

ANDRIELE OLIVEIRA ESCOBAR

**O USO DO DICIONÁRIO NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO LATIM**

PORTO ALEGRE

2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

**O USO DO DICIONÁRIO NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO LATIM**

ANDRIELE OLIVEIRA ESCOBAR

ORIENTADOR: PROF. DR. FÉLIX VALENTÍN BUGUEÑO MIRANDA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Letras pelo Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2024

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha mãe, Alexandra, por sempre me apoiar e incentivar, por sempre me ouvir sobre os livros, os professores, as aulas e seus conteúdos, mesmo não entendendo muitas vezes, mas sempre me ouvindo. Por todos os cafês e chás de camomila durante os anos. Por sempre acreditar que eu conseguiria realizar tudo o que queria, mesmo quando eu mesma não tinha tanta certeza. Sem todo o teu esforço e sacrifícios, eu não estaria aqui. Não há palavras suficientes no mundo para te agradecer.

Agradeço aos meus avós, Laura, Vilson, Leda e Carlos (*in memoriam*), por também sempre acreditarem em mim. Por todas as maravilhosas comidas e doces, os chimarrões à tarde e apoio incondicional.

Aos meus familiares e amigos que, todos ao seu modo, me apoiaram durante todos esses anos e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste sonho.

Não poderia deixar de agradecer aos professores de Latim, Lúcia Sá Rebello, Laura Quednau, Claudiberto Fagundes e Lucas Neves Costa, que participaram da minha trajetória nos estudos da Língua e da Literatura Latina e contribuíram para que eu continuasse e chegasse aqui.

Agradeço também às professoras Mônica Nariño e Laura Quednau, por acreditarem e confiado a mim os cursos de Latim do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE). O projeto e os alunos foram imprescindíveis para a minha formação e o surgimento deste trabalho.

Não poderia deixar de expressar a minha imensa gratidão ao meu professor orientador, Félix Buguño Miranda, por todos os ensinamentos, as correções, a dedicação e a paciência ao longo das nossas orientações. Seu comprometimento e sua disponibilidade foram essenciais para o sucesso deste trabalho.

RESUMO

A Língua Latina é considerada muitas vezes como “morta”, principalmente por não haver falantes desta como língua materna. Porém, ainda permanece como objeto de estudo em diversas áreas, como a filologia, as línguas modernas, a filosofia e a teologia. Nacionalmente, encontra-se sobretudo nos cursos de Letras, sendo lecionada com auxílio de diversos materiais didáticos. O livro didático, principal material utilizado, enfatiza a tradução e análise morfosintática ao introduzir a língua. Por conseguinte, o dicionário, ferramenta elementar na consulta dos léxicos e no aprendizado, torna-se ainda mais essencial no processo de ensino-aprendizagem do Latim. Dessa forma, o presente trabalho tem dois objetivos. Primeiro, investigar como é introduzido o uso, através dos livros didáticos mais recorrentes, dos dicionários bilíngues latino-português nas aulas de Latim em universidades federais. Segundo, avaliar como a consulta ao dicionário e a organização macro e microestrutural da ferramenta (Bugueño, 2019) é introduzida e potencialmente utilizada pelos estudantes. Para tal, a metodologia adotada foi, primeiramente, investigar quais universidades disponham de disciplinas de Latim e quais livros didáticos e dicionários encontravam-se recorrentemente em suas símulas. Em seguida, analisar os dois livros didáticos mais presentes - Rezende (2009) e Rónai (2022) -, observando como a flexão de morfemas de 1ª e 2ª declinações é explicada aos estudantes e como é apresentado o léxico latino. Após isso, investigar como o léxico latino e as informações estão dispostos no dicionário bilíngue latino-português mais recorrente - Faria (1962) -, observando como está organizado na macro e na microestrutura da obra lexicográfica, bem como se apresenta *Front Matter*. Os resultados apontam que os livros didáticos não introduzem o uso do dicionário e a sua organização estrutural de uma maneira satisfatória aos estudantes e não fornecem os subsídios necessários para uma posterior consulta autônoma ao dicionário. Seja não apresentando nenhuma informação sobre a ferramenta ou, quando o faz, apresenta isoladamente e sem a explicação metalinguística completa dos insumos básicos da língua, dificultando, então, o processo de ensino-aprendizagem em ambos os casos. Igualmente, apontam que o dicionário bilíngue latino-português não é organizado e estruturado para os estudantes iniciais, seja apresentando verbetes em excesso, como também apresentando um acúmulo de informações dentro do verbete. Como conclusão é possível afirmar que os livros didáticos não fornecem o esclarecimento sobre o uso dessa ferramenta ou esse esclarecimento é parcial e ineficiente, bem como essa obra lexicográfica não está organizada para os estudantes iniciais. Dessa forma, ambos materiais aparentemente não são completamente eficientes como ferramentas que permitem auxiliar efetivamente aos estudantes iniciais de Latim.

Palavras-chave: Ensino. Latim. Livro didático. Dicionário.

ABSTRACT

The Latin language is often considered “dead”, mainly because there are no speakers of it as their mother tongue. However, it still remains an object of study in several areas, such as philology, modern languages, philosophy and theology. Nationally, it is found mainly in Literature courses, being taught with the help of various teaching materials. The textbook, the main material used, emphasizes translation and morphosyntactic analysis when introducing the language. Therefore, the dictionary, an elementary tool for consulting lexicons and learning, becomes even more essential in the Latin teaching-learning process. Therefore, the present work has two objectives. First, investigate how the use, through the most recurrent textbooks, of bilingual Latin-Portuguese dictionaries is introduced in Latin classes at federal universities. Second, evaluate how dictionary consultation and the macro and microstructural organization of the tool (Bugueño, 2019) are introduced and potentially used by students. To this end, the methodology adopted was, firstly, to investigate which universities offer Latin subjects and which textbooks and dictionaries were frequently found in their summaries. Then, analyze the two most present textbooks - Rezende (2009) and Rónai (2022) -, observing how the inflection of 1st and 2nd declension morphemes is explained to students and how the Latin lexicon is presented. After that, investigate how the Latin lexicon and information are arranged in the most recurrent Latin-Portuguese bilingual dictionary - Faria (1962) -, observing how it is organized in the macro and microstructure of the lexicographic work, as well as how *Front Matter* is presented. The results indicate that the textbooks do not introduce the use of the dictionary and its structural organization in a way that is satisfactory to students and do not provide the necessary support for later autonomous consultation of the dictionary. Either by not presenting any information about the tool or, when it does, it is presented in isolation and without a complete metalinguistic explanation of the basic inputs of the language, thus complicating the teaching-learning process in both cases. They also point out that the Latin-Portuguese bilingual dictionary is not organized and structured for initial students, either presenting excessive entries or presenting an accumulation of information within the entry. In conclusion, it is possible to state that the textbooks do not provide clarification on the use of this tool or that this clarification is partial and inefficient, as well as that this lexicographical work is not organized for initial students. Therefore, both materials are apparently not completely efficient as tools that allow effective assistance to beginning Latin students.

Keywords: Teaching. Latin. Textbook. Dictionary.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Apresentação dos casos nominativo e acusativo - Rezende (2009) | 17 |
| Figura 2 - Divisão dos substantivos por tema - Rezende (2009) | 17 |
| Figura 3 - Nota sobre o gênero das palavras com tema em <i>-A</i> - Rezende (2009) | 18 |
| Figura 4 - Nota sobre o gênero das palavras com tema em <i>-O</i> - Rezende (2009) | 18 |
| Figura 5 - Glossário - Rezende (2009) | 19 |
| Figura 6 - Enunciação dos substantivos no dicionário - Rezende (2009) | 21 |
| Figura 7 - Apresentação dos casos nominativo e acusativo - Rónai (2022) | 24 |
| Figura 8 - Explicação sobre as declinações e a apresentação da 1ª declinação - Rónai (2022)..... | 24 |
| Figura 9 - Explicação sobre como identificar as declinações e sobre o gênero de 1ª declinação - Rónai (2022) | 25 |
| Figura 10 - Explicação sobre a 2ª declinação e seus gêneros - Rónai (2022) | 26 |
| Figura 11 - Léxico latino-português (A) - Rónai (2022) | 27 |
| Figura 12 - Léxico latino-português (A-C) - Rónai (2022) | 28 |
| Figura 13 - Apresentação do morfema do pretérito perfeito no vocabulário específico do capítulo XXIII - Rónai (2022) | 29 |
| Figura 14 - Sinalização das entradas dos verbetes - Faria (1962) | 34 |
| Figura 15 - Apresentação dos verbos - Faria (1962) | 36 |
| Figura 16 - Excesso de verbetes sem uso aos estudantes iniciais - Faria (1962) | 37 |
| Figura 17 - Informação sobre os verbetes - Faria (1962) | 38 |
| Figura 18 - Informação sobre a regência dos verbos - Faria (1962) | 39 |
| Figura 19 - Informação sobre a regência das preposições (trecho) - Faria (1962) | 40 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Região Sul | 10 |
| Tabela 2 - Região Sudeste | 10 |
| Tabela 3 - Região Centro-Oeste | 11 |
| Tabela 4 - Região Nordeste | 11 |
| Tabela 5 - Região Norte | 12 |
| Tabela 6 - Principais livros didáticos nas referências bibliográficas das graduações | 16 |
| Tabela 7 - Principal dicionário presente nas referências bibliográficas das graduações | 33 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 1.1. O Ensino de Latim no Brasil | 10 |
| 2 O MATERIAL DIDÁTICO | 14 |
| 2.1. O livro didático | 15 |
| <i>2.1.1. Latina essentia: preparação ao latim (Rezende, 2009)</i> | 16 |
| <i>2.1.2. Curso básico de latim: Gradus Primus (Rónai, 2022)</i> | 23 |
| 3 O DICIONÁRIO BILÍNGUE COMO MATERIAL DIDÁTICO | 31 |
| 3. 1. A macroestrutura em Dicionário escolar latino-português (Faria, 1962) | 33 |
| 3. 2. A microestrutura em Dicionário escolar latino-português (Faria, 1962) | 37 |
| 3. 3. A importância do <i>Front Matter</i> em Dicionário escolar latino-português (Faria, 1962) | 41 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 43 |
| 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 45 |

1 INTRODUÇÃO

A Língua Latina originou-se no *Latium*, atual área do Lácio (por esse motivo a nomenclatura), região da Itália Central, onde está localizada a cidade de Roma. Procede do ramo itálico, da pressuposta língua indo-europeia (Gregis, 2018, p. 15). Sendo a língua falada e escrita durante a República e o Império Romano, foi difundida por grandes regiões da Europa e partes da Ásia e África, após a queda do Império. Dessa forma, permaneceu com importante destaque na área acadêmica durante a Idade Média e nos tempos modernos como a língua da comunicação, ciências, política e cultura (Cardoso, 2009, p. 9-10).

A língua de César, Virgílio, Cícero e Ovídio, além de muitos outros, é vista muitas vezes como “morta” por, principalmente, não haver falantes desta como língua materna. Porém, permanece objeto de estudo e curiosidade por sua importância ainda na contemporaneidade, principalmente pelo interesse nas obras literárias latinas e pelo o seu papel na compreensão das línguas neolatinas ou românicas, conforme aponta Cardoso (2009):

De um lado, há uma rica literatura deixada pelo mundo romano, que não só nos permite o desfrute de autênticas obras de arte como estende seu alcance por outras áreas do conhecimento: pela historiografia, pela filosofia, pela antropologia, pela teoria literária em todos os seus matizes, pela ciência, pelo teatro. [...]
De outro lado, há o interesse linguístico pelo latim. Sendo uma das mais antigas línguas indo-europeias, da qual temos conhecimento pela documentação escrita, oferece-nos a solução de numerosas indagações que se referem ao conhecimento das línguas; sendo, por fim, a língua-mãe dos chamados idiomas românicos (português, espanhol, catalão, provençal, francês, italiano, sardo, rético, dálmata, romeno), fornece-nos explicações para fenômenos aparentemente inexplicáveis de nosso idioma e das línguas irmãs do português (Cardoso, 2009, p. 10).

