



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

*MICROESTRUTURA DE UM DICIONÁRIO DE LATIM PARA ALUNOS  
INICIANTES*

**FRANCISCO EDMAR CIALDINE ARRUDA**

**FORTALEZA**

**2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

***MICROESTRUTURA DE UM DICIONÁRIO DE LATIM PARA ALUNOS  
INICIANTEs***

**FRANCISCO EDMAR CIALDINE ARRUDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin

**FORTALEZA**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

C49m Cialdine Arruda, Francisco Edmar.  
Microestrutura de dicionário de um latim para alunos iniciantes/ Francisco Edmar Cialdine Arruda. – 2019.  
173 f.: il. Color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.  
Orientação: Prof Dr. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin.

Título. 1. Lexicografia Pedagógica. 2. Ensino e Aprendizagem de Latim. 3. Microestrutura. I.

CDD 410

---

**FRANCISCO EDMAR CIALDINE ARRUDA**

***MICROESTRUTURA DE UM DICIONÁRIO DE LATIM PARA ALUNOS  
INICIANTE***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin** (*Orientadora*)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

**Prof Dra. Maria Silvana Militão de Alencar**

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

**Prof Dra. Célia Marques Telles**

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

**Prof Dr. Antônio Luciano Pontes**

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

---

**Prof Dr. Expedito Eloísio Ximenes**

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

**Para Alexandre e Aroldo**

## AGRADECIMENTOS

Se há algo que podemos aprender nas dificuldades são as virtudes da humildade, resiliência e, principalmente, gratidão. Esta, de acordo com o dicionário eletrônico Aulete, é, dentre outras acepções, o reconhecimento de uma pessoa de estar grata a quem lhe prestou um benefício, bem como a expressão desse reconhecimento em palavras ditas ou escritas, em discurso, em gesto. A presente tese, ainda que escrita por mim, foi feita com a ajuda de outros, logo:

Sou grato a Deus por Ele ser e apenas ser;

Sou grato à minha esposa, Yara, que nos momentos finais foi muito mais que do meu principal suporte;

Sou grato aos meus pais, minha sogra e minha cunhada, pelo apoio familiar, principalmente durante o estágio;

Sou grato aos professores Luciano, Vera e Irlandé. O que sou como professor e pesquisador devo a eles;

Sou grato à profa. Rosimeire por ter aceito a difícil tarefa de me orientar;

Sou grato aos amigos e colegas Sandra, Lúcia, Alyson e Luíza. Houve momentos que suas palavras fizeram a diferença entre levantar e permanecer caído;

Sou grato àqueles que fizeram parte da concepção desta pesquisa, principalmente o prof. Josenir e Rita, verdadeiros contribuidores das ideias aqui desenvolvidas;

Sou grato aos colegas Tiago, Aryanne e Glauber pela ajuda com os resumos;

Sou grato a Edvânia, Ísis, Flávia e Adriana que várias vezes me ajudaram a manter o meu foco física e emocionalmente;

Sou grato a Harry, Manolo e Malu, pelo companheirismo durante as madrugadas;

Sou grato aos meus alunos, eles são o verdadeiro motivo deste trabalho existir;

Sou grato a todos que tornaram esse curso de doutorado interinstitucional possível;

Sou grato à FUNCAP pelo apoio financeiro.

“Omnia transeunt.” (ANÔNIMO)

“Omnia per ipsum facta sunt et sine ipso factum est nihil quod factum est.”  
(IOANNEM 1, 3)

“Fili, in mansuetudine opera tua perface et super hominem datorem diligeris. Quanto magnus es, humilia te in omnibus et coram Deo inuenies gratiam. Multi sunt excelsi et gloriosi, sed mansuetis revelat mysteria sua. Quoniam magna potentia Dei solius, et ab humilibus honoratur.”  
(ECCLESIASTICUS 3, 19-21)

## RESUMO

Atualmente os dicionários passaram a ser objetos de estudos interdisciplinares, o que inclui os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas. Não obstante essa realidade, o ensino de línguas clássicas, de modo geral, segue de modo tradicional. Como consequência, os dicionários de Latim refletem este contexto. O presente trabalho, “Microestrutura de um dicionário de Latim para alunos iniciantes”, objetiva, portanto, apresentar contribuições das novas teorias de ensino de línguas, mais especificamente, daquelas que se voltam para o uso do dicionário como ferramenta de ensino de línguas (WELKER, 2004; PONTES, 2009; dentre outros), para o ensino de língua latina (LONGO, 2006; MIOTTI, 2006; MOITA LOPES, 1996; dentre outros). Também procuramos adicionar à discussão questões ligadas ao uso de recursos visuais em tais obras (PETERMANN, 2006; KRESS; VAN LEEWEN, 1996), que podem facilitar o processo de aprendizagem se forem utilizados de forma adequada. A confluência de tais contribuições está convergida sob a forma de uma proposta de microestrutura de verbete que pode vir a otimizar o processo de aprendizagem de alunos que estão tendo contato com a língua pela primeira vez, o objetivo desta tese. A proposta ora defendida foi testada em quatro turmas iniciantes no estudo de língua latina de duas diferentes universidades. Os testes incluíam questões sobre o conhecimento dos alunos em manusear dicionários, principalmente dicionários de língua latina; questões sobre o conhecimento gramatical dessa língua e uma tradução, nas quais os alunos deveriam fazer uso de uma amostra da proposta; e uma avaliação da proposta pelos alunos. Como resultado, 49,2% dos sujeitos não tiveram dificuldades em utilizar a amostra enquanto 30,8% tiveram. Dentre as dificuldades apontadas pelos alunos, 33,7% tiveram problemas ligados à falta de conhecimento gramatical prévio necessário para uma básica compreensão da língua latina e 8,3% tiveram problemas ligados à falta de orientação e experiência em manuseio de obras lexicográficas. Como consequência, as informações contidas nos verbetes passam despercebidas para o consulente neófito. Apesar de tais dificuldades, os resultados finais apontaram uma aceitação de 73,8% da proposta pelos sujeitos, o que foi avaliado aqui positivamente.

**Palavras-chave:** Lexicografia Pedagógica. Ensino e Aprendizagem de Latim. Microestrutura



## ABSTRACT

Nowadays dictionaries began to be interdisciplinary studies objects, including Language Teaching and Learning studies. Despite this reality, in general, Classical Language Teaching keeps traditional. Consequently, Latin dictionaries reflect this context. The present work, “Latin Dictionary Microstructure for Beginner Learners”, aims to present contributions from new language teaching theories, more specifically, those that focus on the use of the dictionary as a language teaching tool (WELKER, 2004; PONTES, 2009; among others), for the teaching of Latin language (LONGO, 2006; MIOTTI, 2006; MOITA LOPES, 1996; among others). We also seek to add to the discussion issues related to the use of visual resources in such works (PETERMANN, 2006; KRESS; VAN LEEWEN, 1996), and these visual resources can make easier the learning process, if they are utilized adequately. The confluence of such contributions is converged in the form of a proposal of entry microstructure that may optimize the learning process of students who are in contact with the language for the first time, this thesis object. The proposal now defended was tested in four beginner classes in the study of Latin language of two different universities. The tests included: questions about students' knowledge in how to use dictionaries, especially the Latin language ones; questions about the grammar knowledge of this language and a translation, in which the students should to use a proposal sample; and an evaluation of the proposal by the students. The results pointed 49,2% of the individuals had no difficulties in to utilize the sample, while 30,8% had. Among the difficulties pointed by the students, 33,7% had problems due to a lack of a previous grammatical knowledge necessary to a basic comprehension of the Latin language and 8,3% had problems related to a lack of orientation and experience in how to use lexicographic work. Therefore, the information contained in the entries goes unnoticed to the inquiring neophyte. Notwithstanding these difficulties, the final results pointed an acceptance of 73,8% of the proposal by the individuals, what was recognized here as a positive result.

**Key Words:** Pedagogical Lexicography. Latin Language Teaching and Learning. Microstructure

## RESUMEN

Actualmente los diccionarios se convirtieron en objetos de estudios interdisciplinarios, lo que incluyen los estudios sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas. No obstante a esa realidad, la enseñanza de lenguas clásicas, de manera general, sigue de modo tradicional. Como consecuencia de ello, los diccionarios de Latín reflejan este contexto. El presente trabajo, “Microestructura de diccionarios de latín para alumnos principiantes”, tiene como objetivo presentar contribuciones de nuevas teorías de enseñanza de idiomas, más específicamente, aquellas que se centran en el uso del diccionario como herramienta de enseñanza de idiomas (WELKER, 2004; PONTES, 2009; entre otros), para la enseñanza de la lengua latina (LONGO, 2006; MIOTTI, 2006; MOITA LOPES, 1996; entre otros). También buscamos agregar a la discusión temas relacionados con el uso de recursos visuales en tales obras (PETERMANN, 2006; KRESS; VAN LEEWEN, 1996), que pueden facilitar el proceso de aprendizaje si utilizados de manera adecuada. La confluencia de tales contribuciones converge en la forma de una propuesta de microestructura de artículo lexicográfico que puede optimizar el proceso de aprendizaje de los alumnos que están empezando a tener contacto con en idioma por primera vez. La propuesta aquí defendida fue probada en cuatro clases para principiantes en el estudio del idioma latino en dos universidades diferentes. Los testes incluyen cuestiones sobre el conocimiento de los alumnos en manosear diccionarios, principalmente diccionarios de lengua latina; cuestiones sobre el conocimiento gramatical de dicha lengua y una traducción, en las cuales los alumnos deberían hacer uso de una muestra de la propuesta; y una evaluación de la propuesta por los alumnos. Como resultado, 49,2% de los sujetos no tuvieron dificultades en utilizar la muestra mientras 30,8% presentaron dificultades. Entre las dificultades mencionadas por los alumnos, 33,7% tuvieron problemas relacionados a la falta de conocimiento gramatical previo necesario para una básica comprensión de la lengua latina y 8,3% tuvieron problemas ligados a la falta de orientación y experiencia en manosear obras lexicográficas. Como consecuencia, las informaciones contenidas en los artículos lexicográficos pasan desapercibidas para el consultante neófito. En relación a tales dificultades, los resultados finales muestran una aceptación de 73,8% de la propuesta por los sujetos, lo que fue evaluado positivamente.

**Palabras clave:** Lexicografía Pedagógica. Enseñanza y Aprendizaje de Latín. Microestructura

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Mapa conceitual dos estudos do léxico voltado para este trabalho ..	42
Figura 2 –	Verbetes “carneiro” 1.....	57
Figura 3 –	Verbetes “carneiro” 2.....	57
Figura 4 –	Campo semântico “compras” .....	59
Figura 5 –	Chave do Vocabulário utilizado no teste .....	76
Quadro 1 –	Tipos de dicionários segundo o PNLD 2012.....	45
Quadro 2 –	Melhores e piores resultados da parte C.....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Questões de 01 a 06.....	68
Tabela 2 –	Orientação sobre uso de dicionário.....	79
Tabela 3 –	Elementos de um dicionário ideal.....	81
Tabela 4 –	Orientação do professor de Latim.....	86
Tabela 5 –	Questão sobre conjugação verbal.....	89
Tabela 6 –	Questão sobre tempo verbal.....	90
Tabela 7 –	Questão sobre gênero de substantivo.....	91
Tabela 8 –	Questão sobre adjetivos.....	91
Tabela 9 –	Média de todas as questões juntas.....	92
Tabela 10 –	Tradução.....	93
Tabela 11 –	Questão mais fácil.....	95
Tabela 12 –	Questão mais difícil.....	95
Tabela 13 –	Aceitação do vocabulário.....	97
Tabela 14 –	Clareza das informações.....	98
Tabela 15 –	Identificação das declinações dos substantivos.....	99
Tabela 16 –	Identificação das conjugações dos verbos.....	99
Tabela 17 –	O uso das cores.....	100
Tabela 18 –	Dificuldades no uso de dicionário.....	102
Tabela 19 –	Principais tipos de dificuldades no manuseio de dicionário.....	103
Tabela 20 –	Sugestões de modificações.....	104
Tabela 21 –	Comparação da aceitação do vocabulário.....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<sup>1, 2</sup> (etc) indica as variantes

1 substantivos de 1ª declinação; verbos de 1ª conjugação; adjetivos de 1ª classe

2 substantivos de 2ª declinação; verbos de 2ª conjugação

2b adjetivos de 2ª classe biformes

2t adjetivos de 2ª classe triformes

2u adjetivos de 2ª classe uniformes

3c substantivos de 3ª declinação com tema em consoante; verbos de 3ª conjugação com tema em consoante

3i substantivos de 3ª declinação com tema em “i”; verbos de 3ª conjugação com tema em “i” breve

4 substantivos de 4ª declinação; verbos de 4ª conjugação

5 substantivos de 5ª declinação

abl. ablativo

ac. acusativo

adj. adjetivo

adv. advérbio

conj. conjunção

defect. defectivo

fem. feminino

fut. futuro

GC Grupo controle

GT Grupo teste

imperf. imperfeito

intr. intransitivo

lig. ligação

LI língua indígena

LP língua portuguesa

masc. masculino

neut. neutro

num. numeral

perf. perfeito

PNLD Programa Nacional do Livro Didático

prep. preposição

pron. pronome

relat. relativo

subj. subjuntivo

subst. substantivo

trans. transitivo

verb. verbo

VLB Vocabulário da Língua Brasileira

UFC Universidade Federal do Ceará

URCA Universidade Regional do Cariri

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	31
<b>2.1 Um breve panorama histórico sobre dicionários</b> .....	31
<b>2.2 Visão geral da Lexicografia Pedagógica</b> .....	39
<b>2.3 Tipos de dicionários</b> .....	43
<b>2.3.1 Os tipos de dicionários segundo o PNLD 2012</b> .....	45
<b>2.3.2 Dicionários bilíngues de aprendizagem de línguas estrangeiras</b> .....	47
<b>2.4 Letramento lexicográfico e o uso de dicionários em sala de aula</b> .....	50
<b>2.5 A teoria da multimodalidade e os dicionários para aprendizagem</b> .....	53
<b>2.5.1 Exemplos de dicionários de língua portuguesa como língua materna</b> .....	55
<b>2.5.2 Exemplos de dicionários de aprendizagem de língua estrangeira</b> .....	58
<b>2.6 O ensino/ aprendizagem da língua latina</b> .....	59
<b>2.6.1 Os objetivos do ensino da língua latina</b> .....	60
<b>2.6.2 Questões ligadas aos dicionários latinos</b> .....	64
<b>2.6.3 A entrada em dicionários latinos</b> .....	65
<b>2.7 Pesquisas em dicionários latinos</b> .....	67
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	70
<b>3.1 Natureza da pesquisa</b> .....	70
<b>3.2 Contexto e critério de seleção do corpus</b> .....	71
<b>3.3 Sujeitos da pesquisa</b> .....	72
<b>3.3.1 Papel dos professores</b> .....	72
<b>3.3.2 Papel dos alunos</b> .....	73
<b>3.4 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	74
<b>3.4.1 Entrevista assistemática</b> .....	74
<b>3.4.2 Testes</b> .....	74
<b>3.4.3 Recorte da amostra com guia de uso</b> .....	76
<b>3.5 Procedimentos</b> .....	77
<b>4 ANÁLISES DOS TESTES REALIZADOS</b> .....	79
<b>4.1 Visão geral dos sujeitos sobre dicionários</b> .....	79
<b>4.2 O contato dos sujeitos com os dicionários latinos</b> .....	85
<b>4.3 Questões gerais sobre conhecimento gramatical</b> .....	87

<b>4.4 As traduções realizadas.....</b>	<b>92</b>
<b>4.5 Avaliação da proposta realizada pelos sujeitos.....</b>	<b>94</b>
<b>4.6 Conclusões gerais sobre os testes.....</b>	<b>106</b>
<b>5 PROPOSTA DE DICIONÁRIO DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>108</b>
<b>5.1 Chave do vocabulário.....</b>	<b>108</b>
<i>5.1.1 Substantivos.....</i>	<i>110</i>
<i>5.1.2 Adjetivos.....</i>	<i>110</i>
<i>5.1.3 Verbos.....</i>	<i>111</i>
<i>5.1.4 Lista de abreviaturas e numeração.....</i>	<i>113</i>
<b>5.2 Vocabulário.....</b>	<b>114</b>
<b>6 CONCLUSÕES.....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE A: MODELO DO TESTE REALIZADO.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE B: VOCABULÁRIO DO TEXTO UTILIZADO NO TESTE.....</b>	<b>169</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na Lexicografia Pedagógica, ramo das Ciências do Léxico que estuda o dicionário como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de línguas, seja ele concebido previamente ou não para este fim. Em nosso caso, buscamos aplicar as teorias desse ramo à aprendizagem da língua latina ao apresentamos uma proposta de estrutura de verbete que possa compor um dicionário bilíngue de aprendizagem, Latim-Português, para alunos de cursos de Letras que estejam tendo seu primeiro contato com o Latim. Além das contribuições advindas da Lexicografia Pedagógica, trouxemos para nosso trabalho uma teoria que trata da relação entre o texto verbal e o texto visual, a Teoria da Multimodalidade, e realizamos um diálogo entre tais vertentes e os Estudos Clássicos. A temática aqui exposta, na verdade, vem sendo nosso objeto de reflexão desde os primeiros anos da graduação em Letras e vem crescendo há quase uma década por meio de algumas pesquisas realizadas. De fato, desde o período da graduação, quando obtivemos uma bolsa de Iniciação Científica, nossa formação foi focalizando estudos ligados tanto a dicionários técnico-científicos quanto a dicionários didáticos. Durante a formação nas pós-graduações, Especialização e Mestrado, o foco foi se direcionando cada vez mais para dicionários pedagógicos, enfatizando a necessidade da composição de microestruturas acessíveis ao público-alvo da obra.

Paralelamente, tínhamos um interesse por estudar outras línguas, especialmente línguas antigas como a língua latina, o que nos foi incentivado pelos professores da graduação. Com o tempo, fomos percebendo a importância de uma formação histórica da língua portuguesa como forma de construir uma base mais sólida para o exercício docente. Pareceu-nos óbvio que essa formação histórica deveria partir da origem latina da língua portuguesa e o consequente estudo do Latim. Essa formação latinista, inclusive, poderia auxiliar profissionais que trabalham outras línguas além do Português.

Após o curso de graduação, surgiram oportunidades de trabalhar com o Ensino de Latim. Foi quando percebemos uma ausência de profissionais da área no mercado de ensino superior. Visando dar continuidade e aprofundamento a nossa formação, fizemos um curso de Especialização em Estudos Clássicos pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Foi quando, pela primeira vez, estudamos metodologicamente os dicionários latinos. Pouco antes de concluirmos esse curso, submetemo-nos a um

concurso para professor na Universidade Regional do Cariri – URCA, na cidade do Crato, e, tendo obtido aprovação, logo assumimos a disciplina de Latim.

Durante as aulas que ministrávamos, procurávamos dar uma especial atenção ao uso do dicionário latino e às dificuldades dos alunos no seu manuseio. Vale ressaltar que nossa primeira dificuldade foi a escolha de materiais didáticos adequados e acessíveis: tanto o dicionário quanto o livro didático. Além da nossa pouca experiência na época, a disponibilidade e variedade de obras da área era e continua sendo pequena no mercado editorial. Atualmente, tais dificuldades diminuíram, porém, ainda existem.

No início de nosso magistério, nossa perspectiva era tradicional e pouco flexível. A prática era pautada exclusivamente na identificação das estruturas gramaticais com exercícios contínuos de flexão nominal e flexão verbal e sem quaisquer relações com os objetivos de um curso de licenciatura em Letras. Ademais, não admitíamos que a falha estava nos dicionários, mas sim, nos alunos que não se dedicavam minimamente aos estudos ou tinham lacunas na formação básica. De fato, para quem ainda estava nos primeiros passos de sua prática docente, culpar a inabilidade do usuário de um dicionário seria a opção mais óbvia.

Com o tempo fomos ganhando mais experiência e buscamos um aprofundamento teórico, didático e metodológico. Foram surgindo questionamentos e reflexões que nos fizeram mudar o ponto de vista. Foi quando adotamos a prática de mudar a metodologia de ensino frequentemente. Evitávamos utilizar o mesmo livro didático por mais de dois semestres seguidos, tentávamos mudar as atividades avaliativas a cada turma, mudávamos o dicionário utilizado em sala de aula. Com isso, buscávamos materiais didáticos, dicionários e estratégias de ensino que melhor se adequassem às necessidades de aprendizagem dos alunos de cada turma, especialmente aqueles que estavam em seus primeiros passos. De igual modo, desde nosso ingresso no Departamento de Línguas e Literaturas da URCA, temos buscado desenvolver pesquisas que objetivem o desenvolvimento e avaliação de metodologias de ensino de língua latina que contribuam de fato para a formação histórica do estudante de Letras, especialmente através da elaboração de um dicionário latino mais acessível a esse público. O presente trabalho é, então, fruto dessas reflexões e busca ampliar e aprofundar os trabalhos que já realizamos anteriormente.

Na realidade, as reflexões e questionamentos aqui discutidos partem de uma premissa: os alunos, ao aprenderem uma língua, devem contar com o dicionário como uma ferramenta didática de suma importância, principalmente, para que eles tenham

certa independência nos seus estudos. No entanto, para que isso ocorra, é preciso que o dicionário seja planejado visando às necessidades de aprendizagem de um usuário ideal desde a escolha das palavras que estão dispostas em seu corpo, até os recursos visuais, o guia de uso e, como o foco desse trabalho, a estrutura do verbete. Além disso, o aluno precisa ser adequadamente orientado pelo professor a manusear o dicionário de aprendizagem de línguas, isto é, saber quais as informações que estão dispostas e como localizá-las. Para que isso ocorra, é preciso que aquele que está à frente do processo de aprendizagem saiba escolher a obra mais adequada, descrever sua estrutura para o aluno, criticar as falhas existentes, mudar de dicionário quando necessário e, principalmente, incentivar o uso pelos alunos.

Contudo, essa não é uma prática comum. Há vários mitos que cercam os dicionários por serem obras de consulta como, por exemplo, os dicionários são todos iguais e, portanto, dispensam um treinamento de uso, o dicionário não deve ser criticado, mas sim quem não sabe utilizá-lo etc. Tais mitos apenas causam barreiras no desenvolvimento da aprendizagem através de dicionários e, por conseguinte, geram as dificuldades que encontramos nos alunos ao fazerem uso desse material durante as atividades de sala.

A questão se agrava quando tratamos da língua latina. É notória a dificuldade de quem começa a estudar Latim em localizar as informações existentes nos dicionários latinos. Além do que já expusemos, essas dificuldades nos parecem ser motivadas por dois fatores: primeiramente, o pouco conhecimento lexicográfico; os alunos desconhecem, por exemplo, a noção de lema, isto é, a forma como a palavra está apresentada na entrada do verbete, e procuram a forma flexionada do texto nos verbetes, ou mesmo têm dificuldades em localizar na ordem alfabética. Em segundo lugar, as dificuldades aparentam ser de ordem gramatical, ou melhor, os aprendizes iniciantes não conhecem a estrutura da língua latina, que acaba por influenciar na estrutura do dicionário. Eles localizam, por exemplo, um verbo no dicionário, mas não extraem as informações básicas ali dispostas por falta de familiaridade com o sistema verbal da língua.

Ilustrando melhor a problemática apresentada anteriormente. Geralmente a forma dicionarizada, ou melhor, a forma lematizada do verbo latino é a primeira pessoa do singular, do presente do indicativo, na voz ativa. No entanto, os dicionários de português apresentam a forma do infinitivo. Aliado a isso, o dicionário também costuma apresentar uma sequência de formas verbais as quais alguns manuais didáticos chamam

de “tempos primitivos”. A partir dessas formas verbais na entrada do verbete, seria possível identificar o tema e a conjugação verbal e o radical para os aspectos do *inflectum*, *perfectum* e *supino* etc. A essas informações de caráter mais lexicográfico, acrescentamos as desinências verbais de tempo, modo, pessoa etc. e, então, poderemos conjugar o verbo em todas as suas formas e, por conseguinte, analisarmos o verbo em frases ou textos. No entanto, para que isso ocorra é necessário que o aluno seja orientado e que sejam desenvolvidas as habilidades de uso de dicionário; ou ainda, que o dicionário que contenha um manual de instrução nas páginas iniciais que o guie em seu uso. Isso nos levaria a um melhor desenvolvimento de habilidades no manuseio e leitura de dicionários. Vale dizer que, no que se refere ao guia de uso, são raros os dicionários latinos que possuem essas explicações e, aqueles que as possuem, ou as informações não estão claras para o aluno iniciante ou não há coerência entre as informações expostas no guia e como realmente estão no corpo do dicionário.

No que se refere à falta de conhecimento da língua ou “conhecimento sistêmico” (MOITA LOPES, 1996), vemos algumas possíveis soluções: a apresentação de um resumo dos aspectos gramaticais da língua-alvo no dicionário; ou uma microestrutura adaptada que se aproxime dos dicionários de aprendizagem mais comuns da realidade escolar dos alunos (no caso dos verbos, por exemplo, utilizar o infinitivo como lema); ou mesmo uma microestrutura elaborada a partir das necessidades de aprendizagem dos alunos. Neste último caso, a sequência da produção de dicionário seria invertida. No lugar de os dicionários serem feitos e os alunos procurarem aquele que melhor supre suas necessidades, a produção seria feita após a verificação das necessidades de aprendizagem dos alunos. Ainda assim, nenhuma dessas possibilidades é garantia de que o dicionário atinja plenamente seu objetivo pedagógico, é necessário que ele seja reavaliado periodicamente.

Na verdade, podemos dizer que qualquer dicionário, em si, é uma ferramenta de ensino e aprendizagem importante. No entanto, como já mencionamos, os dicionários carregam mitos que os tornam muito mais objetos de desapontamento. Um outro mito limitante seria “dicionários são para quem não estuda”, isto é, o “pai dos burros”, também por isso os alunos são proibidos de os utilizarem durante as avaliações. Em nossa experiência, mesmo em situações avaliativas nas quais o estudante pode pesquisar em seu material didático, especialmente gramáticas e dicionários, por não saberem como utilizar esse material, os resultados tendem a ser abaixo da média.

Ainda sobre mitos acerca dos dicionários, há o mito sobre “a força de lei” dos dicionários, isto é, “os dicionários são inquestionáveis”. Logo pesquisar, questionar e criticar um dicionário, mesmo com o objetivo de melhorá-lo, é visto com receio. Como consequência disso, o mito de que “é o aluno que deve se adequar ao dicionário e se virar para saber utilizá-lo” ganha força.

Então, produzir um dicionário adequado às necessidades dos alunos, para alguns profissionais, poderia significar “baixar o nível” desses materiais didáticos, diminuindo a qualidade do ensino. O resultado é que, ainda hoje, nos deparamos com algumas obras lexicográficas disponíveis no mercado que carecem de um melhor tratamento lexicográfico e que, muitas vezes, passam apenas por reimpressões sem serem reeditadas ou modernizadas – daí a dificuldade em escolher um bom dicionário latino.

O fato é que, durante nossa atuação docente, acompanhamos constantemente a angústia de vários alunos ao realizarem atividades com o dicionário. Por exemplo, ainda que a resposta pudesse estar no dicionário, o aluno não a identificava. E por mais que dispensássemos algum tempo com atividades ligadas ao uso do dicionário latino, a dificuldade persistia. Parecia-nos que essa dificuldade remontaria aos primeiros anos escolares e à falta de contato efetivo com dicionários de língua materna – o que, por conseguinte, acabaria por transformar o dicionário em uma ferramenta estranha ao aluno. A partir de então, começamos a refletir cada vez mais sobre o porquê dessa dificuldade e como ela poderia ser efetivamente minimizada.

Nesse sentido, uma proposta de dicionário nos pareceu ser a opção mais evidente. Porém, essa tarefa exige um longo período de trabalho, maior que o tempo disponível para um curso de doutoramento. Desse modo, optamos para esse trabalho, um objeto mais de acordo com uma pesquisa acadêmica de doutorado, a microestrutura de um dicionário, sua elaboração, análise e validação. Tal proposta de microestrutura poderá futuramente contribuir para a produção de um dicionário e, com isso, o ensino de língua latina teria uma ferramenta didática produzida a partir dos estudos recentes desenvolvidos pela Lexicografia Pedagógica. Paralelamente, a Lexicografia Pedagógica, ao se aproximar dos estudos de Latim, pode se desenvolver apresentando questões que tratam da produção e do uso de dicionários de línguas clássicas, temática pouco desenvolvida hoje.

Ademais, o produto desta tese, a microestrutura, pode auxiliar à aprendizagem dos alunos dando a estes a possibilidade de uma formação historicamente

mais concreta em língua portuguesa. De igual modo, a temática pode chamar atenção dos professores de Latim para a necessidade do uso de dicionários em sala de aula como uma ferramenta pedagógica.

