exaudit, Litteras tuas turpes inquit	HOMO.txt
69	eadem littera H deest. Marcus: At semper dico Magister : Non semper idem dicimus atque scribimus. In vocabulo	HOMO.txt
70	alter in tam brevis sententia tot menda facit! Magister stilo suo addit litteras quae desunt; ita menda	HOMO.txt
71	a cultri, gladii, stili aliaque res multae efficiuntur.) Magister Marco eandem tabulam reddit et Cera tua tam	HOMO.txt
72	scribe H litte decies! _ Marcus decies H scribit magister eum sexies scribere iubet, et Marcus, qui eandem	HOMO.txt
73	Marcus, ut piger discipulus quater tantum scribit. Deinde magister eum totum vocabulum NASVM quinquies scribere iubet,	HOMO.txt
74	Titus, qui duas litteras deesse videt, sic incipit: Magister ! Marcus bis... cum Marcus stilum durum in partem	HOMO.txt
75	premit! Titus tacet nec finem sententiae facere audet. Magister vero hoc non animadvertit. Magister: Iam totam sententiam	HOMO.txt
76	sententiae facere audet. Magister vero hoc non animadvertit. Magister : Iam totam sententiam recte scribe! Marcus interrogat: Q	HOMO.txt
77	am sententiam recte scribe! Marcus interrogat: Quoties? Magister breviter respondet. Marcus totam sententiam iterum ab ini	HOMO.txt
78	ntentiam iterum ab initio scribere incipit: homo huculos... Magister : Quid significat huculos? Illud vocabulum turpe non intell	HOMO.txt
79	non intellego! Marcus: Num hic quoque littera deest? Magister : Immo vero non deest, at superest. Num tu	HOMO.txt
80	red dit: Non semper dicimus idem atque scribimus! Magister : Tace, improbe! Dele illam litteram! stilum vertit et	HOMO.txt
81	eodem modo corrigit in sua tabula, neque vero magister hoc animadvertit. postremo Marcus Quare inquit nos scr	HOMO.txt
82	vertit. postremo Marcus Quare inquit nos scribere doces, magister ? Mihi necesse non est scribere posse. Numquam domi	HOMO.txt
83	necesse non est scribere posse. Numquam domi scribo. Magister : Num pater tuus semper domi est? Marcus: Non	HOMO.txt
84	est? Marcus: Non semper. Saene abest pater meus. Magister : Cum pater tuus abest. oportet te enistulas ad	HOMO.txt

Figura 3: Exemplo de linhas de concordância da palavra *magister*.

O mesmo ocorreu com o substantivo *puer*: em todas as frases, a tradução para *puer* pode ser simplesmente 'menino', como em *Puer amicum visitat* ('O menino visita os amigos') e *Puer aquam bibit* ('O menino bebe água'). A seguir, um exemplo das ocorrências do substantivo *puer* no *corpus*.

Hit	KWIC	File
29	: At Marcus et Quintus nondum adsunt! Magister: Tace, puer! Claude ianuam et conside! Aperite libros, pueri! Sextus	IES.txt
30	, a prlma aetate studiosus fuit rei mllitaris. lam puer septem annos natus gladios ligneos et arcus sagittasque	XERCITVS RC
31	Romanus est. Aemilia femina Romana est. Marcus est puer Romanus. Qulntus quoque puer Romanus est. Iulia est	AMILI~1.TXT
32	Romana est. Marcus est puer Romanus. Qulntus quoque puer Romanus est. Iulia est puella Romana. Marcus et	AMILI~1.TXT
33	filia Iulii et Aemiliae. Quis est Marcus? Marcus puer Romanus est. Quis pater Marci est? Iulius pater	AMILI~1.TXT
34	capitull secundí multa vocabula nova sunt: vir, femina, puer , puella, familia, cetera. Numerus vocabulorum Latlnorum m	AMILI~1.TXT
35	ulum neutrum. Exempla: Vocabula masculina: filius, dominus, puer , vir; fluvius, oceanus, numerus, liber, titulus. Masculin	AMILI~1.TXT
36	: Iulia plorat, quia Marcus eam pulsat. Aemilia: Quid? Puer parvam puellam pulsat? Fu! Cur Marcus Iuliam pulsat?	AMILI~1.TXT
37	cantat. Aemilia: O Iulia, mea parva filia! Marcus puer probus non est; Marcus est puer improbus! Quintus:	AMILI~1.TXT
38	filia! Marcus puer probus non est; Marcus est puer improbus! Quintus: Iulia puella proba est. Aemilia Qu	AMILI~1.TXT
39	: Haha! Pater dormit neque tē audit. Aemilia: Fu, puer! Aemilia irata est. Mater iilium verberat: tuxtax, tuxta	AMILI~1.TXT
40	cur mater Marcum verberat? Quintus: Marcum verberat, quia puer improbus est. Marcus parvam puellam pulsat! Iulia: Mamma!	AMILI~1.TXT
41	Aemilia: Tuus Marcus filius improbus est! Iulius: Fu, puer! Puer probus non pulsat puellam. Puer qui parvam	AMILI~1.TXT
42	: Tuus Marcus filius improbus est! Iulius: Fu, puer! Puer probus non pulsat puellam. Puer qui parvam puellam	AMILI~1.TXT
43	! Iulius: Fu, puer! Puer probus non pulsat puellam. Puer qui parvam puellam pulsat improbus est! Iulius Iratus	AMILI~1.TXT
44	est, quia Marcus plorat. Iulia est puella proba! Puer ridet. Puella plorat. Quis est puer qui ridet?	AMILI~1.TXT
45	puella proba! Puer ridet. Puella plorat. Quis est puer qui ridet? Puer qui ridet est Marcus. Quae	AMILI~1.TXT
46	ridet. Puella plorat. Quis est puer qui ridet? Puer qui ridet est Marcus. Quae est puella quae	AMILI~1.TXT

Figura 4: Exemplo de linhas de concordância da palavra *puer*.

Os adjetivos mais frequentes no *corpus* foram *magnus* (45 ocorrências) e *malus* (10 ocorrências). Para a palavra *magnus*, dois equivalentes foram localizados – ‘grande’ e ‘forte’ – como nos exemplos *Nilus fluvius magnus est* (‘O Nilo é um grande rio’) e *Magnus ventus flare incipit* (‘Um forte vento começa a soprar’). Já para o vocábulo *malus*, apenas o equivalente ‘mau’ foi localizado, como nos exemplos *Medus est malus servus* (‘Medus é um servo mau’) e *Servus bonus et servus malus non amici, sed inimici sunt* (‘O bom servo e o mau servo não são amigos, mas inimigos’). A seguir, apresentamos um recorte das ocorrências dos adjetivos *magnus* e *malus*, respectivamente.

Hit	KWIC	File
24	D? Num A littera Latina est? Estne li magnus numerus? IVLIVS MARCVS QVINTVS	LITTERAE ET
25	est . Magister bono librum dono dat. Flaccus olim magnus erit. Orbilius saepe pulchra proverbía dictat discipulis. P	MAGISTRA M
26	nimo habebat monstrum necare. Certa die, ait Mercuríus, Magnus Deus et ego de caelo in terram descenderamus.	PUBLÍVS VIC
27	. Sine mora Bauca cenam modícam nobis parauit. Dum Magnus Deus et ego cenamus, pocula hauriebamus et continuo	PUBLÍVS VIC
28	continuo optímo uino magíca replebamus potentia. Tum dixit Magnus Deus: - Dei sumus sub uirorum figura. Quod bene	PUBLÍVS VIC
29	rias accepímus, poenam meritam dabunt. Post moram paruam, Magnus Deus ad tumulum próximum Philemum et Baucam duxit	PUBLÍVS VIC
30	mutauit. Oppídum propinquum in latum stagnum uertit. Deus Magnus rogat: - Potestis gratíam magnam a me petére et	PUBLÍVS VIC
31	templum seruauerunt neque a loco amato excesserunt. Nam Magnus Deus Philemum et Baucam in magna et pulchra	PUBLÍVS VIC
32	conuenit Anulus nimis parvus est aut digitus nimis magnus ! Lydia: O Mede! Digitus medius nimis magnus est	TABERNA RC
33	nimis magnus! Lydia: O Mede! Digitus medius nimis magnus est Pone anulum in digito quarto!? Medus anulum	TABERNA RC
34	anulum in digito Lydiæ quarto ponit. Anulus satis magnus est et ad digitum conuenit, nam digitus quartus	TABERNA RC
35	lius dominils eorum/illorum servorum est. digitus medius magnus est. Sed anulus conuenit ad quantus digitus . Lydia	TABERNA RC
36	Roma multos pastores videt in campis. Numerus pastorum magnus est. Domini pastoribus suls cibum dant. Canès a	TABERNA RC
37	aqua fluminis natant. In fluminibus et in maribus magnus numerus piscium est. Flumina et maria plena sunt	TABERNA RC
38	ventus super mare flat, tranquillum est mare; cum magnus ventus flat, mare turbidum est. Tempestas est magnus	TEMPESTAS.
39	magnus ventus flat, mare turbidum est. Tempestas est magnus ventus qui mare turbat ac fluctus facit qui	TEMPESTAS.
40	illustrant. Statim sequitur tonitrus cum imbre, et simul magnus ventus flare incipit. Mare tempestate turbatur, ac navis,	TEMPESTAS.
41	nullus servus sum. Nemo mihi imperare potest! Hic magnus fluctus navem pulsat. Medus Lydiam labentem complectitur	TEMPESTAS.

Figura 5: Exemplo de linhas de concordância da palavra *magnus*.

Hit	KWIC	File
1	duo cónsules creabantur hac causã ut, si unus malus fuisset, ab altero coereretur. Sed consufibus impenum anní	DE ULTIMO I
2	illae lacrimae et mllitem et amicum decebant, etenim malus amicus fuisset, nisi lacrimas effudissem super corpus ami	EXERCITVS F
3	fecenmus, conturbabimus illa, ne sciamus, aut ne quis malus invidere possit, cum tantum sciat esse basiorum. Catullu	EXERCITVS F
4	lovís; Iuno enim coniunx lovis est. Sed Iuppiter malus maritus est qui multas alias deas amat praeter	MARITVS ET
5	t, sed stellae lucebunt. Omnes dormient. Nemo vigilabit. Malus discipulus: Ab hoc die bonus discipulus ero, magis'	MARITVS ET
6	, foede scribes, nec mihi parebis. Cras discipulus tam malus erit quam hodie est: in ludo dormiet, male	MARITVS ET
7	quem factorum suorum pudet rubere solet.) Marcus: Certe malus puer fui, sed posthac bonus puer futurus sum:	MARITVS ET
8	Nauta, sententia, arator; atrox; obtemperare. Vita, morbus; malus , parvus, piger, novus; laudare, parere. Deo	PUERI IN HC
9	dominum, nam is dominum iratum timet. Medus est malus servus qui nummos domini in sacculo suo habet.	VILLA ET HO
10	Médi non est, nam servus bonus et servus malus non amici, sed inimici sunt. Medus est inimicus	VILLA ET HO

Figura 6: Exemplo de linhas de concordância da palavra *malus*.