Por essas razões, mesmo considerada por muitos como uma “língua morta” por não haver falantes nativos, o Latim ainda mantém-se como tópico de estudo em áreas como a própria filologia, as línguas modernas, a filosofia e a teologia, nacional e mundialmente. Engelsing (2014, p. 103), por exemplo, informa que durante seus estudos “todas as atividades acadêmicas (aulas, trabalhos, teses) e extracurriculares (almoços, jantas, confraternizações) do Mestrado na Universidade do Kentucky, nos Estados Unidos, [...] realizaram-se em nenhum outra língua senão em latim”. Ainda, Engelsing (2014) indica diversas instituições possíveis para o estudo da Língua Latina, desde os anos iniciais à pós-graduação: a *Schola Nova* na Bélgica para anos iniciais; a *Vivarium Novum* na Itália para os anos seguintes; nos Estados Unidos, a *Western Washington University*, a *Wyoming Catholic College* e a *University of Massachusetts* para a graduação; e a *University of Kentucky* também nos Estados Unidos para a pós-graduação.

1.1. O Ensino de Latim no Brasil

No Brasil, o ensino de Latim, conforme relata Costa (2023, p. 104), apresenta-se principalmente nos cursos de Letras e oferece-se em três modalidades curriculares: como ênfase de formação, como um pequeno elenco de disciplinas obrigatórias ou, ainda, na opção de disciplinas eletivas. Na região Sul¹, por exemplo, das três principais universidades federais (uma de cada estado), duas apresentam graduação com ênfase em Latim, uma com habilitação em Licenciatura e outra com habilitação em Bacharelado, e uma apresenta disciplinas obrigatórias e eletivas de Latim na grade curricular (Tabela 1).

Tabela 1 - Região Sul

| Universidades | UFRGS | UFSC | UFPR |
|--------------------------|-------|------|------|
| Ênfase | X | | X |
| Disciplinas obrigatórias | X | X | X |
| Disciplinas eletivas | X | X | X |

Fonte: elaboração própria (2024).

Na região Sudeste, das quatro principais universidades federais (uma de cada estado), duas apresentam somente graduação com habilitação em Bacharelado com ênfase em Latim, uma apresenta graduação com ênfase em Latim com habilitação em Bacharelado e com habilitação em Licenciatura, e uma apresenta disciplinas obrigatórias e eletivas na grade curricular (Tabela 2).

Tabela 2 - Região Sudeste

| Universidades | USP | UFRJ | UFES | UFMG |
|--------------------------|-----|------|------|------|
| Ênfase | X | X | | X |
| Disciplinas obrigatórias | X | X | X | X |
| Disciplinas eletivas | X | X | X | X |

Fonte: elaboração própria (2024).

¹ Para exemplificação, foi selecionada uma universidade por estado e separadas pelas regiões brasileiras. A escolha das universidades citadas ocorreu por serem as principais universidades federais de seus respectivos estados.

Na região Centro-Oeste, das três principais universidades federais (uma por estado), duas apresentam disciplinas obrigatórias e eletivas na grade curricular, e em outra não há disciplinas sobre a língua latina na grade curricular (Tabela 3).

Tabela 3 - Região Centro-Oeste²

| Universidades | UFG | UFMT |
|--------------------------|-----|------|
| Ênfase | | |
| Disciplinas obrigatórias | X | X |
| Disciplinas eletivas | X | X |

Fonte: elaboração própria (2024).

Na região Nordeste, das nove principais universidades federais (uma por estado), uma apresenta ênfase em Letras Clássicas e disciplinas obrigatórias e eletivas na grade curricular nas outras ênfases, seis apresentam disciplinas obrigatórias e eletivas na grade curricular, e duas apresentam apenas uma cadeira obrigatória na grade curricular (Tabela 4).

Tabela 4 - Região Nordeste

| Universidades | UFAL | UFBA | UFC | UFMA | UFPB | UFPE | UFPI | UFRN | UFS |
|--------------------------|------|------|-----|------|------|------|------|------|-----|
| Ênfase | | | X | | | | | | |
| Disciplinas obrigatórias | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Disciplinas eletivas | | X | X | | X | X | X | X | X |

Fonte: elaboração própria (2024).

Por fim, na região Norte, das sete principais universidades federais (uma de cada estado), três apresentam disciplinas obrigatórias e eletivas na grade curricular, duas apresentam somente disciplinas obrigatórias, uma somente disciplinas eletivas na grade curricular, e outra o site oficial estava sem informações (Tabela 5).

² A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) não apresenta disciplinas de Latim em nenhuma das três modalidades curriculares e, por isso, não está presente na Tabela 3.

Tabela 5 - Região Norte³

| Universidades | UFAL | UNIFAP | UFAM | UFPA | UFIR | UFRR |
|--------------------------|------|--------|------|------|------|------|
| Ênfase | | | | | | |
| Disciplinas obrigatórias | X | X | X | | X | X |
| Disciplinas eletivas | X | | X | X | | X |

Fonte: elaboração própria (2024).

Como pode-se observar acima, a Língua Latina está aparentemente presente em grande parte da formação dos estudantes da graduação em Letras, seja evidentemente nos cursos específicos das ênfases em Latim ou Letras Clássicas, em disciplinas obrigatórias ou também eletivas presentes no currículo da graduação.

Por ênfases, entende-se cursos de graduação em que o foco de formação está na Língua Latina ou nas Letras Clássicas, seja em nível de Bacharelado ou de Licenciatura. Esta modalidade encontra-se em seis das vinte e seis graduações, caracterizando em torno de 23% das universidades supracitadas. Também, pode-se observar que há concentração de ênfases nas regiões Sul e Sudeste do país.

Por disciplinas obrigatórias, entende-se todas as disciplinas presentes na grade curricular da graduação em Letras em que os discentes cursam compulsoriamente, ou seja, em que os estudantes necessitam realizar para concluir sua formação. Esta modalidade encontra-se em grande parte das universidades, totalizando vinte e três das vinte e seis graduações, caracterizando em torno de 88% das universidades supracitadas.

Por disciplinas eletivas, também denominadas optativas, entende-se todas as disciplinas que, apesar de não haver obrigatoriedade, estão disponíveis no currículo para frequência dos estudantes durante sua formação. Esta modalidade também encontra-se em grande parte das universidades, totalizando vinte das vinte e seis graduações, caracterizando em torno de 77% das universidades supracitadas.

Mesmo considerada como uma “língua morta”, o Latim está “vivo” e presente ao longo da formação em Letras, como depreende-se dos dados acima. A grande concentração de disciplinas obrigatórias ou eletivas nos cursos de graduação em Letras - seja em bacharelados ou em licenciaturas - demonstra a importância não somente do estudo da língua para a

³ O site da Universidade Federal do Tocantins (UFT) apresenta erros durante a pesquisa, não sendo possível encontrar informações sobre o curso de Letras.

formação dos docentes, como também a relevância dos universos de conhecimentos que são possíveis de acessar através de sua aquisição.

2 O MATERIAL DIDÁTICO

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Latina nas universidades federais ocorre principalmente com auxílio de diferentes materiais didáticos. Partindo da palavra *didático*, que origina-se do adjetivo em grego antigo *διδασκτικός* (*didaktikós*) e define-se como “apto em ensinar”, o termo *material didático* pode ser definido a partir de diversas perspectivas.

Kitao e Kitao (1997, n.p.), entendendo material e livro didáticos como sinônimos, o definem como “o centro da instrução e uma das influências mais importantes sobre o que acontece na sala de aula”⁴, ou seja, vê o livro didático como o principal instrumento utilizado no processo de aprendizagem de uma língua. Tomlinson (2011, p. 2), de maneira mais ampla, entende material didático como “qualquer coisa que seja usada por professores ou alunos para facilitar a aprendizagem de uma língua”⁵ e ainda específica:

Os materiais poderiam obviamente ser vídeos, DVDs, e-mails, YouTube, dicionários, livros de gramática, livros de leitura, livros de exercícios ou exercícios fotocopiados. Também podem ser jornais, pacotes de alimentos, fotografias, palestras ao vivo por falantes nativos convidados, instruções dadas por um professor, tarefas escritas em cartões ou discussões entre alunos⁶ (Tomlinson, 2011, p. 2).

Ambos autores demonstram, através de suas definições, a importância de materiais didáticos no processo-aprendizagem de uma língua, porém focam em pontos diferentes. Kitao e Kitao (1997) apontam o material didático - especificamente o livro - como o ponto principal desse processo, onde os professores e principalmente os estudantes estão subordinados e restritos a esse instrumento para que ocorra o aprendizado. Por outro lado, Tomlinson (2011) indica os materiais didáticos como diversos e dinâmicos, que estão à disposição tanto dos professores quanto dos estudantes para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem, sendo “qualquer coisa que seja deliberadamente usada para aumentar o conhecimento e/ou experiência dos alunos na língua”⁷ (Tomlinson, 2011, p. 2).

⁴ [the center of instruction and one of the most important influences on what goes on in the classroom.] (tradução nossa).

⁵ [anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language.] (tradução nossa).

⁶ [Materials could obviously be videos, DVDs, e-mails, YouTube, dictionaries, grammar books, readers, workbooks or photocopied exercises. They could also be newspapers, food packages, photographs, live talks by invited native speakers, instructions given by a teacher, tasks written on cards or discussions between learners.] (tradução nossa).

⁷ [anything which is deliberately used to increase the learners' knowledge and/or experience of the language.] (tradução nossa).

2.1. O livro didático

Apesar das diferentes possibilidades de materiais didáticos, os livros didáticos ganham o principal destaque, seja direta ou indiretamente, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Vilaça (2009, p. 5-6) aponta dois principais motivos para isso: (1) o livro didático é o instrumento mais presente nas salas de aula de línguas estrangeiras e (2) o livro didático é publicado por uma editora e, por isso, confere o *status* de material didático.

Ao discorrer sobre as características do livro didático, Tilio (2008) aborda as vantagens e desvantagens do uso deste material no ensino de línguas estrangeiras. Entre as vantagens, o autor aponta a promoção de uma visão organizada da disciplina, a facilitação do trabalho do professor ao usar o material e o reconhecimento da área do conhecimento como ciência. Do mesmo modo, o autor também aponta as desvantagens do uso do livro didático, como a possibilidade das informações presentes estarem ultrapassadas e, principalmente, “a forma autoritária de apresentar a informação, pois o livro, por ser um livro, já tem em si mesmo uma condição de “autoridade do saber”” (Tilio, 2008, p. 119). E, por esta última desvantagens, ainda reforça que:

O leitor precisa, então, estar consciente da natureza do livro didático ao estudar seu conteúdo. Os fatos expostos em um determinado livro didático refletem o olhar do autor daquela publicação, e não verdades universais. Entretanto, cada autor procura fazer de seu olhar uma verdade universal, na tentativa de atrair leitores com promessas de respostas para todas as perguntas (Tilio, 2008, p. 120).

Da mesma maneira que se aplicam no ensino de línguas estrangeiras, esse destaque e características do uso dos livros didáticos também ocorrem no ensino de Língua Latina nas universidades federais. Das vinte e seis universidades acima citadas, foi possível encontrar e averiguar as ementas e as referências bibliográficas de dezesseis graduações. E, apesar das distinções entre os planos de ensino, dois livros didáticos são encontrados recorrentemente nas referências bibliográficas, como pode-se observar na Tabela 6.

Tabela 6 - Principais livros didáticos nas referências bibliográficas das graduações

| Livro didático | Presença nas referências bibliográficas |
|----------------|---|
| Rezende (2009) | 7 ⁸ |
| Rónai (2022) | 7 ⁹ |

Fonte: elaborado pela autora (2024).

2.1.1. *Latina essentia: preparação ao latim (Rezende, 2009)*

O material de Rezende (2009) é um livro didático destinado à introdução e início dos estudos do Latim, sendo “pensado para ser a motivação inicial de quem deseja dar o primeiro passo no aprendizado do latim” (Rezende, 2009, p. 9). Segundo Rezende (2009, p. 9), o domínio do português e da sua análise morfossintática estabelecidos nas gramáticas normativas é uma dificuldade aos estudantes, por isso o autor propõe introduzir os elementos básicos do latim para o início da compreensão da linguagem das obras clássicas, caracterizando “não um estudo sistematizado de latim (uma gramática em sentido estrito), mas uma *preparação*, uma *iniciação*, em todos os aspectos, ao estudo dessa língua”. No entanto, a dificuldade advém, de fato, da ausência de um conhecimento elementar de terminologia linguística da gramática normativa.