Diante de todas as questões já colocadas, nossa pesquisa teve como base teórica fundamental as teorias desenvolvidas pela Lexicografia Pedagógica bem como pesquisas recentes voltadas para o Ensino de Latim. Quando estas se mostraram insuficientes, voltamo-nos para pesquisas sobre ensino de línguas clássicas ou ainda para reflexões sobre como as novas teorias de ensino de línguas poderiam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da língua latina. Ressaltamos que os estudos sobre Ensino de Latim serviram para situar essa língua clássica no contexto da educação superior e o que tem sido feito para melhoramento da transmissão desse conhecimento. Já a Lexicografia Pedagógica nos serviu como base para produção e avaliação da proposta. Em síntese, esse trabalho tem como objetivo geral:

- Elaborar uma proposta de microestrutura para um dicionário bilíngue Latim-Português que contemple o uso de recursos verbais e visuais para alunos do curso de Letras que estão iniciando o estudo da língua latina.

E como objetivos específicos:

- Apresentar uma fotografia do ensino de língua latina nos cursos de Letras de duas dentre as universidades existentes no Ceará;
- Identificar os aspectos favoráveis à aprendizagem contidas na microestrutura de dicionário proposta a partir das dificuldades apresentadas pelos consulentes ao manuseá-los;
- Avaliar a adequação da proposta de microestrutura de um dicionário Latim-Português ao público-alvo.

De fato, a Lexicografia Pedagógica, nossa principal base teórica para atingir os objetivos acima, é fruto do desenvolvimento dos estudos do léxico nos últimos anos, principalmente, com a influência das novas teorias da linguagem como, por exemplo, a Linguística Textual, a Teoria da Multimodalidade, a Linguística Aplicada e áreas afins. Tais estudos são levados para diversas áreas, objetivando seu amplo desenvolvimento.

Desse diálogo entre as Ciências do Léxico e as novas teorias da linguagem, outros campos de estudo estão surgindo e, aqui, destacaremos a Metalexigrafia, que estuda o processo de produção de dicionários. Esta disciplina tem progredido ao trazer novas perspectivas de análise e de descrição de dicionários, principalmente, dicionários de aprendizagem.

Nesse sentido, os mitos que mencionamos são cada vez mais criticados e a importância do dicionário e suas potencialidades para a aprendizagem de línguas são reconhecidas pelos profissionais e pesquisadores da educação. Sobre esse assunto, Gomes (2007) afirma que os dicionários sempre tiveram seu lugar de prestígio reservado, desde antes do período medieval até hoje. Muitas vezes, essa obra didática é supervalorizada, chegando a ser inquestionável. Contraditoriamente, outras vezes, o dicionário é deixado de lado, esquecido em uma prateleira qualquer ou pouco usado. Apesar de tudo isso, sempre haverá um momento em que ele estará presente, principalmente durante o processo de escolarização.

Outro aspecto relevante dessas obras é o acesso ao conjunto terminológico de um campo de estudo e o potencial domínio desse conjunto seja para seu estudo, seja para outro fim como, por exemplo, uma tradução. Laface (2001) realça a importância desse tipo de trabalho, pois o primeiro passo para dominar uma ciência é dominar sua terminologia. Ela toma como base o que afirma Cabré (1993) ao dizer que muitos estudantes escrevem de forma medíocre, não porque desconhecem a língua, mas porque, às vezes, não têm o que dizer ou não dominam o vocabulário especializado. A maioria deles e, também, dos professores, não se dão conta da interação das línguas com as áreas de conhecimento. Em consequência, não dedicam atenção suficiente ao delicado equilíbrio (LAFACE, 2001) que existe entre a linguagem comum e a linguagem técnica, mesmo sabendo que, nessa interação, temáticas pedagógicas devam responder pela eficiência da aprendizagem e pela posterior utilização do conhecimento adquirido na comunicação. Assim, o dicionário se transforma em uma importante ferramenta do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, seja ao fazer uso do léxico geral ou do léxico especializado.

Todavia, como temos ressaltado aqui, toda essa gama de possibilidades cai por terra se o professor não tiver uma formação adequada para trabalhar o uso do dicionário com o aluno. Segundo Pontes (2009), para atingir esse objetivo, o professor deve conceber o dicionário como um **gênero** definido pelas características de composição, estilo, conteúdo temático e propósitos que lhes são peculiares. A partir de

então, é necessário auxiliar o aluno, através de uma metodologia eficaz, a desenvolver estratégias específicas para um estudo das obras lexicográficas. Porém, como já mencionamos, a ausência de uma formação adequada que dê ao professor a possibilidade de traçar estratégias para esse tipo de atuação se apresenta como uma barreira. Tal ausência existe em vários cursos de licenciatura<sup>1</sup> e faz com que o professor ou tenha que aprender na difícil prática diária ou se qualifique nos curso de pós-graduação, nem sempre de fácil acesso, buscando obter o conhecimento necessário.

Como se não bastasse, acrescentemos que o dicionário, quando mal utilizado em sala de aula, pode causar dificuldades e até comprometer a aprendizagem – como já presenciamos em nossa prática docente. Não raro, ele se mostra inadequado ao público-alvo e às suas necessidades de aprendizagem. Isso ocorre porque, segundo Pontes (2009), os alunos possuem necessidades diferentes e, por isso, deveriam existir diferentes dicionários objetivando suprir tal diversidade de necessidades de consulta. Desse modo, percebemos a carência de pesquisas que, não só desenvolvam os estudos em Lexicografia Pedagógica, mas também façam esse conhecimento transitar para além do meio acadêmico.

Nesse contexto, quando retomamos o assunto sobre dicionários de aprendizagem de língua latina para iniciantes, a situação mostra-se ainda mais inquietante. Dentre os dicionários de que temos conhecimento, nenhum deles sinaliza uma preocupação com a aprendizagem do aluno. A maioria é reeditada ou reimpressa a partir de obras com décadas de existência e, aparentemente, todos fazem uso de uma estrutura que exige um conhecimento prévio da língua latina por parte do aprendiz, sem mencionar que raramente orientam de modo adequado como se deve manuseá-lo, isto é, raros são aqueles que possuem um guia de uso.

Podemos acrescentar, ainda, que, em termos de pesquisa acadêmica, poucos são os trabalhos que abordam o Ensino de Latim e, menos ainda aqueles, como Longo (2006) e Torrão (1997), que tratam de dicionários latinos. Assim, o dicionário de aprendizagem de língua latina se mostra como um objeto de estudo que carece de pesquisas, o que explica o insucesso em cumprir uma função didática.

Na realidade, se ampliarmos a questão, o que percebemos é um verdadeiro desinteresse pela língua latina atualmente. Esse desinteresse é uma consequência da má fama causada pelo ensino tradicional do Latim de décadas atrás, que ainda é encontrada

---

<sup>1</sup>Dizemos “cursos de licenciatura” e não apenas “cursos de Letras” porque defendemos a importância interdisciplinar do uso do dicionário tal qual Cabré (1993).



nos dias de hoje, e estende-se à aprendizagem, ao ensino e à pesquisa. Tudo isso tem levado a um atraso na didática de Ensino de Latim. Aulas permeadas de conteúdos mnemônicos, falta de um objetivo claro e do porquê de essa disciplina ainda existir, um isolamento do conteúdo no que se refere à formação discente e despreparo de alguns professores que atuam apenas como reprodutores de um ensino tradicional são exemplos dos problemas mais comuns.

Ainda que haja alguns trabalhos como os de Miotti (2006) ou Longo (2006), as pesquisas existentes são poucas e quase não são divulgadas. Ao compararmos com as pesquisas voltadas ao ensino e aprendizagem de outras línguas, vemos que, no caso destas, há muito tempo o dicionário se tornou objeto de estudo. Com isso, as pesquisas em dicionários de aprendizagem de línguas modernas se mostram como um campo frutífero e estão avançadas, se comparadas às línguas clássicas. Se pensarmos cronologicamente, o ensino formal de língua latina data de séculos, mas pouco tem sido feito no sentido de melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem desta língua, bem como modernizar a produção e a avaliação de ferramentas didáticas.

Desse modo, poderíamos afirmar que, sob vários aspectos, a lexicografia latina está pautada na visão tradicional de ensino de Latim. Longo (2006) afirma que a descrição do léxico latino nos dicionários segue a descrição de sua gramática. As formas eleitas para figurar nas entradas dos verbetes têm a finalidade de remeter ao paradigma, entendido, tradicionalmente, como conjunto descrito pela gramática que serve de modelo à declinação ou à conjugação. De acordo com esta autora, essa solução só faz sentido como parte de uma abordagem que prevê a assimilação mnemônica dos dados, já que torna problemática a localização da entrada de qualquer variante nominal que não seja o nominativo singular, ou verbal que não seja a primeira pessoa do singular do presente do indicativo.

Partindo dessa perspectiva, a mudança na lexicografia latina, então, seria uma consequência da mudança no ensino de Latim. Porém, o que vivenciamos é que o aprendiz já deveria possuir um certo conhecimento da estrutura gramatical do Latim para manusear o dicionário de forma eficaz, do contrário, terá dificuldades em localizar as palavras do dicionário por não identificar a forma lematizada e acabar por procurar, em vão, as palavras flexionadas tais quais se encontram nos textos (TORRÃO, 1997). Essas dificuldades podem ser acentuadas, inclusive, se o dicionário não se adequa ao público alvo e/ou aos objetivos de aprendizagem.

Diante do exposto, nessa pesquisa, optamos por alunos do curso de Letras que estão tendo contato com a língua latina pela primeira vez, geralmente, alunos de primeiro semestre, como público-alvo. São eles que possuem a maior necessidade de um dicionário didático de Latim que seja claro e acessível em suas informações. Alunos de semestres mais avançados, também, poderão se beneficiar com a proposta, mas por já terem uma base da língua latina, acreditamos que já tenham o conhecimento necessário para fazer uso de outros dicionários latinos mais tradicionais e de níveis mais avançados.

Este trabalho poderá trazer contribuições, também, para demais interessados nas áreas abordadas como, por exemplo, professores de Latim. No caso destes, pretendemos que os resultados de nossa pesquisa possam auxiliar na construção de uma ferramenta de ensino que seja consistente e que possa auxiliar a atingir seus objetivos de ensino mais facilmente. Quanto a pesquisadores das áreas envolvidas, latinistas e lexicógrafos, pretendemos que eles tenham acesso às questões aqui levantadas pelo diálogo profícuo entre as duas áreas. Tal diálogo, certamente, contribuirá para o desenvolvimento de pesquisas afins.

Desse modo, a partir do que abordamos aqui, elencamos algumas questões que nortearam nossa pesquisa:

- Quais os recursos verbais e visuais adequados em um paradigma microestrutural para um aprendiz iniciante nos estudos de língua latina?
- Como se dá o ensino de língua latina nas universidades selecionadas?
- Quais as principais dificuldades apresentadas pelos consulentes ao manusear o dicionário?
- De que modo a proposta de microestrutura dessa pesquisa poderia suprir as necessidades de um aprendiz iniciante de Latim?

A partir das observações feitas em nosso dia a dia como professor e como pesquisador, refletimos sobre como a microestrutura dos dicionários latinos não se adequam a um público iniciante. Observamos o raro uso de recursos multimodais como cores, formas tipográficas, símbolos ou mesmo ilustrações. O máximo que notamos foram recursos mais simples como destaque em itálico e/ ou negrito – que se apresentam como pouco esclarecedores para o consulente. Além disso, a forma com que

a entrada se apresenta, bem como a estrutura do verbete como um todo dessas obras lexicográficas, não é esclarecedor para o aprendiz de primeiro semestre. Em se tratando de palavras de classe flexionáveis como substantivos, verbos e adjetivos, a dificuldade se acentua pela falta do conhecimento prévio da estrutura do Latim necessário para o manuseio.

O modelo que propomos aqui se volta, principalmente, para as classes flexionáveis: substantivos, adjetivos e verbos, por serem aquelas cuja microestrutura tendem a possuir uma maior quantidade de informações e, paralelamente, causam uma maior dificuldade entre os alunos iniciantes. Exemplificando o paradigma de nossa proposta temos o verbo “dizer”, em Latim “*dico*”:

**DIC-** [**dic.o**, **dic.is**, **dic.ĕre**, **dĭx.i**, **dĭct.um**] (verb. trans). *dizer; pronunciar; declarar; chamar; escrever; falar em público.*

Esse paradigma difere dos paradigmas tradicionais encontrados em dicionários latinos. Comparando com os dicionários Busarello (2005) e Torrinha (1942?), respectivamente, podemos perceber facilmente a diferença:

**dico, is, ĕre, dĭxi, dĭctum**, tr. *dizer; pronunciar; declarar; chamar; escrever; falar em público.*

2. **dīcō**, dīxī, dictum, 3 [=ant. deico<\*deik-: cf. *dicis*], tr. **1.** Dizer. **2.** Afirmar. **3.** Expor; pronunciar; recitar. **4.** Descrever; contar. **5.** Chamar; designar. **6.** Criar; eleger; nomear. **7.** Fixar; determinar; regular. **8.** Advertir (em sinal de ameaça); fazer saber; avisar; notificar; dizer a alguém (que faça ou que não faça). **9.** Querer dizer. || *dicere causam* ou simpl. *dicere*: expor uma questão; advogar uma causa. || *d. ius.*: expor o que é de direito; administrar justiça. || *sententiam dicere* ou simpl. *dicere*: emitir, dar a conhecer a sua opinião. || *multam d.*: declarar a multa. || *diem d.*: fixar o dia. || *d. dictatorem, aedilem*, etc: nomear ditador, edil, etc. || *d. leges pacis*: fixar as condições de paz. || *d. leges victis*: ditar leis aos vencidos. || *tibi dico, tibi diximus*: olha, toma cuidado contigo. || *Míssil qui diceret ne discederet*: mandou-lhe pessoa que lhe dissesse que não se afastasse. || *est fuga dicta mihi*: foi-me ordenado o exílio. || *dicere sacramento*: prestar juramento; alistar-se; jurar bandeiras. **(Constr.: 1. ac. 2. ac. e inf. 3. absol. 4. dat. e ut ou ne na 8ª. acep. 5. ao port. diz-se, dizia-se. disse-se, etc. corresponde em la.: a) uma constr. pess., com o nom. e inf., como: ut nos dicamur duo omnium dignissimi esse “para que se diga que somos os mais dignos de todos.,; b) uma constr. impess., com ac. e inf., como: non sine causa dicitur ad ea referri omnes nostras cogitationes “não é sem razão que se diz que para isso tendem todos os nossos pensamentos.,)**

Efetivamente, aproveitando os mesmos exemplos acima, podemos notar que, apesar das diferenças existentes entre os dicionários, há elementos comuns como a presença dos tempos primitivos do verbo com uso de abreviações. Podemos dizer, ainda, que a principal diferença entre ambos é a quantidade e a disposição das informações contidas em Torrinha (1942?), o que parece lhe confeccionar um caráter menos didático e aproximar Bussarello (2005) de nossa proposta.

Contudo, como já mencionado, mesmo havendo esses elementos comuns nos verbetes, há uma dificuldade por parte do aluno em localizar as informações. Nos exemplos acima, os alunos não identificam a conjugação verbal, nem os radicais primitivos, tampouco o equivalente adequado – informações básicas fornecidas por ambos verbetes. O mesmo problema se estende a todas classes flexionáveis. Desse modo, acreditamos que a proposta apresentada nessa tese poderá facilitar a consulta do aluno iniciante e otimizar sua aprendizagem. Em síntese podemos expor as seguintes hipóteses para os problemas levantados:

- Os usos de recursos visuais, bem como a redução na quantidade de abreviaturas, otimizam os aspectos didáticos de um dicionário de aprendizagem;

- O ensino de língua latina ainda segue uma metodologia focada nas estruturas linguísticas e sem um objetivo claro àqueles que estão iniciando os estudos desta língua;
- Os alunos possuem dificuldades em localizar as formas lematizadas das palavras no dicionário e identificar as informações contidas nos verbetes;
- Por fazer uso de recursos visuais, reduzir o uso de abreviaturas e simplificar as informações contidas nos verbetes, nossa proposta auxilia o preenchimento das lacunas de aprendizagem do aluno iniciante.

Para tratar das hipóteses acima e sobre a pesquisa realizada de modo geral, esta tese está organizada em seis partes, além das referências e apêndices. Primeiramente, apresentamos esta introdução, na qual buscamos contextualizar o panorama da pesquisa. O segundo capítulo apresenta as bases teóricas que permeiam nossa pesquisa. Iniciamos com as questões relativas à Lexicografia Pedagógica e suas contribuições para os estudos ligados a dicionários de aprendizagem (WELKER, 2004; PONTES, 2009; dentre outros), em seguida traçamos um diálogo entre a Lexicografia Pedagógica e a Teoria da Multimodalidade (PETERMANN, 2006; KRESS; VAN LEEWEN, 1996). A partir disso, finalizamos com estudos sobre Ensino de Latim e dicionários latinos (LONGO, 2006; MIOTTI, 2006; MOITA LOPES, 1996; dentre outros).

No capítulo seguinte, tratamos do percurso metodológico da pesquisa. Nosso objetivo aqui é esclarecer os critérios elencados, os instrumentos confeccionados e o passo a passo da coleta de dados. Ressaltamos que nossa experiência com pesquisas anteriores serviu de base para nossas escolhas.

Após a Metodologia da Pesquisa, o capítulo subsequente expõe as análises dos dados obtidos a partir dos testes realizados. Apresentamos seis pontos que consideramos relevantes com suas respectivas reflexões. Constam, ainda, neste capítulo os dados obtidos e quantificados.

A proposta de dicionário, com a amostra de 850 entradas, compõe o capítulo seguinte. Buscamos também elucidar a estrutura apresentada através de seções que, em um dicionário, fariam parte do guia de uso.

No último capítulo, dissertamos sobre as conclusões às quais as análises nos direcionaram. É importante destacar que, aqui, encerramos esta pesquisa, porém, de modo algum esgotamos sua temática.

Por fim, a tese apresenta suas referências bibliográficas, bem como os apêndices contendo o teste realizado, seu vocabulário. O objetivo desses apêndices é detalhar melhor sobre a proposta e o percurso realizado.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo, expomos os pressupostos teóricos que norteiam os dois eixos temáticos de nosso trabalho: a Lexicografia Pedagógica e o Ensino da Língua Latina, a começar pelo panorama geral da Lexicografia. Esclarecemos alguns conceitos chave do campo de estudos lexicais, abordamos a importância do uso do dicionário no processo de ensino e aprendizagem, apresentamos a estrutura do dicionário, especialmente, a microestrutura. Acrescentamos a isso as contribuições dos estudos multimodais que se voltam para a relação texto verbal/ texto visual. De igual modo, tratamos sobre o Ensino de Latim: seu contexto atual, as dificuldades etc. Aqui destacamos questões sobre dicionários de Latim. Essa contextualização servirá de pano de fundo para relacionar o Ensino do Latim e a Lexicografia Pedagógica, culminando com a importância das novas teorias do estudo do léxico para os estudos clássicos.

### 2.1 Um breve panorama histórico sobre dicionários

As pesquisas ligadas ao uso de dicionários em sala de aula no Brasil podem ser recentes, porém, questões ligadas às obras lexicográficas surgiram há muitos séculos atrás. Nesse sentido, Correia (2009) afirma: “acredita-se que, desde a invenção da escrita e em todas as épocas, tenha existido algum trabalho de natureza lexicográfica, embora certamente não tenhamos conhecimento da maioria dos dicionários e glossários que existiram ao longo dos tempos” (CORREIA, 2009, p. 111). A isto, acrescentamos o que diz Nunes (2006) quando defende que tanto a Filologia quanto a Lexicografia estão entre as atividades linguísticas mais antigas de que se tem notícia. Ele afirma que “o aparecimento de itens lexicais se confunde com os inícios da escrita” (NUNES, 2006, p. 45).

Welker (2004), por seu turno, apresenta um capítulo com um panorama da Lexicografia desde o que ele chama de **Paleolexicografia** até a atualidade. O termo Paleografia é utilizado por Boisson *et al.* (1991) e faz referência a **proto-dicionários**, isto é, listas de palavras de diversos tipos produzidas em tabuinhas sumérias que datam o terceiro milênio antes de Cristo. Obviamente, o objetivo de Welker é apresentar apenas uma visão sucinta, de modo que ele mesmo admite ter feito uma seleção que não apresenta todas as obras mais importantes das várias línguas e, por isso, há várias lacunas em seu livro (WELKER, 2004). O próprio termo Paleolexicografia é reforçado

por Welker em trabalhos posteriores (WELKER 2008). Nesse aspecto, Welker (2004; 2008) toma como base pesquisas, como a de Boisson *et. al* (1991), que apresentam a importância da atividade de compilação de itens lexicais para a civilização Mesopotâmica, especialmente, entre as escolas de escribas. Tais escolas organizavam as listas por grupos semânticos, semelhantes a dicionários técnico-temáticos, e exigiam que os alunos copiassem e decorassem as palavras. De igual modo, era comum a existência de listas bilíngues, especialmente, em sumério com seus equivalentes em acádio.

Vale destacar que, enquanto as compilações datam de cinco mil anos; as listas bilíngues são mais recentes, datam de três mil anos. Estas apresentavam um certo caráter didático na medida que buscavam facilitar a aprendizagem de uma língua. Welker (2008), ao citar Zöfgen (1994), afirma:

[...] desde o início, e durante todo seu desenvolvimento, a história dos DBs [dicionários bilíngues] revela uma forte orientação didática, na qual “o principal motivo da lexicografia até 1600 foi o de auxiliar os aprendizes de línguas estrangeiras”[...] Durante toda Idade Média, eles serviam ao objetivo de um ensino prático, isto é, à tradução de textos em latim e à exegese de escritos teológicos. (ZÖFGEN *apud* WELKER 2008, p. 30. Aspas do original)

De fato, ainda sobre a essa característica presente desde a origem dos dicionários, Welker (2008) ressalta o que Béjoint (1994) afirma, que foi a partir das relações comerciais e culturais entre os povos e a necessidade de traduzir suas línguas que se originaram as primeiras obras lexicográficas. Também Correia (2009, p. 111) defende essa origem prática da Lexicografia ao afirmar que ela nasceu “para responder a necessidades práticas” e que, por isso, os primeiros dicionários conhecidos seriam bilíngues ou plurilíngues. Nunes (2006, p. 46) complementa: “os textos se tornam antigos e se acumulam, é preciso traduzir palavras estrangeiras, transcrever textos, decifrá-los. **O estudo do léxico e da significação logo se fazem necessários**” (grifo nosso).

Ainda que a região do Oriente Médio possa ser considerada o berço de todos os tipos de dicionários, os dicionários monolíngues com definições sistemáticas só surgiram mais tarde na Grécia, Índia e China. No geral, essas obras buscavam apresentar palavras consideradas difíceis existentes em textos clássicos de suas civilizações, como por exemplo, os textos de Homero para os gregos (WELKER, 2004; CORREIA, 2009; NUNES, 2006).



No que se refere à Lexicografia europeia medieval, como já mencionamos, a orientação pedagógica não é posta de lado, pelo contrário. Nunes (2006, p. 46) explica: “na Idade Média, com a ascensão (*sic*) dos vernáculos e o investimento no latim como língua de cultura, ocorre a produção de enciclopédias, glossários e dicionários”. Assim, as obras – conhecidas também, durante esse período, como “nominalia” (NUNES, 2006) – visavam o ensino de línguas, em especial, as línguas clássicas. Tal fator se prolonga para além do período medieval, principalmente graças à invenção da imprensa por Guttenberg (CORREIA, 2009; WELKER, 2008).

Um fato digno de nota sobre esse período, mais especificamente durante o Renascimento, é o que Verdelho (1988, citado por NUNES, 2006, p. 48) já apresenta uma tipologia de dicionários com base nas obras comuns dessa época. Haveria, assim, cinco tipos:

- a) Grandes dicionários de Latim;
- b) Dicionários bilíngues latim-vernáculo e vice-versa;
- c) Dicionários plurilíngue tendo como base de referência as línguas clássicas;
- d) Dicionários especiais de âmbito escolar, dicionários poéticos e pequenos dicionários organizados por temas e
- e) Vocabulários práticos plurilíngues, intervernáculos, ao serviço da comunicação nas relações comerciais e políticas, alheios a qualquer preocupação literária.

Welker (2004) apresenta uma obra organizada no ano mil por Aelfric como o primeiro dicionário bilíngue da Europa medieval, no caso Latim-Inglês. O autor explica, a partir de Osselton (1983), que, por volta do século VIII, os textos em Latim continham uma série de anotações que visavam ajudar ao leitor a compreender as palavras mais difíceis. Com o tempo, o aumento da quantidade de glosas e a divulgação entre as bibliotecas, surgiu a necessidade de organizar esse material de modo a facilitar seu manuseio. Duas técnicas foram empregadas com esse objetivo: a primeira tratava esse material por campo semântico, já que a maioria dessas informações estavam contidas em textos especializados; a segunda em uma lista alfabética, o que poderia ser considerado pelo autor como um dicionário de fato. Também é atribuído aos ingleses o primeiro dicionário bilíngue cuja língua de partida é a vernácula, no caso **inglês-latim**:

o *Promptorium parvolorum sive clericorum* de Galfridus Grammaticus no final do século XV. Durante esse mesmo período, graças à quantidade de dicionários bilíngues de latim com uma língua vernácula, começaram a surgir dicionários bilíngues entre as línguas vernáculas. Podemos exemplificar com o dicionário italiano-alemão *Introito e Porta* de Adam von Rottweil, de 1447.

Apenas em 1509, surgiu o primeiro dicionário monolíngue europeu, o alemão *Der betler orden*, sendo sua estrutura em ordem alfabética. Em seguida, surgiram um outro em inglês, de 1604, e um outro em francês, de 1608. O primeiro, o dicionário inglês *A Table Alphabetical*, compilado por Robert Cawdrey em 1604, foi considerado, também, o primeiro dicionário inglês para aprendizes (WELKER, 2008). Tal obra, bem como as que lhe sucederam, ficaram conhecidas como dicionários de palavras difíceis. Como consequência, a partir do século XVIII surgiram dicionários produzidos de cunho normativo. Estes foram produzidos a partir de citações dos melhores escritores de sua língua, do ponto de vista do lexicógrafo, e visavam estabelecer padrões normativos a serem seguidos. Welker (2004) aponta como exemplos o dicionário da *Real Academia Española* (1726-1737) e o *Dictionary of the English Language* (1755) de Dr. Johnson.

Em contrapartida, Welker (2008) destaca o *Orbis sensualium pictus*, um precursor dos dicionários visuais. A obra, do pedagogo tcheco Johann Amos Comenius, produzida em 1658 foi destaque como livro didático voltado para aprendizagem de vocabulário e continha várias ilustrações com indicações de frases e expressões latinas e seus equivalentes em alemão. Vale ressaltar que Comenius foi um dos primeiros estudiosos a traçar reflexões ligadas a dicionários e aprendizagem de vocabulário.

No século seguinte, os irmãos Grimm, na Alemanha produziram uma obra com uma nomenclatura<sup>2</sup> composta de palavras desde o século XV. Seu trabalho continha informações históricas e etimológicas, numerosas abonações e, por tudo isso, é considerado o início de uma Lexicografia Histórica. Welker (2004) afirma que foram 33 volumes publicados no período de 100 anos, mas que os dicionaristas alemães morreram antes de completar o quarto volume.

Dentro dessa mesma linha, o *Oxford English Dictionary*, iniciado em 1857, se tornou uma referência não só para a lexicografia inglesa, como também para a lexicografia como um todo. Até hoje, a maioria dos dicionários em língua inglesa usam

---

<sup>2</sup> Nomenclatura é “o conjunto de entradas organizadas verticalmente no corpo do dicionário” (PONTES, 2009, p. 73) e também pode ser chamada de macroestrutura.

essa obra como fonte etimológica e histórica. A revolução que essa obra causou só foi superada pelo *Trésor de la Langue Française*, de 1971-1994. Este último é tido como um empreendimento sem precedentes e possui informações históricas, linguísticas, estatísticas.

Paralelamente à publicação do *Oxford English Dictionary*, as questões sobre ensino de língua e a sua relação com dicionários foram ganhando força. Na verdade, Welker (2008) afirma que essa preocupação sempre esteve presente entre os profissionais de ensino. O autor aponta um livro publicado em 1899, *The Practical Study of Language*, de Henry Sweet, em que há todo um capítulo voltado para o dicionário e o estudo de vocabulário. Henry Sweet faz vários comentários que são destacados por Welker (2008) como de grande importância até hoje como, por exemplo, a ordem alfabética ser um elemento facilitador da consulta, a quantidade de informações, diferenças entre dicionários para falantes nativos e estrangeiros etc.