As formas verbais mais frequentes foram *inquit* (163 ocorrências) e *habet* (99 ocorrências). Em todos os contextos, *inquit* pode ser traduzido como “diz”, como nos exemplos *Vero immensus taurus est, inquit Europa* (‘Realmente o touro é imenso, diz Europa’) e *Nunc – inquit vulpecula – amicae sumus* (‘Agora – diz a raposinha – somos amigas’). Cabe destacar, aqui, que a forma canônica registrada nos dicionários, na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo (*inquam*), teve apenas uma ocorrência no *corpus*, o que justifica a decisão de também registrar a forma mais frequente *inquit* como *type*, com remissão a *inquam*. Abaixo, apresentamos um recorte das ocorrências da forma verbal *inquit*.

Hit	KWIC	File
26	pacem cum Poenis facerent. Illi multis casibus fracti inquit spem nullam habent. Ego, tanti non sum, ut	DE MUCIO S
27	tristiculam. Quid est? Quid tristis es? Mi pater, inquit illa, Persa perlit. (Erat autem mortua catella eo	DE MUCIO S
28	omine.) Tum ille, arctius pueiiam complexus Accipio omen, inquit , mea filia. Ita ex fortuito dicto quasi spem	DE MUCIO S
29	neuter e duobus pueris dormit. Hora prima est inquit Davus, Surge e lecto! Marcus e lecto surgit.	DIES.txt
30	manus! Servus Marco aquam affert et Ecce aqua inquit ? Lava faciem et manus! Manus tuae sordidae sunt?	DIES.txt
31	, deinde faciem. Davus: Aurès quoque lava! Sed aures inquit Marcus in facie non sunt! Davus: Tace, puer!	DIES.txt
32	surgere solet, adhuc dormit! Excita eum! Non dormit inquit Davus, Frater tuus vigilat, nec surgere potest, quod	DIES.txt
33	mihi. Iulius Marco panem dans Primum ès panem inquit , deinde malum! Marcus panem suum est. Deinde pater	DIES.txt
34	manum malum dat, et Alterum malum nunc ès inquit , alterum tecum fer! Davus Marco librum et tabulam	DIES.txt
35	tuas atque abi! Sed cur non venit Medus? inquit Marcus, qui Medum adhuc in familia esse putat.	DIES.txt
36	res? Iulius nihil ad hoc respondet et lam inquit tempus est discèdere, Marce.? Marcus malum, librum, tabul	DIES.txt
37	villa abit. Fllius a patre discedens Valè pater! inquit . Vale, Marce! respondet pater, Bene ambula! Quo it	DIES.txt
38	aperit, sed Titus, qui librum non habet, Ego inquit librum non habeo. Magister: Quid? Sextus librum suum	DIES.txt
39	. Marcus statim intrat, nec magistrum salutat. O Marce! inquit Diodorus, Cur tu ianuam non pulsas cum ad	DIES.txt
40	me salutis cum me vides. At Marcus ego inquit ianuam non pulso cum ad ludum venio, Nec	DIES.txt
41	puerum verberare desinit et ad sellam tuam redi inquit atque conside. Marcus ad sellam suam redit, neque	DIES.txt
42	. Redde mihi malum meum, Tite! Titus ridens Malum inquit tibi reddere non possum, id enim iam in	DIES.txt
43	arcus iratus pulsare incipit, sed magister Desine, Marce! inquit , nisi hic et nunc Tito librum reddis! Discipuli	DIES.txt

Figura 7: Exemplo de linhas de concordância da palavra *inquit*.

Também no caso da forma verbal *habet*, apenas um equivalente se faz necessário para traduzir as 99 ocorrências do verbo no *corpus*. Tomemos, como exemplo, as frases *Homo duos pedes habet* (‘O homem tem dois pés’) e *Aprilis triginta dies habet* (‘Abril tem trinta dias’). Aqui também cabe destacar que a forma canônica na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo (*habeo*) teve um

número muito menor de ocorrências (apenas 9), enquanto a forma no infinitivo (*habere*) teve somente 10 ocorrências. Mais uma vez, justifica-se a lematização da forma verbal na terceira pessoa do singular do presente, tendo em vista a alta frequência no *corpus*. Abaixo, apresentamos um recorte das ocorrências da forma verbal *habeo*.

The screenshot shows a concordance tool interface with a menu bar (Concordance, Concordance Plot, File View, Clusters/N-Grams, Collocates, Word List, Keyword List) and a main window titled 'Concordance Hits 98'. The window contains a table with three columns: 'Hit', 'KWIC', and 'File'. The 'Hit' column lists line numbers from 10 to 27. The 'KWIC' column shows the context of the word 'habet' in Latin, with the word highlighted in blue. The 'File' column lists the source files for each hit, such as 'CORPVS HV', 'DAEDALVS E', and 'DIES.txt'.

Hit	KWIC	File
10	CORPVS HVMANVM Corpus humanum quattuor membra habet : duo brachia et duo crura. Bracchium membrum est	CORPVS HV
11	sunt. Post frontem est cerebrum. Qul cerebrum parvum habet stultus est. Os est inter duo labra. In	CORPVS HV
12	videt et auribus audiunt. Homo qui oculos bonos habet bene videt, qul oculos malos habet niale videt.	CORPVS HV
13	oculos bonos habet bene videt, qul oculos malos habet niale videt. Qul aures bonas habet bene audit,	CORPVS HV
14	oculos malos habet niale videt. Qul aures bonas habet bene audit, qul aurès malas habet male audit.	CORPVS HV
15	aures bonas habet bene audit, qul aurès malas habet male audit. Syra male audit, ea enim aures	CORPVS HV
16	audit. Syra male audit, ea enim aures malas habet ? Caput est super collum. Sub collo est pectus.	CORPVS HV
17	, venter sunt viscera humana. Homo qul ventrem malum habet cibum sumere non potest, neque is sanus, sed	CORPVS HV
18	. Homo sanus ventrem bonum, pulmones bonos, cor bonum habet . Medicus ad hominem aegrum venit eumque sanum facit.	CORPVS HV
19	, arborem ascendit, de arbore cadit! Itaque pedem aegrum habet nec ambulare potest. Nec modo pede, sed etiam	CORPVS HV
20	. Syra: Stultus est medicus! Neque cor neque cerebrum habet ! Syra medicum stultum esse dicit. Iulius et Aemilia	CORPVS HV
21	inferis [= excitare] potest, ne Iuppiter quidem tantam habet , etsi ille deus maximus [= existimatur]. Tres dii unive	DAEDALVS E
22	ROMANORVM IMPERÍO Imperíum Romanum a Romúlo exórdium habet . Romúlum et Remum filíos esse Dei Belli narrant	DE SECRETC
23	avum vocat. Davus cubiculum intrans interrogat: Quomodo se habet pes tuus hodie? Qulntus respondet: Pes male se	DIES.txt
24	pes tuus hodie? Qulntus respondet: Pes male se habet , nec pes tantum, sed etiam caput et bracchium	DIES.txt
25	filium non videns Davum interrogat: 9- Qulntus quomodo se habet hodiè? Davus: Qulntus dicit non modo pedem, sed	DIES.txt
26	librum suum aperit, sed Titus, qui librum non habet , Ego inquit librum non habeo. Magister: Quid? Sextus	DIES.txt
27	librum non habeo. Magister: Quid? Sextus librum suum habet , tu librum tuum non habes? Cur librum non	DIES.txt

Figura 8: Exemplo de linhas de concordância da palavra *habet*.

Quanto aos pronomes, os mais frequentes no *corpus* foram *qui* e *me*, respectivamente com 349 e 121 ocorrências. O pronome *qui* apresentou como equivalente a forma portuguesa ‘que’, como nos exemplos *Qui dies est hodie?* (‘Que dia é hoje?’) e *Lupus, qui cibum non habet, per silvam errat* (‘O lobo, que não tem alimento, vaga pela floresta’).

Já o pronome *me* foi traduzido como ‘me’ e ‘mim’, dependendo do contexto sintático em que ocorre, como nos exemplos *Tu me non amabas* (Tu não me amavas) e *Vola post me inter caelum et terram* (‘Voa depois de mim entre o céu e a terra’). Nesse caso, faz-se necessária uma seleção de exemplos que deem conta

das diferentes acepções do pronome, para que a distinção fique nítida ao consulente. A seguir, apresentamos um recorte das ocorrências dos pronomes *qui* e *me*, respectivamente.