Para tal, explica que as questões teóricas são reduzidas e precisarão ser revistas e ampliadas ao segmento dos estudos conforme avançam. Assim, os conteúdos apresentados nesse livro didático são, em primeiro momento, apenas adaptações de contextos do latim e estão organizados de maneira que tentam ambientar à exposição da língua (Rezende, 2009).

No segundo capítulo - Morfossintaxe verbo-nominal -, é feita a introdução dos casos, pronomes pessoais e verbos latinos. Após introduzir o conceito de caso, o autor realiza a oposição entre os casos nominativo e acusativo de 1ª declinação, visto na Figura 1:

⁸ Esse livro didático encontra-se nas ementas e referências bibliográficas da UFRGS, UFSC, UFG, UFAL, UFRN, UFS, UFRR.

⁹ Esse livro didático encontra-se nas ementas e referências bibliográficas da UFMT, UFAL, UFPB, UFRN, UFAC, UFPA, UFRR.

Figura 1 - Apresentação dos casos nominativo e acusativo - Rezende (2009)

TEMA EM -A

Um substantivo de tema em -A tem as seguintes flexões:

| | singular | plural |
|------------|----------|--------|
| nominativo | -a | -ae |
| acusativo | -am | -as |

| | | | | |
|-------|---------|---------|--------|--------|
| nom. | femīnA | femīnAE | poetA | poetAE |
| acus. | femīnAM | femīnAS | poetAM | poetAS |

Fonte: Rezende (2009, p. 22).

Porém, na continuação da explicação destes casos, conforme aponta Teixeira (2009, p. 89), como também dos outros casos latinos, o autor utiliza uma perspectiva diferente do paradigma de denominação de declinações. Permanece apenas diferenciando os substantivos a partir das terminações de temas, como pode-se observar na Figura 2:

Figura 2 - Divisão dos substantivos por tema - Rezende (2009)

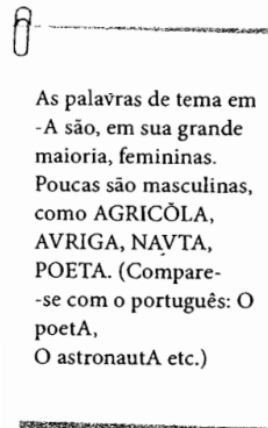
| | Tema -A | | Tema -O | | | |
|-------|---------|----------|---------|----------|---------|-----------|
| | sing. | pl. | sing. | pl. | | |
| | -ae | -is | -o | -is | | |
| Nom. | poeta | poetae | amicus | amici | gaudium | gaudīa |
| Acus. | poetam | poetas | amicum | amicos | gaudium | gaudīa |
| Abl. | poeta | poetis | amico | amicis | gaudīo | gaudīis |
| Gen. | poetae | poetarum | amici | amicorum | gaudīi | gaudiorum |
| Dat. | poetae | poetis | amico | amicis | gaudīo | gaudīis |

Fonte: Rezende (2009, p. 46).

Ainda, ao distinguir a 1ª e a 2ª declinações a partir das terminações de temas, também aponta as características sobre o gênero¹⁰ das palavras de ambos grupos ao introduzir pequenas notas ao início dos exercícios sobre os determinados conteúdos, como observa-se na Figura 3 e na Figura 4:

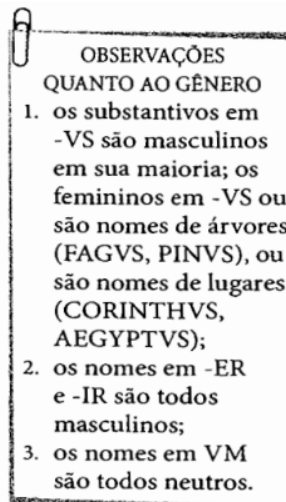
¹⁰ No primeiro capítulo - Generalidades -, o autor realiza um breve comentário sobre as possibilidades dos gêneros dos substantivos latinos, caracterizando os seres animados como masculinos e femininos, com algumas exceções, e os seres inanimados como neutros (Rezende, 2009, p. 17). Porém, não há ainda nenhuma informação sobre a divisão do léxico em grupos e seus paradigmas.

Figura 3 - Nota sobre o gênero das palavras com tema em *-A* - Rezende (2009)



Fonte: Rezende (2009, p. 22).

Figura 4 - Nota sobre o gênero das palavras com tema em *-O* - Rezende (2009)



Fonte: Rezende (2009, p. 24).

Estas informações sobre as características das declinações e dos gêneros são fundamentais aos estudantes durante o estudo da língua; conseqüentemente, são também fundamentais para uma consulta eficiente por estes à um dicionário (ou, como apresentado na obra, ao glossário). Ao realizar a busca das palavras, é preciso procurá-las pelo radical e morfema do nominativo singular (*-a* para a 1ª declinação e *-us* para a 2ª declinação) e, ainda, para identificação correta à declinação ou ao tema pertencente, distinguir o morfema do genitivo singular (*-ae* para a 1ª declinação e *-i* para a 2ª declinação) posicionado após a palavra. Logo, para além da indicação dos casos e suas respectivas funções sintáticas em orações, o reconhecimento destes morfemas auxilia na compreensão do léxico latino através da consulta aos dicionários.

Ainda, o gênero das palavras também é um elemento essencial para o entendimento da língua. Em dicionários, o gênero dos substantivos é usualmente apresentado logo após a entrada do verbete e a apresentação do morfema do genitivo singular (*m.* para masculino, *f.* para feminino e *n.* para neutro). Como observado na Figura 3 e na Figura 4, apesar da 1ª declinação apresentar majoritariamente palavras femininas e a 2ª declinação na sua maioria masculinas e neutras, há exceções; assim é preciso realizar a busca dos substantivos em obras lexicográficas para verificação do seu gênero, informação imprescindível para compreensão do léxico, especialmente dos substantivos e sua concordância com os adjetivos¹¹, por exemplo.

Os exercícios apresentados no material didático consistem, primeiramente, na tradução de frases isoladas e no preenchimento de tabelas e, conforme avança nos conteúdos, introduz também textos adaptados. Para o auxílio na realização dos exercícios, no fim do livro encontra-se um glossário com os vocabulários presentes no material, contendo os substantivos, adjetivos, verbos, preposições e outras informações necessárias, como pode-se verificar na Figura 5:

Figura 5 - Glossário - Rezende (2009)

| GLOSSÁRIO | |
|-----------------------------------|--|
| A | |
| A, ABS. | O mesmo que AB. |
| AB. Prep./abl. | De, desde, a partir de. Por, pelo, pela. |
| ABĒO, abis, abire, abīi, abītum. | Ir embora, escapar, desaparecer. |
| ABFŮI. | Perf. de <i>absum</i> . |
| ABHINC. | Desde então, desde aí. |
| ABSCEDO,-is,-ĕre,-cessi,-cessum. | Afastar-se, ir-se, desaparecer. |
| ABSCONDO,-is,-ĕre,-condi,-consum. | Esconder, ocultar, dissimular. |
| ABSTŮLI. | Perf. de <i>aufĕro</i> . |
| ABSVM,-es,-esse, abfŭi. | Estar ausente/afastado. Faltar, inexistir. |
| ABVTOR,-ĕris, abuti, abusus sum. | Abusar. Dissipar, consumir. |
| ABYSSVS,-i (f.). | Abismo. |
| AC. | O mesmo que ATQVE e ET. |
| ACCEPI. | Perf. de <i>accipio</i> . |
| ACCĪDO,-is,-ĕre,-cĭdi. | Acontecer. |
| ACCIPIŌ,-is,-ĕre,-cepi,-ceptum. | Receber, tomar para si, obter. |
| ACERBVS,-a,-um. | Azedo. Verde. |
| ACERRĪMVS,-a,-um. | Rigorouso, violentíssimo. |
| ACTVS,-us (m.). | Ato, ação. Movimento. |

Fonte: Rezende (2009, p. 130).

¹¹ Em Latim, os adjetivos devem concordar com os substantivos que se referem em caso, número e gênero (Almeida, 2011, p. 50); assim, para compreensão da língua, essa informação é essencial aos estudantes iniciais.

Rezende (2009) organiza as palavras em ordem alfabética, apresentando-as destacadas em maiúsculas para sinalizar as entradas dos verbetes e auxiliar na busca. Ao introduzir as preposições e as conjunções, o autor apresenta seu sentido na variante mais recorrentemente usada (por exemplo, a preposição *ab*) e, apesar de lematizar as outras variantes (*a*, *abs*), não repete a significação, mas direciona a busca para a variante mais utilizada. Essa organização possivelmente torna o glossário mais acessível por não torná-lo tão extenso, da mesma forma que auxilia na aquisição do léxico latino através da apresentação de sinônimos ao estudante (por exemplo, na conjunção *ac*).

Além disso, o autor mostra a regência da preposição¹² ao apresentá-la no glossário. Na preposição *ab*, por exemplo, logo após a entrada do verbete, é colocado a informação da classe da palavra (Prep.) e o caso que rege (abl.); essa informação é essencial ao estudante iniciante. Porém, no caso da preposição *ab*, é apresentado dois possíveis sentidos (Figura 5): o primeiro com o sentido de procedência ou afastamento (De, desde, a partir de) e o segundo quando utilizada em orações na voz passiva, onde a preposição introduz o agente da passiva (Por, pelo, pela). O autor, contudo, não sinaliza os diferentes contextos de uso ao apresentar os significados e um estudante principiante, que ainda está se apropriando das estruturas da língua, possivelmente não saberá diferenciá-los; dessa forma, tais informações não são efetivamente úteis.

Ao introduzir os verbos, são apresentados a partir da 1ª pessoa do singular do presente do modo indicativo (por exemplo, *accipio*), depois o morfema da 2ª pessoa do singular (*-is*), o morfema do modo infinitivo (*-ere*), a raiz do pretérito perfeito do indicativo (*-cepi*) e o morfema do supino (*-ceptum*). Porém, possivelmente todas essas informações não são necessárias ou úteis ao estudante inicial. Os morfemas da 2ª pessoa do singular e do modo infinitivo auxiliam na identificação da conjugação do verbo e no estudo sobre o modo imperativo, respectivamente; contudo, o morfema do supino é usualmente utilizado em construções mais avançadas na língua, tornando-se sem utilidade.

Especificamente sobre a raiz do pretérito perfeito, o autor também lematiza, possivelmente por causa da mudança na raiz ou no morfema, os verbos na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo (*accepī*), indicando o tempo verbal e direcionando a busca do significado ao verbo na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo (Perf. do *accipio*). Esta organização auxilia na busca dos estudantes, uma vez que possivelmente estão internalizando as raízes e os morfemas das terminações dos verbos.

¹² Em Latim, as preposições podem reger os casos acusativo e/ou ablativo (Almeida, 2011, p. 142).

Ainda, com exceção da preposição *ab* na Figura 5, Rezende (2009) não fornece as informações sobre as classes gramaticais das palavras. Ao introduzir *abhinc* e *ac*, por exemplo, não informa que são um advérbio e uma conjunção, respectivamente; essas informações são potencialmente importantes para que o estudante inicial compreenda o léxico latino, bem como realize a compreensão satisfatória dos textos.

No quarto capítulo - Vocabulário -, o autor explica a maneira que os substantivos, os adjetivos e os verbos são dispostos no glossário, ou seja, o que é preciso saber para realizar uma consulta satisfatória. Porém, na explicação sobre os substantivos, por não distinguir os paradigmas através da denominação das declinações, o autor continua utilizando-se apenas dos temas para realizar a identificação dos grupos pertencentes das palavras, como pode-se notar na Figura 6:

Figura 6 - Enunciação dos substantivos no dicionário - Rezende (2009)

COMO SE ENUNCIAM NO DICIONÁRIO

SUBSTANTIVOS

São enunciados em **NOMINATIVO SINGULAR** (a forma plena), seguido do **GENITIVO SINGULAR** (apenas a terminação). (Há algumas palavras que só existem no plural. Nesse caso vêm em nominativo e genitivo plurais.)