Por fim, retomando as produções lexicográficas, uma outra inovação recente, segundo Welker (2004) foi o dicionário COBUILD, de 1987. Ele foi o primeiro a fazer uso de um *corpus* computadorizado e definições com frases completas.

Sobre a Lexicografia voltada para língua portuguesa, é importante que se diga, inicialmente, que o período da Renascença, entre os séculos XIV e XVI, aproximadamente, foi de grande importância para a Lexicografia como um todo, em especial a Lexicografia de língua portuguesa. Murakawa (2001) afirma que os dicionários buscavam uma constante evolução, consequência da mudança de perspectiva sobre o léxico e seus estudos:

Os dicionários produzidos nesse período têm um valor essencialmente pedagógico e são resultantes da renovação escolar humanista. Eles passam a ser vistos como um auxiliar na programação escolar, voltada para o ensino da língua latina. Surgem, assim, os dicionários por domínios de significação, os dicionários de palavras difíceis, os dicionários poéticos; **foi a necessidade escolar que motivou o aparecimento de dicionários bilíngues principalmente latim-português.** (MURAKAWA, 2001, p. 153. Grifo nosso)

Welker (2004) aponta que o início do século XV marca a primeira produção nesse sentido: uma listagem bilíngue latim-português com 3000 verbos. Já em 1562, Jerônimo Cardoso produz o primeiro dicionário tendo o Português como língua de partida, isto é, português-latim (WELKER, 2004). As informações, contudo, são incertas a esse respeito. Murakawa (2001) ao citar Verdelho (1995) afirma que a obra de

Cardoso, o *Dictionarium latino-lusitanicum e vice-versa lusitanico-latinum*, data de 1570 e foi, na verdade, a junção em um único volume de dois dicionários surgidos a partir de experiências de ensino.

O fato é que esta obra serviu de parâmetro para os primeiros dicionários de língua portuguesa, em especial, o primeiro dicionário bilíngue de línguas vernáculas com alternância da língua de partida, isto é, português-inglês/ inglês-português, publicado em 1701.

No Brasil, por sua vez, durante o período colonial, o que prevaleceu foi a descrição e dicionarização das línguas indígenas, principalmente, pelos jesuítas. Nunes (2006) afirma:

Os primeiros dicionários alfabéticos brasileiros, concebidos por missionários, foram bilíngues LP-LI [português-língua indígena]. Os jesuítas, desde sua chegada em 1549, estabeleceram uma orientação para os estudos de língua indígena no Brasil, com fins catequéticos, da qual resultou a tríade gramática-dicionário-doutrina. O *Vocabulário na Língua Brasileira* (VLB), anônimo, circulou pelas missões e colégios jesuítas do Brasil na segunda metade do século XVI e nos séculos XVII e XVIII. (NUNES, 2006, p. 55. *Itálico no original*)

Esse dicionário em questão, ao lado do *Dicionário Português-Brasiliense*, de 1795, tinha o objetivo de servir de instrumento didático para índios, filhos de colonos e crianças vindas de Portugal para a aprendizagem da língua indígena utilizada pelos jesuítas. O VLB, por exemplo, cuja autoria é atribuída por alguns ao padre José de Anchieta, continha muitos comentários gramaticais e discursivos, bem como uma grande quantidade de entradas sob forma de palavras sintagmas ou mesmo frases (NUNES, 2006). De fato, podemos dizer que, por muito tempo, a tradição lexicográfica brasileira se voltou para dicionários bilíngues relacionados às línguas indígenas.

Aproximadamente em 1712-1728, surgiu “a obra mais monumental da lexicografia portuguesa” (WELKER, 2004, p.68), o *Vocabulário Portuguez e Latino*, de Rafael Bluteau. Uma obra fruto do período renascentista que dá continuidade ao Humanismo presente na época. Foi pioneiro na utilização de um *corpus* lexical compilado de autores contemporâneos de Rafael Bluteau, que refletiam, em suas obras, a sociedade e o pensamento do século XVIII. Murakawa (2001) apresenta, *ipsis litteris*, o prólogo da obra:

As palavras não significam por sua natureza, mas por instituição dos homens; & cada Nação, assim barbara como polida, deu princípio, & sentido às palavras de que usa. Daqui nace, que não temos outra prova da propriedade das palavras, que o uso dellas, & deste uso não há evidência mais certa, & permanente, que nos fica nas obras dos Autores, ou manuscritos impressos (Vol. I). (MURAKAWA, 2001, p. 154)

De fato, as palavras de Rafael Bluteau, citadas por Murakawa (2001) apresentam uma reflexão de grande avanço para a época e justificam a grande quantidade de informações históricas, culturais e afins existentes no corpo dos verbetes. O interessante da obra é que, apesar de apresentar o equivalente em língua latina, essa equivalência se mostra tão pouco significativa que o dicionário é basicamente considerado uma obra monolíngue (WELKER, 2004). Outros detalhes dignos de nota são os exemplos, sempre acompanhados da fonte, detalhe seguido pelos lexicógrafos que sucederam Bluteau; e o juízo de valor que este faz em algumas definições (MURAKAWA, 2001).

Em 1789, houve uma tentativa de reedição desse dicionário pelo brasileiro Antônio de Morais Silva. Porém, o resultado dessa tentativa foi a primeira edição do *Dicionário da Língua Portuguesa*, um dicionário diferente daquele concebido por Bluteau e que se tornou o primeiro dicionário moderno de língua portuguesa realmente monolíngue. Antônio de Morais Silva, porém, não assume o crédito exclusivo dessa obra, por conta da influência do trabalho de Bluteau. Sobre o assunto, Correia (2009) afirma:

A primeira edição do *Diccionario da Lingoa Portuguesa* é de 1789 e na sua página de rosto refere-se que o dicionário é ‘composto pelo Padre Raphael Bluteau, reformado e acrescentado por Antonio de Morais Silva, natural do Rio de Janeiro’. Porém, nesta edição, que conta com cerca de 70000 entradas, Morais Silva acrescenta cerca de 22000 entradas ao *Vocabulário* de Bluteau e elimina cerca de 16000 entradas desta obra, além de operar uma profunda reformulação e modernização do texto do *Vocabulário*, pelo que apenas cerca de 5% dos artigos do *Diccionario* são integralmente retomados de Bluteau. (CORREIA, 2009, p. 114)

Apenas nos dois volumes que compõem a segunda edição, em 1813, o lexicógrafo brasileiro se posiciona como autor. Ao comparar esta segunda edição do trabalho de Morais Silva, de 1813, ao de Bluteau, Murakawa (2001) afirma que houve um salto qualitativo. Enquanto Bluteau acrescentou uma série de informações de caráter

enciclopédico<sup>3</sup>, Morais Silva apresentou uma obra mais objetiva já que “sua preocupação é ser preciso na descrição da língua e esta dá à sua obra uma grande praticidade” (MURAKAWA, 2001, p. 156) e, com isso, “a objetividade e o cientificismo substituem o enciclopedismo de Bluteau” (MURAKAWA, 2001, p. 156). No trabalho de Morais Silva, há informações de cunho gramatical, registros de itens lexicais populares ao lado da norma baseada nos escritores portugueses e termos técnico-científicos de aproximadamente 72 áreas de conhecimento, além da preservação da prática de Bluteau de referenciar os autores do *corpus* lexical. A décima e última edição dessa obra foi produzida por Augusto Moreno, Cardoso Júnior e José Pedro Machado entre 1949 e 1959 e consta de 12 volumes.

Seguindo a mesma linha dos dicionários acima, o *Grande Dicionário Português ou Thesouro da Língua Portuguesa*, de Frei Domingos Vieira foi publicado entre 1871 a 1874, em cinco volumes com intuito de ser uma obra completa, sendo considerado “um monumento da lexicografia portuguesa” (MURAKAWA, 2001, p. 158). Vieira recupera o enciclopedismo de Bluteau e une ao cientificismo de Morais Silva. Interessante destacar que, ao contrário destes últimos, os termos técnico-científicos existentes na obra de Vieira possuem definições extremamente científicas.

Paralelamente a essas publicações de Morais Silva e de Vieira, a Academia de Ciências de Lisboa realizou uma tentativa pouco exitosa em 1793 de lançar um dicionário que ficou restrito ao primeiro volume relativo à letra A e uma segunda edição, em 1976, tão infrutífera quanto a primeira – o que gerou piadas por muito tempo (CORREIA, 2009). Apenas em 2001, a Academia conseguiu êxito em sua publicação.

Em 1881, surgiu o dicionário de Caldas Aulete, a primeira obra importante a ser produzida pela Lexicografia portuguesa moderna que persiste até hoje. Já em 1938, surgiu o primeiro dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Em 1975, uma nova edição desse dicionário se tornou o dicionário mais popular em língua portuguesa e foi a partir dessa publicação que a Lexicografia brasileira teve um grande desenvolvimento que superou a produção portuguesa. Segundo Correia (2009), a partir do Aurélio de 1975, o Português brasileiro se tornou uma língua amplamente registrada em dicionário. Até então, as obras eram focadas essencialmente no Português europeu.

---

<sup>3</sup> Para Pontes (2009) informações enciclopédicas são aqueles que tratam de conteúdos extralinguísticos que buscam descrever a realidade histórico, cultural etc e tentam apresentar ao consulente a relação entre a palavra e seu contexto social.

Digno de nota é o surgimento, na década de 90, dos dicionários eletrônicos em Portugal, sendo o *Dicionário Básico da Língua Portuguesa*, de 1995, da Porto Editora, o primeiro (CORREIA, 2009).

Em 2001, surgiu o dicionário produzido por Antônio Houaiss que foi considerado por especialistas como o mais completo dicionário brasileiro de língua portuguesa; enquanto que, no ano seguinte, o dicionário de Francisco da Silva Borba, foi o primeiro dicionário contemporâneo a utilizar um *corpus* informatizado, causando mudanças na produção lexicográfica no Brasil.

Sobre a produção lexicográfica voltada para língua latina ou fazendo uso dessa língua, Welker (2004) e Correia (2009) acrescentam poucas informações além daquelas já apontadas aqui. O que podemos sintetizar é que, por muito tempo, os dicionários latinos foram a base da Lexicografia na Europa, especialmente na Idade Média. Segundo Correia (2009), “a necessidade de coligir informação orientada para a compreensão de uma língua de cultura como o Latim, esteve na origem de alguns importantes dicionários nesta época, que muito influenciaram a lexicografia posterior” (CORREIA, 2009 p. 112). Essas obras serviram de base às primeiras produções nacionais, de caráter bilíngue - principalmente por intermediar a equivalência entre tais línguas e o surgimento de dicionários multilíngues. Nesse sentido, acrescentamos aqui a produção, em 1546, de um dos primeiros dicionários multilíngues, com oito línguas: Latim, Francês, Holandês, Alemão, Espanhol, Italiano, Inglês e Português (WELKER, 2004).

## **2.2 Visão geral da Lexicografia Pedagógica**

Antes de tratar sobre a Lexicografia Pedagógica, é importante situar a disciplina dentro do campo de estudos do léxico. Dentro desse campo de estudos, podemos fazer uma primeira divisão em dois grandes grupos, as ciências que tratam do léxico em uma perspectiva geral e as ciências que tratam do léxico em uma perspectiva especializada. No entanto, não é fácil delimitar essas ciências, tampouco o que seja palavra ou o que seja termo e, por conseguinte, as ciências que tratam de cada um desses objetos. Em muitos casos, uma mesma unidade linguística pode ser conceituada como termo ou não de acordo com a situação comunicativa (CABRÉ, 1998 e KRIGER;

FINATTO, 2004). Temos, por exemplo, a palavra “biruta”<sup>4</sup> que pode significar, dentro de uma conversa entre amigos, “uma pessoa inquieta, meio amalucada” (LAROUSSE, 2004, p. 95), ou, no contexto da Aeronáutica, “dispositivo feito com uma espécie de saco cônico fixado perpendicularmente a um mastro, a fim de indicar, por sua orientação, a direção do vento” (LAROUSSE, 2004, p. 95).

De fato, a maior dificuldade em definir o que seja léxico está em separar aquilo que é senso comum para as pessoas e o que é objeto de estudo para o especialista. Bezerra (2004) define, de um modo bem simples, as categorias léxico, vocabulário, item lexical e palavra. **Léxico** é o conjunto de unidades linguísticas que compõem uma língua. Essas unidades, ou **itens lexicais**, podem estar ou não dicionarizadas<sup>5</sup>. Ao fazermos uso de um subconjunto do léxico para enunciar algo, esse subconjunto é chamado de **vocabulário**. De modo geral, o **item lexical** é conhecido pelos não especialistas como **palavra**. Acrescentamos à definição de Bezerra (2004), o que diz Basílio (2004):

O léxico é uma espécie de banco de dados previamente classificados, um depósito de elementos de designação, o qual fornece unidades básicas para a construção dos enunciados. O léxico, portanto, categoriza as coisas sobre as quais queremos nos comunicar, fornecendo unidades de designação, as palavras, que utilizamos na construção de enunciados (BASÍLIO, 2004, p. 9).

Basílio (2004) enfatiza ainda que, mais do que um conjunto de palavras, o léxico é um sistema dinâmico em constante expansão – o que explica o surgimento de novos itens lexicais, como as terminologias. Assim, podemos afirmar que o item lexical especializado ou termo é uma unidade dotada de um conceito específico para um dado campo de estudo.

Paralelamente a essa discussão, as ciências do léxico, também, podem se dividir em ciências tidas de cunho teórico e as ciências de cunho prático. Turazza (2005) ilustra bem essa questão ao diferenciar a Lexicologia da Lexicografia: a primeira “compreende um discurso modalizado pelo “fazer-saber”” (TURAZZA, 2005 p. 56), enquanto a Lexicografia é modalizada pelo “saber-fazer”. Desse modo, nós teremos a Lexicologia, um fazer-saber dentro dos estudos do léxico geral; a Terminologia, um fazer-saber dentro dos estudos do léxico especializado; a Lexicografia, um saber-fazer

<sup>4</sup> Ressaltamos que o uso das aspas aqui, bem como em várias situações seguintes, é feito para explicitar que a palavra está sendo tratada como entrada de dicionário.

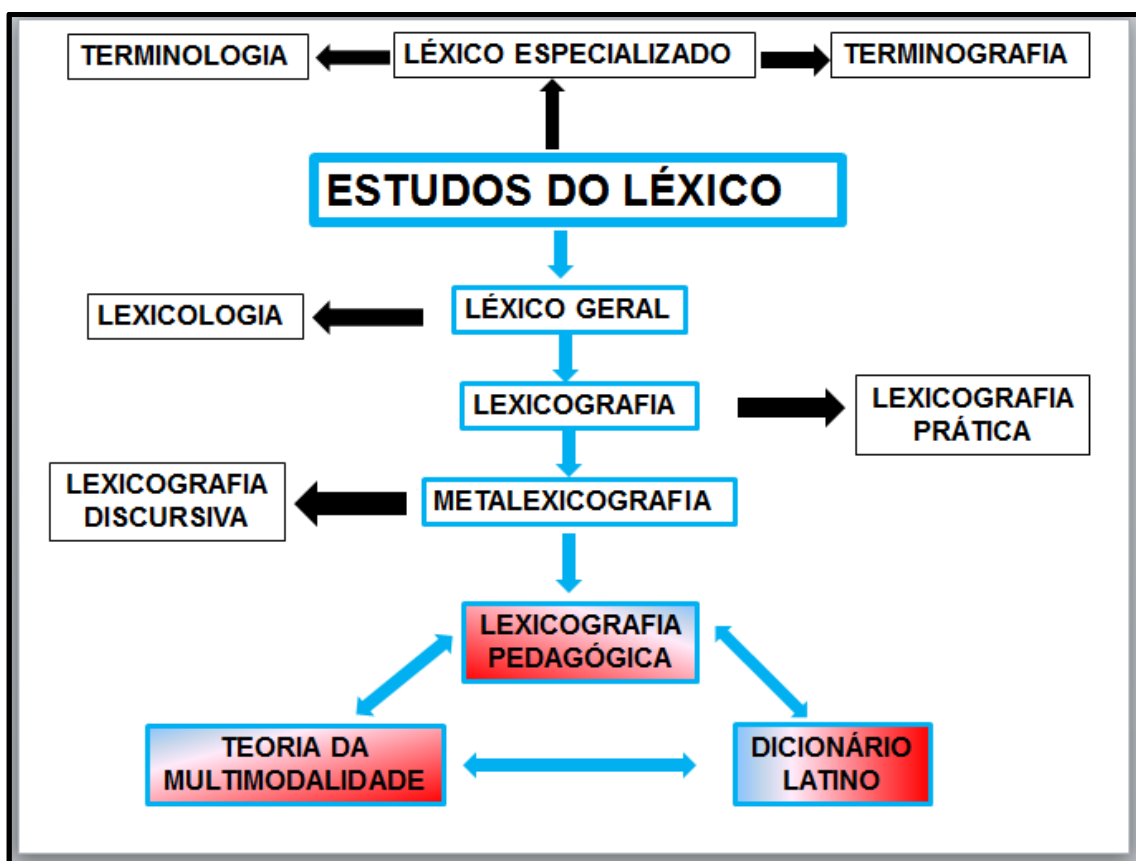
<sup>5</sup> Para nosso trabalho, adotaremos a terminologia de Bezerra (2004), item lexical.



dentro dos estudos do léxico geral; a Terminografia, um saber-fazer dentro dos estudos do léxico especializado. Em outras palavras, tanto a Lexicologia quanto a Terminologia seriam ciências que produzem um conhecimento voltado para teorias, enquanto a Lexicografia, ao lado da Terminografia, se voltariam para práticas de produção de dicionários, glossários, banco de dados etc.

Com o tempo e o surgimento de novas teorias linguísticas, a Lexicografia, nosso foco em questão, foi deixando de se preocupar apenas com a produção de dicionários. Os pesquisadores começaram a teorizar sobre as **metodologias de produção de dicionário**, isto é, novas técnicas, novos recursos, etc. Tal corrente passou a ser chamada de Lexicografia teórica ou Metalexigrafia (Welker, 2004). Por seu turno, as pesquisas na área de ensino de línguas começaram a questionar sobre o papel dos dicionários no processo de aquisição/aprendizagem de línguas. Estas obras, que há muito eram negligenciadas e sofriam preconceito por parte de professores de língua, começaram a ter sua importância revisada. A partir de então, não tardaria muito para que a atenção dos metalexicógrafos fosse voltada para a sala de aula. Não apenas isso, uma vez que a sala de aula é um ambiente bastante heterogêneo, heterogêneos também deveriam ser os dicionários de aprendizagem. Haveria dicionário para aprendizes de língua materna ou língua estrangeira, dicionário para alunos iniciantes ou intermediários ou avançados etc. Abaixo, na figura 1, segue um esquema contendo um mapa conceitual que sintetiza a área em questão e seus domínios. Destacamos em azul como esta pesquisa se insere na área, bem como o diálogo que a Lexicografia Pedagógica trava com a Teoria da Multimodalidade e os estudos sobre dicionários latinos, os três campos que servem de base para este trabalho.

Figura 1: Mapa conceitual dos estudos do léxico voltado para este trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do exposto, podemos dizer que a Lexicografia pedagógica se define pelo caráter específico do seu objeto de estudo e seu público-alvo. Enquanto a Metalexigrafia se ocupa dos dicionários de um modo geral, a Lexicografia pedagógica tem como foco o dicionário produzido com finalidades pedagógicas, isto é, dicionários para aprendizes ou dicionários escolares. Para Humblé (1998), a Lexicografia pedagógica se define a partir de duas características fundamentais: **a escolha de um público definido, o aprendiz de língua, e de um fim específico, a aprendizagem de língua materna ou estrangeira**. Essas discussões ampliam a visão que temos de dicionário escolar e de seus usos em sala de aula. Tais obras possuem muito mais utilidades do que o senso comum dita. Amorin (2004), ao definir o que significa o termo “dicionário”, ressalta sua importância:

Como é possível observarmos, o dicionário assume diferentes faces diante de perspectiva de estudo, ora é um conjunto de entradas mais partes complementares, ora é um livro ligado ao desenvolvimento da comunicação escrita, ora é o acervo léxico-cultural de uma sociedade, ou ainda uma obra

usada como complemento didático na resolução de exercícios. É necessário entendermos que, além de ser uma obra de consulta, seja do significado, seja da ortografia das palavras, oferece também outras possibilidades de uso, cabendo ao professor se sensibilizar e abrir espaço em sua prática pedagógica para um trabalho completo e eficaz com o dicionário, esgotando todos os possíveis usos. (AMORIN, 2004, p. 86)

De fato, se são várias as questões que um lexicógrafo deve levar em conta durante a confecção de um dicionário, maiores e mais complexas são as questões que orientam um dicionário com finalidades didáticas. A princípio, o lexicógrafo pedagogo define o usuário ideal da sua obra, para tanto é preciso saber seu nível de conhecimento linguístico, comunicativo e de mundo, isso fará com que o dicionarista focalize sua produção nas necessidades de aprendizagem do usuário. Percebamos, por exemplo, que são dois extremos. De um lado, há as necessidades de consulta de um aluno que está tendo contato com a língua latina pela primeira vez e, de outro, um tradutor profissional de textos clássicos. Definindo o público-alvo, o produtor do dicionário poderá trabalhar a estrutura do dicionário a favor de seu objetivo. Esses são apenas alguns pontos chave dentro das discussões que permeiam a Lexicografia pedagógica.

### **2.3 Tipos de dicionários**

Uma das consequências da atenção dada ao usuário em potencial do dicionário foi a proposta de tipologia de dicionário. Pontes (2009) afirma:

Os usuários são um elemento essencial para definir os diversos tipos de dicionários, a partir das diferentes características formais motivadas pelos seus diversos usos e finalidades. Acrescenta-se, ainda, algo mais: o público a que se destinam e a função que pretendem cumprir. Noutras palavras: os aspectos que podem servir para caracterizar o usuário [...] podem estar relacionados com questões, como, por exemplo, a idade, a competência na língua que mais conhecem, o nível de conhecimento das línguas estrangeiras ou a função voltada para a produção ou para a compreensão. Por isso, dada a importância do usuário para caracterizar um tipo de dicionário, cabe indicar informações relacionadas às suas finalidades e a que tipo de usuário pretende atender em suas páginas iniciais (PONTES, 2009, p. 40).

Destarte, uma vez que várias são as necessidades dos usuários e uma única obra lexicográfica dificilmente contemplaria todas, vários serão os tipos de dicionário e suas formas de classificação.

Uma classificação inicial de dicionário deve levar em consideração o suporte do dicionário, isto é, o meio em que o dicionário é elaborado – principalmente hoje,

com os recursos tecnológicos de que dispomos. Assim sendo, vamos ter os **dicionários impressos**, que fazem uso do suporte de papel, e os **dicionários eletrônicos**, que fazem uso do meio digital e podem ser divididos em **dicionários off-line**, em CD's, e **dicionários on-line**, usados na própria rede, em tempo real. Atualmente, o número de obras lexicográficas eletrônicas vem aumentando haja vista os recursos disponíveis, os custos de produção e a facilidade de transporte. Em verdade, o uso de dicionários eletrônicos acaba por exigir do consulente, além de um conhecimento do manuseio de dicionários, um conhecimento do manuseio de ferramentas eletrônicas.

No que se refere à organização das palavras e à forma de acesso aos verbetes, os dicionários podem se organizar de duas formas. Primeiramente, partindo da palavra para o conceito, isto é, seguindo uma ordem alfabética, são os **dicionários semasiológicos**. Estes dicionários são concebidos para que se tenha um acesso rápido e prático ao significado da palavra procurada ou seu equivalente em outra língua. Mesmo dicionários que não seguem esse formato costumam possuir uma lista das palavras contidas em ordem alfabética. Uma segunda opção são os dicionários que partem do conceito para a palavra, ou seja, os **dicionários onomasiológicos**. Estes são organizados por campos conceituais, grupos de famílias etc. e são de grande utilidade na hora de encontrar palavras que expressem uma determinada ideia, sendo comuns em atividades de produção textual diferentemente dos dicionários semasiológicos, que são importantes para atividades de leitura (PONTES, 2009).

Partindo do domínio que o usuário tem da língua contida no dicionário, teremos os **dicionários gerais**, que são obras volumosas e objetivam uma descrição exhaustiva do léxico de uma língua, pelo menos no que se refere à quantidade de verbetes. Já as informações contidas dentro do verbete são simples e objetivas e dispensam grande detalhamento uma vez que partem do princípio que seu usuário ideal já tenha um conhecimento da língua. Pontes (2009) reafirma a importância dessas obras no final do Ensino Médio, especialmente em atividades de leitura. Contudo, veremos mais adiante que há uma outra classificação que contemplaria alunos de Ensino Médio. Quando o domínio da língua ainda não está consolidado pelo consulente, faz-se necessário o uso de **dicionário de aprendizagem** de línguas. Estes são o foco central de nossa pesquisa e possuem uma série de classificações menores, segundo a quantidade de línguas contidas no dicionário (**monolíngue, bilíngue, semibilíngue, plurilíngue** etc.), a relação do aluno com a língua (**língua materna, primeira língua, segunda língua**,

**língua estrangeira, língua de herança, língua de acolhimento**) e ainda o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno (**iniciante, intermediário, avançado**).

Como já falamos, o objetivo dessas obras é dar conta das necessidades vocabulares de um aprendiz de língua, ou seja, não possuem caráter exaustivo. Tais características dos dicionários de aprendizagem que apresentamos acima não são excludentes, pelo contrário, elas podem se relacionar. De modo a que podemos ter um dicionário bilíngue de inglês como língua estrangeira para alunos iniciantes ou um dicionário monolíngue de inglês como língua materna para alunos em final de processo escolar. Entretanto, há situações em que alguns tipos de dicionários são mais adequados para determinado público-alvo. Vejamos com mais detalhes a classificação do MEC para dicionários de aprendizagem de língua portuguesa como língua materna e, também, um pouco mais sobre dicionários bilíngues de aprendizagem de língua estrangeira.

### ***2.3.1 Os tipos de dicionários segundo o PNLD 2012***

A tradição lexicográfica espanhola levou os pesquisadores espanhóis a elaborarem uma forma de classificar os tipos de dicionários de forma que fossem aprimorados para servirem como ferramenta didática (PONTES, 2009). Assim sendo, a classificação se relacionava ao nível escolar do aluno e à quantidade de palavras contidas no dicionário. Esse tipo de classificação serviu como base para que, a partir 2006, o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, apresentasse uma classificação dos dicionários escolares. Essa proposta foi atualizada em 2012 e tem servido cada vez mais como parâmetro para as pesquisas da área (BRASIL, 2012):

Quadro 1: Tipos de dicionários segundo o PNLD 2012

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mínimo de 500 e máximo de 1000 verbetes;</li> <li>• Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial</li> </ul>
Dicionários de Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mínimo de 3000 e máximo de 15000 verbetes;</li> <li>• Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário</li> </ul>
Dicionários de Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mínimo de 19000 e máximo de 35000 verbetes;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental</li> </ul>
Dicionários de Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mínimo de 40000 e máximo de 100000 verbetes;</li> <li>• Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante</li> </ul>

Fonte: Brasil (2012, p.19)

Assim como o próprio PNLD afirma, essa classificação leva em consideração não apenas a quantidade de palavras por nível escolar, mas também, o tratamento que é dado à obra. No entanto, Krieger (2007) afirma que a classificação de dicionários através da relação nível de escolaridade do aprendiz e quantidade de entradas não satisfaz plenamente a necessidade de categorizar os dicionários, uma vez que nos leva a questionar a pertinência da nomenclatura selecionada para compor a macroestrutura da obra. Para ela, há uma lacuna de pesquisas que apresentem as necessidades de conhecimento dos alunos de acordo com sua fase de desenvolvimento:

A explicitação detalhada dos critérios de seleção lexical é rara, exceção feita aos denominados dicionários de uso. Ao que tudo indica, os lexicógrafos parecem não seguir coordenadas bem definidas para a organização macroestrutural especialmente em relação a obras destinadas a uso escolar. (KRIEGER, 2007, p. 305)

As questões acima ficam mais explícitas quando pesquisas afirmam que os dicionários do tipo **mini**, que comumente são usados em ambiente escolar, são apenas um recorte de seus correspondentes gerais, isto é, não há um tratamento lexicográfico para que os elementos estruturais dos dicionários sejam adaptados aos diferentes públicos escolares (KRIEGER, 2007; PONTES2009). De fato, apesar do exposto sobre o PNLD, em geral, a tradição lexicográfica brasileira não diferencia o tratamento dado aos minidicionários e o tratamento dado aos dicionários escolares.