Hit	KWIC	File
12	Instrumentum quo agrī arantur. Arator duos validos bovēs qui aratrum trahunt prae se agit. Quomodo seritur? Agricola	DAEDALVS E
13	entum quo agricola metit. Quo Instrumento serit agricola? Qui serit nullo Instrumento utitur praeter manum. Qui arat	DAEDALVS E
14	agricola? Qui serit nullo Instrumento utitur praeter manum. Qui arat aratro utitur; qui metit falce utitur; serit	DAEDALVS E
15	Instrumento utitur praeter manum. Qui arat aratro utitur; qui metit falce utitur; serit manu sua utitur. Deus	DAEDALVS E
16	; serit manu sua utitur. Deus agrīcolarum est Saturnus, qui olim rex caell fuit, sed a filio suo	DAEDALVS E
17	docuit. In foro Romano est templum Saturni. Ager qui multum frumentū aliasve fruges ferre potest, fertilis esse	DAEDALVS E
18	pecus maioris pretii est quam frumentum, et qui pecus pascit plus pecuniae facit quam qui agros	DAEDALVS E
19	, et qui pecus pascit plus pecuniae facit quam qui agros colit. Frumentum minoris pretii est, quia magna	DAEDALVS E
20	. Ergo necesse est agros aqua fluminum rigare. Agrīcolae qui agros prope Nilum flumen colunt bis terve in	DAEDALVS E
21	, quia solum eius aqua Nilī rigatur. Agrī Iulii, qui sub monte Albano siti sunt, non solum frumentum,	DAEDALVS E
22	maturae sunt. Ex uvīs maturis vinum efficitur. Iulius, qui nuper ex urbe in praedium suum Albanum venit,	DAEDALVS E
23	itare voluit in villis suburbanis. Iulius aspicit agricolās qui in agris et in vineis opus faciunt gaudens	DAEDALVS E
24	in otio cogitat de negotiis urbanis. Itaque Iulius, qui otium ruris valde amat, cum primum confecta sunt	DAEDALVS E
25	ipso coluntur, sed a colonis. Colonus est agricola qui non suos, sed alienos agros pro domino absenti	DAEDALVS E
26	pro frugibus agrorum. Coloni Iulii sunt agricolae validi qui industrie laborant omnesque mercedem ad diem solvere solent	DAEDALVS E
27	et dentibus lupi servavit! Iulius: O, pastorem pigerrimum, qui officium suum ita neglexit! Pastoris officium est curare	DAEDALVS E
28	Syriam et Aegyptum sita est. Eo venerunt reges, qui stellam eius viderant in oriente, et invenerunt puerum	DAEDALVS E
29	! surgerent ambularent. Ex universa Iudaea homines aeger, qui famam de factis eius mirabilibus audiverant, ad euni	DAEDALVS E

Figura 9: Exemplo de linhas de concordância da palavra *qui*

Hit	KWIC	File
21	quaerebat: Agnus, cur turbas aquam meam? Aqua turbata me non delectat. Blandus respondet agnus: Quomodo possum tuam	DE SECRETO
22	: Quomodo possum tuam aquam turbare? Nam potas supra me , non ego supra tuum locum poto. A te	DE SECRETO
23	tuum locum poto. A te decurrit aqua ad me . Sed argumentum lanigèri molestum lupo fuit. Subito lupo	DE SECRETO
24	lecto est. Marcus: In lecto? Quintus, qui ante me surgere solet, adhuc dormit! Excita eum! Non dormit	DIES.txt
25	servo poscit: Da mihi tunicam et togam! Vesti me ! Davus puero frigenti m et togam dat, neque	DIES.txt
26	. Hodie necesse est te solum ambulare. Marcus: ...atque me ipsum omnes res meas portare? Cur ille servus	DIES.txt
27	ianuam non pulsas cum ad ludum venis, nec me salutas cum me vides. At Marcus ego inquit	DIES.txt
28	cum ad ludum venis, nec me salutas cum me vides. At Marcus ego inquit ianuam non pulso	DIES.txt
29	es, Marce. Necesse est te punire. Statim ad me veni. Magister severus tergum pueri virga verberat. Tergum	DIES.txt
30	nos rldemus? Puella: Ego non rideo, quia vos me rldetis! Mane pueri in eunt. Pueri qui in	DIES.txt
31	um salutat.-Magister: Discipulus improbus, Marce! ad me veni! Magister Marci verberat. Tergum est pars corpo	DIES.txt
32	possum, litteras ad te scribere propero. Quaeris a me cur tibi unas tantum litteras scripserim, cum interim	EXERCITVS F
33	quaternasve litteras a te acceperim. Haud difficile est me excusare, quod neglegens fuerim in scribendo. Si mihi	EXERCITVS F
34	in manibus meis ex vulnere mortuus est, postquam me oravit ut per litteras parentes suos de morte	EXERCITVS F
35	filiu consolaretur. Sed quomodo alios consolari, cum ipse me consolari non possim? Fateor me lacrimas effudisse cum	EXERCITVS F
36	consolari, cum ipse me consolari non possim? Fateor me lacrimas effudisse cum oculos eius clausissem, sed illae	EXERCITVS F
37	corpus amici mortui, cum ille sanguinem suum pro me effudisset. Utinam patrem audivissem, cum me ad studium	EXERCITVS F
38	suum pro me effudisset. Utinam patrem audivissem, cum me ad studium litterarum hortaretur! Sed tum litteras et	EXERCITVS F

Figura 10: Exemplo de linhas de concordância da palavra *me*.

Os advérbios *nunc*, com 45 ocorrências, e *hodie*, com 36 ocorrências, foram os mais frequentes no *corpus*, apresentando, ambos, um único equivalente em todos os contextos em que apareceram – respectivamente, “agora” e “hoje” – como nos exemplos *Nunc amicae per oram ambulant* (‘Agora as amigas caminham pela praia’) e *Hodie caelum serenum et clarum est* (‘Hoje o céu está sereno e claro’). A seguir, apresentamos um recorte das ocorrências dos advérbios *nunc* e *hodie*, respectivamente.

Hit	KWIC	File
11	abstulisti. O factum male! O miselle passer! Tua nunc opera meae puellae flendo turgidull rubent ocell! Hls	EXERCITVS F
12	rubet quidam, pallet, stupet, oscitat, odit. Hoc volo: nunc nobis carmina nostra placent. Post hoc princpium Corneliu	EXERCITVS F
13	eris, si pauper es, Aemiliane. Dantur opes nullis nunc nisi dlvitibus. Amissum non flet, cum sola est,	EXERCITVS F
14	foris, illuc vel inde. Da temporis! Ut hodie, nunc , nuper, cras, aliquando; numerl, ut semel, bis, ter;	EXERCITVS F
15	, ante- quam epistulam signat, pauca verba addit. Quid nunc scribis? interrogat Marcus. Scribo te mercedem ad diem	HOMO.txt
16	sumit ab illo patre crudèlissimo. Orontes: At etiam nunc patrì licet infantem suum invalidum in montibus exponere.	INTER POCV
17	invalidos exponere est mos antlquus atque crudelis. Alii nunc sunt mores. Verum hominem lberum crud figere non	INTER POCV
18	. Quisquis feminas amat, poculum tollat et ibat mècum! Nunc merum bibendum est! Cornelius: Tacendum est, non bibendu	INTER POCV
19	tesalvam esse scio. Tum Lydia O Mede! inquit, Nunc demum intellego metibi vita cariorem esse. Ignosce mihi	INTER POCV
20	apud ueros amicos esse. Sic Europa ualde gaudet. Nunc puellae per oram ambulant. Caelum serenum est et	Lucía amicas
21	rope stabulum, dolosa uulpecula perpastas gallinas uidet. - Nunc - inquit uulpecula - amicae sumus: nam ueram amicitiam inte	Lucía amicas
22	uxorem suam amabat et ab ea amabatur. Etiam nunc , decem anns post, beati sunt coniuges. Iulius Aemiliam	MARITVS ET
23	non minuitur. Ut tunc te amabam, ita etiam nunc fe amo. Tum Aemilia, quae uerbis lulil dèlectatur,	MARITVS ET
24	. Certe non propter pecuniam me amabas, luli! At nunc te solum nec ullum alium virum amo. Femina	MARITVS ET
25	me crassiorem fieri putas. Iulius ridens respondet: Quia nunc cibum meliorem es quam tunc edebas! Aemilia: Id	MARITVS ET
26	meliorem es quam tunc edebas! Aemilia: Id quod nunc edo nec melius nec peius est quam quod	MARITVS ET
27	erbi tempora Tempus praesens et praetentum Tempus praesens (nunc): Mane est. Sol lucei. Omnes vigilani, nemo dormii.	MARITVS ET
28	annos Iulius discipulus tam improbus erat quam Marcus nunc est: in ludo dormiebat, male computabat, foede scribebat,	MARITVS ET

Figura 11: Exemplo de linhas de concordância da palavra **nunc**.

Hit	KWIC	File
1	labyrintho fugerunt. Cras tibi narrabo de fuga eorum, hodie plus temporis ad narrandum non habeo: iam horam	DAEDALVS E
2	quod procul absunt a rivo. Imber brevis quem hodie habuimus frumento profuit quidem, sed parum fuit. Item	DAEDALVS E
3	Coriolano dixisti, magister, patriae suae hoste. Rogo ut hodie de quodam viro insigni patriae amanti loquaris. ORBILIUS:	DE BELLIS Q
4	mi, ubi sunt libri tui? Salue, amice, quid hodie agis? Vbi heri fuisti? Lupe, stultus es; nam	DE SECRETC
5	cubiculum intrans interrogat: Quomodo sè habet pes tuus hodie ? Qulntus respondet: Pes male se habet, nec pes	DIES.txt
6	malum dat, sed ille, Qui multum esse solet, hodie nec panem nec malum est puer aegrotans nihil	DIES.txt
7	praeter malum. Iulius: Medus tecum Ire non potest. Hodie necesse est te solum ambulare. Marcus: ...atque me	DIES.txt
8	caput dolet? Iulius: Immo bene valet Medus, sed hodie alias res agit. ^ Marcus: Quae sunt illae res?	DIES.txt
9	ludunt. Iulía ualde amat amicam: Silvia vehementer gaudet Hodie amicae aras dearum rosis ornant.	DISCIPŪLAE
10	convivio recitavit: Aemilius sorori suae carissimae s. d. Hodie demum mihi allata est epistula tua quae a.	EXERCITVS F
11	nostra oppugnaverunt aut nos impetus fecimus in illos. Hodie vero nullum hostem armatum citra flumen videmus. Magnus	EXERCITVS F
12	sumus, nam post longum bellum omnes pacem desideramus. Hodie legati a Germanis ad castra uenerunt, ut cum	EXERCITVS F
13	videbantur il versus, cum nondum caedem uidissem. At hodie Tibullum uerum dixisse intellego. Si iam tum hoc	EXERCITVS F
14	lberine tul bona ualètudine utuntur? Fabia: Sextus quidem hodie naso turgido atque cruento e ludo rediit, cum	EXERCITVS F
15	vel foris, illuc vel inde. Da temporis! Ut hodie , nunc, nuper, cras, aliquando; numerl, ut semel, bis,	EXERCITVS F
16	epistulae addere uult, discipulos interrogat: Qui dies est hodie ? Titus: Hodie kalendae Iuniae sunt. Magister: Recte dic	HOMO.txt
17	vult, discipulos interrogat: Qui dies est hodie? Titus: Hodie kalendae Iuniae sunt. Magister: Recte dicis. Kalendae sun	HOMO.txt
18	alendae Iuniae sunt. Magister: Recte dicis. Kalendae sunt hodie . Ergo date mihi mercedem! (Merces est pecunia quam	HOMO.txt

Figura 12: Exemplo de linhas de concordância da palavra **hodie**.