Através do genitivo singular, é possível identificar se a palavra pertence a um dos seguintes grupos:

- fabūla, -**ae.** (tema em -A)
- agnus, -**i.** (tema em -O)
- ager, -**i.** (tema em -O)
- damnum, -**i.** (tema em -O)
- manus, -**us.**(tema em -U)
- dies, -**ei.** (tema em -E)
- ciuis, -**is.** (tema em -I)
- cónsul, -**is.**(consoante)

No caso das palavras de tema em -I e em CONSOANTE, consultar também as páginas 80 e seguintes do manual.

Fonte: Rezende (2009, p. 125).

Contudo, Rezende (2009) não informa sobre como a indicação do gênero das palavras é apresentado em obras lexicográficas. Apesar da predominância do gênero feminino na 1ª declinação e do gênero masculino na 2ª declinação, há exceções e os dicionários são ferramentas possíveis de consulta. Dessa forma, é necessário que essa informação seja apresentada ao estudante inicial para que consiga realizar o manuseio dessa ferramenta de forma satisfatória.

Apesar de elucidar seu propósito e metodologia no início da obra, o livro apresenta as informações básicas e primordiais da língua de maneira rasa, uma vez que não atende os conhecimentos básicos¹³ necessário para facilitar o acesso dos estudantes às “obras de inquestionável valor” (Rezende, 2009, p. 9), que seria o objetivo. Natividade (2014), ao relatar sua experiência de ensino utilizando esse material em suas aulas, comenta que o

Latina essentia é um livro organizado em unidades didáticas bastante díspares. Para além da apresentação sumária de cada tópico e da utilização quantitativamente irregular de exercícios para a fixação do conteúdo, os textos curtos e adaptados no começo da obra e os textos longos, mas ainda adaptados ou de um latim bem simples, sempre me pareceram os maiores problemas. Isso porque, terminado o trabalho com o manual, que se efetuava em dois semestres, os alunos passavam ao trabalho com textos originais, mas essa transição, que não havia sido facilitada pelo manual de preparação, vinha em geral como um choque e não desacompanhada de desmotivação por parte dos alunos (Natividade, 2014, p. 140).

Mesmo que apresente os conteúdos essenciais para o entendimento básico da língua (casos, modos e flexões verbais, pronomes, etc), o livro didático os coloca em blocos, sem um desenvolvimento gradativo e com poucas exemplificações. Como aponta Longo (2006, p. 7), o ensino da Língua Latina “deve colocar o aluno em contato com os registros textuais, mas, mais do que isso, deve levá-lo a perceber a densidade humana dos textos deixados pelos legítimos representantes dessa cultura antiga”, objetivo que o próprio autor compartilha. Porém, focando principalmente na análise morfossintática, o livro dispõe de exercícios de preenchimento de tabelas ou tradução de frases ou pequenos textos que, quando são adaptados da literatura latina, os coloca sem introduções das obras ou dos autores.

Nas apresentações básicas e essenciais sobre as divisões e terminações dos substantivos em Latim, o autor não utiliza as denominações das declinações para as explicações, diferenciando as palavras a partir apenas das terminações de temas. Em um primeiro momento, pode-se considerar que é uma maneira mais fácil de introduzir o conteúdo, porém, conforme os estudantes avançam nos estudos, o autor não apresentar essas denominações resulta em um empecilho na consulta e compreensão a outros materiais e até mesmo a uma gramática, dificultando a continuidade dos estudos da língua.

Também, o autor realiza um breve comentário sobre os gêneros do léxico no primeiro capítulo, porém realmente informa sobre o gênero das palavras de 1^a e de 2^a declinações - ou as palavras com temas em *-A* e em *-O*, como o autor preferiu distingui-las -, através de

¹³ Entende-se por conhecimentos básicos os insumos da língua necessários para o estudo no momento de aquisição através do material didático, como também para o subsídio para estudo posterior. No caso do Latim, os principais conhecimentos essenciais são o entendimento dos casos e das primeiras declinações e seus respectivos paradigmas, gêneros das palavras e conhecimentos dos modos e tempos verbais básicos, por exemplo.

pequenas notas ao final das explicações. Nas palavras em temas em *-O*, o autor pontua que as palavras são maiorias masculinas ou neutras, com exceção dos nomes de árvores e de lugares, que são femininas. Nas palavras em temas em *-A*, contudo, pontua que são a maioria femininas com poucas exceções masculinas, mas não caracteriza quais categorias são essas exceções, como as profissões comuns ao sexo masculino, principalmente (Cardoso, 2009, p. 24-25). Em um primeiro momento, pode-se considerar que é uma informação não essencial, porém torna-se importante na compreensão da organização do léxico latino. Além disso, apresenta essas informações ao introduzir os exercícios, não em virtude do conhecimento da língua em si, mas da realização das traduções das atividades.

Ainda, apesar de demonstrar a forma que os vocábulos são apresentados em dicionários, coloca essa informação isolada do restante do material, no final do livro, mesmo que a necessidade de consulta das palavras esteja presente desde os primeiros exercícios. E também, ao realizar essa explicação, não apresenta se ou como a informação sobre o gênero das palavras é apresentado em obras lexicográficas (no glossário da própria obra ou em um dicionário), reforçando a apresentação dessa informação em serviço somente da realização dos exercícios de tradução e não como parte do conhecimento essencial sobre a língua.

2.1.2. Curso básico de latim: Gradus Primus (Rónai, 2022)

O material de Rónai (2022) é um livro didático destinado “aos alunos de ginásio do final dos anos 1940” (Teixeira, 2009, p. 84), ou seja, para a introdução do Latim aos estudantes principiantes. Rónai (2022, p. 10), então, apresenta um material que reúne a leitura, a gramática e o dicionário, porém sendo pequeno, resumido e de formato cômodo.

Para tal, o autor organizou e dividiu a obra em trinta capítulos, iniciando por textos e conteúdos introdutórios até aos mais avançados, aumentando a complexidade gradualmente (Gregis, 2014, p. 85). No prefácio da primeira edição, Rónai (2022, p. 10) propõe que a leitura e a gramática andam juntas e explica como estruturou o material didático:

Em cada lição coloquei no primeiro plano o texto que deve servir de ponto de partida a todo ensinamento. Dos fatos gramaticais observados nesse texto é que parte cada vez a explicação gramatical, exposta na página seguinte. Nunca é a gramática um fim em si: é um meio que vem em auxílio dos alunos no momento necessário (Rónai, 2022, p. 10).

No terceiro capítulo - *Domina et servae* -, o autor introduz o conceito de casos e mostra uma breve explicação dos casos nominativo e acusativo de 1ª declinação, indicando as funções sintáticas de cada, como observa-se na Figura 7:

Figura 7 - Apresentação dos casos nominativo e acusativo - Rónai (2022)

§ 6. O nominativo e o acusativo.

O caso do sujeito é o nominativo. Terminações:

-a no singular: -ae (pronunciar é) no plural.

O caso do objeto direto é o acusativo. Terminações:

-am no singular: -as no plural.

N.B. O predicativo que encontramos ao lado das formas do verbo *esse* está no nominativo.

Fonte: Rónai (2022, p. 23).

Nos capítulos seguintes, continua a breve introdução dos outros casos latinos de 1ª declinação e os verbos no presente do modo indicativo. Após apresentar todos os casos latinos, no capítulo IX, o autor define o que são as declinações e reintroduz os morfemas da 1ª declinação, todos juntos e estruturados, juntamente com suas possíveis traduções (Figura 8):

Figura 8 - Explicação sobre as declinações e a apresentação da 1ª declinação - Rónai (2022)

§ 17. As declinações.

Encontramos até agora os casos seguintes: nominativo, vocativo, acusativo, genitivo, dativo, ablativo. O conjunto dos casos chama-se declinação. Declinar um nome significa enumerar os seus seis casos no singular e no plural, ou, em outras palavras, enunciar as diversas formas que ele reveste conforme as funções que desempenha na frase.

Em latim declinam-se os substantivos, os adjetivos e os pronomes. A declinação de todas estas palavras não é, porém, idêntica. Existem cinco maneiras de declinar os substantivos, isto é, cinco declinações.

§ 18. Primeira declinação.

NOMES TERMINADOS EM -A

Modelo: *rosa, -ae* ("rosa").

| CASO | FUNÇÃO | SING. | TRADUÇÃO | PLUR. | TRADUÇÃO |
|-------------|----------------|---------------|------------------------------|-----------------|----------------------------------|
| Nom. | sujeito | <i>ros-a</i> | "a rosa" | <i>ros-ae</i> | "as rosas" |
| Voc. | interpelação | <i>ros-a</i> | "ó rosa!" | <i>ros-ae</i> | "ó rosas!" |
| Ac. | obj. direto | <i>ros-am</i> | "a rosa" | <i>ros-as</i> | "as rosas" |
| Gen. | adj. restr. | <i>ros-ae</i> | "da rosa" | <i>ros-arum</i> | "das rosas" |
| Dat. | obj. indireto | <i>ros-ae</i> | "à rosa", "para a rosa" | <i>ros-is</i> | "às rosas", "para as rosas" |
| Abl. | adj. circunst. | <i>ros-ā</i> | "com a rosa", "pela rosa" | <i>ros-is</i> | "com as rosas", "pelas rosas" |

Fonte: Rónai (2022, p. 44).

Servindo-se da leitura e da compreensão dos textos que abrem cada capítulo, Rónai (2022) apresenta paulatinamente os casos e suas respectivas funções sintáticas. Somente após a introdução de cada caso, o autor define o que são declinações e apresenta o paradigma da 1ª declinação. Ao utilizar as denominações da declinação e também distingui-las a partir da terminação do nominativo singular, o autor fornece os principais elementos para que o estudante consiga diferenciar os grupos que as palavras pertencem, consultar outros materiais e, conseqüentemente, continuar o estudo da língua.

Ainda, no capítulo seguinte, o autor informa como reconhecer a declinação pertencente dos substantivos e mostra os morfemas do genitivo singular nas cinco declinações para distingui-las, bem como anuncia que, a partir de então, esses morfemas estarão presentes ao lado dos substantivos no vocabulário. Além disso, igualmente realiza a explicação sobre o gênero das palavras de 1ª declinação e sua principal exceção, como também sinaliza que, a partir deste capítulo, aparecerá as abreviaturas do gêneros nos vocabulários específicos de cada capítulo e no geral ao final da obra, como observa-se na Figura 9:

Figura 9 - Explicação sobre como identificar as declinações e sobre o gênero de 1ª declinação - Rónai (2022)

§ 19. Como se reconhece a declinação de um substantivo?

Pelo genitivo singular. Como veremos, este tem terminação diferente em cada uma das cinco declinações: *-ae* na I, *-i* na II, *-is* na III, *-us* na IV, *-ei* na V. Por isso, a partir desta lição daremos no vocabulário o genitivo de cada substantivo ao lado do nominativo. P. ex.: *aranĕa, -ae*.

§ 20. Os gêneros.

Em latim, como em português, há gêneros gramaticais. A partir desta lição marcaremos no vocabulário o gênero de cada substantivo por meio de abreviaturas. P. ex.: *aranĕa, -ae f.*; *poĕta, -ae m.*

Os substantivos da I declinação são femininos, com exceção daqueles que designam homens, como *poĕta*, *agricōla*, *nauta*. Estes naturalmente são do gênero masculino.

Fonte: Rónai (2022, p. 48).

Da mesma maneira, o autor apresenta o paradigma dos morfemas masculinos de 2ª declinação em todos os casos, juntos e estruturados, como também a explicação sobre o gênero e sua exceção feminina, como pode-se observar na Figura 10:

Figura 10 - Explicação sobre a 2ª declinação e seus gêneros - Rónai (2022)

§ 23. Segunda declinação.