Por fim, é importante ressaltar novamente o que afirma Krieger (2007). O PNLD é, de fato, um avanço para a Lexicografia brasileira, porém, há lacunas a serem preenchidas e tais lacunas se mostram como terreno fértil para o desenvolvimento da área. A título de exemplificação podemos citar a ausência de critérios para os dicionários de línguas estrangeiras distribuídos na rede pública, como veremos a seguir. Já no que se referem à língua latina, os dicionários existentes no mercado que foram

concebidos no período em que essa língua fazia parte do currículo básico e ainda hoje são utilizados ignoram quaisquer desses avanços. Mesmo aqueles produzidos recentemente, que parecem seguir parâmetros semelhantes aos das línguas modernas, passam pelos mesmos problemas destas.

### 2.3.2 Dicionários bilíngues de aprendizagem de línguas estrangeiras

A classificação do PNLD, apresentada anteriormente, é voltada para dicionários de aprendizagem de língua portuguesa como os dicionários de língua materna. No entanto, em muitos aspectos, podemos levar essa discussão para o ensino de línguas estrangeiras, haja vista que uma classificação que relaciona o estágio em que o aprendiz se encontra e como o dicionário deve ser produzido, isto é, o tratamento lexicográfico, é a base da Lexicografia Pedagógica. O principal ponto que devemos detalhar é o de que, quando falamos sobre o tratamento lexicográfico de um dicionário de Português como língua materna, estamos mencionando, principalmente, a quantidade de verbetes; no caso de línguas estrangeiras, esse tratamento parte, a princípio, da quantidade de línguas contempladas na obra.

Como mencionamos anteriormente, quantidade de línguas e o nível escolar levam a subclassificações dessas obras. Isso ocorre de tal forma que ambos aspectos tendem a se relacionar. Explicando melhor, podemos dizer que dicionários **monolíngues** geralmente são indicados para alunos em níveis avançados uma vez que todas as informações do verbete estão na língua-alvo. Observemos o exemplo retirado do dicionário Longman (2009):

**ABC** /,eɪ biː ˈsiː/ n **1** [singular] *BrE*, **ABCs** [plural] *AmE* the letters of English alphabet as taught to children **2** *the ABC of sth BrE, the ABCs of sth AmE* the basic facts about a particular subject: *the ABCs of your computer* **3** (*the American Broadcasting Company*) one of the national television companies in the US **3** (*the Australian Broadcasting Company*) the national public television company of Australia

Na composição da microestrutura, percebemos elementos como a transcrição fonética, que indicam o caráter de aprendizagem. Todas as informações estão em Inglês, logo, apenas um aprendiz com um vocabulário suficiente poderia recuperar as informações contidas, ou seja, um aluno em níveis mais avançados.

De modo diferente, geralmente indicado a alunos em níveis intermediários, há os dicionários **semibilíngues**. Vejamos um exemplo do mesmo termo tratado acima retirado do dicionário *Password* (PARKER; STAHEL, 1998) de língua inglesa:

**ABC** [eibi:.,si:] *noun, adjective* **1** the alphabet: *The child has not learnt his ABC.* □  
**abecedário**  
**2** the simplest and most basic knowledge: *the ABC of engineering* □ **á-bê-cê, bê-a-bá**

A partir do exemplo acima, podemos expor as principais características dos dicionários semibilíngues. Tal qual nos dicionários monolíngues de língua inglesa, todas as informações gramaticais e linguísticas estão expostas em inglês, porém, tal qual nos dicionários bilíngues, há o equivalente em português. As informações contidas nos verbetes, no entanto, tendem a ser menos extensas que em dicionários monolíngues. Tudo isso possibilitaria uma aprendizagem tanto a alunos no final do nível de iniciante, quanto intermediários e aqueles que estão começando o nível avançado. Vale ressaltar que esse grupo de dicionários é raro.

No que se refere aos dicionários **bilíngues**, por fim, a caracterização se mostra um pouco mais complexa por não haver um único paradigma comum. As possibilidades de quais informações devem ou não constar varia de acordo com o objetivo e público-alvo. Sobre esses dicionários Pontes (2009)) afirma:

[...] São dicionários usados pelos que iniciam, em um primeiro momento, na aprendizagem de línguas estrangeiras. Esses repertórios permitem ao estudante decodificar enunciados da segunda língua que esteja aprendendo, mas não garantem a correta codificação de mensagens, por razões bem conhecidas.

[...]

Os dicionários bilíngues permitem contrastar semântica, sintática, pragmática e culturalmente uma noção em duas línguas diferentes, introduzindo o estudante na língua estrangeira, através de conceitos ligados à língua materna (BOGAARDS, 1991 citado por GRACIA, 1999, p. 16). Tal função não pode ser desempenhada pelo dicionário monolíngue (PONTES, 2009, p. 35).

Pontes (2009), ao afirmar que esses dicionários auxiliam a decodificação dos enunciados, confirma a importância dos dicionários bilíngues como dicionários de **recepção**, isto é, ideais para atividades de leitura. Por outro lado, Welker (2004; 2008) defende que os dicionários bilíngues podem ser elaborados como dicionários de recepção, ou dicionários de **produção**, isto é, tanto para atividades de leitura quanto



para atividades de produção textual e de tradução. Para cada situação, o tratamento lexicográfico poderá ser diferenciado.

Welker (2004; 2008) afirma ainda que os dicionários bilíngues podem ser **monodirecionais** isto é, para falantes de apenas uma das línguas; ou **bidirecionais**, para falantes de ambas as línguas. Esse aspecto é de suma importância, especialmente em dicionários bilíngues que são divididos em duas partes em que a primeira parte da língua de partida para língua-alvo e a segunda parte, da língua-alvo para a língua de partida. Para exemplificar melhor, apresentamos dois exemplos do mesmo dicionário, o Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês (2006), o primeiro sendo do Português-Inglês e o segundo exemplo, Inglês-Português:

**abalar** *vt* **1** (*alterar*) to shake **2** (*impressionar*) to shock

**schock** /ʃaK / ♦ *s* **1** choque **2** (*tb electric schock*) choque elétrico **3** (*Med*)  
choque ♦ **1** *vt* chocar, transformar **2** *vt, vi* escandalizar(-se) **schocking** *adj* **1**  
chocante **2** (*cloq*) horrível, péssimo

No primeiro exemplo, encontramos uma estrutura simples de equivalência: a palavra em Português e seu equivalente em Inglês. Não há muitas informações dispostas no corpo do verbete. Contudo, no segundo exemplo, a quantidade de informações aumenta para dar uma clareza maior sobre a palavra entrada. Apesar de o Dicionário Oxford estar dividido em duas partes e um usuário anglófono poder utilizá-lo, este usuário não encontrará o mesmo nível de informações, uma vez que a obra é monodirecional. Nesse sentido, um dicionário bidirecional deveria possuir a mesma quantidade de informações para suprir as necessidades dos usuários de ambas as línguas.

Os dicionários latinos, em sua grande maioria, se encontram nesse grupo. Eles são dicionários de recepção bilíngues monodirecionais e, geralmente, com apenas uma parte, a que parte do Latim à língua moderna. 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.

## 2.4 Letramento lexicográfico e o uso de dicionários em sala de aula

Falar sobre a importância e uso do dicionário pode parecer desnecessário. Não obstante, aliar sua importância em sala de aula ao ensino de língua latina mostra-se, a nós, uma tarefa necessária. O uso do dicionário oferece uma certa autonomia na aprendizagem, de modo geral, bem como na tradução e leitura de textos clássicos. Todavia, é claro que ter um dicionário, por si só, não tornará o aluno proficiente em uma língua. É necessário que ele saiba usá-lo, que ele tenha o conhecimento necessário de quais são as informações dispostas e como localizá-las. Tal conhecimento é chamado por muitos de **letramento lexicográfico**.

O conceito de letramento lexicográfico não é recente, porém o termo sim. Esse conceito relaciona os conhecimentos necessários no manuseio de um dicionário, bem como a vivência e o contato que a aprendiz possui com essa ferramenta. Ele se mostra como uma consequência da ampliação da ideia de letramento. De acordo com Soares (2005), uma das primeiras ocorrências do termo letramento foi em Kato (1986), ao dizer:

Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do **letramento**, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o **domínio** da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p.07. Grifo nosso)

Logo, letramento, em seu princípio está ligado ao papel da escola em promover o domínio formal da linguagem. Nesse sentido, Soares (2005) define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2005, p.19).

No entanto, com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação, as redes sociais eletrônicas e o consequente surgimento de novos gêneros textuais, não é possível mais se falar de letramento como algo exclusivo da linguagem escrita formal. Rojo (2012) trata do termo como plural, **letramentos**, ou melhor, multimodal, **multiletramentos**.

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na

contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13. Grifo no original)

A partir dessas novas perspectivas de uso da linguagem, a Lexicografia Pedagógica passou a verificar a relação entre letramento e escolar. Dantas (2014), ao realizar uma pesquisa sobre o uso de dicionário na educação básica, define o letramento lexicográfico como um tipo específico de letramento no qual se permite que, a partir da forma dicionarizada da palavra, o aprendiz possa relacionar o verbete com a sua cultura, a cultura global, bem como as práticas reais discursivas na sala de aula.

De modo um pouco mais restrito, Krieger e Müller (2018) tratam o letramento lexicográfico como o conhecimento que o usuário possui do processo de identificação das regras lexicográficas, isto é, o conhecimento das partes que estruturam o dicionário. No entanto, tanto Dantas (2014) quanto Krieger e Müller (2018) destacam a importância de atividades em sala de aula que estimulem o desenvolvimento de habilidades que otimizem o uso de dicionário – tais atividades incluem o contato com a maior quantidade de exemplares diferentes possíveis (SANTOS; SOUSA, 2015) – o que exige que também o professor tenha letramento lexicográfico (ARAÚJO, 2018; VARGAS, 2018; KRIEGER, 2011). Sobre letramento lexicográfico e a importância do dicionário na formação de alunos e professores, Vargas (2018) afirma:

O conceito de **letramento lexicográfico**, a nosso ver, está relacionado às práticas pedagógicas que visam propiciar adequada formação lexicográfica dos alunos, tanto os que não vão se tornar professores(as) de línguas, como aqueles que, um dia, serão professores(as). Essa formação lexicográfica, tal como o letramento, propicia aos *aprendentes* apropriarem-se da obra lexicográfica, de modo a perceberem-na não apenas como um livro de consultas esporádicas sobre as definições ou equivalentes das palavras, mas como um objeto intermediador das práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva, o dicionário é concebido como mediador para a construção dos conhecimentos linguísticos, a produção e a compreensão dos mais diferentes tipos e gêneros textuais.

Ser letrado lexicograficamente é, portanto, conhecer todas as possibilidades e potencialidades da obra lexicográfica, reconhecer seu valor social e a ideologia que a perpassa, por meio de um trabalho sistemático sobre o seu funcionamento e a(s) língua(s) que apresenta (VARGAS, 2018, p.39. Grifos no original)

Também Sabino Luiz (2019) aponta a importância da exploração didática de dicionários em contexto de ensino e aprendizagem do léxico pelo professor como forma de desenvolver o letramento lexicográfico. Ele afirma: “Tal trabalho requer empenho do profissional de línguas, pois é ele quem deverá despertar no aluno muitas das capacidades de comunicação, como a criticidade e a autonomia” (SABINO LUIZ, 2019, p.130) e conclui:

Portanto, dada a diversidade de obras lexicográficas de diferentes tipos e títulos, assim como a complexidade de informações contidas em seu escopo léxico, o dicionário merece ser tomado como alvo de sistematização didática em sala de aula para enriquecer o capital lexical dos estudantes, o que compreenderia **promover dentro do contexto escolar projetos de letramentos voltados especificamente à “educação lexicográfica”**, de modo que contribua, em aspectos positivos, para seu íntegro aprendizado da língua (SABINO LUIZ, 2019, p.132. Aspas no original. Negrito nosso).

O letramento lexicográfico também deve considerar não só a habilidade de pesquisa, mas também o treinamento do aluno para a aprendizagem de **estratégias** de buscas de informações, bem como de outros conhecimentos envolvidos na consulta (SABINO LUIZ, 2019) como, por exemplo, os **aspectos gramaticais** da língua do dicionário. Explicando melhor, as especificidade de uma língua influenciam na composição de um dicionário e isso acaba por exigir um conhecimento gramatical mínimo pelo consulente. Para tanto, é papel do professor ensinar e estimular o aluno a criar suas próprias estratégias para usar o dicionário. Pontes (2008) aponta para a relevância de atividades mais simples para apresentar ao aluno a riqueza existente no dicionário e como seria possível aproveitar, de fato, as informações nele dispostas. Infelizmente, há muitas dificuldades nesse processo. No que se refere ao uso de dicionário em sala de aula, a formação do professor, de modo geral, em pouco ou quase nada toca nesse tema. Tal fator acabam criando barreiras pela falta de letramento lexicográfico. Krieger (2007) aponta algumas que vão de encontro a um melhor uso didático do dicionário:

- Crenças negativas sobre os dicionários como, por exemplo, são todos iguais, quanto mais palavras, melhor;
- Falta de uma tradição lexicográfica crítica no Brasil;
- Falta de parâmetros claros que avaliem a qualidade de dicionários;
- A quase inexistência de estudos que ofereçam um panorama crítico sistemático da Lexicografia brasileira.

Além disso, outras razões que podem levar a tais barreiras, segundo Vargas (2018) são:

- Ideia de que o dicionário oferece apenas significados;

- Não desenvolvimento das habilidades de referência;
- Ausência do ensino das habilidades de referência nas ementas escolares e nos livros didáticos;
- Influência do enfoque comunicativo no ensino, que relegou o dicionário a segundo plano, incentivando a inferência, por meio do contexto, dos sentidos das palavras desconhecidas;

Com relação à dificuldade no uso de dicionários latinos, a questão torna-se mais complexa tendo em vista que muitas dessas obras tenham sido produzidas há muitos anos e a crença sobre sua fiabilidade seja inquestionável. Trataremos desse ponto mais adiante.

## 2.5 A teoria da multimodalidade e os dicionários para aprendizagem

Tendo em vista que o letramento lexicográfico também é influenciado pelo letramento visual, haja vista que tudo, em um dicionário tem um significado, até mesmo os recursos visuais, é importante tratarmos sobre os aspectos multimodais encontrados nessas obras.

Uma das grandes consequências da revolução causada pela Informática é a potencialidade de novos usos da linguagem que o ambiente virtual oferece. Os recursos disponibilizados nos ambientes virtuais propiciam novas formas de leitura e significação devido às múltiplas semioses<sup>6</sup> envolvidas na construção de sentido de um texto virtual. Todas essas mudanças ocasionadas refletiram no modo como os textos impressos têm sido produzidos e como passamos a interagir com eles. Numa tentativa de usar recursos que se assemelham aos disponíveis pelos textos virtuais, os textos impressos adicionaram, em seu corpo, mais cores, formas, tamanhos, imagens, etc., ampliando o modo de construir seu sentido. Tal discussão tem sido desenvolvida após o advento da **Semiótica social** e da **Teoria da Multimodalidade**.

Enquanto a Semiótica analisa o processo semiótico de significação da linguagem; a **Semiótica social** relaciona o mesmo processo dentro de contextos de interação social, tal como afirmam Pimenta e Santana (2006):

---

<sup>6</sup>Ao fazermos uso do termo “múltiplas semioses”, referimo-nos aos diversos recursos verbais e/ ou não verbais envolvidos no processo de dar sentido às coisas como, por exemplo, o texto verbal, as cores, sons, movimentos etc.

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

As autoras afirmam, ainda, que o centro de toda essa questão é a motivação que leva o indivíduo a escolher, dentre os diversos modos semióticos, aqueles que irão cumprir sua função discursiva dentro dos enunciados; ou ainda, criar novos modos a partir dos existentes. Tal fato não contraria, mas, amplia a noção de signo linguístico saussuriana que já não mais contemplava os atuais usos da linguagem e do signo.

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

A criação de uma gramática visual justifica-se pelo fato de termos necessidade de alcançar formas de significação de outros tipos de textos, tidos como não-verbais ou multimodais. Os autores se baseiam num “alfabetismo visual” e se apoiam na interação social e na gramática semântica de Halliday para validar ou reforçar a sustentação teórica da gramática visual. (PIMENTA; SANTANA, 2006, p. 161)

Essa discussão nos remete a falar, também, de uma estrutura sintática ao produzirmos o texto não verbal, que Dondis (2003) chama de **Sintaxe visual**, e sua aprendizagem de **alfabetismo visual**. Tal como a sintaxe de um texto verbal, onde os

elementos se relacionam para estruturar a sentença, os elementos visuais dos textos visam a um objetivo específico e para tanto se organizam de modo a alcançá-lo. Dessa forma, Dondis (2003) afirma:

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

No que se refere a obras lexicográficas, Pontes (2009) aponta para a existência de uma gradação de recursos visuais utilizados em dicionários. Teríamos os dicionários gerais, com quase nenhum recurso visual, de um lado e, do outro, os dicionários ilustrados infantis. Tal como o autor, acreditamos que realmente haja essa gradação e acreditamos que ela tem se acentuado com o tempo, isto é, cada vez mais os dicionários, em especial os dicionários de aprendizagem, estão fazendo uso de recursos multimodais. Enquanto alguns dicionários bilíngues mais antigos, por exemplo, faziam uso da transcrição fonética em versões impressas; hoje, em edições mais recentes, é possível comprar um dicionário da mesma editora com uma cópia em CD-ROM em que encontramos, além da transcrição fonética, o áudio da pronúncia transcrita. Vejamos alguns exemplos a começar por dicionários de língua materna e, em seguida, dicionários de língua estrangeira.

### ***2.5.1 Exemplos de dicionários de língua portuguesa como língua materna***

Observemos, inicialmente, alguns exemplos retirados de diferentes edições do dicionário Aurélio (Ferreira, 1975, 2001, 2005a) para ilustrar melhor as contribuições que os estudos multimodais podem oferecer à Lexicografia Pedagógica:

**Careca.** *S. f.* **1.** Calva (1). **2.** Calvíce, acomia. ● *S.* **2 g.** **3.** Indivíduo calvo. ● *S. m.* **4.** *Bras. Pop.* V. *Diabo* (2). ● *Adj.* **2g.** **5.** Diz-se de indivíduo calvo. **6.** *Pop.* Diz-se do pneu liso, com os frisos já inteiramente gastos pelo uso. ♦ **Estar careca de.** *Bras. Fam.* Estar habituadíssimo a; estar cansado de: *Estou careca de falar dela; Estou careca de ouvir aquela história.* (FERREIRA, 1975)

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

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

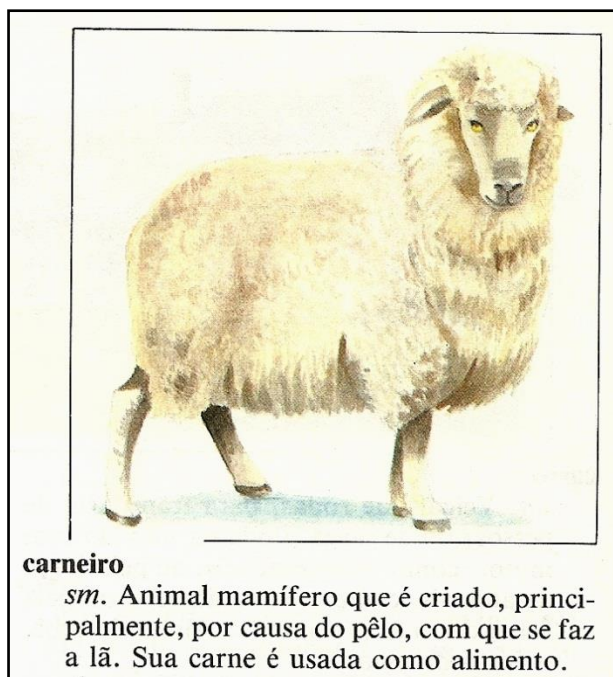
**cá.ri:e** *subst. Fem.* Lesão inflamatória crônica de osso ou dente. ◆ **Cárie dentária.** Lesão em que dá formação de cavidade em dente, e que pode comprometer esmalte, dentina e polpa (3). (FERREIRA, 2005a)

O primeiro caso, Ferreira (2001), foi retirado do Mini Aurélio escolar do Século XXI, comumente utilizado no Ensino Médio apesar de, de acordo com o autor, conter 32 mil verbetes – o que o classifica como tipo 3 para as séries finais do Ensino Fundamental. Já o segundo exemplo, Ferreira (2005a), foi retirado do dicionário escolar Aurélio Júnior, cuja nomenclatura, segundo o autor, comporta 30 mil verbetes e é indicado para 4º a 6º ano do Ensino Fundamental I.

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



Figura 2: Verbetes “carneiro” 1



Fonte: Ferreira (1989, p.45)

Figura 3: Verbetes “carneiro” 2



Fonte: Ferreira (2005b, p. 72)

Nos três exemplos anteriores, não há uso de ilustrações – diferentemente desses dois últimos, Ferreira (1989) e Ferreira (2005b). Notemos, no entanto, que, apesar de ilustrado, Ferreira (1989), nessa obra, não faz uso de tantos recursos visuais (cores e formas) quanto Ferreira (2005b) cujas entradas e classe gramatical são

destacadas em verde. Ademais, a ilustração do segundo caso é uma fotografia real e não um desenho.

Diante do exposto, concordamos com Pontes (2009), que aponta uma gradação entre os dicionários. Parece-nos claro que os recursos visuais recebem um tratamento melhor em dicionários infantis. Isso gera a crença de que dicionários ilustrados são para crianças. No entanto, ao contrário dos dicionários de língua portuguesa como língua materna, os dicionários de língua estrangeira têm apresentado cada vez mais recursos visuais considerando o nível de aprendizagem do aluno e não sua faixa etária – o que contribuiria na produção de dicionários latinos para nível básico.

### 2.5.2 Exemplos de dicionários de aprendizagem de língua estrangeira

No que se refere a dicionários de aprendizagem de língua estrangeira, podemos notar que há um cuidado cada vez maior com os recursos visuais utilizados. A editora Martins Fontes, por exemplo, possui uma coleção de dicionários semibilíngues para brasileiros estudantes de língua estrangeira. O dicionário **Password** de inglês, dessa coleção, datado de **1998** (PARKER; STAHEL, 1998), possui uma microestrutura mais tradicional, isto é, com pouco recursos visuais. Já edições mais recentes da mesma coleção, como o dicionário **Palavra-chave: francês** (2013), encontramos o acréscimo da cor azul par destacar o equivalente em português. Verifiquemos um exemplo de cada dicionário respectivamente para observar melhor:

**Latin** [ˈlɑːtɪn] *noun, adjective* **1** (of) the language spoken in ancient Rome: *We studied Latin at school; a Latin lesson.* □ **latim**  
**2** (a person) who speaks a language derived from Latin. □ **latino**

**Latin, e** *adj et n* **1** Du Latium: *Civilisation latine* ► **latino** **1** D'un payes don't la langue a pour origine le latin: *Amérique latine* ► **latino** ♦ **adj 1** Relatif au latin: *déclinaison latine* ► **latino** **2** Relatif à l'Église romaine d'Occident: *rite latin* ► **latino** ♦ **nm** Langue des Latins ► **latim** ■ **FAM y perdre son latin:** n'y rien comprendre ► **ser grego**

Nesse sentido, dicionários atuais de aprendizagem de línguas **modernas** têm feito uso de cada vez mais recursos visuais. Notemos como tal diálogo se torna frutífero ao vermos um dicionário de aprendizagem visual trilingue, inglês-alemão-português,

onomasiológico, isto é, organizado por campos semânticos – o que pode ser bastante eficaz para produção textual:

Figura 4: Campo semântico “compras”



Fonte: Dicionário (2011, p.107)

Por fim, ressaltamos que tais recursos visuais são de grande importância para quaisquer obras lexicográficas por tornarem-nas ferramentas mais eficazes para o aprendiz de língua. Desse modo, os dicionários de língua latina, em sua maioria, são obras que foram produzidas há várias décadas e, portanto, não possuem um tratamento visual voltado para a aprendizagem – como temos mencionado. O uso de recursos visuais, sejam apenas marcas tipográficas e cores, sejam ilustrações pode aproximar a palavra à sua realidade sócio-cultural e pode contribuir para um melhor letramento lexicográfico do aprendiz.

## 2.6 O ensino/aprendizagem da língua latina

De início, importa-nos ressaltar que os estudos clássicos, em especial os estudos latinos, têm passado por modificações no decorrer dos últimos anos. Na década de 60, observamos o fim da obrigatoriedade do estudo do Latim no currículo escolar, o

fim de seu uso obrigatório nas celebrações católicas e, ainda, a redução da carga horária de disciplinas de estudos clássicos nos cursos de Letras. Segundo Oliveira (2004):

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

Esse contexto acabou por relegar os estudos da língua latina a situações cada vez mais específicas e as pesquisas na área foram se tornando escassas e pouco difundidas. A partir desta seção, trataremos mais sobre o Ensino e a Aprendizagem da língua latina, seus objetivos e questões ligadas aos dicionários latinos.

### ***2.6.1 Os objetivos do ensino da língua latina***

Como mencionamos anteriormente, há um desequilíbrio que permeia o ensino de Latim em ambiente escolar (OLIVEIRA, 2004). Boa parte desse desequilíbrio ocorre por incertezas quanto aos objetivos do ensino das línguas clássicas, consequência da visão negativa gerada a partir de um ensino tradicional prescritivista.

Em uma tentativa de advogar para o estudo do Latim, manuais tradicionais que se pautam no ensino da estrutura da língua, em função de si mesma, valorizam o estudo do Latim como exercício de desenvolvimento lógico, do raciocínio e do intelecto, ignorando, por conseguinte, que o ensino de qualquer outro idioma moderno também pode desenvolver as mesmas habilidades. É certo que as características sintéticas de uma língua que faz uso de casos gramaticais em suas estruturas morfológicas levaram a essa crença sobre a língua latina. De fato, vamos ao encontro das ideias de Oliveira (2004) sobre essa visão tradicional do ensino de Latim:

O discurso dos latinistas e dos latinófilos está eivado de afirmações vagas e imprecisas e se fundamenta em premissas que não resistem a uma análise mais acurada. Traduzem geralmente um pensamento conservador, alimentado pelo preconceito linguístico que considera que a língua tem um padrão único de excelência fora do qual só se encontra erro. Na verdade, muitas das funções que são atribuídas ao Latim podem ser cumpridas de forma muito melhor por outras disciplinas. Há algo mais grave, porém, que é desprezar o valor que a língua latina tem em si mesma e na sua literatura, tão abundante de textos de excelente qualidade literária (OLIVEIRA, 2004, p. 249).

Por seu turno, Nóbrega (1962) apresenta, dentre os objetivos de ensino de Latim, aqueles de caráter disciplinar. Ele defende que o Latim desenvolveria a inteligência ao fazermos uso do raciocínio lógico em seu estudo. Isso levou Nóbrega (1962) a considerar o Latim a matemática das línguas. No entanto, autores como Miotti (2006), criticam tal visão e justificam tais posicionamentos por datarem de um período cuja educação se pautava por uma concepção tecnicista que sobrepunha as matérias tidas como mais humanistas (MIOTTI, 2006). Vemos essa concepção de ensino da língua latina como uma extensão da percepção da língua como expressão do pensamento que ignora os processos comunicativos, sociais e culturais inerentes à linguagem. A nosso ver, tal concepção acaba por fortalecer a visão de língua morta que é dada à língua latina por muitos, uma vez que seu purismo seria uma consequência de sua imutabilidade no decorrer dos séculos. Essa visão é comumente usada como argumento por aqueles que defendem o fim do estudo dessa língua.

Em contrapartida, não podemos ignorar as peculiaridades próprias das línguas clássicas em relação às línguas modernas – das quais podemos destacar a inexistência de falantes nativos – sob pena de tomarmos atitudes, por vezes, questionáveis, como utilizar metodologias de ensino de línguas modernas, sem qualquer adequação, no ensino de línguas clássicas; ou mesmo criarmos neologismos latinos para palavras modernas como “jeans”, “Internet”, etc. cujo sentido inexistente para a cultura romana clássica<sup>7</sup>. De fato, tais iniciativas podem estimular o debate sobre a importância do Latim na atualidade, mas devem ser vistas com cuidado sob pena de cairmos em radicalismos. Sobre o tema, podemos destacar Moita Lopes (1996), que faz uso de modernas teorias de ensino de línguas, mais especificamente das teorias interacionistas da leitura, como forma de alavancar o ensino das línguas clássicas. Detalharemos mais adiante esse estudo.