A preposição *cum*, com 323 ocorrências no *corpus*, teve um único equivalente, ‘com’, como podemos verificar nos exemplos *Iulia rosas carpit et cum quinque rosis ex horto venit* (‘Júlia colhe rosas e vem do jardim com cinco rosas’) e *Romani vinum cum aqua miscent* (‘Os romanos misturam vinho com água’). Por sua vez, a preposição *ad*, com 284 e ocorrências, apresentou como equivalentes as formas ‘até’ e ‘para’, como podemos verificar nos exemplos *Pastor oves suas ad arborem ducit* (‘O pastor conduz suas ovelhas até a árvore’) e *Romulus ad spectaculum ludorum vicina oppida invitat* (‘Rômulo convida as cidades vizinhas para o espetáculo dos jogos’).

A seguir, apresentamos um recorte das ocorrências das preposições *cum* e *ad*, respectivamente.

Hit	KWIC	File
33	. Uxorem a complexu removens, suasit civibus ne pacem cum Poenis facerent. Illi multis casibus fracti inquit sp	DE MUCIO S
34	, paterni in Romanos occisi haeres, bellum renova verat. Cum adversus Perseum profecturus esset, et in domum suam	DE MUCIO S
35	, recta ad hostem perrexit. Paulo post Paulus Aemilius cum Perseo acerrime dimicavit. Macedonum exercitus caesus fuga	DE MUCIO S
36	. Macedonum exercitus caesus fugatusque est; rex ipse cum paucis fugit. INTERROGATIONES 1. Quis erat Lucius Aemilius	DE MUCIO S
37	eo, Roma habuit octoginta tria milia civium Romanorum cum illis qui in agris erant. Anno quadragésimo quarto	DE REGNO S
38	: Quis in bello vicit? Romani. Sed paulo post victores cum victis pacem fecerunt. Post mortem huius eives Numam	DE SABINIS I
39	liberare a tam duro tributo. In Cretam vero cum pueris nauigat. In insula, furtim intrat Labyrinthum et	DE SECRETC
40	debent. Celeriter asinum ad carrum iungit Lucius et cum Iulio, qui iam in somniis est, rursus in	DE SECRETC
41	non longe ab Urbe est; Gabios civitatem subegit; cum Tuscis pacem fecit; templum Iovi in Capitolio aedificavit.	DE ULTIMO I
42	quinio impemum ademit. Mox exercitus, qui civitatem Ardeam cum ipso rege oppugnabat, hunc reliquit. Venientem regem ad	DE ULTIMO I
43	serva Drusilla in domum Semproniae ducuntur, ut studia cum magistra resumant. Magistra a discipulis confiter salutatur	DE ULTIMO I
44	: Veni mecum! Dominus et domina te expectant. Marcus cum servo atrium intrat, ubi parentes sedent Iberos expectant	DIES.txt
45	Medum adhuc in familia esse putat. Is servus cum pueris ire solet omnem res eorum portans. Marcus	DIES.txt
46	, Marce! respondet pater, Bene ambula! Quo it Marcus cum rebus suis? Vide capitulum quintum decimum! GRAMMATIC	DIES.txt
47	Marce! inquit Diodorus, Cur tu ianuam non pulsas cum ad ludum venis, nec me salutas cum me	DIES.txt
48	pulsas cum ad ludum venis, nec me salutas cum me vides. At Marcus ego inquit ianuam non	DIES.txt
49	vides. At Marcus ego inquit ianuam non pulso cum ad ludum venio, Nec te saluto cum te	DIES.txt
50	pulso cum ad ludum venio, Nec te saluto cum te video, quia Nec id facit. Quid Vos	DIES.txt

Figura 13: Exemplo de linhas de concordância da palavra *cum*.

Hit	KWIC	File
20	patiens sum, hic iinis est patientiae meae! Colonus ad pedes domini se proicit eumque orat ut patientiam	DAEDALVS E
21	magnamque patientiam postulat, itaque parum temporis habeo ad opus rusticum. Iulius: Quid? Num uxor abs te	DAEDALVS E
22	vero cura ut agri bene colantur et merces ad diem solvatur! Colonus: Uxor mea officium suum non	DAEDALVS E
23	iam menses prope cotidie lucet usque a mane ad vesperum. Nihil enim vineis magis prodest quam sol	DAEDALVS E
24	haec dixerat Iulius, cum pastor quam celerrime potest ad oves suas currit. Dominus ridens eum currentem aspicit,	DAEDALVS E
25	suas currit. Dominus ridens eum currentem aspicit, tum ad villam revertitur. Etsi dominus severus exstimatur, tamen	DAEDALVS E
26	Lydia vento secundo per mare Inferum navigare pergunt ad fretum Siculum (id est fretum angustum quo Sicilia	DAEDALVS E
27	aegri, qui famam de factis eius mirabilibus audiverant, ad euni conveniebant. Postremo tamen Iesus Christus ab Improb	DAEDALVS E
28	dixit: Domine, si tu j es, iube me ad te venire super aquam! At ipse ait: Veni	DAEDALVS E
29	Petrus de navicula ambulabat super aquam ut veniret ad Iesum. Videns vero ventum validum timuit, et incipiens	DAEDALVS E
30	navicula openretur fluctibus ipse vero dormiebat accesserunt ad eum discipuli eius et suscitaverunt eum de tes:	DAEDALVS E
31	Gubernator anulum tam pulchrum admiratur, tum conversus ad Medum Praefecto inquit dives esse videris, ut servus!	DAEDALVS E
32	in otio agebant et sine labore omnes res ad vitam iucundam obtinebant. Quamquam agros non colebant, te	DE AETATE A
33	obtenebant. Quamquam agros non colebant, terra necessariis ad victum res gignebat; fructus maturos ex arboribus vel	DE AETATE A
34	bus vivebant. Nondum erant milites; duces igitur inuentionem ad arma vocare non poterant. Pacem omnes colebant et	DE AETATE A
35	libera discordias ponere potuit. ORB.: - Non adhuc. Usque ad mortem rex expulsus non quiescet. Nonno anno a	DE BELLIS Q
36	locus a suis civibus datus est. Tum senex ad legatos Lacedaemonios accessit qui in certo loco considebant	DE BELLIS Q
37	Volscorum civitatem, ceperat, ex urbe iniuste expulsus est. Ad ipsos Volscos tetendit iratus eorumque auxilia accepit advi	DE BELLIS Q

Figura 14: Exemplo de linhas de concordância da palavra *ad*.

Também apresentaram apenas um equivalente as conjunções selecionadas, *sed*, com 397 ocorrências (apresentando como equivalente “mas” em todos os contextos) e *neque*, com 143 ocorrências, sendo sempre traduzida por “nem”, como nos exemplos a seguir: *Ianuaris tam longus est quam December, sed Februarius brevior est* (‘Janeiro é tão longo quanto dezembro, mas fevereiro é mais curto’) e *Pisces neque alas neque pedes habet* (‘Peixes não têm asas nem pés’). A seguir, apresentamos um recorte das ocorrências das conjunções *sed* e *neque*, respectivamente.

Hit	KWIC	File
1	dies habet. Ianuarius tam longus est quam December, sed Februarius brevior est: duodetrīginta aut undètrīginta dies	ANNVS ET M
2	sunt dīmīdia pars diel. Nocte sol non lucet, sed luna et stellae lucent. Lona ipsa suam lucem	ANNVS ET M
3	et lunam illustrat. Neque tota luna sole illustratur, sed tantum ea pars quae vertitur ad solem; cetera	ANNVS ET M
4	ebruarīae dicitur diēs tertius decimus mensis Februarii. Sed Idus Martiae dies est quīntus decimus mensis Martil,	ANNVS ET M
5	item Maio, Iulio, Octobri Idus non diēs tertius sed quīntus decimus post kalendas est. Dies noctem mensis	ANNVS ET M
6	habet cibum sumere non potest, neque is sanus, sed aeger est. Homo sanus ventrem bonum, pulmones bonos,	CORPVS HV
7	facit. Medicus est vir qui homines aegros sanat, sed multi aegri a medico sanari non possunt. Estne	CORPVS HV
8	eum sedet manumque eius tenet. Syra non sedet , sed apud lectum stat. Quintus iacet. Aemilia sedet. Syra	CORPVS HV
9	aegrum habet nec ambulare potest. Nec modo pede, sed etiam capite aeger est. Iulius medicum ad cubiculum	CORPVS HV
10	gaudet. Iulius: Iam filius noster non modo pede, sed etiam brachio aeger est. Aemilia: Ille medicus crassus	CORPVS HV
11	persecutus est? Syra: Certe rex eos persequi coepit, sed navis Thesei nimis celeris fuit. Minos, quamquam celeriter	DAEDALVS E
12	ui poterit, quidem studiosus sum volandi inquit icarus , sed necessariae sunt ad volandum. Quoniam dii nobis non	DAEDALVS E
13	est. Audax quidem est consilium tuum inquit icarus , sed omne consilium fugiendi me delectat, ac tu id	DAEDALVS E
14	exemplum artis meae novissimum. Aves quidem non sumus, sed aves imitabimur in volando. Vento celerius trans mare	DAEDALVS E
15	Tum puerum osculatus Parati sumus ad volandum inquit, sed prius hoc te moneo: vola post me in	DAEDALVS E
16	vero recta via Athenas in patriam suam volaverunt, sed nova libertate delectati in magnum orbem supra mare	DAEDALVS E
17	, no tam parva est quam tibi videtur. icarus : Sed illa insula quae nobis a sinistra est multo	DAEDALVS E
18	: Peloponnesus est, Graeciae pars, nec vero Insula est, sed paeninsula nam Peloponnesus terra angusta, quae Isthmus voc	DAEDALVS E

Figura 15: Exemplo de linhas de concordância da palavra *sed*.