NOMES TERMINADOS EM -US

Modelo: *domīnus, -i* (“senhor”)

Os substantivos e adjetivos cujo nominativo singular termina em *-us*, e genitivo singular em *-i*, pertencem à II declinação. Declinam-se da seguinte maneira:

| CASO | SINGULAR | PLURAL |
|-------------------|-----------------|-------------------|
| Nominativo | <i>domīn-us</i> | <i>domīn-i</i> |
| Vocativo | <i>domīn-e</i> | <i>domīn-i</i> |
| Acusativo | <i>domīn-um</i> | <i>domīn-os</i> |
| Genitivo | <i>domīn-i</i> | <i>domīn-orum</i> |
| Dativo | <i>domīn-o</i> | <i>domīn-is</i> |
| Ablativo | <i>domīn-o</i> | <i>domīn-is</i> |

Assim se declinam p. ex. *discipūlus* (“aluno”), *hortus* (“jardim”); *ocūlus* (“olho”); os adjetivos *bonus*, *malus*, *sedūlus*, *severus*, etc.

Os substantivos em *-us* da II declinação são quase todos masculinos. Os nomes de árvores são porém do gênero feminino. Assim: *pirus, -i* f. (“pereira”), *ulmus, -i* f. (“olmeiro”).

Fonte: Rónai (2022, p. 52).

Tais informações são essenciais para compreensão do léxico latino, especificamente dos grupos a que os substantivos pertencem (genitivo em *-ae* para a 1ª declinação e em *-i* para a 2ª declinação), e conseqüentemente quais morfemas utilizar ao decliná-los nos diferentes casos, e suas características de gêneros (majoritariamente feminino na 1ª declinação e masculino na 2ª declinação, com exceções). O autor somente estabelece essas informações no vocabulário a partir do capítulo X, quando estrutura a explicação gramatical, porém o estudante principiante, por estar no processo inicial de estudo, possivelmente necessita que estes elementos sejam fornecidos no vocabulário desde os primeiros capítulos para a

compreensão dos textos e, conseqüentemente, do léxico latino. Dessa forma, aparentemente não são disponibilizadas nos vocabulários iniciais todas as informações necessárias.

Além da leitura, compreensão e tradução dos pequenos textos que abrem os capítulos, há também exercícios específicos para os conteúdos apresentados em cada capítulo, variando entre passar palavras e frases do texto para o plural ou singular, declinar os vocábulos em diversos casos e tradução de frases. Juntamente com os textos, é introduzido o vocabulário para a leitura e a tradução, levando em consideração os conteúdos já vistos. Também é apresentado o vocabulário completo no final do livro didático, como pode-se observar na Figura 11 e na Figura 12:

Figura 11 - Léxico latino-português (A) - Rónai (2022)

| | |
|--|--|
| <p>A</p> <p><i>absum, abes, abesse, afui</i> estar ausente</p> <p><i>accipio, -is, -ere, -cepi, -ceptum</i> receber, sofrer</p> <p><i>accommodo, -as, -are, -avi, -atum</i> adaptar, ajustar</p> <p><i>accurro, -is, -ere, -i, accursum</i> acorrer</p> <p><i>accuso, -as, -are, -avi, -atum</i> acusar</p> <p><i>acer, acris, acre</i> violento, cruel</p> <p><i>acutus, -a, -um</i> agudo, perspicaz</p> <p><i>ad</i> (prep. de ac.) para, até</p> <p><i>adhibeo, -es, -ere, -ui, -itum</i> aplicar</p> <p><i>admoneo, -es, -ere, -monui, -itum</i> admoestar, advertir</p> <p><i>advolo, -as, -are, -avi, -atum</i> voar em direção a, voar para dentro</p> <p><i>aedilis, -is</i> (m.) edil (funcionário romano)</p> <p><i>aeger, aegra, aegrum</i> doente</p> <p><i>aegroto, -as, -are, -avi, -atum</i> estar doente</p> <p><i>aetus, -atis</i> (f.) idade</p> <p><i>aeternus, -a, -um</i> eterno</p> <p><i>ager, agri</i> (m.) campo</p> <p><i>ago, -is, -ere, egi, actum</i> agir, fazer; impelir, dirigir</p> | <p><i>agricola, -ae</i> (m.) lavrador, agricultor</p> <p><i>aio, ais</i> (def.) afirmar, dizer</p> <p><i>ala, -ae</i> (f.) asa</p> <p><i>albus, -a, -um</i> branco</p> <p><i>alēa, -ae</i> (f.) jogo (de dados)</p> <p><i>aliquid</i> algo</p> <p><i>alte</i> (adv.) alto</p> <p><i>alter, altera, alterum</i> um (de dois); (o) outro</p> <p><i>altius</i> (adv.) mais alto</p> <p><i>altus, -a, -um</i> alto</p> <p><i>ambo</i> ambos</p> <p><i>ambulo, -as, -are, -avi, -atum</i> passear, andar</p> <p><i>amica, -ae</i> (f.) amiga</p> <p><i>amicitia, -ae</i> (f.) amizade</p> <p><i>amicus, -i</i> (m.) amigo</p> <p><i>amitto, -is, -ere, -misi, amissum</i> perder</p> <p><i>amo, -as, -are, -avi, -atum</i> amar; gostar de, estimar</p> <p><i>animā, -alis</i> (n.) animal</p> <p><i>animus, -i</i> (m.) espírito</p> |
|--|--|

Figura 12 - Léxico latino-português (A-C) - Rónai (2022)

| | |
|--|---|
| Anna, -ae (f.) Ana | avarus, -a, -um avarento |
| Apelles, -is (m.) Apeles (célebre pintor) | ave! (interj.) bom dia! salve! |
| apertus, -a, -um aberto | avicūla, -ae (f.) passarinho |
| aqua, -ae (f.) água | B |
| aquīla, -ae (f.) águia | bellum, -i (n.) guerra |
| ara, -ae (f.) ara, altar | bene (adv.) bem |
| aranĕa, -ae (f.) aranha | bestĭa, -ae (f.) animal |
| arator, -oris (m.) lavrador | bestĭōla, -ae (f.) inseto |
| arena, -ae (f.) arena | bonum, -i (n.) o bem |
| aro, -as, -are, -avi, -atum lavar, cultivar | bonus, -a, -um bom |
| ars, artĭs (f.) profissão; arte | C |
| artĭfex, -ficis (m.) artífice | cado, -is, -ĕre, cecĭdi, casum cair |
| at (conj.) mas | caecus, -a, -um cego |
| atrox (gen. <i>atrocis</i>) atroz, terrível | caelum, -i (n.) céu |
| audax (gen. <i>audacis</i>) audacioso | Caesar, Caesāris (m.) César (título dado aos imperadores romanos) |
| audiō, -is, -ire, -ivi, -itum ouvir | calcĕus, -i (m.) calçado, sapato |
| Aulus, -i (m.) Aulo | campus, -i (m.) campo, planície |
| aurĕus, -a, -um áureo, de ouro | |
| autem (conj.) porém; por outro lado; por sua vez | |

Fonte: Rónai (2022, p. 154).

Rónai (2022) organiza as palavras em ordem alfabética, apresentando-as destacadas em negrito para sinalizar as entradas dos verbetes e auxiliar na consulta, e também subdivide as informações em duas linhas, colocando as entradas em negrito na primeira e o significado e outros elementos na segunda. Ao introduzir as preposições, o autor mostra a regência da preposição ao apresentá-la no vocabulário. Na preposição *ad*, na segunda linha, além do seu sentido, expõe a informação da classe da palavra e o caso regido (prep. de ac.); essa informação é essencial, uma vez que fornece como é realizado o uso dessa preposição, potencialmente necessária ao estudante inicial.

Além disso, o autor indica as classes gramaticais pertencentes ao introduzir as preposições (prep.), conjunções (conj.), advérbios (adv.) e interjeições (interj.); essa informação é significativa ao estudante inicial, uma vez que auxilia na compreensão do léxico latino e na realização da leitura dos textos. Contudo, não há indicação nas outras classes de palavras, como nos substantivos, nos adjetivos e nos verbos. Em um primeiro momento, pode-se considerar essa informação evidente através do sentido e da forma de lematização (presença do genitivo singular nos substantivos e dos morfemas nos verbos, por exemplo), porém, para um estudante principiante que ainda está se apropriando das estruturas da língua, possivelmente não saberá diferenciar todas as palavras; dessa forma, tais informações são também úteis e sua presença necessária.

Ao introduzir os verbos no vocabulário geral, são apresentados a partir da 1ª pessoa do singular do presente do modo indicativo (por exemplo, *cado*), depois o morfema da 2ª pessoa do singular (-*is*), o morfema do modo infinitivo (-*ere*), o morfema do pretérito perfeito do indicativo (-*cecid*) e a forma do supino (*casum*). Porém, nos vocabulários específicos dos capítulos, o autor apresenta essas desinências gradualmente, conforme introduz essas construções mais avançadas. Por exemplo, somente apresenta o morfema do pretérito perfeito no vocabulário específico quando explica esse tempo verbal, no capítulo XXIII, conforme observa-se na Figura 13:

Figura 13 - Apresentação do morfema do pretérito perfeito no vocabulário específico do capítulo XXIII - Rónai (2022)

| | |
|-------------------------------------|------------------|
| <i>vasto</i> , -as, -are, -avi | devastar |
| <i>decresco</i> , -is, -ěre, -crevi | decrecer, baixar |

Fonte: Rónai (2022, p. 110).

Essa estratégia de apresentação gradual dos morfemas dos verbos aparentemente caracteriza-se como um procedimento eficiente, uma vez que permite que os estudantes iniciais compreendam paulatinamente as estruturas da língua, auxiliando no processo de aprendizagem. Porém, especificamente sobre os verbos no pretérito perfeito, outra estratégia que possivelmente auxilia o estudante principiante no estudo e na consulta em uma obra lexicográfica é lematizar este tempo verbal na 1ª pessoa do singular, como realiza Rezende (2009), pois apresenta esse construção verbal e, ao mesmo tempo, direciona para a entrada do verbo na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo; dessa forma, aparentemente facilita

a busca em uma obra lexicográfica e, ao mesmo tempo, possivelmente auxilia a internalização das raízes e dos morfemas dos verbos.

Apesar de apresentar o vocabulário das palavras utilizadas em cada texto e reuni-las no final da obra, além de também relatar em seu prefácio que encontra-se um “dicionário” no livro didático, Rónai (2022) não apresenta em seu material didático nenhum esclarecimento estruturado sobre a organização das palavras ou de que maneira precisa ser realizada a consulta do léxico latino em uma obra lexicográfica (na própria obra ou em dicionário bilíngue latino-português), somente pequenas observações ao longo da explicação gramatical. Assim, o autor não dispõe aos estudantes do seu livro didático o conhecimento básico necessário para a consulta em uma obra lexicográfica e, conseqüentemente, para o estudo da língua.

Dessa forma, em ambos os livros didáticos há lacunas na sua organização. Primeiramente, o livro didático de Rezende (2009) apresenta os insumos básicos da língua de maneira simples, porém restrita, não disponibilizando todos os conhecimentos necessários para prosseguir nos estudos após o uso do material. Inclusive, mesmo apresentando a disposição do léxico latino no seu glossário e, conseqüentemente, no dicionário, não apresenta todas as informações essenciais que são anunciadas na consulta.

Em segundo lugar, o livro didático de Rónai (2022), apesar de apresentar todos os insumos básicos da língua de maneira sucinta e organizar-se em torno da leitura e tradução de textos, não explica como as palavras são dispostas e organizadas no vocabulário encontrado em seu material e, conseqüentemente, não disponibiliza o conhecimento básico necessário do léxico latino para a consulta deste ou de um dicionário bilíngue latino-português.

Logo, ambos materiais aparentemente não introduzem o uso do dicionário e a sua organização estrutural de uma maneira satisfatória aos estudantes e não fornecem os subsídios necessários para uma posterior consulta autônoma ao dicionário. Seja, no caso de Rezende (2009), apresentando isoladamente e sem a explicação gramatical completa dos insumos básicos da língua e sua apresentação na obra lexicográfica ou, no caso de Rónai (2022), não apresentando nenhuma informação estruturada completa sobre o uso da ferramenta.