Assim sendo, frente à questão de quais seriam os objetivos que orientam as aulas de Latim, encontraremos respostas diversas. Muitos livros e cursos de ensino de Latim, em suas introduções, defendem que seu objetivo central é possibilitar ao aluno capacidade de ler os originais de textos literários de autores latinos como Cícero, Ovídio, Virgílio etc. Miotti (2006) informa que, através desses textos, poderíamos ter contato com os aspectos culturais que circundam a antiguidade clássica. Ademais, há

---

<sup>7</sup>Na verdade, queremos deixar claro aqui que apenas levantamos a discussão sobre a viabilidade ou não de tais atitudes. Não é intuito desse trabalho defender qualquer posicionamento sem um estudo mais aprofundado, inclusive porque existem várias páginas na internet em língua latina, por exemplo, a versão em Latim da Wikipédia em: <https://la.wikipedia.org>

questões relativas ao aprimoramento da língua portuguesa. A língua portuguesa, como uma língua de origem latina, guarda, em sua estrutura linguística, resquícios da estrutura latina. Assim sendo, muitos estudiosos com uma perspectiva tradicional como, por exemplo, Nóbrega (1962). Mesmo, atualmente, em sites de cursos de Latim como o **ABC da língua latina**, de Alves de Mello (OLIVEIRA, 2004)<sup>8</sup> apoiam o conhecimento da língua latina para auxiliar no domínio da língua portuguesa. Furlan (2006), na introdução de seu livro, cita o relatório da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, de 1986, cujo texto defende a reintrodução do Latim no Ensino Médio e no Ensino Superior objetivando um conhecimento mais profundo da língua portuguesa:

A Comissão reconhece que, no segundo grau, na própria disciplina de Língua Portuguesa, deve haver um número de aulas dedicadas ao estudo das estruturas do Latim, com vista à compreensão mais lúcida da própria língua portuguesa, em sua história interna e seus recursos morfológicos e semânticos. A Comissão admite que, na hipótese de se desdobrar o segundo grau em científico e clássico, neste deverá ser **reintroduzido o Latim**. No ensino superior, o Latim deve ser **reabilitado em sua qualidade de matéria plena** (BRASIL, 1986, p.37. Grifo nosso).

Sobre esse assunto, Maranhão (2009) cita a opinião de vários autores, inclusive o próprio Furlan (2006), ao afirmar que um dos objetivos geralmente apontados para a aprendizagem do Latim clássico é o de oferecer uma melhor compreensão da língua portuguesa como, por exemplo, o aprimoramento dos conhecimentos de análise sintática, possibilitado pela marca sufixal de caso, que evidencia a função sintática das palavras latinas em uma frase; e de vocabulário, visto que constitui o Latim a principal fonte do léxico português. (MARANHÃO, 2009)

No entanto, Maranhão (2009) critica tal visão e afirma que tais objetivos poderiam ser contemplados, e até de forma mais positiva, caso fossem estudadas línguas modernas cuja morfologia indica a noção de caso gramatical como, por exemplo, alemão e russo. Tais estudos seriam mais satisfatórios, uma vez que tais línguas estão em pleno uso.

Apesar das críticas traçadas a tal objetivo, não podemos negligenciar a importância do estudo do Latim para a língua portuguesa. Ter uma base latina é

---

<sup>8</sup> Oliveira (2004) menciona o professor Alves de Mello em seu curso “ABC da língua latina” oferecido na internet através do link <http://franciscologiero.br.tripod.com/fummusboniuris/id27.html>. Acessamos em 20/09/2018, e, em seguida, em 11/01/2020, porém consta apenas um dicionário de expressões e máximas latinas.

necessária para uma visão diacrônica da língua. Tal visão, por sua vez, acaba por complementar as lacunas deixadas por uma concepção estritamente sincrônica da língua, dando um suporte ainda mais sólido para o professor de língua portuguesa. Um exemplo bastante comum em textos que defendem tal concepção é a existência de formas diferentes para o plural de palavras terminadas em “-ão”. Uma explicação puramente sincrônica não justifica a profundidade da questão.

Em nosso trabalho, procuramos adotar uma concepção de ensino que abrangesse tanto a leitura de textos clássicos, quanto os aspectos gramaticais. Tal posicionamento nos parece coerente com as dificuldades apontadas por Moita Lopes (1996) em um capítulo sobre o ensino de línguas clássicas de seu livro. No referido capítulo, ele trata de um ensino interacionista da leitura que se baseia no uso conjunto do conhecimento da estrutura linguística ou conhecimento sistêmico e do conhecimento de mundo do leitor ou conhecimento esquemático. Ele sinaliza que o foco dado pelos professores de línguas clássicas aos aspectos estruturais acaba por comprometer o ensino de tais línguas por deixar de lado os demais aspectos, “que são cruciais no ato da compreensão escrita e que podem até minimizar a falta de conhecimentos sistêmicos por parte do aluno” (MOITA LOPES, 1996, p. 150). De fato, Moita Lopes (1996) justifica essa prática comum dos professores de enfatizar a língua por conta do pouco conhecimento sistêmico e esquemático dos alunos. Ele afirma:

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

Podemos dizer, em vista disso, que o problema não está em se trabalhar os aspectos linguísticos do Latim, mas sim, tornar tais aspectos seu foco (FURLAN, 2006). Mais do que isso, acreditamos que unir objetivos pode vir a contribuir para a formação do profissional da linguagem. Objetivos como a leitura de textos clássicos e o conhecimento profundo da estrutura da língua como suporte para o desenvolvimento do conhecimento sistêmico e base de estudos diacrônicos.

### 2.6.2 *Questões ligadas aos dicionários latinos*

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

A descrição do léxico latino nos dicionários, como não poderia deixar de ser, segue a descrição da gramática tradicional. As formas eleitas para figurar nas entradas dos verbetes têm a finalidade de remeter ao “paradigma” [*sic*], entendido tradicionalmente como conjunto descrito pela gramática que serve de modelo à declinação ou à conjugação. Essa solução só faz sentido como parte de uma abordagem que prevê a assimilação mnemônica dos dados, já que torna problemática a localização da entrada de qualquer variante nominal que não seja o nominativo singular, ou verbal que não seja a primeira pessoa do singular do presente do indicativo (LONGO, 2006, p. 43-44).

Como consequência, há um comprometimento do letramento lexicográfico em dicionários de língua latina. Isso leva a situações como a apontada por Torrão (1997), segundo o qual, alunos que, mesmo já estando no quarto ano de Latim, insistiam em procurar no dicionário o significado da palavra “erat”, forma flexionada do verbo que difere da forma lematizada “sum”. Por conseguinte, o dicionário, ferramenta essencial segundo Torrão(1997), Longo (2006) e tantos outros pesquisadores, acaba por se tornar prejudicial ao aluno iniciante de Latim. É fato que Torrão (1997) assinala possíveis vantagens e desvantagens no uso do dicionário. Para ser mais exato, este autor se detém às questões de aquisição de vocabulário sugerindo, inclusive, alguns meios que poderiam auxiliar nesse processo. Destacamos algumas sugestões dadas por ele que poderiam ser aproveitadas na composição de um dicionário: a reunião de palavras em famílias, “que virá permitir ao aluno utilizar em simultâneo a memória, mas também o raciocínio para progredir neste campo” (TORRÃO, 1997, p. 3); a exploração etimológica cuja vantagem é de permitir que o aluno enriqueça o vocabulário de língua clássica e de outras línguas modernas; e, ainda, a exploração de vocábulos compostos através do conhecimento de prefixos e sufixos produtivos da língua (TORRÃO, 1997). Tais tópicos podem auxiliar o lexicógrafo a tomar sobre decisões sobre a macroestrutura como, por exemplo, a existência ou não de uma lista de palavras cognatas, a inclusão ou não de prefixos e sufixos mais produtivos como entradas e a relevância de informações



etimológicas no corpo da microestrutura.<sup>9</sup> No que se refere ao uso de dicionário em si, Torrão (1997) afirma que a escolha do momento de iniciar o aluno no uso do dicionário, se cedo ou mais tardiamente, possui suas consequências e, por conseguinte, o professor deve fazê-lo no momento que notar sua necessidade; contudo, ao decidir introduzir o uso do dicionário às aulas, é de extrema importância que o professor reserve o tempo que for necessário para esclarecer ao aluno sobre como encontrar as informações contidas no corpo da obra lexicográfica. Salientamos a importância de tal atitude, principalmente, por notarmos que os dicionários latinos comumente carecem de explicações sobre seu uso, cabendo ao consulente perceber, na prática, como as informações estão dispostas na sua nomenclatura.

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

Uma vez que focalizamos nosso trabalho em um dicionário bilíngue de equivalentes para aprendizes iniciantes, preocupa-nos uma microestrutura repleta de informações. O excesso de informação poderia exigir um maior letramento lexicográfico e, possivelmente, poderia muito mais confundir do que auxiliar o aluno. Dessarte, sobre o que ditam Lima (1995) e Longo (2006) damos especial destaque em nosso trabalho à entrada.

### 2.6.3 A entrada em dicionários latinos

A principal problemática, apontada por Longo (2006), sobre as entradas em dicionários latinos gira em torno do grupo de palavras flexionáveis, mormente substantivos, adjetivos e verbos. De fato, palavras como o advérbio “*hodie*” ou a preposição “*inter*” não se configuram em problemas para um consulente iniciante. Todavia, se a palavra for de uma classe flexionável, surge uma dificuldade. Em nossa experiência, por exemplo, as formas verbais do sistema do *perfectum*, como, por exemplo, o pretérito perfeito do indicativo, geram grandes problemas de localização no

---

<sup>9</sup> É mister ressaltar que tais escolhas devem ser tomadas levando em consideração tudo que discutimos nas seções sobre dicionário de aprendizagem.

dicionário. Tais formas não são as tradicionalmente lematizadas e, por sua diferença morfológica com o presente do indicativo, ocasionam frustrações entre os alunos por não as localizarem no dicionário. O mesmo pode ser dito sobre substantivos e adjetivos cuja entrada privilegia o caso nominativo que, não raro, possui uma forma completamente diferente dos demais casos, especialmente do genitivo – caso latino do qual é retirado o radical dessas classes gramaticais. Sobre esta questão, Longo (2006) aponta uma possível explicação:

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

Realmente, para um aluno iniciante, como nossa própria experiência docente de Latim aponta, traduzir um enunciado com o vocábulo “*gurgitem*” exige um conhecimento da língua que ele ainda está em vias de aprender. Uma possível solução defendida por Longo (2006) é o uso do tema<sup>10</sup>. Através dele torna-se possível criar oposições com a flexão de caso, já que os temas são unidades virtualmente presentes em todas as manifestações latinas. Ainda assim, há o problema dos itens lexicais cujo nominativo difere do tema. Para solucionar tal questão, a autora advoga a favor da identificação dos temas através de palavras cognatas, como, por exemplo, das palavras “corpóreo”, “corporal”, “corporação” para apresentar ao aluno o tema latino “*corpor-*” e o nominativo “*corpus*”. Mais do que simplesmente apresentá-los, é importante, segundo a autora, deixar claro para o aluno que ambos os itens lexicais acima são variantes de um mesmo tema.

A despeito do que a Longo (2006) diz, acreditamos que uma alternativa seria apresentar a entrada a partir de uma base comum entre ambos, isto é, de “*corpor-*” e “*corpus*”, a base “*corp-*” como entrada para o que, em um dicionário tradicional, poderia ser “*corpus, oris*”. Tal decisão, acreditamos tornaria o dicionário latino mais funcional para o aprendiz iniciante.

---

<sup>10</sup>Para a Longo (2006), tema é “a unidade constituída pelo radical acrescido da vogal temática, à qual se opõem as desinências correspondentes a cada caso, gênero e número, o *tema* é de natureza virtual e, como morfema que é, assinala-se graficamente com hífen” (LONGO, 2006, p. 33). Ressaltamos a existência do termo “radical formador” para se referir a “tema”.

## 2.7 Pesquisas em dicionários latinos

A preocupação com o uso de dicionários de aprendizagem de Latim permeia algumas pesquisas realizadas anteriormente, as quais serviram como norteadores deste trabalho. Dentre essas pesquisas citaremos aqui Sousa; Cialdine Arruda (2012) e Cialdine Arruda; Sousa (2013)<sup>11</sup>, ambos realizados no âmbito do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri. De fato, a proposta aqui apresentada de microestrutura é fruto de pesquisas anteriores que a ela agregaram-se.

A ideia da proposta nos acompanha há tempos, chegando a ser tema de projetos pretéritos de iniciação científica. Durante esse período, tivemos oportunidade de fazer alguns testes pilotos para uma avaliação prévia. Nesses testes, o objetivo consistia em, através de algumas perguntas e uma atividade de tradução, verificar a qualidade, aceitação e sugestões de melhorias da proposta, bem como traçar reflexões sobre a importância do guia de uso em dicionários. As perguntas feitas aos consulentes foram:

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

Ainda que a atividade de tradução com a proposta de microestrutura fosse utilizada para traçar um perfil de aprendizagem dos sujeitos, além de outras informações pontuais, o foco da análise foram as perguntas feitas aos sujeitos. Vale ressaltar que os sujeitos desses estudos-pilotos, na ocasião da aplicação do teste, tinham cursado pelo menos uma disciplina de língua latina no semestre anterior no Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri – URCA. Nesta instituição, o Curso de Letras oferece duas disciplinas de Latim com carga horária de 72 horas cada. As disciplinas são

---

<sup>11</sup>Tanto o pré-teste quanto o pós-teste mencionados na metodologia desta tese foram baseados no teste mencionado nesta seção.

ofertadas no primeiro e segundo semestres de Letras, sendo assim, os alunos testados estavam no início do segundo e do terceiro semestre de Letras.

Durante a aplicação do teste, foram separados dois grupos. Um grupo em que os sujeitos foram orientados sobre a microestrutura da proposta, chamado grupo teste (GT) e um outro grupo em que não houve explicação sobre a microestrutura, o grupo controle (GC). Na **tabela 1** estão os resultados obtidos para as seis primeiras questões:

Tabela 1: Questões de 01 a 06

Semestre	Questões	Grupo Teste (em %)			Grupo Controle (em %)		
		sim	não	SR	sim	não	SR
<b>Segundo</b>	1	100	00	00	95	05	00
	2	05	95	00	15	85	00
	3	90	00	10	85	10	05
	4	85	15	00	70	30	00
	5	75	25	00	75	25	00
	6	100	00	00	90	05	05
<b>Terceiro</b>	1	100	00	00	80	20	00
	2	05	95	00	10	90	00
	3	100	00	00	75	25	00
	4	75	25	00	90	05	05
	5	80	20	00	80	20	00
	6	95	5	00	100	00	00

Fonte: Sousa; Cialdine Arruda (2012, p. 59)

A partir desses dados, notamos que houve uma boa aceitação da proposta pelos grupos. Obviamente, seria necessária uma investigação mais aprofundada para compararmos com outros dicionários, contudo, basta observar o resultado da segunda pergunta para corroborar a boa aceitabilidade. Mesmo as questões 4 e 5, consideradas por nós como as mais problemáticas, tiveram um resultado acima do esperado. Interessante ressaltar ainda o uso das cores. Mesmo no GC, em que não foi explicado o porquê das cores, o consultante pode inferir os seus significados, o que justifica ainda mais a importância de uso de recursos visuais diversos na estrutura dicionarística.

Ressaltamos que a questão da aceitação da microestrutura é de grande importância por ser um fator influenciador do filtro afetivo (ALMEIDA FILHO, 2008). Esse filtro pode facilitar ou comprometer o processo de aprendizagem.

A partir das questões iniciais, as duas últimas perguntas foram elaboradas objetivando induzir o aluno a uma reflexão crítica sobre dicionários latinos, obter um *feedback* mais detalhado sobre a aceitação da proposta, bem como desenvolvê-la para suprir as necessidades de consulta de um aprendiz iniciante. Nesse sentido, as dificuldades mais comuns apontadas pelos sujeitos foram relativas às questões 4 e 5, isto é, dificuldades com a identificação de aspectos de cunho gramatical que já mencionamos aqui anteriormente. Com isso, as sugestões dadas foram ao encontro de sanar tais problemas, inclusive a inserção de notas de rodapé explicativas sobre a estrutura gramatical da língua latina. Outras observações feitas pelos sujeitos foram: a falta de clareza de algumas definições, especialmente de nomes próprios; sugestão de um maior número de acepções e exemplos de uso.

Esses estudos iniciais nos direcionam a um aprofundamento sobre as questões lexicográficas que permeiam o uso do dicionário latino, bem como a uma avaliação mais substancial de nossa proposta junto aos alunos e, também, professores.

No capítulo posterior iremos apresentar o percurso metodológico que seguimos.

### 3 METODOLOGIA

Descrevemos, no presente capítulo, o percurso metodológico que utilizamos para coletar e tratar os dados obtidos. Uma vez que essa pesquisa é fruto de trabalhos anteriores que temos realizados nos últimos anos, tomamos a experiência adquirida como base para este trabalho. Também fizemos uso, através das referências bibliográficas, de métodos empregados em pesquisas similares. Reconhecemos, contudo, que a metodologia de uma pesquisa, ainda que seja sua mola mestra, não deve ser fixa, devendo se adequar às necessidades do trabalho e às mudanças que surgem dessas necessidades à medida que a pesquisa se desenvolve. Sendo assim, o que idealizamos no início da pesquisa sofreu modificações até se mostrar da forma como aqui expomos.

O presente capítulo se divide na natureza da pesquisa, na qual explicamos a base teórico-metodológica que se adequou aos nossos objetivos; o contexto e critério de seleção do *corpus*, isto é, onde foi realizada a coleta dos dados, de onde retiramos a nomenclatura de nossa amostra e o porquê; os sujeitos da pesquisa, ou melhor, o papel dos professores e dos alunos envolvidos durante a coleta dos dados; os instrumentos de coleta de dados, seção cujo objetivo é falar das entrevistas realizadas com os professores e os testes realizados com os alunos. Por fim, encerramos o capítulo apresentando os procedimentos, o passo a passo do trabalho desde seu início, a composição de sua base teórica até a produção da tese.

#### 3.1 Natureza da pesquisa

Nossa pesquisa tem como objetivo principal a elaboração de uma microestrutura que funcione como uma ferramenta didática para o ensino de línguas. Esta proposta visa minimizar as dificuldades que o aprendiz iniciante de Latim encontra ao se deparar com as informações contidas no verbete dicionarístico, informações essas, por vezes, expostas de forma não clara. Nesse sentido, seguindo a classificação proposta por Gil (2010) e por Prestes (2012), nosso trabalho possui uma finalidade prática de resolver um problema existente através de uma intervenção na realidade e com a participação dos sujeitos envolvidos no contexto de sala de aula. Por sua natureza aplicada e pela ideia de intervenção em nossa própria realidade de ensino, fizemos uso dos métodos próprios da pesquisa-ação, isto é, não só apresentamos uma proposta de

microestrutura baseada em nossa experiência docente e formação em Lexicografia Pedagógica, como também a testamos e levantamos dados a partir das dificuldades do consulente encontradas. Com esses dados, avaliamos a proposta e sua adequação ao público-alvo. Vale ressaltar que a quantificação e tabulação dos resultados dos testes para uma reflexão mais concreta deu a nossa pesquisa um caráter quali-quantitativo na abordagem (PAIVA, 2019).

### 3.2 Contexto e critério de seleção do *corpus*

Considerando que os sujeitos envolvidos na pesquisa eram professores e alunos de Latim, nosso trabalho foi realizado no contexto dos Cursos de Letras de duas universidades públicas dentre as existentes no Ceará, uma na capital e outra no interior, codificadas aqui como universidade F e universidade K. Destacamos que, em ambas, há cursos de Letras com habilitação em língua portuguesa, como língua materna, e outros cursos de Letras com habilitação em línguas estrangeiras modernas.

Fizemos um levantamento do material didático utilizado em sala de aula junto aos professores da disciplina de língua latina através de uma entrevista assistemática, com foco no dicionário e as dificuldades que os alunos apresentam.

No que se refere à amostra para compor a nomenclatura atual da proposta, os verbetes foram selecionados a partir de trabalhos que realizamos anteriormente em nossa prática de pesquisa como docente da URCA. Não obstante, a consulta aos professores sujeitos desta tese foi importante para a validação da amostra.

O *corpus* com cerca de 850 itens lexicais, foi retirado principalmente de dois livros didáticos que utilizamos no início de nosso magistério. Tal escolha partiu do princípio de que tais livros estão no mercado há bastante tempo; são ou já foram utilizados pelos professores pesquisados; são obras voltadas para a aprendizagem de Latim, isto é, contêm explicações sobre a língua, exercícios de fixação e de tradução e, principalmente, **possuem um apêndice com um pequeno vocabulário de equivalentes voltado para suas atividades**. Foi a partir destes apêndices que retiramos nossa nomenclatura. As duas obras escolhidas foram:

- **Gradus Primus** de Paulo Rónai (1ª edição de 1943; edição utilizada aqui de 1996).

- **Latina Essentia** de Antônio Martinez Rezende (1ª edição de 1993; edição utilizada aqui de 2005);

No *corpus* constituído foi dado uma maior relevância aos verbos, substantivos e adjetivos. Como já mencionamos antes, os alunos possuem uma maior dificuldade em lidar com as classes gramaticais que sofrem flexão e, ao mesmo tempo, são essas classes que, geralmente, possuem uma maior quantidade de informações na microestrutura. Consequentemente, a microestrutura desses grupos de palavras que encontramos nos vocabulários dos livros didáticos, bem como a que confeccionamos em nossa proposta, são mais complexas e necessitaram de uma maior atenção sob pena de a microestrutura conter poucas informações, ou informações em excesso, ou mesmo informações confusas.

### 3.3 Sujeitos da pesquisa

Uma vez que nossa pesquisa gira em torno do universo da sala de aula, os sujeitos de nossa pesquisa foram tanto professores quanto alunos que estavam envolvidas nesse campo de atividade durante a coleta de dados – cada qual tendo desempenhado um papel específico para a realização de nosso trabalho.

#### 3.3.1 *Papel dos professores*

Os **professores** selecionados foram aqueles que ministravam as disciplinas introdutórias de língua latina para as turmas compostas pelos alunos para quem aplicamos os testes. Geralmente tais disciplinas introdutórias são ofertadas no primeiro ano de curso. Um detalhe que merece ser mencionado aqui é a rotatividade entre professores e disciplinas. Apesar dessa possível rotatividade do corpo docente, fato comum em universidades públicas, o critério de escolha dos professores foi estarem ministrando a disciplina de Latim no semestre da coleta, isso nos levou a excluir por exemplo, professores da disciplina que se encontravam afastados ou mesmo professores de Latim que, naquele período ministravam disciplinas avançadas de Latim ou outras disciplinas da área (Filologia, Literatura latina etc). Esse critério foi escolhido visando à objetividade da realização dos testes.



O papel desses professores foi discutir sobre o material didático, especialmente o dicionário latino ou equivalente, utilizado por eles durante a disciplina ministrada. Eles também contextualizaram a realidade de ensino na qual estão inseridos, principalmente as dificuldades dos alunos.

Assim, tivemos contato com três professores, dois da universidade F, codificados de acordo com a turma, isto é, professores Y da turma Y e professor Z da turma Z; e um da universidade K, este, sendo professor das turmas M e N, foi codificado como professor MN.

### ***3.3.2 Papel dos alunos***

Os **alunos**, por sua vez, desempenharam um papel fundamental nessa pesquisa de cunho pedagógico sobre dicionários, já que são eles o público-alvo de um dicionário de aprendizagem. Foram selecionados alunos dos Cursos de Letras das IES escolhidas que estavam regularmente matriculados na primeira disciplina de língua latina durante a realização do teste e que estavam tendo contato com a língua pela primeira vez. Excluímos, portanto, alunos repetentes, alunos advindos de outros cursos e alunos com uma graduação anterior. Como resultado, poucos testes foram descartados e tivemos o total de 81 sujeitos distribuídos em quatro turmas, duas de cada universidade. Na universidade F, tivemos a **turma Y, com 14 sujeitos**, e a **turma Z, com 33**. Já na universidade K, houve a **turma M, também com 14 alunos**, e a **turma N, com 20**. Estes sujeitos foram codificados com a letra identificando a turma e um número indicando a ordem da entrega do teste. Logo, o sujeito Y01 foi, na verdade o primeiro aluno da turma Y a entregar o teste respondido; M11 foi o décimo primeiro da turma M etc.

O papel dos alunos foi, **através do teste aplicado**, nos fornecer dados para descrever o conhecimento que possuíam sobre dicionários, seu manuseio, estrutura etc – tanto para dicionários no geral, quanto especificamente para dicionários de língua latina; o conhecimento sobre gramática latina e habilidades de tradução; e, principalmente, avaliar a proposta da tese, podendo, inclusive, apresentar sugestões de alteração. Foi sobretudo a partir desses dados que pudemos apresentar aqui as análises.

### **3.4 Instrumentos de coleta de dados**

Dentre os objetivos de nossa pesquisa, há aqueles em que identificamos as dificuldades dos alunos e verificamos se a proposta era adequada ao público-alvo. Para que tais informações fossem coletadas, foram elaborados alguns instrumentos de pesquisa. Como já assinalamos, partimos de pesquisas realizadas anteriormente (SOUSA; CIALDINE ARRUDA, 2012; CIALDINE ARRUDA; SOUSA, 2013) para a elaboração dos instrumentais.

#### ***3.4.1 Entrevista assistemática***

Antes de aplicar os testes, realizamos uma entrevista assistemática com os professores das turmas. Optamos por essa abordagem por ela atender as nossas necessidades e ter se mostrado mais prática. Conversamos com os três sujeitos durante o ano de 2017 e procuramos descobrir informações sobre o método utilizado pelo professor, seu livro didático, se usa ou não dicionário, as dificuldades gerais da turma. Tais informações, durante a análise do teste, serviram de justificativa para alguns resultados obtidos.

#### ***3.4.2 Testes***

Para darmos continuidade à coleta de dados e detalharmos melhor a realidade do contexto de pesquisa, aplicamos os testes<sup>12</sup> com um recorte da amostra de nossa proposta. Como parâmetro, utilizamos os testes utilizados em Sousa; Cialdine Arruda (2012) e Cialdine Arruda; Sousa (2013). Tais testes consistiram, basicamente, em uma atividade de tradução utilizando um recorte de um ou mais dicionários, cuja microestrutura estava sendo analisada. A atividade também continha algumas questões em que os sujeitos avaliaram a(s) microestruturas do(s) dicionário(s) que os autores analisaram.

Adaptamos o modelo do teste acima às nossas necessidades acrescentando algumas questões extras. Com isso, nosso teste acabou por ser dividido em cinco partes organizadas de A a E, cada qual com objetivos específicos: as partes A e B foram

---

<sup>12</sup> Vide Apêndice A para mais detalhes.

introdutórias, isto é, tratavam sobre a visão que os sujeitos tinham sobre dicionários; as partes C e D eram as atividades sobre conhecimento da língua latina; e a última parte oportunizavam os sujeitos a fazerem uma avaliação da proposta. Desse modo podemos detalhar a estrutura do teste assim:

- **Parte A:** sete questões (A1 a A7), sendo três de múltiplas escolhas (A3, A5, A7), as únicas desse tipo no teste. Aqui procuramos investigar a concepção geral de dicionário e o contato que os sujeitos tiveram com essas obras em sua vida escolar. Isso de modo geral, sem especificar tipos de dicionário ou línguas alvo;
- Na **parte B**, tratamos especificamente de dicionários latinos, o conhecimento que os sujeitos testados tinham sobre eles e se eles foram instruídos pelos professores. Esta parte continha seis questões (B1 a B6), todas questões abertas;
- Na **parte C**, estavam contidas quatro questões (C1 a C4) ligadas ao texto latino a ser traduzido. Tais questões avaliavam o conhecimento da gramática da língua (C1 e C3) e a habilidade de manuseio do dicionário latino (C2 e C4);
- A **parte D** consistia na tradução propriamente dita de um texto proposto. O texto, “Vulpecula et uuae” (A raposa e as uvas) foi retirado de Rezende (2005)<sup>13</sup> e é uma adaptação de uma fábula escrita por escritor da Antiguidade clássica, Fedro;
- Por fim, a **parte E**, com dez questões (E1 a E10), na qual os sujeitos procuraram avaliar a proposta da microestrutura levando em conta, principalmente suas dificuldades de uso ao realizar as atividades da parte C e D. Nesta parte solicitamos, também, que eles dessem sugestões de melhoria da proposta.

---

<sup>13</sup> “vulpecula per agricolae fundum ambulabat. uidit subito iucundas uuas. frustra famélica uulpecula saliebat, uuas tangere non poterat, quia alta erat uinea. paulo post uulpecula sententiam mutauit, sed irata dixit: – uuae nondum maturaesunt; acerbae uuae uulpeculis pessimae sunt. Phaedrus poeta, qui fabulam scripsit, admonet: multi eleuant uerbis, quae\* facere non possunt” (REZENDE, 2005, p. 48. asterico no original)

Todos os testes foram quantificados de acordo com cada turma, em seguida de acordo com o total de cada universidade e, por fim, com todos os 81 testes coletados. Acrescentamos, no Apêndice A, o modelo do teste que realizamos.