Hit	KWIC	File
32	laetus est et ridet. Iulia laeta non est neque ridet. Cur non laeta est Iulia? Non laeta	FAMILI~1.TX
33	Davum vocat: Dave! sed Davus Medum non audit neque venit. Medus rursus Davum vocat: Veni! Davus venit.	FAMILI~1.TX
34	nummi. Ubi sunt ceteri nummi mei? Davus tacet, neque respondet. Aemilia: Responde, Dave! Dominus te interrogat.	FAMILI~1.TX
35	! Veni! sed Medus, qui abest, eum non audit neque venit. Iulius rursus vocat: Mede! Veni, improbe serve!	FAMILI~1.TX
36	Litterae vestrae inquit aequae foedae sunt: tu, Tite, neque pulchrius neque foedius scribis quam Marcus. Titus: At	HOMO.txt
37	inquit aequae foedae sunt: tu, Tite, neque pulchrius neque foedius scribis quam Marcus. Titus: At certe rectius	HOMO.txt
38	idem mendum eodem modo corrigit in sua tabula, neque vero magister hoc animadvertit. postremo Marcus Quare i	HOMO.txt
39	dicentem rem veram. Is qui non defendit iniuriam neque propulsat, cum potest, iniuste facit. Cum subit illius	IN PARADIS
40	ter ceteros fidebam! Posthac servo Graeco nulli confidam, neque enim fidem digni sunt: Infidel et nequam sunt	INTER POCV
41	a maleficiis deterrere atque in officio tenere potest. Neque quisquam me accusabit si servum meum cruciavero aut	INTER POCV
42	Internum iterum nostrum mare iure appellatur a Romanis. Neque tamen classis Romana omnes nautas qui ubique navigant	INTER POCV
43	vis praedonum ut nullo modo iis resistere possimus. Neque praedones nautas inermes occidunt, cum eos magno pretio	INTER POCV
44	surgere seio. Vero agni non iam lupos timent, neque lupi insidias parant. Gallinae timent uulpeculam. Nam sci	Lucia amicas
45	suam. Nemo deorum peior martus est quam Iuppiter, neque ulla dea peior uxor est quam Venus. Inter	MARITVS ET
46	laudatur. Iulius est bonus martus qui uxorem suam neque aliam feminam amat. Certe Iulius maritus melior quam	MARITVS ET
47	! Item Aemilia bona uxor est quae maritum suum neque ullum alium virum amat. Certe Aemilia uxor melior	MARITVS ET
48	amabatur Crassus Dives nominabatur. Aemilia Crassum amabat, neque vero ab eo amabatur, quod parentes Aemiliae pauperes	MARITVS ET
49	omnia ad eum remittebat; sed post paucos dies neque epistulae neque flores remittebantur... Anno post Iulius	MARITVS ET

Figura 16: Exemplo de linhas de concordância da palavra *neque*.

Por fim, os dois numerais de maior ocorrência no *corpus*, *duo*, com 37 ocorrências, e *centum*, com 36, também apresentaram um único equivalente, respectivamente ‘dois’ e ‘cem’: *Duae manus e duo pedes in corpore humano sunt/Duo saecula sunt ducenti anni* (‘Há duas mãos e dois pés no corpo humano’/‘Dois séculos são duzentos anos’) e *Numerus servorum est centum/Saeculum est centum anni* (‘número de servos é cem’/‘Um século é cem anos’). A seguir, apresentamos um recorte das ocorrências das conjunções *duo* e *centum*, respectivamente.

Hit	KWIC	File
1	annl. Centum annl vel saeculum est longum tempus. Duo saecula sunt ducentl annl. Homo sanus nonaginta vel	ANNVS ET M
2	CORPVS HVMANVM Corpus humanum quattuor membra habet: duo brachia et duo crura. Bracchium membrum est et	CORPVS HV
3	Corpus humanum quattuor membra habet: duo brachia et duo crura. Bracchium membrum est et crus membrum est.	CORPVS HV
4	est manus, in crure pes. Duae manus et duo pedes in corpore humano sunt. In corpore unum	CORPVS HV
5	humano sunt. In corpore unum caput est, non duo capita. In capite sunt oculi et aurès, nasus	CORPVS HV
6	cerebrum parvum habet stultus est. Os est inter duo labra. In ore lingua et dentes insunt. Dentes	CORPVS HV
7	ultimùm regem Tarquiniùm expulerant. Tum pro uno rege duo cõsules creabantur hac causã ut, si unus malus	DE ULTIMO I
8	qui in ludum eunt. Marcus et Quintus sunt duo discipuli. Alii discipuli sunt Titus et Sextus. Sextus,	DIES.txt
9	ibi caedes hostium facta est ut meminisse horream. Duo fere millia hominum magnamque armorum copiam hostes eo	EXERCITVS F
10	indignam esse, neque tamen desit eam amare. Ecce duo versus qui mentem poëtae dolentem ac dubiam inter	EXERCITVS F
11	om- nia inquit iocosa sunt carmina Martialis. Ecce duo versus de iato vir! pauperis, et quattuor in	EXERCITVS F
12	hic et haec sacerdos. Numerl nominum quot sunt?? Duo . Qui? Singularis, ut hic magister, pluralis, ut hi	EXERCITVS F
13	generum, ut ego, tu. Numerl pronominum quot sunt? Duo . Qul? Singularis, ut hic, pluralis, ut hi. Personae	EXERCITVS F
14	sunt, ut luctor, loquor. Numeri verborum quot sunt? Duo . Qul? Singularis, ut lego, pluralis, ut legimus. Tempora	EXERCITVS F
15	lecturus et legendus. ... Numeri participiorum quot sunt? Duo . Qul? [D.:] Singularis, ut hic legens, pluralis, ut	EXERCITVS F
16	et Aemiliae. In familia Iulii sunt tres liberi: duo filii et una filia. Estne Medus filius Iulii?	FAMILI~1.TX
17	est. Davus quoque servus est. Medus et Davus duo servi esunt. Iulius est dominus Medi et Davi.	FAMILI~1.TX
18	sunt tres liberi. Quot filii et quot filiae? Duo filii et una filia. Quot servi sunt in	FAMILI~1.TX

Figura 17: Exemplo de linhas de concordância da palavra *duo*.

Hit	KWIC	File
11	dominus multorum servorum. Duo et tres numerl sunt. Centum quoque numerus est. Numerus servorum est centum. Nun	AMILI~1.TXT
12	sunt. Centum quoque numerus est. Numerus servorum est centum . Numerus liberorum est tres. Centum est magnus numerus.	AMILI~1.TXT
13	Numerus servorum est centum. Numerus liberorum est tres. Centum est magnus numerus. Tres parvus numerus est. Numerus	AMILI~1.TXT
14	in familia tua? Iulius: In familia mea sunt centum servi. Cornelius: Quid? Iulius: Numerus servorum meorum	AMILI~1.TXT
15	i. Cornelius: Quid? Iulius: Numerus servorum meorum est centum . Cornelius: Centum servi! Magnus est numerus servorum t	AMILI~1.TXT
16	Iulius: Numerus servorum meorum est centum. Cornelius: Centum servi! Magnus est numerus servorum tuorum! liber novus	AMILI~1.TXT
17	: Quot numml sunt in sacco tuo? Iulius respondet: Centum . Aemilia: Num hic centum nummi sunt? Iulius pecuniam	AMILI~1.TXT
18	sacculo tuo? Iulius respondet: Centum. Aemilia: Num hic centum nummi sunt? Iulius pecuniam numerat: Unus, duo, tres,	AMILI~1.TXT
19	tres, quattuor... novem, decem. Numerus nummorum non est centum , sed decem tantum. Iulius: Quid? In sacco meo	AMILI~1.TXT
20	decem tantum. Iulius: Quid? In sacco meo non centum , sed tantum decem nummi sunt! Ubi sunt ceteri	AMILI~1.TXT
21	auferens. Cornelius: Quantum pecuniae abstulit? Iulius: Centum circiter sestertios. Atque ego illi servo praeter ceteros	NTER POCVL
22	m praemium statuere oportet. Tantum quantum ille surripuit. Centum tantum sestertios, sane non nimium praemium promittis. A	NTER POCVL
23	cruciare, si eum inveneris. Clemens esto, mi Iuli. Centum sestertii haud magna pecunia est, ut ait Orontes,	NTER POCVL
24	, quae castra in duas partes dividit; ea via centum pedes lata est. In bello portae castrorum clauduntur.	ILES ROMA
25	Albinus Medo anulum gemmatum ostendit. Albinus: Hic anulus centum nummis constat. Medus: Quid? Albinus: Pretium huius an	ABERNA RO
26	constat. Medus: Quid? Albinus: Pretium huius anuli est centum sestertii. Medus: Centum sestertii? Id magnum pretium est	ABERNA RO
27	lbinus: Pretium huius anuli est centum sestertii. Medus: Centum sestertii? Id magnum pretium est! Albinus: Immo parvum	ABERNA RO
28	ost Albinum digito monstrat. Albinus: Ille quoque anulus centum sestertiis constat. Pretium illius anuli tantum est quant	ABERNA RO

Figura 18: Exemplo de linhas de concordância da palavra *centum*

A partir dessa amostra, a conclusão a que chegamos é que, baseados nos achados do *corpus*, não há razão para oferecer, na microestrutura, um grande número de equivalentes, sobretudo para um usuário em estágio inicial de aprendizado de latim. Na maior parte dos exemplos apresentados, basta um equivalente para solucionar o problema do consultante; em alguns casos específicos, dois equivalentes são suficientes. A ordem dos equivalentes ocorrerá segundo critério de frequência; sendo o lema polissêmico, o de maior frequência no *corpus* será elencado em primeiro lugar. Um número maior de equivalentes além dos que são disponibilizados no *corpus* apenas sobrecarrega a obra lexicográfica de informações desnecessárias ao aprendiz, dificultando a consulta devido ao volume de informações constantes na microestrutura.

Outro aspecto a ser destacado é a necessidade, nos casos de equivalência zero, da formulação de paráfrases definidoras. De acordo com Bugueño (2009, p. 244), para que uma definição seja suficientemente elucidativa, é fundamental a opção por um tipo específico de paráfrase definidora. O autor apresenta uma

tipologia das paráfrases definidoras, fundamentada em dois parâmetros: a perspectiva do ato da comunicação e a metalinguagem empregada.

Quanto à perspectiva do ato da comunicação, distinguem-se as paráfrases intencionais das paráfrases extensionais. As paráfrases intencionais podem ser analíticas (as quais apresentam o conteúdo semântico de um item lexical por meio de uma proposição) ou sinonímicas (as quais compreendem uma reescrita do significado de uma expressão linguística por meio de uma outra expressão ou de várias expressões de uma mesma língua (BUGUEÑO; FARIAS, 2011, p. 34). Pode-se dizer que essas últimas equiparam-se aos equivalentes. No dicionário de latim para iniciantes, será necessária a utilização de paráfrases intencionais analíticas nos casos de *realia*, para os quais não existe um equivalente em língua portuguesa.