3 O DICIONÁRIO BILÍNGUE COMO MATERIAL DIDÁTICO

Os livros didáticos apresentam principal destaque no ensino de línguas estrangeiras, dentre as diversas possibilidades de materiais didáticos. Porém, como pontua Vilaça (2009, p. 6), é preciso atenção com tal compreensão, uma vez que pode “contribuir para que as demais modalidades/formas de materiais didáticos sejam compreendidas como auxiliares, secundárias ou adicionais”. Ainda, o autor argumenta sobre a capacidade de introdução de todos os insumos necessários para o aprendizado de uma língua estrangeira dos livros didáticos, bem como o uso de outros materiais:

Questiona-se, no entanto, a capacidade de apresentação dos conteúdos, tanto em termos qualitativos (profundidade, qualidade, confiabilidade, entre outros) quanto em termos quantitativos (diversidade, amplitude, seleção de conteúdos). Afinal, todo material apresenta limitação de quantidade e profundidade de informação e conteúdos. Dessa forma, professores e alunos não devem esperar ou imaginar que todo o conhecimento necessário para uma disciplina ou um curso esteja contido do livro didático. Em termos práticos, isto significa que o professor deve avaliar constantemente a necessidade e as possibilidades de complementar ou aprofundar os estudos sobre os tópicos e conteúdos, assim como complementar as práticas pedagógicas (Vilaça, 2009, p. 8).

Compartilhando dessa premissa, Bugueño Miranda (2019b, p. 74), referindo-se ao ensino de Língua Inglesa, porém o mesmo pressuposto aplica-se ao ensino de Latim, afirma que os estudantes precisam de subsídios para solucionar as dificuldades que encontram durante seu processo de aprendizado da língua. Assim, os dicionários podem ser potenciais ferramentas de consulta. Ainda, considerando que esses livros didáticos concentram-se principalmente na leitura, na análise morfossintática e na tradução, como observado acima, os dicionários tornam-se ferramentas fundamentais para um processo satisfatório de ensino-aprendizagem do Latim.

A função mais evidente do dicionário, conforme Lara (2004, p. 65), é da informação, ou seja, no processo de aprendizado de uma língua, disponibilizar os insumos básicos para que o estudante inicial consiga depreender a língua de maneira satisfatória:

Informam sobre o aspecto mais marcante das línguas para o ser humano: o léxico, onde a estrutura interna de uma língua entra em contato com o mundo exterior, com a experiência e os sentimentos humanos. Informam acerca da unidade formal da palavra, de sua escritura e ortografia, da maneira em que se flexiona, se declina ou se deriva, da maneira em que entra em contato com partículas gramaticais ou com o regime com o qual está relacionado na frase¹⁴ (Lara, 2004, p. 65).

¹⁴ [Informan sobre el aspecto más sobresaliente de las lenguas para los seres humanos: el léxico, en donde la estructura interna de un idioma entra en contacto con el mundo exterior, con la experiencia humana y con sus

No ensino da Língua Latina, os dicionários utilizados durante o estudo devem contemplar as informações básicas da língua para que os estudantes iniciais consigam realizar uma consulta satisfatória, não somente a equivalência das palavras, como também informações para identificação da declinação, do gênero, do verbo e da regência; porém, ao mesmo tempo, não apresentar elementos além do seu nível de conhecimento ou que necessitam, com a chance de prejudicar a compreensão e o processo de aprendizagem.

Partindo da concepção dos livros didáticos, os dicionários utilizados no processo de aprendizagem são os bilíngues, ou seja, aqueles que tratam principalmente da equivalência das unidades lexicais de duas línguas, indicando a tradução do item de uma língua fonte para uma língua de chegada (Höfling; Silva; Tosqui, 2004, p. 2). Os dicionários bilíngues são distinguidos a partir da finalidade de consulta, como colocado por Selistre (2019, p. 142), denominando-se entre ativos e passivos. Os dicionários bilíngues ativos visam as tarefas de tradução de textos da língua materna para a língua estrangeira, como também para a produção de textos originais nesta segunda língua. Por outro lado, os dicionários bilíngues passivos são designados para atribuição de traduções da língua estrangeira para a materna, bem como a compreensão de textos da segunda língua. A partir dessas concepções, o dicionário bilíngue latino-português enquadra-se como um dicionário passivo, ou seja, “é designado para as funções de tradução da L2 para L1 e de compreensão de textos na L2” (Selistre, 2019, p. 142), adequando-se, portanto, aos objetivos e características dos livros didáticos recorrentes no ensino de Latim nas universidades federais.

Assim, os dicionários latinos caracterizam-se, como aponta Arruda (2019, p. 49), como dicionários de recepção bilíngues monodirecionais, ou seja, do Latim para o Português. E ainda elucida:

Alguns contendo apenas os equivalentes, outros com exemplos de uso e informações enciclopédicas que tentam dar cabo do conteúdo semântico, sintático, pragmático e cultural da língua latina – haja vista que, geralmente, o aluno iniciante desconhece por completo o universo linguístico-cultural que permeia essa língua (Arruda, 2019, p. 49).

No que refere-se ao ensino de Latim atualmente, das dezesseis ementas e referências bibliográficas encontradas das vinte e seis universidades supracitadas, foi possível encontrar

sentimientos. Informan acerca de la unidad formal de la palabra, de su escritura y ortografía, de la manera en que se flexiona, se declina o se deriva, de la manera en que entra en contacto con partículas gramaticales o sobre el régimen con que se relaciona en la oración.] (tradução nossa).

recorrentemente um dicionário bilíngue latino-português, totalizando onze aparições¹⁵, ou seja, em 68.75% das graduações, como pode-se observar na Tabela 7.

Tabela 7 - Principal dicionário presente nas referências bibliográficas das graduações

| Dicionário bilíngue latino-português | Presença nas referências bibliográficas |
|--------------------------------------|---|
| Faria (1962) ¹⁶ | 11 ¹⁷ |

Fonte: elaborado pela autora (2024).

3. 1. A macroestrutura em Dicionário escolar latino-português (Faria, 1962)

A organização macroestrutural de um dicionário caracteriza-se usualmente pela sua estrutura de acesso em progressão alfabética (Gregis, 2018, p. 68), ou seja, a maneira como o léxico é organizado na obra. Rey-Debove (1971 *apud* Bugueño Miranda, 2019a, p. 19) a define como o agrupamento de entradas ordenadas de acordo com uma leitura vertical com o objetivo de localizar as informações. Geralmente, essas palavras encontram-se sinalizadas em negrito para melhor identificação.

O dicionário de Faria (1962) organiza-se a partir do acesso aos lemas em ordem alfabética, porém em alguns momentos utiliza a sinalização em negrito e em outros não faz uso, apenas colocando em espaçamento de entrada diferente para sinalizar o verbete. Ainda, por vezes utiliza o negrito ao destacar frases originais de exemplos dentro do verbete, causando confusão na durante a consulta. Dessa forma, não há um padrão na lematização das palavras, tornando a consulta, como observa-se na Figura 14:

¹⁵ Outros dicionários também estão presentes nas ementas e referências bibliográficas das graduações, como o dicionário de Torrinha (1993) e Saraiva (1993), porém não com a mesma frequência de Faria (1962). Além disso, considerando a disponibilidade desse material e o foco em estudantes iniciais, respectivamente, optou-se apenas pela análise do dicionário de Faria (1962).

¹⁶ O dicionário de Faria (1962) encontra-se nas ementas e referências bibliográficas em edições anteriores e posteriores a esta, porém a publicação de 1962 encontra-se em domínio público, tornando-se a mais acessível aos estudantes de Latim, e, por isso, optou-se por esta. Pode-se acessá-lo por completo ou a página de um léxico especificamente pelo site da obra, disponível em: <https://www.dicionariolatino.com>.

¹⁷ Esse dicionário encontra-se, em diferentes edições, nas ementas e nas referências bibliográficas da UFRGS, UFSC, USP, UFES, UFG, UFPB, UFRN, UFS, UFAC, UFAM, UFRR.

Figura 14 - Sinalização das entradas dos verbetes - Faria (1962)

A

- a subs. f. (ou n.) indecl. 1) 1* letra do alfabeto latino (Cíc. Div. 1,23). 2) Abreviações diversas: a) A. = **Aulus**, Aulo (prenome romano); b) A.U.C. = **anno urbis conditae** «do ano da fundação da cidade»; c) a.u.c. = **ab urbe condita** «desde a fundação da cidade» (expressões frequentes nos historiadores); d) a.d. = **ante diem** (nas datas, particularmente frequente nas cartas); **accepi tuas litteras a. d. quintum Terminalia** (Cíc. At. 6, 1, 1) «recebi tua carta no quinto dia antes das **Terminalia**»; e) a = **absolvo** (nos boletins dos juizes) «absolvo», donde Cícero denominá-la «a letra da salvação» (Cíc. Mil. 15).
- ā, ou āh — interj. Veja ah.
- a, ab, abs — prep. abl. e prev. I — Sent. próprio: 1) Ponto de partida (da vizinhança de um lugar, e não do interior do mesmo), podendo ou não ter ideia de movimento: **a signo Vertumni in Circum Maximum venit** (Cíc. Verr. 1, 154) «veio da estátua de Vertuno ao Circo Máximo». 2) Afastamento, separação: de, longe de: **ab oppido castra movit** (Cés. B. Civ. 3, 80, 7) «levantou acampamento (afastando-se) da cidade». 3) Ainda em sentido local: do lado de: **a decumana porta** (Cés. B. Gal. 6, 37, 1) «do lado da porta decumana». II — Desses empregos concretos passou a ser usada em outras acepções deles derivadas, indicando: 4) Procedência de, da parte de: **legati ab Aeduis et a Treveris veniebant** (Cés. B. Gal. 1, 37, 1) «vinham embaixadores da parte dos éduos e dos tréviros». 5) Descendência: de, descendente de: **a Deucalione ortus** (Cíc. Tusc. 1,21) descendente de Deucalião». III — Em sent. figurado: 6) Do lado de, do partido de, em favor de: **ab reo dicere** (Cíc. Clu. 93) «falar em favor do réu». 7) A respeito de, quanto a, acerca de: **tempus mutus a litteris** (Cíc. At. 8, 14, 1) «época silenciosa quanto a cartas». Com verbos passivos, indica o complemento de causa eficiente: **a magistratu**
- Aeduorum accusaretur** (Cés. B. Gal. 1, 19, 1) «seria acusado por um magistrado dos éduos». IV — Sent. temporal: 8) Desde, depois de: **a tuo di-gressu** (Cíc. At. 1, 5,4) «depois da tua partida». Obs.: Como preverbio, ab-indica afastamento, ausência, e daí privação: **abduco** «levar para longe, afastar»; **améns** «privado da razão, louco». **Ab** é empregada geralmente antes de vogal e de d, l, n, r, s e da semivogal i (j); abs antes de t (raro); a antes das demais consoantes. Entretanto no uso corrente encontram-se exceções **que** mostram que essas regras não são de caráter absoluto. Em composição ab se emprega antes de vogal, de h e das consoantes d, l, n, r, s; abs antes de c, t; antes de p, abs reduz-se a as; a é a forma reduzida antes das bilabiais b, m.
- ubaculus, -I, subs. m. Abáculo (pequeno cubo de vidro colorido para ornamentar pavimentos) (**Plín. H. Nat.** 36,199).
- abācus, -ī, subs. m. 1) Qualquer espécie de mesa, ou tabuleiro: ábaco. 2) Tábua de cálculo (Pérs. 1, 131). 3) Mesa ou tabuleiro de jogo (Suet. Ner. 22). 4) Baú, arca (Cíc. Tusc. 5, 61).
- abaliēnātiō, -ōnis**, subs. f. Abalienação (transferência legal), cessão por venda (Cíc. Top. 28).
- abāliēnātus, -a, -um**, part. pass. de **aba-liēno**.
- abaliēnō, -ās, -āre, -āvi, -atum**, v. tr. I — Sent. próprio: 1) Fazer passar a outrem, alienar, vender: **ea quae accepisset a maioribus vendidisse atque abalienasse** (Cíc. Verr. 4, 134) «ter vendido e alienado o que tinha recebido dos antepassados». 2) Desviar, privar (Cíc. Fam. 1, 8, 5). II — Sent. figurado: 3) Afastar, indispor (Cíc. De Or. 2, 182).
- Abantēus, -a, -um**, adj. De Abante, aban-teu, abantéia (Ov. Met. 15, 164).
- Abantiādēs, -ac, subs. m. Abantiada, descendente de Abante, filho de Abante, i. é, Acrisio (Ov. Met. 4, 607).