### 3.4.3 Recorte da amostra com guia de uso

Durante a realização dos testes, principalmente as partes C e D, cada aluno teve acesso apenas a um recorte da amostra contendo nossa proposta. O recorte simulou um dicionário real, isto é, havia o vocabulário do texto a ser traduzido e algumas palavras aleatoriamente selecionadas que não estavam no texto, totalizando 87 palavras. Não apenas isso, o recorte continha também a chave do vocabulário, que explicava toda estrutura apresentada:

Figura 5: Chave do vocabulário utilizado no teste

**CHAVE DO VOCABULÁRIO**

**FORMA BASE EM AZUL COM FONTE ARIAL 10 EM CAIXA ALTA SEGUIDA DE HÍFEN [entrada em vermelho com fonte Times New Roman 11, por extenso com o radical formador destacado por ponto e a(s) forma(s) principal(is) em negrito]** (informações gramaticais abreviadas com fonte Times New Roman 11.) *equivalente(s) em itálico, fonte Times New Roman 11.* Outras possíveis informações em fonte Arial 10, preta.

**EXEMPLOS:**  
**DIC-** [dic.o, dicis, dicere, **dic.i, dic.tum**] (verb. trans. 3c): *dizer.*  
**\*DICT-** [dict.o, dicta.s, dictā.re, dictāv.i, dictāt.um] (verb. trans. 1):  
 *ditar; ensinar*

**LISTA DE ABREVIATURAS E NUMERAÇÃO:**

<b>abl.</b> ablativo <b>ac.</b> acusativo <b>adj.</b> adjetivo <b>adv.</b> advérbio <b>conj.</b> conjunção <b>defect.</b> defectivo <b>fem.</b> feminino <b>fut.</b> futuro <b>imperf.</b> imperfeito <b>intr.</b> intransitivo <b>lig.</b> ligação <b>masc.</b> masculino <b>neut.</b> neutro <b>num.</b> numeral <b>perf.</b> perfeito <b>prep.</b> preposição <b>pron.</b> pronome <b>relat.</b> relativo <b>subj.</b> subjuntivo <b>subst.</b> substantivo <b>trans.</b> transitivo <b>verb.</b> verbo	<b>1</b> substantivos de 1ª declinação; verbos de 1ª conjugação; adjetivos de 1ª classe <b>2</b> substantivos de 2ª declinação; verbos de 2ª conjugação <b>2u</b> adjetivos de 2ª classe uniformes <b>2b</b> adjetivos de 2ª classe biformes <b>2t</b> adjetivos de 2ª classe triformes <b>3</b> substantivos de 3ª declinação <b>3c</b> verbos de 3ª conjugação com tema em consoante <b>3i</b> verbos de 3ª conjugação com tema em "i" breve <b>4</b> substantivos de 4ª declinação; verbos de 4ª conjugação <b>5</b> substantivos de 5ª declinação  <sup>1, 2</sup> (etc) indica as variantes
---	---

**PALAVRAS INVARIÁVEIS:**  
 Não mudam, ou seja, igual ao original  
 Advérbios, preposições (*apresentam o caso regente*),  
 conjunções, interjeições  
 Exemplos:  
**ALTVS** (adv.): *mais alto.*  
**PER** (prep. de ac.): *através de, por.*

**SUBSTANTIVOS:**  
**FORMA-BASE-** [nominativo com desinência separada por ponto, genitivo (em negrito) com desinência separada por ponto] (classe gramatical e grupo): *equivalente em português.* Informações extra e/ ou remissivas

Exemplos:  
**MVSCA-** [musc.a, musc.ae] (subst. fem 1): *mosca, inseto.* Também usado pejorativamente para designar pessoas chatas, importunas.  
**PHAEDRVS-** [Phaedr.us, Phaedr.i] (subst. masc. 2): *Fedro.* Nome de um escrito latino.

**ADJETIVOS**  
**FORMA-BASE-** [nominativo, de acordo com os gêneros: masculino, feminino (em negrito), neutro; com desinências separadas.] (classe gramatical e grupo): *equivalente em português.* Informações extra e/ ou remissivas

Exemplos:  
**ACERB-** [acerb.us, acerb.a, acerb.um] (adj. 1): *azedo, verde.*  
**AGREST-** [agrest.is, agrest.e] (adj. 2b): *agreste, do campo, selvagem.*

**VERBOS**  
**FORMA-BASE-** [tempos primitivos destacando as terminações] (classe gramatical e grupo): *equivalente em português.* Informações extra e/ ou remissivas

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.5 Procedimentos

Uma vez que esta tese é uma confluência de pesquisas anteriores, nosso primeiro passo foi realizar uma revisão bibliográfica para atualizar os fundamentos teóricos com os quais já tínhamos tido contato. Pesquisamos teorias relativas ao ensino de Latim, bem como à Lexicografia Pedagógica e à Teoria da Multimodalidade. Esse levantamento serviu, também, como base de análise dos dados obtidos. Durante esse período, 2015 a 2016, concluímos os créditos das disciplinas e qualificamos o projeto da pesquisa, já com um recorte da amostra que seria testada posteriormente.

Em seguida, paralelamente ao período dos estágios docentes em 2017, realizamos as entrevistas com os professores das turmas de Latim em que aplicaríamos os testes. O diálogo se deu em suas respectivas universidades sem dificuldades. Esse contato inicial foi de grande importância para operacionalizarmos a realização dos testes que ocorreu em seguida. Os professores cederam um dia de suas aulas para a aplicação dos testes, mas eles não estavam presentes durante a aplicação. Isso nos deu a chance de conversa inicial com cada turma sobre a pesquisa e sua importância. Não houve resistência da turma, pelo contrário, a maioria se mostrou interessada e uns poucos demonstraram indiferença. Durante a aplicação, não demos explicações sobre o vocabulário, mas destacamos a presença do guia de uso. Alguns sujeitos tentaram tirar dúvidas sobre o teste e suas respostas. Esclarecemos apenas o que acreditamos ser adequado sem, no entanto, sinalizar se as questões estavam respondidas corretamente. Vale salientar que, para tranquilizá-los sobre a correção da tradução do texto, explicamos que o objetivo do teste era avaliar o vocabulário, de modo que a parte E seria a mais importante de todas, inclusive do que a parte D, a tradução. Ao final, quando recolhemos os testes, excluímos os sujeitos fora do perfil e codificamos o restante.

É mister explicar aqui que, apesar dos testes serem aplicados a turmas iniciantes, era preciso que os sujeitos tivessem uma base mínima de conteúdo ministrado. Então, na universidade F, aplicamos os testes no final do período letivo na primeira disciplina de Latim; enquanto que, na universidade K, a aplicação se deu logo na primeira semana letiva na segunda disciplina de Latim. Essa diferença já era prevista no projeto da tese e, para nós, não gerou problemas durante as análises.

O material colhido dos testes, além de servir de avaliação da nossa proposta, nos orientou na análise da realidade de ensino das turmas. Confrontamos, a partir das

dificuldades apontadas pelos sujeitos, o que fora apontado pelos professores. Quantificamos e tabelamos os dados obtidos para uma análise detalhada. A quantificação, feita em porcentagem, foi feita de três formas diferentes:

- 1) A partir da quantidade de cada turma: na turma N, por exemplo, temos o total, 100%, de 20 testes. Ao apresentarmos um dado de 75%, estamos falando de 15 testes;
- 2) A partir do total de cada universidade: ao apresentarmos 50% dos alunos da universidade K, estamos falando de 17 testes de um total de 34;
- 3) A partir do total dos testes, no qual 100% são 81 testes.

Essa quantificação otimizou a análise dos dados e as comparações entre as turmas. Vale lembrar que houve questões, dentre as de múltiplas escolhas que os sujeitos tinham a possibilidade de indicar mais de um item. Isso será explicado melhor no capítulo de análises.

Por fim, podemos dizer que os resultados desses testes auxiliaram na avaliação e revisão da proposta aqui defendida, que se encontra no capítulo 5. Todos os dados obtidos e analisados serviram para a confecção desta peça acadêmica e poderão direcionar as produções lexicográficas futuras em língua latina.

## 4 ANÁLISES DOS TESTES REALIZADOS

Neste capítulo, trataremos dos testes realizados, sua descrição, aplicação, tratamento dos dados coletados e análises<sup>14</sup>. Relembramos que: na universidade F, tivemos a turma Y, com 14 sujeitos, e a turma Z, com 33; já na universidade K, houve a turma M, também com 14, e a N, com 20 – totalizando 81 testes. Salientamos que os números referentes aos sujeitos da pesquisa foram interpretados por percentual e assim apresentados. Por fim, esclarecemos, quando necessário, as questões em que os sujeitos poderiam indicar mais do que uma resposta.

Destarte, para melhor detalhamento, optamos por organizar os comentários seguindo a ordem das questões dispostas. Eventualmente e quando necessário, traçaremos um paralelo com outras partes que abordem assuntos afins. Ao final, faremos os comentários gerais acerca dos fatores que mais nos chamaram a atenção.

### 4.1 Visão geral dos sujeitos sobre dicionários

Como mencionamos antes, a parte **A** trata de dicionários de um modo geral. Seus principais objetivos foram, verdadeiramente, iniciar a reflexão sobre dicionário por parte dos sujeitos, ativar seus conhecimentos prévios e trazer à superfície suas crenças sobre esse tipo de obra. As primeiras questões, **A1** a **A5**, sobre os primeiros contatos com dicionário, dicionários possuídos e seus usos frequentes levaram à contextualização dos itens mais relevantes para nossa pesquisa, que são as questões **A6** e **A7**. A questão **A6** pergunta: **algum professor já trabalhou com dicionário em sala de aula?** Buscamos com ela saber se os alunos foram instruídos alguma vez no uso de dicionários. Eis os resultados encontrados:

Tabela 2: Orientação sobre uso de dicionário

	Y	Z	F	M	N	K	<i>Total</i>
Sim	63,9 %	57%	<b>59,4%</b>	100%	100%	<b>100%</b>	<b>76,3%</b>
Não	28,4%	39%	<b>36,2%</b>	0	0	<b>0</b>	<b>21%</b>
S/R	7,1%	3%	<b>4,2%</b>	0	0	<b>0</b>	<b>2,5%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

<sup>14</sup> Consta, no Apêndice A, o modelo do teste aplicado

Aqui percebemos que quase todos já tiveram instruções de uso de dicionário. O item não especifica o período que ocorreu a orientação, o tipo de dicionário nem nível escolar, de modo que os sujeitos poderiam ter se referido a professores de português no ensino fundamental, bem como um professor de um curso livre de língua estrangeira ou mesmo o próprio professor de Latim. Este último caso poderia justificar a diferença entre as universidades.

Os cursos de Letras da **universidade F** abrangem várias línguas estrangeiras e as turmas verificadas no teste possuíam alunos desses vários cursos. Acreditamos que, por serem alunos de Letras/Línguas Estrangeiras, os sujeitos tenham contato relativamente constante com dicionários, ou mesmo que eles responderam baseando-se nas aulas de Latim. Como será detalhado melhor à frente, estas turmas não fazem uso de dicionários em sala de aula. O **professor Y** justifica que sua metodologia dispensa o uso em sala de aula e o **professor Z** faz uso de um vocabulário contido em seu material de apoio. Tal material foi produzido por um outro professor de Latim da mesma universidade, mas não contemplado nesta pesquisa.

Quanto o curso de Letras da **universidade K**, este possui duas habilitações, uma em língua portuguesa e outra em língua inglesa, por conseguinte, há alunos que, por estudarem uma língua estrangeira, podem fazer uso constante de dicionários. Soma-se a isso o fato de o **professor MN** fazer uso constante em sala de aula de um dicionário – que inclusive é indicado por ele aos alunos das **turmas M** e **N**. Logo, por esse uso constante, podemos dizer que estes sujeitos receberam alguma instrução sobre manuseio de dicionários. Voltaremos a esse assunto mais adiante.

Já a **questão A7**, a última da **parte A**, era sobre o que deve haver em um dicionário: **Para você, o que deve haver em um bom dicionário?** Este item examinado é de grande importância e apresenta a perspectiva do sujeito sobre o dicionário perfeito, isto é, que elementos devem estar contidos em um bom dicionário de acordo com a experiência dos sujeitos. Seguramente, esta foi a questão mais importante da **parte A** e que mais nos detemos a analisar. Durante vários momentos, nas questões seguintes, voltamos a ela para justificar algumas conclusões ou mesmo refletir sobre algumas contradições. Nesta questão, indicamos treze itens de acordo com nossa experiência e pesquisas realizadas anteriormente, mas também, havia espaço para que o sujeito indicasse algum outro item que não fora contemplado, conforme podemos observar na **tabela 3**. **Vale ressaltar que era possível indicar mais de uma resposta,**



caso o sujeito achasse importante mais de um elemento apresentado – o que, na realidade ocorreu, todos os sujeitos marcaram mais de um item.

Dentre os itens mencionados, iremos nos deter essencialmente àqueles referentes a **imagens, cores, guia de uso do dicionário e resumo gramatical** por considerarmos mais relevantes aos nossos objetivos; bem com os itens mais e menos escolhidos pelas turmas. Vale ressaltar novamente que, ainda que a questão se refira a dicionários como um todo, muito do que foi colocado aqui, por conta do contexto de aplicação do teste, pode ser direcionado aos dicionários latinos. Os dados coletados com destaque para os itens mais escolhidos, de cinza, e menos escolhidos, de rosa, em cada turma estão na tabela abaixo:

Tabela 3: Elementos de um dicionário ideal

	Y	Z	F	M	N	K	Total
Imagens	28,4%	18%	<b>21,3%</b>	22%	40%	<b>32,4%</b>	<b>25,9%</b>
Muitas cores	14,2%	6%	<b>8,5%</b>	50%	25%	<b>35,3%</b>	<b>19,7%</b>
Grande quantidade de palavras	42,6%	75%	<b>66%</b>	79%	40%	<b>55,9%</b>	<b>61,5%</b>
Grande quantidade de definições	92,3%	84%	<b>87,3%</b>	86%	70%	<b>76,5%</b>	<b>82,5%</b>
Equivalentes em outras línguas	49,7%	42%	<b>44,7%</b>	43%	65%	<b>55,9%</b>	<b>49,2%</b>
Palavras novas	71%	66%	<b>68,1%</b>	93%	70%	<b>79,4%</b>	<b>72,6%</b>
Palavras antigas	78,1%	45%	<b>55,3%</b>	71%	55%	<b>61,8%</b>	<b>57,9%</b>
Etimologia da palavra	56,8%	54%	<b>55,3%</b>	36%	40%	<b>38,3%</b>	<b>48%</b>
Separação silábica	78,1%	69%	<b>72,4%</b>	50%	65%	<b>58,8%</b>	<b>66,5%</b>
Guia de uso	63,9%	30%	<b>40,4%</b>	57%	45%	<b>50%</b>	<b>43,1%</b>
Resumo gramatical	63,9%	30%	<b>40,4%</b>	29%	30%	<b>29,4%</b>	<b>35,7%</b>

Uma pequena enciclopédia	21,3%	9%	<b>12,7%</b>	22%	25%	<b>23,6%</b>	<b>17,3%</b>
Descrição fonética	85,2%	93%	<b>91,5%</b>	43%	15%	<b>26,5%</b>	<b>64%</b>
Outro	00	6%	<b>4,2%</b>	0	0	<b>0</b>	<b>2,5%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Inicialmente podemos dizer que apenas uma turma, a **turma Z**, sugeriu outros itens não contemplados acima: **sinônimos**, **exemplos de uso**, dentre outros. Tal fator sinaliza as divergências entre as turmas originadas das metodologias diferentes e a diferença como o uso do dicionário em sala de aula é tratado pelos professores.

De modo geral, podemos perceber, ao compararmos os itens mais escolhidos e os menos escolhidos de cada turma<sup>15</sup>, que a relação entre as características mais e menos apontadas foram distribuídas de forma diferente. Assim, o **total dos sujeitos** apontou como mais importante a **grande quantidade de definições: 82,5%**. Isso faz todo sentido se pensarmos que são alunos em contexto de aprendizagem de língua. Entretanto, é importante que haja aí um equilíbrio para que o excesso de informações na microestrutura não comprometa o aspecto didático da obra. De igual modo, podemos lembrar que muitos livros didáticos com atividades de tradução e que contem em seu corpo um vocabulário direcionam os equivalentes para a melhor tradução de cada palavra. Se, por um lado, isso pode limitar o acesso do aluno ao significado da palavra, por outro, orienta a aprendizagem para quem está em seus primeiros passos. Tais vocabulários cumprem uma importante função de aprendizagem para o iniciante, porém, é preciso que, à medida que o aluno avance no conhecimento da língua, ele parta para obras mais complexas, isto é, dicionário para níveis intermediários e avançados.<sup>16</sup>

Já o item menos indicado por todos foi **uma pequena enciclopédia**, sendo esse elemento visto como acessório e pouco essencial em dicionários de aprendizagem. Na verdade, em dicionários para alunos com maior experiência na aprendizagem de línguas e, no nosso caso, a língua latina, contempla-se, em sua microestrutura, algumas poucas informações enciclopédicas como forma de acrescentar aspectos sociais,

<sup>15</sup> Excluímos aqui o item “outro” dessa contagem, bem como os itens que não obtiveram nem 1% de indicação.

<sup>16</sup> A lexicografia latina carece de estudos que classifiquem os dicionários mais comuns no mercado em níveis de aprendizagem. Entretanto, os dicionários lançados mais recentemente nos parecem começar a atentar para esses aspectos de aprendizagem.

culturais etc. veiculados pela língua. Novamente é importante que tais informações tenham um bom tratamento lexicográfico de modo que a obra não se torne confusa.

Por outro lado, se observarmos as turmas separadamente, iremos perceber uma relativa aproximação nas escolhas das universidades. Explicando melhor, as turmas da **universidade F** apontaram **muitas cores** como algo de pouca relevância – ainda que, na questão **E7**, tenham afirmado que o uso das cores na proposta estava claro, como veremos à frente. Dentre os elementos mais importantes, estas turmas indicaram uma **grande quantidade de definições**, que já mencionamos, e a **descrição fonética**, que detalharemos à frente.

Também nas turmas da **universidade K** encontramos uma convergência: o item mais importante foi **palavras novas** – o que demonstra uma preocupação por parte dos usuários se o dicionário é atual. Já os elementos tidos como pouco relevantes indicados foram: **descrição fonética** pela **turma M** e **imagens** e **uma pequena enciclopédia** pela **turma N**. Acreditamos que isso se justifique por serem pouco comuns em dicionários latinos.

Um aspecto que chamou muito nossa atenção foi o resultado do item **descrição fonética**. Vejamos o porquê. A grande quantidade de sujeitos que optaram pela descrição fonética, **77% do total**, se concentrou na **universidade F**. Ambas as turmas – especialmente a **turma Z**, na qual este foi o item mais escolhido – apontaram este elemento como de grande importância. Diferentemente, as turmas da **universidade K**, especialmente a **turma N**, deram pouca relevância a essa característica.

A descrição fonética é um item comumente presente em dicionários de língua estrangeira. Em dicionários de português como língua materna, por outro lado, geralmente encontraremos algumas poucas observações como, por exemplo, plural metafônico (“ôvo”, “óvos”) e palavras homônimas homógrafas (“editôra”, substantivo, e “editóra”, verbo). Nesse sentido, esse resultado pode representar o contato que os sujeitos tiveram com dicionários de línguas estrangeiras – o que se explica, inclusive, por alguns sujeitos serem alunos de Letras com habilitação em uma língua estrangeira. Logo, percebemos aqui uma resposta voltada a dicionários de línguas estrangeiras modernas.

Tendo dito isso, vejamos os resultados para os itens **guia de uso** e **resumo gramatical**. É ponto passivo entre os metalexícógrafos a importância de um guia de uso que oriente o consultante no manuseio do dicionário. Sua ausência é, inclusive, um

critério de exclusão do PNLD<sup>17</sup> para os dicionário de língua portuguesa como língua materna. Tudo em um dicionário possui um significado e o guia deve esclarecer o consulente dando-lhe autonomia no uso. Nem todos os usuários, por exemplo, compreendem o alfabeto fonético comumente usado na descrição fonética; ou mesmo a relevância das cores utilizadas nos verbetes; as listas de abreviaturas etc. Porém, nem todos os dicionários apresentam um guia de uso, ou apresentam-no de forma clara. Quando tais obras o fazem, os usuários geralmente ignoram o guia, muitas vezes por falta de orientação. Daí a importância de o professor apresentar o guia de uso aos alunos.

Se levarmos essa discussão para os dicionários latinos, a situação é ainda mais crítica, haja vista a quase inexistência de um guia nesses dicionários. Acreditamos que muitas questões e dificuldades apontadas no teste poderiam ser minimizadas com um guia de uso que explicasse toda estrutura da obra lexicográfica de forma clara. Este será um tema abordado aqui repetidas vezes e corroborado pelos dados encontrados.

Assim, diante da importância do guia de uso de um dicionário, esperávamos um resultado melhor que o obtido, **43,1%** do **total**. Esse resultado poderia ser um reflexo da falta de orientação dos alunos. O fato de a **turma Z**, aquela com menos orientação sobre uso de dicionário, ter sido a que menos indicou o guia como relevante pode ratificar isso. Além disso, a diferença entre as metodologias de ensino entre as universidades e a consequente frequência no uso do dicionário em sala de aula, também, seria um fator contribuinte para tal resultado.

Podemos levar essa discussão também para o item **resumo gramatical**, o qual obteve um resultado ainda menor que o guia de uso. Muitas dificuldades apontadas no teste nos levam a acreditar que um resumo gramatical seria um elemento fundamental para o iniciante no estudo do latim. Os próprios sujeitos, em suas respostas e avaliação da proposta, algumas vezes, mencionaram a relevância de informações gramaticais. Ainda assim, essa foi uma característica pouco escolhida.

Por fim, uma última reflexão que gostaríamos de mencionar sobre a **questão A7**, a relevância dada aos recursos visuais, isto é, os itens **muitas cores** e **imagens**. Ainda que nós nos aprofundemos mais adiante sobre o tema, antecipamos, desde já, a visão que os sujeitos têm sobre o uso de cores e imagens em um dicionário.

---

<sup>17</sup> O Programa Nacional do Livro Didático sobre dicionário, não só em sua edição de 2012, mas nas anteriores, ressaltam a relevância do dicionário escolar possuir um guia de uso.

O uso de recursos visuais tem se tornado cada vez mais comum nas obras lexicográficas. Se levarmos em consideração, também, as marcas tipográficas, símbolos e elementos afins, tais recursos se mostram como ferramentas ainda mais antigas. O que destacamos aqui é a ampliação desses elementos com o uso cada vez mais constante e com propósitos cada vez mais claros, isto é, para além da simples decoração. Hodiernamente é comum encontrarmos, inclusive, dicionários onomasiológicos totalmente ilustrados – especialmente entre os dicionários de aprendizagem de uma língua estrangeira e dicionários infantis de língua materna. É possível até se discutir sobre um processo de hibridização de gêneros em que os dicionários se apropriam de características composicionais próprias de infográficos.

Todavia, os aspectos visuais foram pouco valorizados pelos sujeitos. Apenas **25,9%** do **total** dos sujeitos apontaram **imagem** como relevante e **19,7%**, **muitas cores**. Somente na **turma M**, o item **muitas cores** atingiu **50%**. Já **imagens**, o valor máximo foi **40%** na **turma N**. Apesar disso, como veremos adiante na **parte E**, os usuários avaliaram positivamente o uso de cores na proposta.

A partir dos dados coletados da parte **A**, direcionamo-nos à parte **B** de modo a, não só complementar as informações, mas direcioná-las para os dicionários latinos. Como salientamos, algumas respostas da **parte A**, apesar desta parte não especificar o tipo de dicionário, pode ser relativa aos dicionários latinos.

#### **4.2 O contato dos sujeitos com os dicionários latinos**

Ainda que muitas respostas da parte **A** já nos direcionem a refletir sobre dicionários latinos, a **parte B**, ao tratar explicitamente destes dicionários, serviu para corroborar algumas reflexões iniciais e detalhar alguns pontos em aberto. Da mesma forma que a parte anterior, as questões **B1** a **B4** tinham a função de fazer com que os sujeitos se familiarizassem com o assunto central dessa parte.

Na **questão B1, possui algum dicionário latino em casa?** levamos em consideração não apenas livros originais, mas também cópias e explicamos isso durante a aplicação dos testes. Consequentemente, todos os alunos da **universidade K** tinham dicionário, o mesmo utilizado pelo professor, enquanto os alunos da **universidade F** não tinham, já que os professores não faziam uso em sala de aula e, quando necessário, os alunos utilizavam a biblioteca da IES. Esse fato tornou algumas questões de difícil

análise e até mesmo pouco conclusivas. Entretanto, a parte **B** auxiliou a traçar um perfil geral dos resultados.

Na **questão B3, com que frequência consulta seu dicionário latino?**, as respostas foram vagas. Porém o que percebemos foi que esta questão e a **questão B4, qual o principal motivo de consulta desse dicionário latino?**, na qual também houve respostas vagas, se alinham. Os alunos usam os dicionários para as atividades de sala, principalmente tradução, ou seja, apenas **quando** necessário para os exercícios da disciplina ou exigido pelos professores.

Na **questão B5, o professor de Latim chegou a explicar como consultar o dicionário latino?**, procuramos saber se o professor orientara como manusear o dicionário. Ainda que tenha sido um resultado aquém do que imaginávamos, maioria dos sujeitos, **54,2%**, afirmaram que o professor de latim chegou a explicar como utilizar um dicionário latino – o que se apresenta como algo positivo. A nítida diferença entre as duas universidades é justificada, como já mencionamos, pela diferença entre as metodologias. O professor da **universidade K** faz uso mais constante do dicionário em suas aulas. O mesmo não ocorre na **universidade F**. Mesmo para a **turma Z**, cujo material didático contempla textos seguidos de vocabulários, o resultado foi abaixo do esperado. Com efeito, esta foi a turma com o maior índice de resultados negativos, **63%**. Esse resultado era esperado para a **turma Y**, uma vez que a metodologia utilizada dispensa o dicionário. Porém, não houve nenhum resultado negativo nesta turma. Abaixo temos a tabela:

Tabela 4: Orientação do professor de Latim

	Y	Z	F	M	N	K	Total
Sim	71%	42%	<b>29,8%</b>	92%	80%	<b>88,2%</b>	<b>54,2%</b>
Não	00	63%	<b>44,7%</b>	8%	15%	<b>11,8%</b>	<b>30,8%</b>
Outro	00	00	<b>00</b>	00	5%	<b>3%</b>	<b>1,3%</b>
S/R	28,4%	24%	<b>25,5%</b>	00	00	<b>00</b>	<b>14,8%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

No último item da **parte B, enumere as principais dificuldades em utilizar seu dicionário de Latim**, procuramos identificar quais as principais dificuldades em

manusear o dicionário. Ainda que as **turmas Y e Z** não fizessem uso de dicionários em sala de aula, houve sujeitos que responderam essa questão. Algumas respostas dessas turmas foram vagas, se comparadas a das **turmas M e N**, cujas respostas foram mais diretas. Apesar de toda essa dificuldade, o que ficou claro foi que a principal dificuldade dos alunos está em **localizar o verbete e identificar as informações contidas nele**. Nossa própria prática docente corrobora esse fato. Não raro, observamos alunos com dificuldades em localizar as palavras buscadas nas atividades. Essa dificuldade vem somar-se com as demais dificuldades ao manusear dicionários que veremos ao longo das demais partes do teste e indicam um **baixo letramento lexicográfico**.

### 4.3 Questões gerais sobre conhecimento gramatical

A partir da **parte C**, começamos a testar a viabilidade da proposta em vários aspectos de uso. Ainda que não tenha sido o propósito central, também, a partir dessa parte, podemos detalhar o perfil do usuário traçado nas partes anteriores.

Para responder as quatro questões dessa parte, os sujeitos foram orientados a fazerem uso do vocabulário do teste. As questões serviram-nos, ainda, para verificar o conhecimento sobre a gramática latina e o nível de conhecimento dos alunos em manuseio de dicionário. Nesse sentido, verificamos se os usuários localizavam as informações contidas em sua microestrutura. As questões partiam do texto apresentado e diziam:

- C1: Indique dois verbos de conjugações diferentes;
- C2: Indique **outros** dois verbos em tempos verbais diferentes;
- C3: Indique dois substantivos de gêneros diferentes;
- C4: indique dois adjetivos que estejam flexionados em casos diferentes

Ao pedir que identificassem verbos de diferentes conjugações, **questão C1**, e substantivos de gêneros diferentes, **questão C3**, esperávamos que o consultante percebesse que tais respostas estavam contidas na própria microestrutura da proposta e a chave do dicionário explicava sobre tais informações<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Confira figura 5 ou Apêndice B

Por outro lado, para responder as questões **C2** e **C4**, era necessário um conhecimento da gramática latina, haja vista que não havia como inferir o tempo verbal ou mesmo o caso dos adjetivos na microestrutura. Essas duas questões nos fizeram refletir sobre a inserção de um resumo gramatical no dicionário como discutiremos à frente.