Sobre à metalinguagem empregada, Bugueño (2009, p. 252) diferencia metalinguagem de conteúdo e metalinguagem de signo. Metalinguagem de conteúdo expressa o conteúdo da significação do item lexical, seja por meio de paráfrases intencionais analíticas, seja por meio de paráfrases sinonímicas, cujos exemplos foram dados anteriormente, enquanto a metalinguagem de signo é expressa por meio de paráfrases indicadoras de uso, as quais orientam o consulente sobre como se emprega o item lexical.

Sobre o padrão sintático das paráfrases definidoras, cabe destacar que cada classe gramatical, tendo em vista sua natureza e seu padrão morfossintático, exige uma paráfrase com padrão sintático distinto. Selistre (2012, p. 177) apresenta, respectivamente, exemplos de modelos de paráfrases para substantivos concretos passíveis de definição em metalinguagem de conteúdo e para os advérbios, descritos em metalinguagem de signo, que seriam:

- a) Substantivos concretos = Hiperônimo (nome) + Especificadores
- Advérbio = 'Expressa'/'Usa-se para expressar'+ Noção expressa

6.7 MEDIOESTRUTURA E *OUTSIDE MATTER* (*FRONT MATTER, MIDDLE MATTER E BACK MATTER*)

Se a macroestrutura e a microestrutura de um dicionário podem ser caracterizadas, respectivamente, como uma progressão vertical e horizontal (BUGUEÑO e ZANATA 2010), a medioestrutura, considerando-se essa concepção espacial do dicionário, é o componente que permite a pesquisa de informações entre outros sentidos que não a progressão de cima para baixo e/ou da esquerda para a direita (op. cit. p. 84).

Desse modo, em uma obra lexicográfica, a medioestrutura deve ser compreendida como o componente estrutural que estabelece relações entre as diversas partes do dicionário (macroestrutura, microestrutura e *Outside Matter*), assim como um componente de interação entre o dicionário e seus usuários. Segundo Martínez de Sousa (1995, p. 301), uma das principais funções da medioestrutura é evitar a repetição da mesma informação em duas acepções sinônimas.

De acordo com Damim (2005, p. 89), o plano medioestrutural corresponde a um sistema de articulação entre a macroestrutura, a microestrutura e outros componentes do dicionário, como o material anteposto, o material posposto e o material interposto. Essas relações se dão de diferentes maneiras, por exemplo, entre um artigo léxico e outro, entre um artigo léxico e a explicação da estrutura dos artigos, dentre outras possibilidades.

Pontes (2009, p. 89) classifica as remissões como internas ou externas, considerando-se o fato de ocorrerem dentro do verbete ou nos textos externos (materiais antepostos e materiais pospostos). Outra classificação encontrada na literatura divide as remissões em implícitas ou explícitas, conforme a presença ou ausência de marcas para expressá-las (op. cit. p. 90-91). As remissões explícitas são marcadas por símbolos, abreviaturas e palavras; já nas implícitas, a referência não é marcada.

Segundo Bugueño (2208a, p. 12), para que a medioestrutura de fato auxilie o usuário, sua formulação deve fundamentar-se em três princípios axiomáticos:

- a. Uma referência medioestrutural sempre deve obedecer a um movimento único, levando de forma ágil o consulente à informação que o dicionário pretende fornecer;
- b. A motivação de uma referência medioestrutural deve ser inferida sem dificuldade pelo consulente;
- c. Uma referência medioestrutural inevitavelmente deve gerar um acréscimo de informação para o consulente.

Farias (2009, p. 241) aponta mais uma característica importante, que deve ser considerada para o dicionário de latim proposto: as remissões apresentadas devem se reduzir ao menor número possível, uma vez que os usuários, sendo aprendizes iniciantes, não têm o hábito de consultar obras lexicográficas em língua latina e por isso provavelmente não terão muita disposição para realizar consultas complementares ao dicionário. Nesse sentido, o sistema de remissões do dicionário de latim para aprendizes iniciantes contará apenas com remissões do tipo internas, que remetem a informações contidas no próprio dicionário. Essas remissões serão as seguintes:

1. Remissão de um verbete a outro verbete (de uma forma flexionada a uma forma canônica);
2. Remissão ao *front matter* (de um verbete a um quadro de declinação/flexão).

Um verbete fará remissão a outro no caso de formas flexionadas que remetem a formas canônicas, conforme já elencado na distinção *type/token* (capítulo 6.6, p. 100). A título de explanação, cabe lembrar que esses casos tratam-se de

1. Substantivos com forma morfológica muito distinta no plural, tais como *equorum*, que farão remissão à forma *type equus*;
2. Adjetivos de segunda classe, que, tendo sido lematizados nas formas de dativo e ablativo plural devido à distinção morfológica (como *brevi/brevibus*), farão remissão à forma *type* no nominativo singular (*brevis*);
3. Adjetivos de segunda classe com 3 terminações, que devem ser lematizados separadamente para cada gênero (como *acer, acris, acre*), sendo que cada forma *token* fará remissão à forma *type* no masculino;

4. Adjetivos imparissílabos, tais como *pauperem, pauperes, pauperis*), que farão remissão à forma *typepauper*;
5. Formas verbais irregulares (todas *token*), que também serão lematizadas com remissão à forma *type* (a mais frequente no *corpus*, como *habet*, cf. figura 8, capítulo 6.6, p. 123), bem como à forma canônica na primeira pessoa do presente do indicativo;
6. Formas verbais lematizadas no infinitivo (de acordo com o que constar no *corpus*, como *habere*), que também farão remissão às formas *type* dos verbos;
7. Formas pronominais declinadas (como *mihi* e *tibi*), que farão remissão à forma canônica no nominativo;
8. Numerais declinados (como *duorum, duabus, duobus*), que farão remissão às formas canônicas no nominativo (*duo, duae*).

Por sua vez, o *Outside Matter* (*front matter, middlematter* e *back matter*) constitui-se de um conjunto de textos externos à nominata, exercendo a função de mediar a consulta do usuário à obra lexicográfica. Conforme se pode inferir pela sua nomenclatura, o *front matter* fica localizado na parte inicial do dicionário e funciona como uma espécie de manual de instruções; esse componente deve oferecer ao usuário um panorama sobre os objetivos do dicionário, explicando como a obra está estruturada, bem como apresentando informações que não estão disponíveis nos verbetes (por exemplo, tabelas de declinação dos nomes em latim e de conjugação de verbos irregulares). Por sua vez, o *middle matter* apresenta informações que estão inseridas entre os verbetes, e o *back matter* apresenta o material linguístico disponibilizado após o conjunto de verbetes.

Conforme Borba e Bugueño (2012, p. 35-36), o *front matter* deve orientar o consulente em relação a quatro tópicos específicos:

- a) o usuário almejado, ou público alvo;
- b) a função;
- c) a seleção macroestrutural;
- d) o tipo de informações que a obra disponibiliza e como são apresentadas.

Considerando-se que o usuário almejado quando da elaboração de um dicionário de latim para aprendizes iniciantes não está habituado à consulta de obras lexicográficas nessa língua, o *front matter*, mais do que os outros

componentes (*middle matter* e *back matter*) se mostra um elemento crucial, pois será o elemento norteador na consulta da obra como um todo.

A função primordial do *front matter* é oferecer ao consulente um panorama sobre o objetivo do dicionário, esclarecendo qual sua utilidade, seu enfoque e as possibilidades oferecidas pela obra. Além disso, deve funcionar como um manual de instruções sobre a utilização do dicionário pelo usuário.

No desenho do dicionário de latim para aprendizes iniciantes, prevemos a presença de um *front matter* que dê conta, por meio do sistema de remissões, das seguintes informações:

- a) quadro com as cinco declinações e os casos latinos;
- b) quadros com o paradigma completo de declinação dos adjetivos de segunda classe;
- c) quadros com os graus dos adjetivos (comparativo de superioridade e superlativo);
- d) quadros com o paradigma pronominal completo;
- e) quadros com os paradigmas de conjugação verbal – modos indicativo, subjuntivo, imperativo e voz passiva.

Além dessas informações, o *front matter* deve conter uma introdução, na qual são apresentados os propósitos da obra lexicográfica, bem como uma explanação sobre a maneira como foi constituída e a que público se destina. A obra deverá conter também um *back matter* com as referências bibliográficas completas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos nos capítulos iniciais deste trabalho, estudar latim é, sem dúvida, ter acesso a um acervo precioso de conhecimento, cada vez mais restrito a um número limitado de pessoas, que compõem um público altamente especializado. O fato de o latim ter sido excluído do currículo das escolas na década de 60 e seu caráter facultativo no ensino superior a partir da década de 90 tornou-o uma língua ainda mais ‘exótica’ e rara, a ponto de alunos matriculados na disciplina de Latim e Literatura Latina, quando questionados sobre quando e onde essa língua teria sido falada, confundirem-na com a língua espanhola ou mesmo com outra língua românica vernácula²².

No desenvolvimento desta tese, discorreremos inicialmente sobre a importância do ensino do latim para a formação intelectual e cultural, apresentando um panorama dos estudos dessa língua clássica no mundo inteiro, desde a Idade Média; a partir dessas informações, não é difícil concluir que, sobretudo no Brasil, o prestígio dos estudos clássicos foi desluzindo-se com o passar dos anos. Tal fato, para os especialistas (e por que não dizer) amantes da língua e da cultura latina, poderia ser um motivo de completo desalento e desmotivação no exercício da docência. Mas felizmente, como apontamos no capítulo 2, há estudos que apontam para uma revitalização dessa língua que já gozou de tanto prestígio em nível universal.