Fonte: Faria (1962, p. 11).

Observa-se na primeira entrada, referente à primeira letra latina (*a*), que não há destaque em negrito ou espaçamento diferente. Nas entradas seguintes, há espaçamento diferenciado do restante da coluna para a sinalização da entrada do verbete (*a*, *ab*, *abs*), utilizando o negrito ao marcar as frases originais de exemplos (*a signo Vertumni in Circum Maximum movit*). Porém, na coluna seguinte, começa a sinalizar as entradas dos vocábulos

também em negrito (*abalienatio, -onis*), bem como permanece utilizando essa marcação nos exemplos dentro do verbete, além de, no último verbete da página, retornar ao uso apenas do espaçamento, sem a utilização do negrito (*Abantiades*). Dessa forma, esta incoerência na sinalização dos verbetes torna a consulta ao dicionário ainda mais difícil e exaustiva, dificultando o manuseio da ferramenta e, conseqüentemente, o estudo e a compreensão da língua.

Ainda sobre a imprecisão tipográfica, o último verbete da primeira coluna (*a, ab, abs*) continua na seguinte, mas há um espaçamento que, à primeira vista, aparenta marcar o término do verbete. Um estudante inicial possivelmente não reconhecerá que a frase original (*a magistratu [...]*) continua na coluna seguinte (*[...] Aeduorum accusaretur*), por não estar familiarizado no manuseio do dicionário latino e com a língua em si, como também por este dicionário também utilizar o negrito para sinalizar os verbetes. Dessa maneira, a incoerência no espaçamento e na sinalização dos verbetes ocasiona a dificuldade na compreensão das informações dispostas.

Ao introduzir as interjeições (*a*, ou *ah*) e as preposições (*a, ab, abs*), Faria (1962) apresenta as variantes em sequência. No caso da interjeição, por a primeira lematização não ser tão usual (*a*), direciona a busca do significado para a variante mais utilizada (Veja *ah*). O mesmo ocorre na consulta da variante menos usual da preposição (*abs*), ao realizar a busca é direcionado à consulta para as variantes mais frequentes de uso (Faria, 1962, p. 15). Essa organização possivelmente torna o glossário mais acessível, como também auxilia na aquisição do léxico latino através da apresentação de sinônimos ao estudante.

Ainda, ao introduzir os verbos, o autor lematiza, como usualmente é realizado, a partir da 1ª pessoa do singular do presente do indicativo (*absido* ou *absindo*), depois o morfema da 2ª pessoa do singular (*-is*), o morfema do modo infinitivo (*-ere*), a raiz do pretérito perfeito do indicativo (*-cidi*) e o morfema do supino (*-cisum* ou *-cissum*). Porém, também lematiza os verbos na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo (*abscidi*), como observa-se na Figura 15:

Figura 15 - Apresentação dos verbos - Faria (1962)

1. abscidi, perf. de abscido.
 2. abscidi, perf. de abscindo.
- abscidō, -is, -êre, -cidi, -cisum, v. tr. I — Sent. próprio: 1) Separar, ou destacar cortando, cortar: abscidere caput (Cíc. Phil. 11, 5) «cortar a cabeça». II — Sent. figurado: 2) Cortar: abscissus in duas partes exercitus (Cés. B. Civ. 3, 72, 2) «o exército foi cortado em duas partes». 3) Tirar, arrebatar (T. Lív. 35,45,6).
- abscindo, -is, -êre, -cidi, -cissum, v. tr. I — Sent. próprio: 1) Separar rasgando, rasgar, arrancar (Cíc. Verr. 5, 3). II — Sent. figurado: 2) Suprimir (Hor. Epo. 16, 35).

Fonte: Faria (1962, p. 15).

Essa organização possivelmente auxilia na consulta da obra lexicográfica pelos estudantes iniciais uma vez que, por estarem ainda internalizando as raízes e os morfemas das terminações dos verbos, não reconhecem completamente os morfemas e/ou as mudanças que ocorrem nos verbos nos tempos do *Perfectum*. Dessa forma, os estudantes conseguem realizar uma busca efetiva dos verbos latinos.

Bugueño Miranda (2019a, p. 19) também aponta que na definição macroestrutural quantitativa dos dicionários, ou seja, a quantidade de verbetes que um dicionário deveria haver, muitos apresentam um acúmulo de palavras que não apresentam nenhum uso ao consultar a obra lexicográfica. Gregis (2014) também relata esse excesso de palavras sem significação aos estudantes principiantes na macroestrutura de dicionários latinos de uso recorrente. Tal concentração de vocábulos sem utilidade pode ser observada na Figura 16:

Figura 16 - Excesso de verbetes sem uso aos estudantes iniciais - Faria (1962)

Acherōntía, -ae, subs. pr. f. Aqueroncia, hoje Acerenza, cidade da Apúlia (Hor. O. 3, 4, 14).
 Achēros, subs. pr. m. = Acheron § 1: (T. Lív. 8, 24, 11).
 Acheruns, -untis, subs. pr. m. Aqueronte, rio dos infernos (Plaut. Capt. 689).
 Acherunticus, -a, -um, adj. Do Aqueronte (Plaut. Bac. 198).
 Acheruntini, -ōrum, subs. loc. m. Aqueron-tinos, povo das margens do Aqueronte (Plin. H. Nat. 3, 73).
 Acherusis, -idos, subs. pr. f. Aquerúsis, caverna da Bitínia (V. Flac. 5, 73).
 Acheriisíus, -a, -um, adj. Relativo ao Aqueronte. 1) Dos infernos, infernal (Lucr. 1, 120). 2) Relativo ao rio dos infernos (Plin. H. Nat. 3, 61).
 achēta, -ae, subs. m. Cigarra (Plin. H. Nat. 11, 92).
 Achilla, v. Acilla.
 Achillās, -ae, subs. pr. m. Aquilas, assassino de Pompeu (Cés. B. Civ. 3, 104, 2).
 Achillēon, -i, subs. pr. n. Cidade da Tróia-de, onde se acha o túmulo de Aquiles (Plin. H. Nat. 5, 125).
 Achillēs, -is (ou -i, ou -ei) (ac. -em ou -ea), subs. pr. m. 1) Aquiles, herói grego, celebrado no poema épico de Homero, a *Iliada*; era filho do rei Peleu e de Tétis (Cic. Tusc. 1, 105). 2) Sent. figurado: um Aquiles (Verg. En. 6, 89).

Fonte: Faria (1962, p. 24).

Na Figura 16, das doze entradas de vocábulos, nove são de nomes próprios retirados da literatura latina e outros dois são relacionados a nomes. Dessa forma, há um excesso de nomes próprios em Faria (1962), sendo “provável que nenhum deles seja encontrado em textos didáticos para iniciantes” (Gregis, 2014, p. 78). Dessa maneira, considerando os livros didáticos de Rezende (2009) e Rónai (2022), os mais recorrentes no ensino de Latim nas graduações das universidades federais, tais nomes próprios aparentemente não seriam úteis para os estudantes, tornando o dicionário denso e possivelmente não adequado nesse sentido para a consulta efetiva dos estudantes iniciais.

3. 2. A microestrutura em Dicionário escolar latino-português (Faria, 1962)

A organização microestrutural de um dicionário pode definir-se como a ordem de apresentação das informações das palavras, bem como as relações entre essas informações (Svensén, 2009, p. 344 *apud* Bagueño Miranda, 2019a, p. 27), ou seja, todo o conteúdo presente após a entrada de cada verbete. No que compete à estrutura microestrutural de um dicionário passivo, Gregis (2018, p. 89) afirma que o volume de informações presentes é

usualmente menor ao encontrado em dicionários ativos. Porém, especificamente sobre os dicionários voltados ao ensino-aprendizagem do Latim, esclarece:

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 (Gregis, 2018, p. 89).

Conforme informa Bugueño Miranda (2019a, p. 28), ao apresentar as informações é preciso considerar os fatos estruturais da língua dos vocábulos lematizados. Dessa forma, o autor exemplifica que, no caso das línguas declináveis como o Latim, é fundamental apresentar um segmento que informe sobre a declinação da palavra.

Em Faria (1962), pode-se observar que, após a entrada do verbete, é disposto o paradigma do genitivo singular do substantivo (*-ae* para a 1ª declinação e *-i* para a 2ª declinação), para, assim, informar a declinação que se enquadra. Também é informado a classe gramatical da palavra, bem como a informação sobre o gênero, e, somente após estes elementos, o equivalente da palavra em Português, como pode-se observar na Figura 17:

Figura 17 - Informação sobre os verbetes - Faria (1962)

| |
|--|
| <p>casa, -ae, subs. f. I — Sent. próprio: 1) Cabana, choupana (Verg. Buc. 2, 29). 2) Tenda, barraca (de soldados) (Cés. B. Gal. 5, 43, 1).</p> <p>Casca, -ae, subs. pr. m. Casca, sobrenome da «gens» Servília (Cíc. At. 13, 44, 3).</p> <p>Cascellius, -i, subs. pr. m. Aulo Cascé-lio, famoso juriconsulto, contemporâneo de César e Augusto (Hor. A. Poét. 371).</p> <p>casus, -a, -um, adj. Antigo, velho (Cíc. Tusc. 1, 27).</p> <p>cāséus, -I, subs. n. (caséum, -í, subs. m.) 1) Queijo (Cés. B. Gal. 6, 22, 1). 2) Termo de carinho (Plaut. Poen. 367). Obs.: O masculino caseus é a forma preferida.</p> <p>casia, -ae, subs. f. 1) Caneleira (Plaut. Cure. 103). 2) Lauréola (planta) (Verg. G. 2, 213).</p> |
|--|

Fonte: Faria (1962, p. 165).

Observa-se que, após o primeiro lema, é posto o morfema do genitivo singular (*-ae*) para indicar qual declinação pertence, a categoria gramatical do vocábulo (*subs.*) e, ainda, qual o gênero da palavra (*f.*). O mesmo ocorre nos verbetes seguintes. No terceiro verbete, informa também paradigma do genitivo singular (*-i*), indicando novamente a declinação, mas diferenciando da declinação do primeiro verbete, além de informar que a palavra é um substantivo próprio masculino (*subs. pr. m.*). Ainda, no verbete seguinte, apresenta a categoria

gramatical da palavra (*adj.*), bem como os morfemas para concordar com substantivos femininos e neutros (*-a, -um*).

Além das equivalências da língua fonte (Latim) e na língua de chegada (Português), os dicionários latinos necessitam fornecer os elementos básicos para a compreensão da língua no processo de estudo. Referente aos substantivos, é preciso informar também o morfema do genitivo singular (para identificação da declinação e, conseqüentemente, dos casos) e o gênero da palavra. No que diz respeito aos adjetivos, é preciso apresentar também os morfemas do feminino e do neutro para a concordância com os substantivos desses gêneros. Dessa forma, por os estudantes iniciais estarem ainda se apropriando das estruturas da língua, tais informações são úteis e sua presença necessária para que seja realizada uma consulta satisfatória ao dicionário e utilizá-lo efetivamente nos estudos do Latim.

Contudo, no verbete *caseus, -i*, é informado em parênteses a sua outra variante e ainda uma observação que essa outra variante é a forma preferida. Possivelmente, esse verbete não auxilia o estudante, uma vez que habitualmente são utilizados vocábulos e construções de uso frequente na língua, assim, em vez de auxiliar no estudo, esse verbete causará mais dúvidas. Dessa forma, um direcionamento à sua variante mais frequente, como ocorre nas preposições, provavelmente é mais útil ao estudante inicial.