Importante destacar que, ao verificarmos as respostas das quatro questões, separamos quem acertou a questão completa, isto é, indicou duas palavras com as características diferentes, de quem indicou duas palavras com a mesma característica. Explicando melhor: em **C1**, pedimos dois verbos e que estes fossem de conjugações diferentes; nos casos em que os sujeitos indicaram dois verbos, mas de mesma conjugação, contamos como apenas um acerto. O mesmo raciocínio foi utilizado em todas as questões. Vale destacar que na **questão C2** pedimos verbos diferentes das respostas da **questão C1**. Iniciaremos, agora, alguns comentários gerais e, em seguida, faremos os comentários específicos de cada questão.

Durante o processo de correção da **parte C**, notamos uma falha que, de início, poderia ter comprometido alguns testes no que se refere à **questão C4**. Aparecem no vocabulário dois pronomes “*suus, -a, -um*” e “*multus, -a, -um*” que foram indicados como adjetivos de 1ª classe. Isso se deu pela semelhança flexional entre esses grupos de palavras e pelo fato de o vocabulário estar sendo produzido como uma obra para iniciantes – os pronomes, geralmente, fazem parte de um conteúdo intermediário. Essa foi uma escolha didática que fizemos durante a confecção da amostra e era preciso verificar sua viabilidade. Vale ressaltar, todavia, que “*suus, -a, -um*” é uma palavra que não aparece no texto do teste<sup>19</sup>; enquanto as questões em que “*multus, -a, -um*” fora indicado, estavam erradas já que essas questões exigiam dois exemplos de adjetivos em casos diferentes e, na resposta, as palavras estavam no mesmo caso. Assim, percebemos que essas duas palavras não comprometeram os resultados obtidos.

Outro detalhe observado foi o uso da **forma-base** nas respostas<sup>20</sup>. Por exemplo: alguns sujeitos, ao se referirem aos verbos “*ambulo*” e “*facio*”, responderam “*ambul-*” e “*fac-*”, como as formas-base dos respectivos verbos. Acreditamos que a

<sup>19</sup> Nem todas as palavras que estão na amostra testada estão no texto. Fizemos isso para dar um caráter mais amplo à amostra de modo a tornar seu uso mais próximo de um dicionário.

<sup>20</sup> Como já mencionamos anteriormente, a entrada dos verbetes é constituída por uma “forma-base”, isto é, um elemento mórfico, não necessariamente o radical, que seja comum ou o mais comum entre as formas principais da palavra em questão. Por exemplo: no adjetivo “*acerbus, acerba, acerbum*”, a chamada forma-base é “*acerb-*”, já que é o elemento comum das formas principais; já no verbo “*dico, dicis, dicere, dixi, dictum*”, o elemento mais comum, “*dic-*”, é o que constitui a forma-base.



explicação para isso se encontra na **chave do vocabulário**. Ou ela não teria sido lida ou não estava clara o suficiente. Se levarmos em consideração a baixa relevância dada ao guia do dicionário na **questão A7**, como já comentamos, a primeira possibilidade é a mais provável. Vale ressaltar que o uso da forma-base como resposta não nos levou a considerar a resposta errada.

Passemos agora para comentários mais pontuais sobre cada questão e seus respectivos dados coletados.

A questão **C1**, como já mencionamos, tratava muito mais de manuseio de dicionário do que da gramática latina, haja vista que a resposta estava numericamente indicada na microestrutura e explicada na chave do vocabulário. Os resultados obtidos seguem abaixo:

Tabela 5: Questão sobre conjugação verbal

	Y	Z	F	M	N	K	Total
00 correta	00	00	<b>00</b>	8%	5%	<b>5,9%</b>	<b>2,5%</b>
01 correta	14,2%	15%	<b>14,9%</b>	15%	10%	<b>11,8%</b>	<b>13,6%</b>
02 corretas	85,2%	72%	<b>74,5%</b>	71%	85%	<b>79,4%</b>	<b>76,3%</b>
S/R	00	9%	<b>6,3%</b>	8%	00	<b>3%</b>	<b>3,7%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda que as turmas da **universidade F** não façam uso de dicionários latinos em sala de aula, os resultados encontrados foram positivos: **74,5%** dessa universidade e **76,3%** do **total** de sujeitos indicaram duas respostas corretas. Nenhuma turma obteve um resultado abaixo de **70%**. Inesperadamente, o melhor resultado foi da **turma Y**, **85,2%**, uma turma que não faz uso de dicionários em sala de aula. Em contrapartida, o resultado mais baixo foi da **turma M**, uma turma que utiliza dicionários em sala de aula. **8%** dos sujeitos não indicaram qualquer resposta correta, o maior índice dessa categoria, e apenas **71%** indicaram as duas respostas corretas. Apesar de o teste não ser suficiente para explicar essa contradição, acreditamos que a explicação se encontra na experiência pessoal dos alunos em utilizar dicionários fora de sala de aula e não apenas dicionários latinos, mas dicionários como um todo.

A **questão C2**, como já mencionamos, exigia um conhecimento prévio sobre gramática. Além de identificar verbos diferentes dos verbos já utilizados na questão anterior, era necessário que tais verbos estivessem flexionados em tempos verbais diferentes. Logo, além do conhecimento básico de manuseio de dicionário era preciso um conhecimento gramatical mínimo sobre flexão verbal. Acreditamos que foi a necessidade desse conhecimento extra que causou uma queda no número de acertos. Vejamos abaixo:

Tabela 6: Questão sobre tempo verbal

	Y	Z	F	M	N	K	Total
00 correta	00	9%	<b>6,3%</b>	8%	5%	<b>5,9%</b>	<b>6,2%</b>
01 correta	7,1%	33%	<b>25,5%</b>	22%	60%	<b>44,1%</b>	<b>33,3%</b>
02 corretas	78,1%	42%	<b>53,2%</b>	57%	20%	<b>35,3%</b>	<b>45,6%</b>
S/R	14,2%	15%	<b>14,9%</b>	15%	15%	<b>14,7%</b>	<b>14,8%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Essa questão obteve o maior índice de respostas em branco da **parte C**, o que nos explicita a dificuldade em responde-la. De fato, comparando com **C1**, houve uma queda de **30,7%** dos acertos, algo que não pode ser ignorado. O melhor resultado foi na **turma Y** que, além do **00%** de erro, obteve o maior resultado de acerto, **78,1%**. Por outro lado, a **turma N** foi a turma com os resultados mais baixos. Interessante observar que os resultados da **universidade K**, comparando com a **universidade F**, foram mais equilibrados. Nesta houve uma maior quantidade de respostas com dois acertos e nenhum acerto. Para nós, isso caracteriza um conteúdo em processo de assimilação. Ao compararmos esse aspecto com a **questão C1**, notamos que os resultados das duas universidades não foram tão díspares.

Tal qual a **questão C1**, a **questão C3** exigia um letramento lexicográfico maior, já que o gênero dos substantivos é indicado pela microestrutura. Nesse sentido, os resultados gerais foram muito próximos dos resultados da **questão C1**:

Tabela 7: Questão sobre gênero de substantivo

	Y	Z	F	M	N	K	Total
00 correta	00	3%	<b>2,1%</b>	8%	00	<b>3%</b>	<b>2,5%</b>
01 correta	21,3%	12%	<b>14,9%</b>	15%	15%	<b>14,7%</b>	<b>14,8%</b>
02 corretas	78,1%	78%	<b>78,8%</b>	79%	85%	<b>82,4%</b>	<b>80%</b>
S/R	00	6%	<b>4,2%</b>	00	00	<b>00</b>	<b>2,5%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Na verdade, essa foi a questão com os melhores resultados. **80%** do **total** de sujeitos acertaram as duas respostas e apenas **2,5%** erraram as duas respostas. O menor valor de acerto foi da **turma Z**, com **78%**. Na **universidade K** os resultados foram mais positivos nessa questão. Os resultados de ambas **questões, C1 e C3**, nos mostram que o conhecimento de manuseio de dicionários latinos, ainda que as turmas da **universidade F** não trabalhem com dicionário em sala de aula, é um conhecimento existente e em pleno desenvolvimento.

Por fim, trataremos da **questão C4**, que foi a questão com os piores resultados e isto vem nos mostrar claramente a dificuldade dos alunos em identificar os adjetivos e os casos latinos. A **maioria, 51,7%**, acertou apenas uma resposta. Vejamos:

Tabela 8: Questão sobre adjetivos

	Y	Z	F	M	N	K	Total
00 correta	00	6%	<b>4,2%</b>	22%	00	<b>8,9%</b>	<b>6,2%</b>
01 correta	42,6%	33%	<b>36,2%</b>	50%	90%	<b>73,5%</b>	<b>51,7%</b>
02 corretas	56,8%	39%	<b>44,7%</b>	29%	5%	<b>14,7%</b>	<b>32%</b>
S/R	00	21%	<b>14,9%</b>	00	5%	<b>3%</b>	<b>9,9%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Dessa vez, em termos de acertos em duas respostas, apenas a **turma Y** obteve um valor percentual um pouco mais elevado, **56,7%**, embora baixo em relação às outras questões, que superavam a marca dos 70%. O resultado mais baixo foi da **turma M**, com **22%** de erros em duas respostas e apenas **29%** de acerto em duas

repostas. Na realidade, a diferença entre as duas universidades se fez notar novamente aqui como na **questão C2**. Sendo assim, se compararmos os resultados médios das questões da **parte C** entre as turmas teremos:

Tabela 9: Média de todas as questões juntas

	Y	Z	F	M	N	K	Total
00 correta	00%	4,5%	<b>3,2%</b>	11,5%	2,5%	<b>6%</b>	<b>4,4%</b>
01 correta	21,3%	23,3%	<b>22,9%</b>	25,5%	43,8%	<b>36,1%</b>	<b>28,4%</b>
02 corretas	72,8%	57,8%	<b>62,3%</b>	59%	48,8%	<b>53%</b>	<b>58,5%</b>
S/R	5,4%	12,8%	<b>10,6%</b>	5,8%	5%	<b>5,2%</b>	<b>7,8%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Destacamos de cinza o melhor resultado e de verde o pior resultado. Assim, as turmas da **universidade F**, especialmente a **turma Y**, que não faz uso de dicionários, obtiveram os melhores resultados. Ainda assim, o **total** dos resultados das quatro turmas foi baixo: **58,5%**. Esse resultado acabou por refletir nas repostas da tradução, na **parte D**, como veremos a seguir.

#### 4.4 As traduções realizadas

Nesta seção tratamos da **tradução** do corpo do texto sem levar em consideração o título. Porém, antes de comentarmos os resultados da tradução é preciso esclarecer que os dados foram organizados em cinco categorias assim organizadas:

- **Rabiscos:** quando a tradução não foi propriamente feita, porém houve uma tentativa inicial, isto é, foram feitos, ao menos, alguns rabiscos, palavras soltas, frases soltas. Até, no máximo, a metade do texto traduzida. Mesmo quando esses rabiscos não estavam corretos, a tentativa foi considerada;
- **Incompleta:** quando mais da metade do texto foi traduzida, mas não o texto completo, independentemente de estar correto ou não, a tradução foi classificada como incompleta;

- **Completa:** neste caso, tivemos todo texto traduzido, mas a tradução não estava totalmente correta;
- **Completa e correta:** por fim, se o texto houver sido total e corretamente traduzido, ele foi contado nesta categoria<sup>21</sup>;
- **S/R:** traduções em branco.

Sobre a **parte D**, importa lembrar que, durante a realização da testagem, procuramos deixar os sujeitos mais à vontade e afirmamos que esta parte, de todas, era a menos importante, de modo que não seria tão problemático se esta parte ficasse incompleta ou mesmo em branco. Isso foi dito para que os sujeitos não se sentissem intimidados diante do teste e nem supervalorizassem a tradução de modo a deixar as demais partes em branco, especialmente a **parte E**. Eis os resultados com o destaque dado ao melhor desempenho em cinza e o pior em verde:

Tabela 10: Tradução

	Y	Z	F	M	N	K	Total
Rabiscos	21,3%	33%	<b>29,8%</b>	7,1%	10%	<b>8,9%</b>	<b>25,9%</b>
Incompleta	21,3%	18%	<b>19,1%</b>	35,5%	5%	<b>17,7%</b>	<b>18,5%</b>
Completa	42,6%	36%	<b>38,3%</b>	28,4%	00%	<b>11,8%</b>	<b>27,1%</b>
Completa e correta	00%	00%	<b>00%</b>	00%	00%	<b>00</b>	<b>00</b>
S/R	14,2%	12%	<b>12,7%</b>	28,4%	85%	<b>61,8%</b>	<b>33,3%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda que tenha havido traduções completas, nenhuma delas foi isenta de falhas como, por exemplo, flexão incorreta do tempo verbal ou dos casos – sendo este o

<sup>21</sup> Para que possamos visualizar melhor uma tradução completa e correta, temos, aqui, uma possível resposta: “A raposa caminhava pela fazenda do agricultor. De repente viu umas uvas saborosas. Em vão a faminta raposa saltava, ela não podia alcançar as uvas, porque a videira era alta. Pouco depois, a raposa mudou a intenção e disse irada: As uvas ainda não estão maduras; as uvas verdes são péssimas para raposas. O poeta Fedro, que escreveu a fábula, adverte: muitos depreciam com palavras, as coisas que não podem fazer” (tradução nossa).

problema mais comumente encontrado. Fora estes exemplos, houve pequenas falhas como: inserção de palavras inexistentes no texto, tradução incoerente de palavras etc.

Se levarmos em consideração as respostas **completas** e as respostas **completas/ corretas**, a **turma Y** demonstrou uma melhor participação da tradução e um melhor resultado, **42,6%**. Em contrapartida, a **turma N**, cuja maioria dos sujeitos, **85%**, deixou a questão em branco, obteve o pior resultado, **00%**.

O resultado **total, 27,1%** de traduções completas e completas/corretas, ficou aquém do esperado. É certo que, durante a aplicação do teste ressaltamos ser esta parte a menos importante, porém, acreditávamos em um resultado mais próximo do mediano. Valeria a pena, posteriormente, refazer esta parte para um aprofundamento futuro dessas questões mencionadas.

#### **4.5 Avaliação da proposta realizada pelos sujeitos**

Consideramos esta parte do teste, a **parte E**, como a mais importante. Nela, após termos traçado um perfil do usuário nas **partes A e B** e de termos realizado os exercícios de latim nas **partes C e D**, pedimos, essencialmente, que os sujeitos apontassem suas dificuldades na resolução dos exercícios, avaliassem a qualidade da proposta e apresentassem sugestões para melhoria desta.

Nos itens **E1** e **E2**, os alunos indicaram a questão mais fácil e a mais difícil, respectivamente, dentre aquelas que compunham a **parte C: Das questões acima (C1 a C4), qual foi a mais fácil de responder?**; e, em seguida, **Das questões acima (C1 a C4), qual foi a mais difícil de responder?** Abaixo, temos as duas tabelas produzidas a partir dos dados obtidos. Vale ressaltar que:

- Era possível indicar mais de uma opção;
- Que destacamos de **amarelo** o percentual tanto da questão **mais escolhida** como mais fácil, **questão E1**, quanto a que obteve o **menor resultado** para mais difícil, **questão E2**;
- Em **azul** estão as questões com o **menor número de escolha** da questão mais fácil, **questão E1**, e com **maior número de escolha** como a mais difícil **questão E2**.

Tabela 11: Questão mais fácil

	Y	Z	F	M	N	K	Total
C1	49,7%	42%	44,7%	35,5%	30%	32,4%	39,4%
C2	14,2%	18%	17%	7,1%	5%	5,9%	12,3%
C3	35,5%	36%	36,2%	42,6%	35%	38,3%	36,9%
C4	14,2%	6%	8,5%	7,1%	35%	23,6%	14,8%
Resp. vag.	7,1%	00	2,1%	7,1%	5%	5,9%	3,7%
S/R	00	9%	6,3%	7,1%	00	3%	5%

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 12: Questão mais difícil

	Y	Z	F	M	N	K	Total
C1	14,2%	3%	6,3%	28,4%	10%	17,7%	11,1%
C2	28,4%	27%	27,6%	28,4%	50%	41,2%	33,3%
C3	00	9%	6,3%	7,1%	00	3%	5%
C4	63,9%	48%	53,2%	42,6%	35%	38,3%	46,8%
Resp. vag.	7,1%	00	2,1%	7,1%	5%	5,9%	3,7%
S/R	00	15%	10,6%	00	00	3%	7,4%

Fonte: Dados da pesquisa

Estas duas tabelas são complementares, haja vista que, no geral, a questão apontada como a mais fácil na **tabela 11** obteve a menor indicação na **tabela 12**, ou seja, foi a menos difícil e vice-versa. Isso serviu para corroborar algumas reflexões, bem como ter certeza quando houve mais de uma questão indicada, por exemplo: a **turma N** indicou tanto a **questão C3** quanto a **questão C4** como as mais fáceis; mas observando a **tabela 12**, veremos que, efetivamente, a questão **C3** foi mais fácil que a **C4**, haja vista a primeira ter tido **00%** de indicação na **tabela 12**.

É importante mencionar que nem sempre o que os sujeitos avaliaram como mais fácil significou melhor êxito. Nesse sentido, para compararmos melhor os dados acima, construímos um quadro com os resultados da **parte C** por questão, isto é, apresentamos as questões com melhores e piores resultados:

Quadro 2: Melhores e piores resultados da parte C

	Y	Z	F	M	N	K	Total
Questão com mais acerto	C1	C3	<b>C3</b>	C3	C1; C3	<b>C3</b>	<b>C3</b>
Questão com menos acerto	C4	C4	<b>C4</b>	C4	C4	<b>C4</b>	<b>C4</b>
Questão com zero acerto	C4	C2	<b>C2</b>	C4	C1; C2	<b>C4</b>	<b>C2;</b> <b>C4</b>
Questão com menos erros	Todas; C2	C1	<b>C1</b>	C1; C2; C3	C3; C4	<b>C3</b>	<b>C1;</b> <b>C3</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Observando o **quadro 2**, principalmente, na coluna com os resultados **totais**, a **questão C3** foi aquela na qual os alunos alcançaram um melhor resultado, enquanto que a **questão C4**, o pior. Como já mencionamos, a primeira envolvia um conhecimento em manuseio de dicionário para identificar o gênero dos substantivos na microestrutura, enquanto a última, um maior conhecimento da gramática latina para identificar os casos dos adjetivos. Se observarmos as **tabelas 11** e **12**, buscando informações sobre as questões **C3** e **C4**, veremos que, de acordo com a **tabela 11**, a **questão C3** foi a segunda mais fácil, atrás da **questão C1**, que pediu verbos de conjugações diferentes. Porém, ambas exigem o mesmo tipo de conhecimento, um conhecimento de gramática latina. Todavia, a **tabela 12** indica o inverso, a **questão C3** foi apontada como a menos difícil.

Podemos entender, assim, que, quando a questão exigiu um conhecimento gramatical, além do conhecimento de manuseio de dicionário, os sujeitos tiveram uma dificuldade maior. Observamos, no **quadro 2**, que a **questão C4** foi a que obteve maior índice de **zero acerto** e, em segundo lugar, a **questão C2** – ambas questões gramaticais. Mesmo quando comparamos as duas universidades e verificamos que a **universidade K**



possui um melhor resultado quanto às questões envolvendo manuseio de dicionário e a **universidade F**, questões envolvendo conhecimento gramatical, ambas indicaram o primeiro tipo de questões como o mais fácil e o último como mais difícil.

Nesse sentido, percebemos uma necessidade de que o dicionário apresente esse tipo de informações – como poderemos verificar mais à frente nas **questões E8 e E9**. Apesar de tudo isso, se retomarmos a **questão A7**, que trata dos elementos importantes em um dicionário, apenas **35,7%** do **total** de sujeitos acharam importante a presença de um **resumo gramatical** e apenas **43,1%** indicaram a importância de um **guia de uso**. Este último não só poderia otimizar o conhecimento em manuseio de dicionário, como explicar as informações gramaticais contidas na microestrutura. Porém, ainda que o dicionário apresente todos esses recursos facilitadores (guia de uso, resumo gramatical etc.), sem uma boa orientação, esses recursos se perdem na macroestrutura e é essa falta de orientação que explicaria a **tabela 3**, apesar das dificuldades gramaticais e de manuseio de dicionários por parte dos alunos.

Vejam, agora, as **questões E3, você gostou de usar esse vocabulário? e E4, as informações contidas nele estão claras?**, que tratam dos aspectos afetivos da aceitação da proposta e sua clareza de informações. Nas **tabelas 13 e 14**, abaixo, destacamos de verde os melhores resultados quanto a aceitação da proposta e, em azul, o oposto:

Tabela 13: Aceitação do vocabulário

	Y	Z	F	M	N	K	Total
Sim	85,2%	45%	<b>57,5%</b>	<b>100%</b>	95%	<b>97,1%</b>	<b>73,8%</b>
Não	00	<b>27%</b>	<b>19,1%</b>	00	00	<b>00</b>	<b>11,1%</b>
Resp. vag.	7,1%	27%	<b>27,6%</b>	00	5%	<b>3%</b>	<b>17,3%</b>
S/R	7,1%	6%	<b>6,3%</b>	00	00	<b>00</b>	<b>3,7%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 14: Clareza das informações

	Y	Z	F	M	N	K	Total
Sim	63,9%	60%	<b>61,7%</b>	<b>100%</b>	95%	<b>97,1%</b>	<b>76,3%</b>
Não	00	<b>6%</b>	<b>4,2%</b>	00	00	<b>00</b>	<b>2,5%</b>
Resp. vag.	28,4%	27%	<b>27,6%</b>	00	5%	<b>3%</b>	<b>17,3%</b>
S/R	7,1%	6%	<b>6,3</b>	00	00	<b>00</b>	<b>3,7%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos resultados totais positivos obtidos, **73,8%** para a **questão E3** e **76,3%** para a **E4**, podemos notar que houve uma boa aceitação da proposta, bem como uma clareza nas informações. A princípio, tivemos uma preocupação quanto à aceitação por nossa proposta possuir características que se distanciam dos dicionários mais comuns vigentes, especialmente na **universidade F**, cujas turmas praticamente não fazem uso de dicionários durante as aulas. Consideramos, assim, que a aceitação acima dos **70%** foi positiva o suficiente para darmos continuidade à produção de uma futura obra com base na proposta. De igual modo, a indicação da clareza das informações nos indica que, mesmo havendo um distanciamento entre a proposta e os dicionários comumente encontrados, ela cumpre satisfatoriamente sua função didática. Sobre esse ponto, podemos inferir que a chave do dicionário facilitou a compreensão da microestrutura.

Foi na **turma M** que encontramos o melhor resultado, **100%** de resposta **sim**, para as duas questões. Vale lembrar que essa turma foi a que melhor recebeu instruções de uso de dicionários, como mencionamos na questão **A6**, **100%**, e na questão **B5**, **89%**. De modo inverso, podemos observar a **turma Z**. A proposta obteve a aceitação mais baixa nessa turma e, ainda, esta foi a turma que menos foi instruída sobre uso de dicionários. Logo, acreditamos que o professor tem um papel influenciador relevante na aceitação de uma obra pela turma.

As duas questões seguintes, **E5** e **E6**, tratam da dificuldade do consulente em localizar as informações existentes na microestrutura, respectivamente: **você conseguiu identificar as declinações dos substantivos?**; **você conseguiu identificar as conjugações dos verbos?**

Frisamos novamente que a chave de uso continha as informações exatas sobre como identificar os grupos flexionais pela numeração contida na microestrutura. Sendo assim, os resultados encontrados foram abaixo do esperado. Seguem abaixo, os resultados com destaque de amarelo para o resultado mais positivo à proposta e, em cinza, o inverso:

Tabela 15: Identificação das declinações dos substantivos

	Y	Z	F	M	N	K	Total
Sim	85,2%	39%	53,2%	49,7%	65%	58,8%	55,4%
Não	7,1%	33%	25,5%	14,2%	5%	8,9%	18,5%
Resp. vag.	00	21%	14,9%	28,4%	30%	29,4%	21%
S/R	7,1%	6%	6,3%	7,1%	00	3%	5%

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 16: Identificação das conjugações dos verbos

	Y	Z	F	M	N	K	Total
Sim	49,7%	51%	51,1%	42,6%	70%	58,8%	54,2%
Não	00	24%	17%	14,2%	5%	8,9%	13,6%
Resp. vag.	7,1%	18%	14,9%	35,5%	25%	29,4%	21%
S/R	7,1%	6%	6,3%	7,1%	00	3%	5%

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado **total** abaixo de **70%** vai de encontro às informações que coletamos sobre o conhecimento em manusear dicionários das partes anteriores. Lembramos que as questões que exigiam esse tipo de conhecimento, **questões C1 e C3**, foram indicadas como as mais fáceis e que os alunos lograram melhor êxito.

Outro detalhe importante é que, da mesma forma que nas **questões E3 e E4**, a **turma Z** foi a que pior avaliou a proposta. Esses resultados da **turma Z** podem se justificar pela diferença existente entre a proposta e o vocabulário contido no material didático. Não podemos esquecer, também, que esta turma foi pouco instruída sobre

como utilizar um dicionário e isso tem justificado os dados coletados dessa turma na **parte E**. Iremos notar, pelas questões seguintes, que a **turma Z** continuou avaliando negativamente a proposta.

Retomemos, agora, à questão abordada antes sobre os **recursos visuais**. Além da já citada importância desses recursos e a pouca relevância dada a eles pelos sujeitos, precisávamos verificar se o emprego deles na proposta se mostrava positivo e, principalmente, se estava claro seu uso. Nesse sentido, a **tabela 17** que trata da **questão 0E7, o uso das cores está claro para você?**, apresenta os resultados obtidos. Destacamos de amarelo o melhor resultado, o da **turma M**, e, de roxo, o pior, da **turma Y**. Esta última turma foi a que teve mais dificuldades em compreender o uso das cores. Vejamos:

Tabela 17: O uso das cores

	Y	Z	F	M	N	K	Total
Sim	78,1%	90%	<b>87,3%</b>	100%	90%	<b>94,1%</b>	<b>89,8%</b>
Não	7,1%	6%	<b>6,3%</b>	00	00	<b>00</b>	<b>3,7%</b>
Resp. vag.	7,1%	00	<b>2,1%</b>	00	10%	<b>5,9%</b>	<b>3,7%</b>
S/R	7,1%	3%	<b>4,2%</b>	00	00	<b>00</b>	<b>2,5%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Como já mencionamos, os recursos visuais estão cada vez mais presentes e de formas cada vez mais objetivas nas obras lexicográficas – chegando a sofrer influências de gêneros visuais como infogravuras. No entanto, essa foi uma característica pouco valorizada pelos sujeitos, como pudemos observar na **tabela 3**. Apenas **25,9%** do total dos sujeitos apontaram a **imagem** como relevante e **19,7%**, as **cores**.

Assim, apesar de os textos comumente fazerem uso de recursos multimodais, especialmente os visuais, a leitura desses recursos, ou melhor, o letramento visual, ainda é uma habilidade pouco exercitada em sala de aula. O uso, a leitura e a produção de textos visuais ocorrem muito mais de forma intuitiva do que planejada. Para os dicionários, então é de grande importância, portanto, que o guia de uso não só aborde, mas esclareça o porquê do emprego de cada elemento visual e como melhor interpretá-

lo e, também, o professor oriente seus alunos no desenvolvimento da compreensão leitora.

Diante de tudo isso, chamou-nos a atenção o resultado da **turma Z** na **questão E7**. Esta turma não foi a que apresentou mais dificuldades, não obstante a pouca instrução sobre como usar o dicionário e de ter sido a turma que menos deu importância aos recursos visuais, conforme a **tabela 3**. Apesar disso, **90%** da turma afirmou que os recursos visuais estavam claros.

Já a turma com mais dificuldades foi a **turma Y**. Apesar disso, apenas **7,1%** dela apontou dificuldades. Por outro lado, observemos os dados da **turma M**. Esta turma foi a melhor instruída no manuseio de dicionários, como vimos nas **tabelas 2 e 4**, e que, entre todas, deu mais importância aos recursos visuais, como apresentamos na **tabela 3**. Tais fatores poderiam explicar o resultado de **100%** da **questão E7**. Em verdade, o resultado **total** de **89,8%** de clareza se mostrou não só satisfatório como nos parece corroborar a relevância desses recursos para nossa proposta. Isso, também, nos leva a refletir que, mesmo quando o usuário não dá importância inicial a esses recursos, estes acabam por auxiliar a obtenção das informações contidas na microestrutura.

Dessa forma, se faz necessário não só o detalhamento da chave do vocabulário para explicar melhor a compreensão desses recursos, como também o emprego de imagens para otimizar a proposta.