Uma das conclusões a que podemos chegar é que esse cenário de desprestígio relacionado ao estudo do latim – que na verdade está intimamente relacionado à falta de acesso ao conhecimento da língua e da cultura latinas – pode e deve ser modificado a partir da iniciativa de profissionais da área, seja na maneira como conduzem suas aulas nos raros espaços onde a língua sobrevive, seja a partir da seleção (e reelaboração) de materiais de fato adequados e também atrativos aos aprendizes. Esta foi a verdadeira motivação para a elaboração deste trabalho: como professora de latim há mais de 10 anos e profunda apreciadora dos estudos clássicos – paixão que iniciou em 1991, na disciplina de Língua Latina I,

²²Essa é uma situação frequentemente vivenciada na disciplina de Latim e Literatura Latina da Universidade La Salle, obrigatória para o curso de Letras e optativa para os demais cursos de graduação.

quando era então graduanda em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul –, várias vezes fui surpreendida questionando-me sobre como poderia realmente contribuir para tornar o ensino de latim mais acessível e, desse modo, fazer com que um maior número de pessoas tivesse uma melhor compreensão desse idioma visto como hermético, excessivamente complexo e difícil, enfim, visto como uma simples “língua morta”. A resposta surgiu em 2013, quando cursei, como aluna especial, a disciplina de Fundamentos de Lexicografia, com o Professor Félix Bugueño, e a partir de então começou-se a traçar o projeto que, enfim, resultou nesta tese doutoral.

Após a definição do tema e das diretrizes do trabalho que ali começaram a se delinear, o primeiro grande desafio foi a compilação do *corpus*. Diferentemente de outras línguas, que contam com *corpora* prontos, disponíveis na internet e ao alcance dos pesquisadores, em latim, o trabalho de compilação de dados necessitava partir do zero. Definimos, então, as obras que comporiam nosso *corpus* de estudo (conforme exposto no capítulo 4, item 4.1) e, a partir dessa prévia seleção, debruçamo-nos sobre esse material para que, após minuciosas revisões, estivesse adequado para poder ser submetido às análises subsequentes.

É no capítulo 6 deste trabalho, porém, destinado à estrutura do dicionário bilíngue, que se localizam os achados mais importantes. No âmbito da macroestrutura, estabeleceram-se as questões relativas à definição lematizada (ou seja, a definição dos itens lexicais passíveis de inclusão), à disposição lematizada (relativa à ordenação dos itens selecionados) e à densidade macroestrutural (relacionada à quantidade de itens a serem lematizados). Considerando-se que a definição lematizada a que nos propúnhamos dizia respeito a um dicionário para estudantes em fase inicial de aprendizagem, tomamos o critério de frequência como norteador, garantindo a inclusão dos vocábulos com um determinado número de ocorrências em nosso *corpus*.

A partir de rigorosa análise estatística, foi possível definir a composição macroestrutural quantitativa, classificando as palavras do *corpus de estudo* com base na incidência em textos aleatoriamente selecionados da internet (*corpus selecionado*), a partir do uso da técnica de *text mining*, sendo, desse modo, possível estabelecer um número ótimo de palavras na macroestrutura. A utilização de técnicas de mineração de textos e análise de incidência atenderam ao objetivo de selecionar um ponto de corte otimizado para as palavras de um dicionário de

latim. Com base em tais metodologias, estabeleceu-se que a macroestrutura do dicionário a ser desenhado – desenho que serviria como modelo para a constituição definitiva de uma obra lexicográfica adequada a aprendizes iniciantes de latim – se constituiria de 1930 palavras.

Já para definição macroestrutural qualitativa, que envolve a definição lematizada e disposição lematizada, consideram-se a definição dos tipos de unidades léxicas a serem registradas e a definição dos critérios de lematização de *types* (forma canônica ou não-flexionada) e *tokens* (forma não-canônica ou flexionada) (item 6.4). No que tange à disposição lematizada, trataram-se das soluções homonímica ou polissêmica e do arranjo das entradas.

No que concerne à microestrutura do dicionário bilíngue de latim a ser desenhado – ou, em outras palavras, o conjunto completo das informações linearmente ordenadas que sucedem o lema –, o critério de frequência também se mostrou definitivo. Sabíamos que tão importante quanto discutir e estabelecer a quantidade de segmentos informativos do verbete seria atentar para a qualidade das informações – mais precisamente, informações de fato úteis e claras a um aprendiz das “primeiras letras” do latim, língua para ele até então desconhecida. A análise de obras lexicográficas de latim de uso corrente mostrou-nos que, muitas vezes, há um excessivo número de equivalentes em um verbete, o que apenas onera a consulta e dificulta a compreensão até mesmo para conhecedores em nível avançado da língua. Nesse sentido, a pesquisa embasada em um *corpus* constituído de materiais didáticos a que o consulente de fato tem acesso elucidou qual é o número de equivalentes necessários para uma obra lexicográfica com esse público-alvo. Por fim, para complementar a obra lexicográfica a ser desenhada, a medioestrutura (ou o sistema de remissões), compreendida como o componente estrutural que estabelece relações entre as diversas partes do dicionário, também foi delineada, assim como o *Outside Matter*.

Como elucidada o título da tese, ‘**Desenho de um dicionário bilíngue de latim para aprendizes iniciantes**’, o que nos propusemos a fazer foi apresentar um modelo de dicionário de latim que seja mais acessível ao consulente em fase inicial de aprendizagem da língua. Talvez seu aspecto mais inovador, se comparado às demais obras lexicográficas em latim, é derivar de um *corpus* real, composto de materiais didáticos, o que garante que nosso usuário se deparará com o vocabulário com que de fato trabalhará em sala de aula. Por isso esperamos que, a

partir deste trabalho, possam se ampliar as tão escassas pesquisas lexicográficas na área de latim, e também que – para retomar as palavras de Fedro, expostas na epígrafe (*Nisi utile est quod facimus, stulta est gloria*) – o fruto de nossa pesquisa venha a se tornar útil para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. **Noções Fundamentais da Língua Latina**. São Paulo: Saraiva, 1956.

BARROS, L. Aspectos terminológicos e perspectivas científicas da Terminologia. In **CIENC. CULT.** Vol. 58 n. 2 São Paulo Apr/June 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/cielo.php?pid=s0009-67252006000200011&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: abr. 2018.

_____. **Gramática Latina**. São Paulo: Saraiva, 2011. 30.ed.

BÉJOINT, H.; THOIRON, P. **Les dictionnaires bilingues. Belgique**: Editions Duculot, 1996.

BORBA, L. C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. **Análise de cinco dicionários semasiológicos de língua espanhola**: a correlação entre o Front Matter e a Macro e Microestrutura. *Extensio*, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 32-43, 2012.

BORBA, L.C. **Lexicografia e ensino**: o auxílio dos dicionários gerais de língua espanhola. Disponível em: <<http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/141>> Acesso em: jun. 2018.

BUGUEÑO A,F. V. As soluções polissêmicas e homonímicas em dicionários semasiológicos. **Revista Trama**. Cascavel: v. 12, n. 24, p. 121-153, 2016.

_____. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 58, p. 215-231, 2014.

_____. O dicionário bilíngue como problema linguístico e lexicográfico. In: Whang, A.D.; Nadin, O.L.. (Org.). **Linguagens e Interação III**: estudos do léxico. Maringá: Clichotec, , v. III, p. 65-91, 2010.

_____. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: Aparecida Negri Isquerdo; Ieda Maria Alves. (Org.). **As ciências do Léxico**: Lexicologia, lexicografia e terminologia. São Paulo: Humanitas, v. III, p. 261-272, 2007.

_____. Problemas medioestruturais em um dicionário de falsos amigos. In: **Anais do Colóquio Nacional Letras em Diálogo e em Contexto**: rumos e desafios. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. O dicionário bilíngue como problema linguístico e lexicográfico. In: **Linguagens em interação III: estudos do léxico**. Maringá: Clichotec, 2010.

_____. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. In: **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n.18, p.115-135, 2006.

_____. **Sobre a microestrutura em dicionários semasiológicos do alemão.** Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/11414>> Acesso em: jun. 2018.

BUGUEÑO, F.; FARIAS, V. S. **Informações discretas e discriminantes no artigo léxico.** 2006. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148359>> Acesso em: jun. 2018

_____. **Da microestrutura em dicionários semasiológicos do português e seus problemas.** Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/view/121>> Acesso em: maio 2018.

_____. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, Brasil. v. 2, n. 18, p. 116-135. 2006.

BUGUEÑO, F.; SELISTRE I. **OS DIFERENTES TIPOS DE DICIONÁRIOS E AS TAREFAS DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA, 2014.** Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2011/ingles_artigos/selistre.pdf> Acesso em: abr. 2018.

BUGUEÑO, F.; ZANATTA, F. Procedimentos medioestruturais em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. In: **Lusorama**. 83-84, pp. 80-97, 2010.

CARVALHO, O. L. S. **Lexicografia bilíngue português/alemão: teoria e aplicação à categoria de preposições.** Brasília: Thesaurus, 2001.

COSERIU, E. **Lições de linguística geral.** Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1980.

CART, A. et al. **Gramática latina.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1986.

CIBOIS, P. **L'ensegnet du latin em Frence.** Une socio-histoire. 2011.

_____. **L'enseignement du Latin aux USA et en Italie.** Dez. 2013. Disponível em: <<http://enseignement-latin.hypotheses.org/127>> Acesso em: abr. 2018.

DAMIM, C. P.; BUGUENO, F. **Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilíngues português/inglês.** Entrelinhas (UEL), São Leopoldo, v.2, n.2, 2005.

DAMIM, C. **Parâmetros para uma Avaliação do Dicionário Escolar.** Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DONATO, E. **Ars grammatica.** Turnhout, Belgique: Brepols, 1992.

FARIAS, V. S. **Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa,** 2009. Dissertação (Mestrado em Lexicografia e Terminologia). UFRGS. Porto Alegre, 2009.

_____. **Sobre a definição lexicográfica e seus problemas:** fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos. Tese de Doutorado; Porto Alegre: UFRGS, 2013.

_____. **Considerações preliminares sobre o pós-comentário na microestrutura de dicionários semasiológicos.** ReVEL, v. 9, n. 17, 2011. Disponível em: <www.revel.inf.br> Acesso em: abr. 2018.

FORTES, F. S. **A “língua” e os textos:** gramática e tradição no ensino de latim. Instrumento, Juiz de Fora, v.12, n.1, p.63-70, jan/jun 2010.

GREGIS, H. **Uma análise preliminar de materiais didáticos de latim de uso corrente. Caminhos em linguística aplicada.** Taubaté: UNITAU. vol. 10, 2014.

HAENSCH, Günther. **La lexicografía: de la lexicografía teórica a la lexicografía práctica.** Madrid: Gredos, 1982.

HAUSSMANN, F. J.; WIEGAND, H. E. Components parts and structures of general monolingual dictionaries: a survey. In: HAUSMANN, F. J. et al. (Hrsgn). **Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires.** Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Berlin/New York: Walter de Gruyter (328-360), 1989 – 2003.