Além das informações sobre a classe gramatical, a declinação e o gênero, é importante informar quando determinada palavra rege um caso específico como complemento. No caso dos verbos, por exemplo, é importante que seja informado com qual caso é realizado a construção da oração, como pode-se observar na Figura 18:

Figura 18 - Informação sobre a regência dos verbos - Faria (1962)

praesum. **praees, praeesse, praefūi, v.**
 intr. I — Sent. próprio: 1) Estar à frente, estar à testa de, presidir, comandar (Cés. B. Civ. 3, 25, 2); (Cic. Verr. 4, 17). II — Dai: 2) Ser governador, governar: **praeesse in provincia** (Cic. Verr. 3, 180) «ser governador numa provincia». Donde: 3) Guiar, dirigir, inspirar (Cic. Lae. 37). III — Sent. poético: 4) Proteger (Ov. F. 5, 135).
 Obs.: Constrói-se geralmente com dat.; às vezes aparece como absoluto.

praesumō. **-is, -ere, -sūmpsi, -sūmptum, v.**
 tr. I — Sent. próprio: 1) Tomar adiantadamente (sent. concreto e abstrato) (Plín. Ep. 6, 10, 5); (Plín. H. Nat. 28, 55). Dai: 2) Antecipar, presumir (Verg. En. 11, 18). II — Sent. figurado: 3) Tirar, anular, suprimir (Quint. 10, 5, 4).

Fonte: Faria (1962, p. 788).

No primeiro verbo lematizado (*praesum*) é colocada a informação que este verbo é geralmente construído regendo o caso dativo, ou seja, um objeto indireto. Porém, no verbo seguinte (*presumo*), a informação sobre a regência não é apresentada. Tal informação sobre a regência dos verbos é potencialmente fundamental para que o estudante inicial possa compreender de que maneira são realizadas as construções das orações na língua. Dessa forma, essa informação é essencial e deve estar presente em todos os verbos, inclusive, apresentando-se no começo do verbete, e não apenas no final como uma nota em alguns casos específicos, conforme ocorre com as preposições latinas, observado na Figura 19:

Figura 19 - Informação sobre a regência das preposições (trecho) - Faria (1962)

ad, prep. com acus. e prev. I — Como preposição indica: a) Aproximação, direção para (geralmente com ideia de movimento), aplicando-se ao espaço e ao tempo: 1) A, para, até: cum ego ad Heracleam accederem (Cíc. Verr. 5, 129) «como eu me aproximasse de He-racléia». 2) Com nomes de cidades e pequenas ilhas, indica a direção ou a chegada nas vizinhanças das mesmas: ad Genavam pervenit (Cés. B. Gal. 1, 7, 1) «chegou às vizinhanças de Genebra». Sent. temporal: 3) Até, em, durante, por, dentro de: ad hanc diem (Cíc. Cat. 3, 17) «até hoje»; ad vesperam (Cíc. Cat. 2, 6) «pela tarde»; ad annum (Cíc. At. 5, 2, 1) «dentro de um ano». 4) Indica a proximidade em seus

Fonte: Faria (1962, p. 27).

Na Figura 19, observa-se que, após o lema (*ad*), é informado que esta palavra pertence à classe gramatical da preposição e rege especificamente o caso acusativo (prep. com acus.), além do seu sentido. Essa informação é essencial para que o estudante inicial consiga compreender as construções da língua, auxiliando seu processo de aprendizagem.

Porém, em seguida, especifica cada possibilidade de significado e apresenta exemplos de frases originais latinas com as traduções, além de identificar os autores e informações das obras que foram retiradas. Essas informações, contudo, não são relevantes ao estudante principiante, pois dificilmente irá usá-las no seu processo de aquisição do Latim. Além disso, na frase de exemplo de uso da preposição “*cum ego ad Heracleam accederem*”, a palavra *cum*, que frequentemente é utilizada como uma preposição que rege ablativo, está atuando como uma conjunção; porém, um estudante inicial possivelmente não conhecerá ainda esta outra função da palavra. Desse modo, em vez de auxiliar fornecendo exemplo, na verdade

trará mais dúvidas ao estudante que ainda está se apropriando das construções usualmente frequentes na língua.

Toda informação presente dentro do verbete deve ter um valor funcional, isto é deve ser útil ao consulente (Gregis, 2018, p. 89), porém a Figura 19 mostra exatamente ao contrário, são colocadas informações possivelmente dispensáveis aos estudantes iniciais e que provavelmente podem causar mais dúvidas e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ocorre na microestrutura do dicionário o mesmo obstáculo mencionado por Bugueño Miranda (2019a, p. 19) sobre o acúmulo de vocábulos sem nenhum uso efetivo ao consultar dicionário; aqui, porém, tal acúmulo de informação provavelmente desnecessária aos principais usuários do dicionário está presente nos segmentos informativos oferecidos, dificultando na consulta satisfatória da obra lexicográfica.

3. 3. A importância do *Front Matter* em Dicionário escolar latino-português (Faria, 1962)

O *Front Matter* constitui-se, com aponto Gregis (2018, p. 137), como um dos textos externos ao dicionário, este especificamente presente previamente. Tem como atribuições, segundo Fornari (2008 *apud* Bugueño Miranda, 2019a, p. 31), explicitar a função e o usuário esperado para o uso do dicionário, como também desempenhar o papel de manual de instruções para uma consulta eficaz da obra lexicográfica. Assim, “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” (Gregis, 2018, p. 137).

O dicionário de Faria (1962), no entanto, não apresenta um *Front Matter* ou qualquer outra informação externa. Portanto, não há explicações sobre a organização da obra, a disposição dos verbetes e as informações presentes, o usuário esperado ou a sua função. Considerando o público que faz uso dessa obra lexicográfica, que não está familiarizado com a língua de estudo, bem como a organização e consulta dessa ferramenta, torna-se imprescindível que esteja presente na obra lexicográfica.

Desse modo, é preciso um *Front Matter* que atue como um guia para que o estudante consiga extrair e compreender todas as informações presentes na macro e na microestrutura do dicionário. Assim, necessita conter as informações básicas sobre a língua (as declinações e os casos latinos, os principais tempos e modos verbais, os morfemas dos adjetivos, as regências das preposições, etc) e como estas informações estão dispostas na macro e na

microestrutura da obra (por exemplo, o gênero e os morfemas do genitivo singular nos substantivos, os morfemas do feminino e do neutro nos adjetivos, a regência das preposições, etc), como também esclarecer claramente a função e o público-alvo desta obra lexicográfica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Língua Latina possui como objetivo a introdução de enunciados adaptados e posteriormente originais, ao aprendiz da língua, bem como fornecer os insumos básicos necessários para entendê-los. Para isso, é necessário, além do estudo das estruturas da língua, compreender o léxico e introduzir o gênero dicionário, fornecendo as informações necessárias para seu uso. Desse modo, é imprescindível que os estudantes saibam manusear um dicionário e retirar os insumos básicos da língua durante o seu processo de ensino-aprendizagem.

O livro de Rezende (2009) apresenta isoladamente do restante do material as informações sobre a disposição das palavras em um dicionário, porém, em virtude das lacunas durante as explicações gramaticais dos insumos básicos da língua, não informa todos os elementos disponíveis nos verbetes, omitindo potenciais informações necessárias aos estudantes principiantes. Dessa forma, a informação sobre a consulta de obras lexicográficas é parcial e possivelmente ineficiente, ocasionando uma dificuldade na consulta plena da ferramenta.

O livro de Rónai (2022) não apresenta nenhuma explicação estruturada sobre a disposição e consulta do léxico em obras lexicográficas, seja no vocabulário próprio ou em um dicionário. Mesmo que disponibilize os elementos gradualmente, conforme apresenta as explicações gramaticais, e realize pequenas observações sobre a disposição do léxico, não as direciona ao uso do dicionário. Dessa forma, os estudantes iniciais não são apresentados a organização de uma obra lexicográfica, mesmo que a utilize desde o início dos estudos, impossibilitando a consulta eficiente do dicionário e, conseqüentemente, dificultando o processo de aprendizagem da língua.

Paralelamente, o dicionário de Faria (1962), mais recorrente e facilmente encontrado, não é organizado e estruturado para os estudantes iniciais. Em sua disposição macroestrutural, apresenta uma tipografia imprecisa e um excesso de verbetes, dificultando a busca das palavras, principalmente por estudantes que ainda estão em processo de aquisição das estruturas da língua. Em sua disposição microestrutural, não informa todos os elementos da língua necessários ao estudante, bem como apresenta um excesso de informações sem efetivo uso, dificultando também a consulta e o estudo da língua. Ainda, considerando que o público que utiliza essa obra lexicográfica é inicial e não habituado a esta ferramenta, não há informações sobre de que maneira é organizado e como deve ser manuseado, tornando a consulta possivelmente ainda mais dificultosa ao estudante principiante.

Assim, por um lado, os livros didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem do Latim não fornecem o esclarecimento sobre o uso da obra lexicográfica (vocabulários das obras e dicionários), ou quando o faz é parcial e ineficiente, conseqüentemente afetando o aprendizado e a consulta ao léxico; e, por outro lado, o dicionário bilíngue latino-português recorrente e de mais fácil acesso aos estudantes iniciais não é destinado a este público, por causa da sua estrutura macro e microestrutural.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Latina**. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

ARRUDA, Francisco Edmar Cialdine. **Microestrutura de um dicionário de latim para alunos iniciantes**. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós- Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

CARDOSO, Zélia de Almeida. **Iniciação ao Latim**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.

COSTA, Lucas Neves. **Da possibilidade de língua à língua: contribuições enunciativas para o ensino de latim**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix Valentín. A estruturação de um dicionário. *In: Manual de (meta)lexicografia*. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, p. 17-32, 2019a.

_____, Félix Valentín. Esboço de um panorama da lexicografia em língua inglesa com especial atenção ao estudante de inglês como língua estrangeira. *In: Manual de (meta)lexicografia*. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, p. 74-82, 2019b.

ENGELSING, Eduardo Marcant. Latim, biquíni e sinfonia discordante: línguas clássicas e metodologia de ensino. *In: Latim ontem e hoje*. Organon, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 99-121, jan/jun. 2014.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. 3. ed. Ministério da Educação e Cultura, Departamento Nacional de Educação, Campanha Nacional de Material De Ensino, 1962. Disponível em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24675. Acesso em: 27 jul. 2024

GREGIS, Hilaine. **Desenho de um dicionário bilíngue latino-português para alunos em fase inicial de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

_____, Hilaine. Uma análise preliminar de materiais didáticos de latim de uso corrente. *In: Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 75-89, 2014.

HÖFLING, Camila; SILVA, Maria Cristina Parreira da; TOSQUI, Patrícia. O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira. **Revista Intercâmbio**, v. XIII, p. 1-7, 2004.

KITAO, Kenji; KITAO, S. Kathleen. Selecting and Developing Teaching/Learning Materials. **The Internet TESL Journal**, v. IV, n. 4, n.p., abr. 1997. Disponível em:
<http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html>. Acesso em: 30 jun. 2024.

LARA, Luis Fernando. **De la definición lexicográfica**. México: El Colegio Del México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2004.

- LONGO, Giovanna. **Ensino de Latim: problemas lingüísticos e uso de dicionário**. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.
- NATIVIDADE, Everton da Silva. Uma metodologia para o ensino de latim: morfologia e vocabulário. *In: Latim ontem e hoje*. Organon, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 139-151, jan/jun. 2014.
- REZENDE, Antônio Martinez de. **Latina essentia: preparação ao latim**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- RÓNAI, Paulo. **Curso básico de Latim I: Gradus Primus**. 22. ed. 1. reimp. São Paulo: Cultrix, 2022.
- SARAIVA, F. R. dos Santos. **Novíssimo Dicionário Latino-Português**. Rio de Janeiro: Garnier, 1993.
- SELISTRE, Isabel Cristina Tedesco. O dicionário bilíngue. *In: Manual de (meta)lexicografia*. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, p. 142-145, 2019.
- TEIXEIRA, Francisco Diniz. O ensino de latim no 3º grau: a manutenção da tradição ou a alienação do educando. **Revista Eletrônica Antiguidade Clássica**, ISSN 1983 7614, n. 004, p. 80-93, Semestre II, 2009.
- TILIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, p. 117-144, 2008.
- TOMLINSON, Brian. **Materials development in language teaching**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2011.
- TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino-português**. 6. ed. Porto: Gráficos Reunidos, 1993.
- VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n. 30, p. 1-14, 2009.