ILARI, R. **Linguística Românica.** São Paulo: Ática, 2004.

KLEIN, C.; SOLER, P. L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré. **Inspection générale de l'éducation nationale**, août 2011. n° 2011-098.

KROMAN, H. P., RIIBER, T., ROSBACH, P. Principles of Bilingual Lexicography. In Hausmann F.J., Reichmann O., Wiegand E., Zgusta L. **Wörterbücher/ Dictionaries/Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie/An International Encyclopedia of Lexicography/Enciclopédie internationale de lexicographie.** Vol.III, Berlin-New York: De Gruyter, pp. 2711-2728, 1991.

LANDAU, S. I. **Dictionaries: the art and craft of lexicography.** 2. Ed. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

LARA, L. F. **De la definición lexicográfica.** México: El colegio Del México, 2004.

LEITE, L. R.; CASTRO, M. B. **O ensino de Língua Latina na universidade brasileira e sua contribuição para a formação do graduando em Letras.** Organon, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 223-244, jan/jun. 2014.

MARTINEZ DE SOUSA, José. **Diccionario de Lexicografía Práctica.** Barcelona: Bibliograf, 1995.

MIOTTI, C. M. **O ensino do latim nas universidades públicas do Estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin:** um estudo de caso. Unicamp (Dissertação de Mestrado), 2006.

NATION, I. S. P. **Teaching and learning vocabulary**. Newbury House, New York: 1990.

NÓBREGA, V. L. **A presença do latim**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – INEP – Ministério da Educação e Cultura, 1962.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem**. São Paulo: Ática, 2009.

OLIVEIRA, A. F. S. **Subsídios da semântica cognitiva para a disposição das acepções nos Learner's Dictionaries**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre: 2010.

ÖRBERG, H. H. **Lingua Latina per se Illustrata – Pars I: Familia Romana**. Newburyport, MA : Focus Publishing, 2003a.

PONTES, A. L.; FECHINE, L. A. R. Metadiscorso verbal e visual: análise da medioestrutura de um dicionário de língua inglesa. **Palimpsesto**. Rio de Janeiro. v. 10, p. 1-22, 2011.

_____. **Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

POSTMAN, N. **The End of Education: Redefining the Value of Schools**. New York: Knopf, 1995, p. 147.

QUEDNAU, L. R. **Ensino de latim: discussão e propostas**. Cadernos do IL, Porto Alegre: 2011. n. 42. pp. 320 – 338, jun. 2011.

Representações da República Federal da Alemanha no Brasil.

Renascimento: Latim volta a ser popular nas escolas e universidades da Alemanha. Disponível em:

<http://www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/pt/__pr/DZBrasilia__Artigos/09__2012/240912__latimescolas.html?archive=3157390> Acesso em: maio 2018.

REY-DEBOVE, J. **Étude linguistique e sémiotique des dictionnaires français contemporains**. Paris: Hague, Mouton, 1971.

REZENDE, A. M. **Latina Essentia: preparação ao latim**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

RICHARDS, J. C. et al. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Essex: Longman, 1999.

ROMILLY, J. **Lettre aux parents sur les choix scolaires**. Paris: Éditions de Fallois, 1994, p. 63.

RÓNAI, Paulo. **Gradus primus**. São Paulo: Cultrix, 1954.

_____. **Gradus secundus**. São Paulo: Cultrix, 1954.

ROSÁRIO, M. B. **Latim Básico**. Disponível em: <<http://www.latim-basico.pro.br/latim-basico.pdf>> Acesso em: jun. 2018.

ROSSI, Giancarlo. **Attualità del latino**. MicroMega5/96, p. 195-237.

SAN VICENTE, F. **Lessicografia bilingue e traduzione: metodi, strumenti, approcci attuali**. Bolonha: Polimetrica, 2006.

SELISTRE, I. C. T. **Desenho de um dicionário passivo inglês-português para estudantes do ensino médio**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

STÖRIG, H. J. **A aventura das línguas: uma história dos idiomas do mundo**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

SOUZA, R. F. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). **Currículo sem Fronteiras**. v.9, n.1, pp.72-90, Jan/Jun 2009.

TARP, S. **Lexicography in the borderland between knowledge and non-knowledge**. Lexicographica: Series Maior, 2008.

TEIXEIRA, F. D. O ensino de latim no 3º grau: a manutenção da tradição ou a alienação do educando. **Revista Eletrônica Antiguidade Clássica**, SL, ISSN 1983 7614 – nº 004, p.80-93, 2009

TESNIÈRE, L. **Eléments de syntaxe structurale**. Paris: Klincksieck, 1959.

TOURATIER, C. **La sémantique**. Paris: Armand Colin, 2014.

UNIVERSIA. **Cresce a procura pelo Latim nas universidades do País**. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/10/09/434124/cresce-procura-pelo-latim-nas-universidades-do-pais.html>> Acesso em: mar. 2018.

ZANATTA, F.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. A normatividade em dicionários semasiológicos de língua espanhola. In: **XIX Seminário do CELLIP**, Anais do Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná. Cascavel: Editora UNIOESTE, 2009. p. 1-13.

WELKER, H. A. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. A valência verbal em três dicionários brasileiros. **Linguagem e Ensino**. v. 8, n.1, 2005. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/197/164>> Acesso em: maio 2018

DICIONÁRIOS CONSULTADOS

BUSARELLO, R. **Dicionário básico latino-português**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

DICIONÁRIO DE LATIM-PORTUGUÊS E PORTUGUÊS-LATIM. Porto Alegre: Porto Editora, 2001.

FARIA, E. **Dicionário escolar latino português**. Rio de Janeiro: FAE, 1992.

REZENDE, A. M. **Dicionário do latim essencial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BORBA, F. S. **Dicionário de usos do português do Brasil**. São Paulo: ABDR, 2002.

_____. **Dicionário gramatical de verbos do Português Contemporâneo do Brasil**. São Paulo: Unesp, 1990.

ANEXO 1

Hilaine,

Seguem as informações solicitadas referente aos alunos matriculados nas disc. de Graduação e alunos matriculados em cursos de extensão de Latim:

Disciplinas de Graduação:

	2014	2013	2012	2011
HL143	101	146	123	120
HL243	38	47	46	44
HL343	25	30	21	31
HL443	24	16	19	24
HL543	8	11	10	16
HL643	8	03	07	13
HL743	2	07	11	08
HL843	2	07	05	06

Cursos de extensão:

Disciplinas de Extensão Envolvendo Latim	Nº de alunos 2014	Nº de alunos 2013	Nº de alunos 2012	Nº de alunos 2011
IEL – 0166 Língua Latina: uma introdução	16		16	
IEL- 0177 – Língua Latina módulo II	7		8	
IEL 0192 Latim IV		8		
IEL- 0054 – Língua Latina III		7		
IEL - 0197 - Língua Latina V	4			

Atenciosamente,

Kátia Ap. Tegazzini

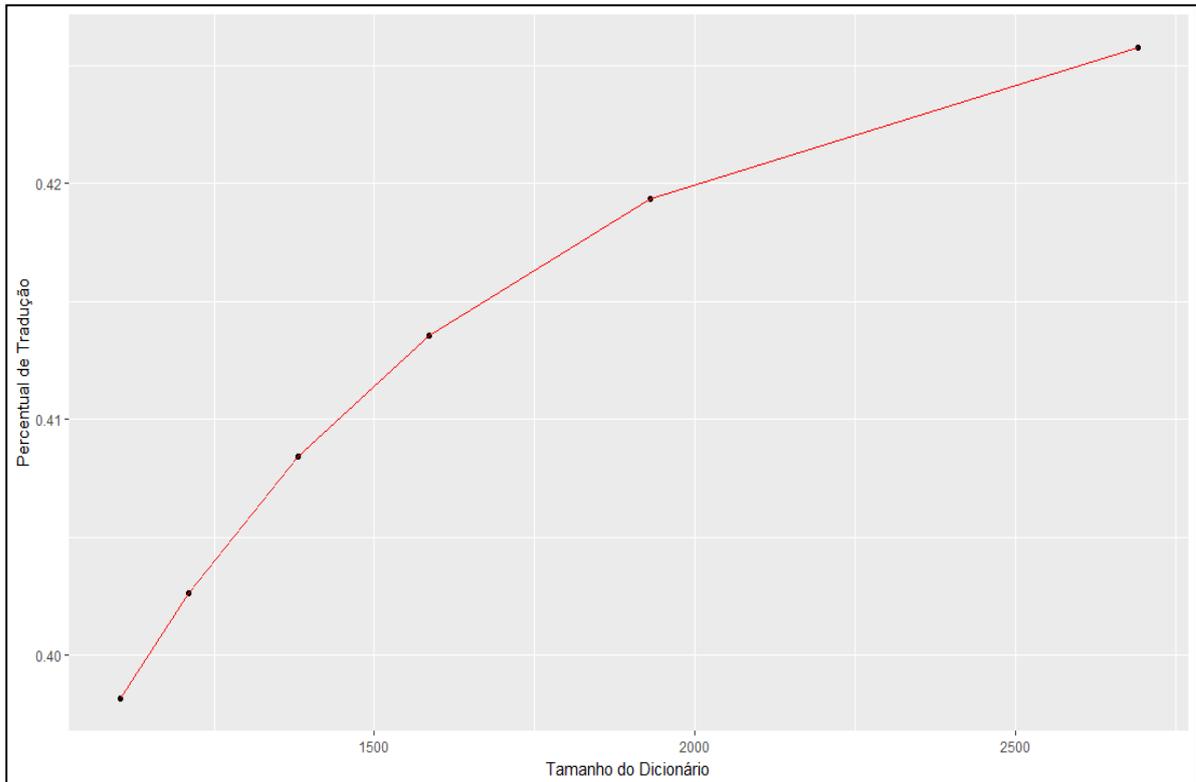
Supervisora da Graduação

Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP

Tel: (19) 3521-1526

ANEXO 2

Relação Percentual de Tradução X Tamanho do Dicionário



ANEXO 3

ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA VIA TEXT MINING: VERIFICAÇÃO EM LATIM

Resultados

Incidência	Tamanho do Dicionário	Percental Estimado de Tradução (%)
≥1	2692	42.58
≥2	1930	41.94
≥3	1585	41.36
≥4	1381	40.84
≥5	1210	40.27
≥6	1103	39.82