Além desses aspectos visuais, o desenvolvimento da proposta também poderia ser estimulado pelos resultados das duas questões seguintes. Na **questão E8**, quanto ao manuseio do dicionário, perguntamos **que dificuldades você teve em utilizá-lo?** Enquanto que, na **questão E9**, solicitamos: **sugira modificações para o vocabulário**.

Essas questões buscam verificar as dificuldades no uso da proposta e sugestões de melhoria a partir da experiência dos próprios usuários. Apesar das questões serem abertas, com respostas livres, procuramos organizar as informações de acordo com os tipos de respostas: aqueles que afirmaram não ter dificuldades e aqueles que afirmaram ter dificuldades e o tipo de dificuldade apresentada. Neste caso, dividimos as dificuldades em: dificuldades com a língua/gramática, dificuldades de uso de dicionário e outras dificuldades.

Para exemplificar cada tipo, podemos dizer que, por exemplo, questões de flexão verbal e/ou nominal e sintaxe foram consideradas dificuldades com gramática da língua latina:

- “Saber os tempos verbais” (sujeito **M12**);
- “Somente em encontrar os adjetivos de casos diferentes” (Sujeito **N16**);
- “Descobrir as formas para outras funções sintáticas (casos) que não o genitivo” (Sujeito **Y01**);
- “Ele não possui os tempos verbais” (Sujeito **Z15**).

Porém, se a dificuldade foi em localizar informações que estão contidas no vocabulário, como, por exemplo, os grupos verbais ou o gênero dos substantivos, esta foi considerada uma dificuldade de manuseio de dicionário:

- “Apenas no caso das declinações e conjugações” (Sujeito **M13**);
- “Por ter muitas informações” (Sujeito **N13**);
- “[Dificuldade pela] Falta de conhecimento em utilizar dicionário em latim” (Sujeito **Y07**);
- “O dicionário não oferece a conjugação dos verbos” (Sujeito **Z08**).

Assim, obtivemos os seguintes resultados apresentados nas **tabelas 18 e 19**. Na primeira tabela, destacamos de verde a turma com maior dificuldade, de azul a turma com menor dificuldade e, na tabela seguinte, de cinza, as turmas com mais dificuldades de acordo com cada tipo.

Tabela 18: Dificuldades no uso de dicionário

	Y	Z	F	M	N	K	<i>Total</i>
Com dificuldades	71%	60%	63,9%	35,5%	25%	29,4%	49,2%
Sem dificuldades	00%	15%	10,6%	49,7%	65%	58,8%	30,8%
Resp. vag.	14,2%	15%	14,9%	00	5%	3%	9,9%
S/R	14,2%	9%	10,6%	14,2%	5%	8,9%	9,9%

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 19: Principais tipos de dificuldades no manuseio de dicionário

	Y	Z	F	M	N	K	Total
Língua/ gramática	28,4%	54%	46,8%	28,4%	15%	20,6%	33,7%
Uso de dicionário	21,3%	6%	10,6%	00	10%	5,9%	8,3%
Outros	14,2%	6%	8,5%	21,3%	10%	14,7%	11,6%

Fonte: Dados da pesquisa

É importante salientar que alguns sujeitos apontaram mais de um tipo de dificuldade. Nesse caso, indicamos os dois tipos nas tabelas acima.

Apesar de a **turma Y** ter obtido melhores resultados, como observamos nas **tabelas 9 e 10**, esta foi a turma que afirmou ter tido mais dificuldades, **71%**. Essas dificuldades foram maiores em questões de **gramática da língua latina, 28,4%**. Ademais, esta, também, foi a turma que mais teve dificuldades em manusear a proposta, **21,3%**. É importante lembrar que essa turma não possui o hábito do uso corrente de dicionários em sala de aula. O professor optou por uma metodologia que, segundo ele, dispensa o uso inicial de dicionários.

Acreditamos que o uso de dicionários em sala de aula é o motivo que fez com que as turmas da **universidade K** afirmassem ter tido menos dificuldades, apenas **29,4%** tiveram dificuldade – especialmente a turma **N, 25%**, que foi a turma que teve menos dificuldade. A **universidade F**, por outro lado, teve uma dificuldade maior, **63,9%**.

As dificuldades encontradas se concentraram mais em questões de gramática da língua latina. Na prática, este é o principal tipo de dificuldade apontada pelo **total** dos sujeitos, **33,7%** – enquanto que **8,3%** apontam para dificuldades em **letramento lexicográfico**. Esse fator vem se somar a tudo que já discutimos aqui sobre as questões gramaticais no ensino de Latim: a necessidade de os dicionários repensarem a existência de um resumo gramatical em sua megaestrutura ou um guia que trace um diálogo entre a estrutura lexicográfica e a estrutura da língua.

No que se refere a nossa proposta, haja vista a maioria dos sujeitos afirmarem ter tido dificuldades, **49,2%**, há uma necessidade de traçar um melhor perfil da obra para contemplar minimamente essas dificuldades. Por outro lado, existe a possibilidade de esse valor de **49,2%** ser resultado da ruptura que a proposta causa ao se

diferenciar das obras lexicográficas mais conhecidas. Seria necessária uma prática diária mais extensa para se verificar melhor a resposta dos usuários ante essa divergência.

Partamos agora para as sugestões dadas pelos sujeitos. Verificamos, em uma tabela, quantos sujeitos indicaram sugestões e quantos não. Em seguida, verificamos as sugestões que mais chamaram nossa atenção e traçamos alguns comentários. Assim, obtivemos a **tabela 20**, com destaque para a turma que mais apresentou sugestões, em verde, e a que menos apresentou sugestões, em amarelo:

Tabela 20: Sugestões de modificações

	Y	Z	F	M	N	K	Total
Com sugestões	56,8%	66%	63,9%	28,4%	30%	29,4%	49,2%
Sem sugestões	7,1%	15%	12,7%	42,6%	25%	32,4%	21%
Resp. vag.	7,1%	6%	6,3%	00	20%	11,8%	8,7%
S/R	28,4%	12%	17%	28,4%	25%	26,5%	21%

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado final, **49,2%** do **total** de sujeitos que deram sugestões, foi abaixo do esperado. Tínhamos uma expectativa que houvesse uma maior participação dos sujeitos na construção de uma proposta melhorada. Ainda assim, algumas reflexões podem ser feitas a partir dos dados obtidos. No caso da participação baixa, do nosso ponto de vista, reflete tradição lexicográfica brasileira em que o dicionário é visto como um produto não só acabado, como um objeto que não pode ser questionado. Os estudos de análise de dicionários em sala de aula estão em seus primeiros passos e os resultados desses estudos pouco chegam às salas de aula.

No que se refere à participação das turmas, podemos notar que foi maior nas turmas da **universidade F**, especialmente a **turma Z**, **66%**, na qual houve, também, a menor aceitação da proposta. Logo, podemos crer que a baixa satisfação gerada pela proposta motivou esta turma a sugerir mudanças. De modo inverso, o raciocínio pode ser dito sobre a **turma M**, na qual houve a melhor aceitação e uma menor quantidade de sugestões.

As sugestões mais frequentes dadas pelos sujeitos giravam em torno de minimizarem-se as dificuldades gramaticais dos alunos. A pouca importância de um



resumo gramatical dada pelos sujeitos na **questão A7, 35,7%**, pode ir de encontro às sugestões aqui mencionadas. Provavelmente, a ideia fosse de que essas informações não deveriam estar dispostas à parte, mas no próprio corpo do dicionário, seja como parte da microestrutura, seja, talvez, como um material interposto. Porém, isso nos faz levantar a questão de um dicionário com uma microestrutura hipertrofiada, isto é, com uma grande quantidade de informações. Essa hipertrofia poderia fazer com que a obra lexicográfica perdesse seu aspecto didático. Por conseguinte, esse assunto mereceria uma verificação mais detalhada.

Em síntese, o que poderia ser dito essencialmente sobre o teste realizado é que a principal dificuldade dos alunos, gramática latina, dificilmente poderia ser contemplada apenas na microestrutura. Porém, ela não pode ser ignorada e merece reflexão sobre como acrescentar o máximo de informações gramaticais sem tornar a microestrutura hipertrofiada ou dificultar sua compreensão.

Por fim, há, ainda, outras sugestões dadas que são dignas de destaque:

- O tratamento visual da proposta precisaria ser melhorado, como já mencionado e, principalmente, explicado com mais detalhes na chave de uso;
- Os verbetes carecem de exemplos de uso e esse fator não passou despercebido pelos sujeitos. Logo, as definições precisariam ser contextualizadas;
- A adição de um guia de tradução poderia aumentar o potencial da obra, além de dar uma maior independência ao aprendiz durante os momentos de uso voltados para esse tipo de prática.

Para finalizar, a **questão E10** também trata da aceitação da proposta, **comparando com seu dicionário latino, qual dos dois você indicaria a um colega? Por quê?** Assim, após os exercícios e toda avaliação feita pelos sujeitos, perguntamos diretamente qual ferramenta seria melhor indicada para outra pessoa. Importante ressaltar que houve sujeitos que indicaram as duas obras, sugerindo serem complementares. Eis os resultados:

Tabela 21: Comparação da aceitação do vocabulário

	Y	Z	F	M	N	K	Total
Proposta	35,5%	30%	<b>32%</b>	85,2%	95%	<b>91,2%</b>	<b>56,6%</b>
Outro	14,2%	15%	<b>15%</b>	28,4%	15%	<b>20,6%</b>	<b>17,3%</b>
Resp. vag.	14,2%	21%	<b>19,2%</b>	00	5%	<b>3%</b>	<b>12,3%</b>
S/R	35,5%	36%	<b>36,3%</b>	00	00	<b>00</b>	<b>21%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de o resultado total ter sido abaixo do esperado, **56,6%**, em todas as turmas prevaleceu a proposta – mesmo na **universidade F**, na qual encontramos uma baixa participação, isto é, muitos sujeitos deram respostas vagas ou não responderam. Importante lembrar que estas turmas não possuem a prática constante de uso de um dicionário em sala de aula: a **turma Y** não usa sequer um e a **turma Z** usa apenas um vocabulário contido no material didático produzido para a disciplina.

Dentre as principais justificativas para a indicação da proposta estão a clareza, a objetividade e o uso das cores, o que, segundo os sujeitos, facilitou a consulta. Já as justificativas para indicar outro dicionário foram: mais palavras, mais significados, isto é, mais completo.

#### 4.6 Conclusões gerais sobre os testes

Ainda que avaliemos os resultados finais de todas as turmas em conjunto abaixo do esperado, há aspectos da proposta que nos levam a crer que ela possui uma potencialidade positiva de uso em sala de aula de iniciantes.

Mesmo as reflexões inconclusivas levantadas aqui, poderão servir para uma melhoria na composição microestrutural da obra avaliada. Certamente, algumas questões merecem um maior aprofundamento como, por exemplo, o uso dos aspectos visuais, a clareza do guia de uso, as informações gramaticais contidas na microestrutura. Outrossim, a prática de uso de dicionários em sala de aula, sejam de quaisquer tipos, impulsiona o desenvolvimento das habilidades de manuseio e estas podem ser direcionadas para obras lexicográficas diversas.

No entanto, ainda que todos os problemas existentes em um dicionário de Latim fossem resolvidos, a orientação do professor é de grande importância para o sucesso da ferramenta aqui avaliada.

## 5 PROPOSTA DE DICIONÁRIO DE APRENDIZAGEM

Nenhum material didático que busca atingir plenamente seus objetivos de ensino e aprendizagem deve negligenciar o aluno como alvo de seus objetivos. Para os dicionários, esse mesmo fator deve ser levado em consideração. Apresentamos aqui, neste capítulo o produto final do trabalho realizado, **a amostra composta por 850 verbetes**. É importante ressaltar novamente que este produto é direcionado a um público específico, alunos de Letras que estão começando a ter seu primeiro contato com a língua latina; a microestrutura foi composta visando um dicionário bilíngue latim-português de equivalências; tal produto foi resultado não só desta pesquisa de doutorado, mas também, de pesquisas realizadas antes.

De início apresentamos uma seção que servirá de guia de uso, com o paradigma geral e algumas especificações de classe gramatical. Procuramos elucidar ao máximo as escolhas realizadas para que, a leitura da seção seguinte, isto é, a própria amostra, seja realizada de forma clara. A seção seguinte é a própria amostra em si. Apesar de, nos testes, seguirmos o formato de divisão da página em colunas, optamos por não apresentar a amostra nesse formato na tese.

### 5.1 Chave do vocabulário

As 850 entradas apresentadas aqui são formadas essencialmente por substantivos, adjetivos e verbos. Essas classes, por sua natureza flexional, geram a maior dificuldade de consulta e, portanto seguem o paradigma microestrutural com algumas modificações. As classes invariáveis, por seu turno, pouco alteram – como é o caso das preposições que apresentam o caso latino que regem. Abaixo temos o paradigma geral da microestrutura.

**FORMA BASE EM AZUL COM FONTE ARIAL 10 EM CAIXA ALTA SEGUIDA DE HÍFEN**  
 [entrada em vermelho com fonte Times New Roman 11, por extenso com o radical formador destacado por ponto e a(s) **forma(s) principal(is) em negrito**] (informações gramaticais abreviadas com fonte Times New Roman 11.) *equivalente(s) em itálico*, fonte Times New Roman 11. Outras possíveis informações em fonte Arial 10, preta.

De início falemos sobre o uso das cores. As três cores utilizadas, azul, vermelho e preto, são comuns entre os dicionários e possuem características próprias. A cor azul é utilizada para a entrada, aqui chamada de forma base, que explicaremos melhor adiante; as informações latinas estão dispostas em vermelho e, por fim, a cor preta para as informações em português. O uso desses recursos visuais se mostraram importantes nos resultados dos testes de forma que foram mantidos para a versão final. O mesmo pode ser dito das duas fontes diferentes e dos recursos de itálico e negrito.

A forma-base, como discutimos anteriormente ao tratar das reflexões de Longo (2006) sobre a entrada de dicionário, é a base comum, ou mais próxima disso, entre as principais formas das palavras. Por exemplo, no caso dos substantivos, ela é constituída a partir do nominativo e genitivo. Em “*corpus*” (nominativo) e “*corporis*” (genitivo), teremos “*corp-*” como forma base. Em verbos, por outro lado, a forma base é constituída a partir do presente do indicativo, do perfeito do indicativo e do supino, isto é, as principais formas verbais: em “*ambulo*” (presente), “*ambulavi*” (perfeito) e “*ambulatum*” (supino), teremos a forma base: “*ambul-*”.

No caso das palavras invariáveis, a forma base e a palavra são a mesma entrada. Vejamos, por exemplo, a preposição “*per*” e o advérbio “*altius*”:

**ALTIVS** (adv.): *mais alto.*

**PER** (prep. de ac.): *através de, por.*

É importante destacar aqui novamente que as preposições apresentam os casos que regem.

Uma vez que demos uma especial atenção aos substantivos, adjetivos e verbos, apresentamos um paradigma detalhado para cada uma dessas classes. Estes paradigmas seguem o paradigma geral, porém destacando as especificidades das classes gramaticais citadas. Vejamos abaixo seus respectivos formatos com exemplos e comentários e, por último a lista de abreviaturas e numeração.

### 5.1.1 Substantivos

Destacamos, nos substantivos, o caso genitivo em negrito, por ser a origem do radical da palavra e este, separado por ponto. A numeração apresentada faz referência à declinação da qual a palavra faz parte:

**FORMA-BASE-** [nominativo com desinência separada por ponto, **genitivo (em negrito) com desinência separada por ponto**] (classe gramatical e grupo): *equivalente em português*. Informações extra e/ ou remissivas

Observemos dois exemplos:

**MVSCA-** [**musc.a, musc.ae**] (subst. fem 1): *mosca, inseto*. Também usado pejorativamente para designar pessoas chatas, importunas.

**CENSOR-** [**censor, censor.is**] (subst. masc. 3c): *censor, crítico*.

Um detalhe é importante de ser esclarecido. As terminações do nominativo foram destacadas por ponto à exceção das palavras de 3ª declinação cuja complexidade dificulta esse destaque. Ainda sobre esse grupo, são acrescentadas à numeração informações referentes ao subgrupo temático, isto é, “3c” para os substantivos com tema em consoante e “3i” para tema em “-i-”.

### 5.1.2 Adjetivos

Os adjetivos seguem um paradigma semelhante ao paradigma dos substantivos. O destaque em negrito, contudo, para os adjetivos triformes e biformes é feito na forma do feminino.

**FORMA-BASE-** [nominativo, de acordo com os gêneros: masculino, **feminino (em negrito)**, neutro; com desinências separadas.] (classe gramatical e grupo): *equivalente em português*. Informações extra e/ ou remissivas

Seguem três exemplos:

**ACERB-** [acerb.us, **acerb.a**, acerb.um] (adj.1): *azedo, verde*.

**AGREST-** [**agrest.is**, agrest.e] (adj. 2b): *agreste, do campo, selvagem*.

**ATRO-** [atrox, **atrōc.is**] (adj. 2u): *atroz, terrível*.

Notemos que, tal qual os substantivos de 3ª declinação, os adjetivos de 2ª classe têm seu subgrupo identificado. Adiante apresentamos a lista de abreviações.

### 5.1.3 Verbos

No que se refere aos verbos, podemos ressaltar que, tal qual as duas classes acima, a numeração indica o grupo flexional, isto é, a conjugação a qual pertence; em vermelhos são apresentados os tempos primitivos na ordem dos aspectos infectivo, perfectivo e o supino; e, em negrito, estão as formas que possuem os radicais de cada aspecto. Vejamos o paradigma:

**FORMA-BASE-** [tempos primitivos destacando as terminações com ponto e, **em negrito as formas principais**] (classe gramatical e grupo): *equivalente em português*. Informações extra e/ ou remissivas

Abaixo alguns exemplos comentados:

**<sup>1</sup>DICT-** [dict.o, **dicta.s**, dictā.re, **dictāu.i**, **dictāt.um**] (verb. trans. 1): *ditar; ensinar*

Acima temos um verbo de 1ª conjugação. Um detalhe importante para estes verbos é que a forma em negrito do *infectum* é a 2ª pessoa do presente e não a 1ª, como ocorre nos demais verbos. Isto serve para facilitar a identificação do radical desse aspecto e, ao mesmo tempo o tema verbal desse grupo.

Outro ponto deste exemplo, em especial, é o uso da numeração sobreescrita para indicar que há outra entrada, “**<sup>2</sup>DICT-**”. Esta, no entanto, é a forma-base de outra

palavra, “*dictum, dicti*”, um substantivo. O uso desse recurso ocorre ao longo do vocabulário como podemos conferir adiante. Vejamos outro verbo:

**DIC-** [**dic.o**, **dici.s**, **dicĕre**, **dix.i**, **dic.tum**] (verb. trans. 3c): *dizer*.

No exemplo acima, encontramos a informação adicional sobre o grupo flexional, ou seja, que o verbo pertence à 3ª conjugação com tema em consoante. Notemos que a forma-base aqui não corresponde **exatamente** ao elemento comum, visto que há a forma verbal “*dixi*”. Neste, como em outros casos semelhantes, a forma-base corresponde **ao elemento mais comum**, no caso “dic-”. Quando o verbo apresenta uma diferença maior entre os radicais que possa gerar dificuldades ao consulente, apresentamos várias entradas que se relacionam como remissivas uma da outra. Incluímos, aqui, situações como a do verbo “*sum*”, cuja irregularidade é exposta através das várias entradas, como podemos ver abaixo, em ordem alfabética:

**<sup>1</sup>ER-** [**era.m**] (imperf. de **sum**): *era, estava, existia*. Ver **SV-**, **FVI-**, **ES-**, **SI-**

**<sup>2</sup>ER-** [**er.o**] (fut. imperf. de **sum**): *serei, estarei, existirei*. Ver **SV-**, **FVI-**, **ES-**, **SI-**

**ES-** [**sum, es, esse, fui, -**] Ver **SV-**, **FVI-**, **ER-**, **SI-**.

**FVI-** [**fui**] (perf. de **sum**): *fui, estive, existi*. Ver **SV-**, **ES-**, **ER-**, **SI-**.

**<sup>2</sup>SI-** [**si.m**] (subj. de **sum**): *seja, esteja, exista*. Ver **SV-**, **FVI-**, **ES-**, **ER-**.

**<sup>2</sup>SV-** [**sum, es, esse, fui, -**] (verb. lig.): *ser, estar, existir*. É um verbo que possui muitas formas irregulares e vários verbos derivados. Comumente usado como verbo auxiliar. Ver **ES-**, **FVI-**, **ER-**, **SI-**.



### 5.1.4 Lista de abreviaturas e numeração

Por fim, segue abaixo a lista de abreviaturas e numeração. Optamos por um formato diferenciado do tradicional de modo a deixar mais claro ao consulente os significados. Lembramos, não obstante, que, quando se trata de um consulente iniciante, nenhum guia de uso dispensa a orientação de uma pessoa mais experiente na língua-alvo. No caso aqui, como já assinalamos, é papel do professor orientar o aprendiz na leitura do guia de uso, já que comumente o aluno não o lê.

<sup>1, 2</sup> (etc) indica as variantes

**1** substantivos de 1ª declinação; verbos de 1ª conjugação; adjetivos de 1ª classe

**2** substantivos de 2ª declinação; verbos de 2ª conjugação

**2u** adjetivos de 2ª classe uniformes

**2b** adjetivos de 2ª classe bifformes

**2t** adjetivos de 2ª classe trifformes

**3c** substantivos de 3ª declinação com tema em consoante; verbos de 3ª conjugação com tema em consoante

**3i** substantivos de 3ª declinação com tema em “i”; verbos de 3ª conjugação com tema em “i” breve

**4** substantivos de 4ª declinação; verbos de 4ª conjugação

**5** substantivos de 5ª declinação

**abl.** ablativo

**ac.** acusativo

**adj.** adjetivo

**adv.** advérbio

**conj.** conjunção

**defect.** defectivo

**fem.** feminino

**fut.** futuro

**imperf.** imperfeito

**intr.** intransitivo

**lig.** ligação

**masc.** masculino

**neut.** neutro

**num.** *numeral*

**perf.** *perfeito*

**prep.** *preposição*

**pron.** *pronome*

**relat.** *relativo*

**subj.** *subjuntivo*

**subst.** *substantivo*

**trans.** *transitivo*

**verb.** *verbo*

## 5.2 Vocabulário

Segue abaixo a nomenclatura de nosso *corpus* composta por 850 itens lexicais, que dará uma ideia mais detalhada de nossa proposta de microestrutura. Destacamos que os grafemas “j” e “v”, inexistentes no alfabeto latino clássico, não foram utilizados, em seu lugar utilizamos “u” (cuja forma maiúscula é “V”) e “i”, respectivamente.

---

AA

---

A, ABS (prep. de abl.) Ver <sup>1</sup>AB

<sup>1</sup>AB (prep. de abl.): *de, desde, a partir de, por, pelo, pela.*

<sup>2</sup> AB- [**ab.ěo**, **abī.s**, **abī.re**, **abī.i**, **abīt.um**] (verb. intr. 4): *ir embora, escapar, desaparecer.*

ABFVI perf. de ABSVM

ABHINC (adv.): *desde então, desde aí.*

ABSCEND- [**abscond.o**, **abscondi.s**, **absconde.re**, **abscessi**, **abscess.um**] (verb. intr.. 3c): *afastar-se, ir-se, desaparecer.*

ABSCOND- [**abscond.o**, **abscondi.s**, **abscondě.re**, **abscond.i**, **abscons.um**] (verb. trans. 3c): *esconder, ocultar, dissimular.*

ABSTVLI perf. de AVFĚR

ABSVM- [**ab.sum**, **ab.es**, **ab.esse**, **a.fūi/ab.fūi**] (verb. lig): *estar ausente, faltar a, estar distante.* Formado a partir do verbo **sum** e o prefixo **ab**. Ver **SU-**

- ABV-** [**abut.or**, abutēi.s, -, **abut.i**, **abusos sum**] (verb. trans. dep. 3c): *abusar, dissipar, consumir.*
- ABYSS-** [**abyss.us**, **abyss.i**] (subst. fem. 2): *abismo.*
- AC-** [**ac.er**, **acr.is**, **acr.e**] (adj. 2t): *agudo, picante, ardente, mordaz, acre, violento, cruel..*
- ACCEPI** perf. de **ACCIP-**
- ACCIP-** [**accipi.o**, accipi.s, accipē.re, **accēp.i**, **accēpt.um**] (verb. trans. 3i): *tomar, acolher, aceitar, sofrer.*
- ACCĪD-** [**accid.o**, accidi.s, accede.re, **accīdi**, -] (verb. trans. dep. 3c): *acontecer.*
- ACCOMOD-** [**accommod.o**, **accommoda.s**, **accommodā.re**, **accommodāu.i**, **accommodāt.um**] (verb. trans 1): *ajustar, adaptar, acomodar.*
- ACCVRR-** [**accūrr.o**, accūrr.i.s, accurrē.re, **accūrr.i/ accucūrr.i**, **accurs.um**] (verb. intrans. 3c): *acorrer, correr para, em direção a.*
- ACCVS-** [**accūs.o**, **accūsa.s**, accusā.re, **accusāu.i**, **accusāt.um**] (verb. trans. 1): *acusar, censurar, repreender.*
- ACERB-** [**acerb.us**, **acerb.a**, **acerb.um**] (adj.1): *azedo, verde.*
- ACERRĪM-** [**acerrim.us**, **acerrim.a**, **acerrim.um**] (adj.1): *rigoroso, violentíssimo.*
- ACTVS** [**act.us**, **act.us**] (subst. masc.4): *ato, ação, movimento.*
- ACVT-** [**acūt.us**, **acūt.a**, **acūt.um**] (adj. 1): *agudo, afiado, pontuado, perspicaz.*
- <sup>1</sup>**AD** (prep. de acus.): *para a, até, diante de , junto a.*
- <sup>2</sup>**AD-** [**ade.o**, adi.s, adī.re, **adī.i**, **adīt.um**] (verb. trans. 4): *dirigir-se para, visitar, frequentar, participar de.*
- <sup>3</sup>**AD-** [**ad.sum**, **ad.es**, ad.esse, **ad.fui**, -] (verb. lig.): *estar presente, estar perto.*
- <sup>1</sup>**ADAM-** [**adam.o**, **adama.s**, adama.re, **adamau.i**, **adamat.um**] (verb. trans. 1): *começar a amar, apaixonar-se.*
- <sup>2</sup>**ADAM-** [**adam.us**, **adam.i**] (subst. masc.2): *Adão.*
- ADDĪDI** perf. de **ADD-**
- ADD-** [**add.o**, addi.s, addē.re, **addīd.i**, **addit.um**] (verb. trans.3c): *acrescentar, ajuntar.*
- ADFĒRO** Ver **AFFĒR-**

**ADHIBE-** [**adhibē.o**, adhībe.s, adhibe.re, **adhibū.i**, **adhibīt.um**] (verb. trans. 2): *aplicar a, fazer uso, oferecer, convidar, proceder.*

**ADHVC** (adv.): *até aqui, até então, ainda.*

**ADĪTVS** [**adit.us**, **adit.us**] (subst.. masc.4): *acesso, entrada, porta.*

**ADMONE-** [**admonē.o** admōn.es, admonē.re, **admonū.i**, **admonīt.um**] (verb. trans. 2): *advertir, aconselhar, admoestar.*

**ADMONVI** perf. de **ADMONE-**

**ADMOVE-** [**admoue.o**, admoue.s, admoue.re, **admou.i**, **admot.um**] (verb. trans.2): *mover, estender, girar.*

**ADSPIC-** [**adspici.o**, adspici.s, adspicē.re, **adspex.i**, **adspect.um**] (verb. trans. 3i): *olhar para, avistar, ver.*

**ADSVM-** [**adsum.o**, adsumi.s, adsumē.re, **adsump.i**, **adsumpt.um**] (verb. trans. 3c): *tomar (acrescentando), adquirir.*

**ADTENT-** [**adtēnt.us**, **adtēnt.a**, **adtēnt.um**] (adj. 1): *atento, aplicado.* Ver **ATTENT-**.

**ADVLESCENTVL-** [**adulescentūl.us**, **adulescentūl.i**] (subst.. masc. 2): *adolescente, jovem.*

**ADVLTER-** [**adult.er**, **adulter.a**, **adulter.um**] (adj.1): *adulterado, estragado, adúltero.*

**ADVEN-** [**adueni.o**, adueni.s, adueni.re, **aduen.i**, **aduent.um**] (verb. intrans. 4): *chegar.*

**ADVENTVS-** [**aduent.us**, **aduent.us**] (subst. masc.4): *chegada, vinda.*

**ADVERSARI-** [**aduersari.us**, **aduersari.i**] (subst.. masc. 2): *adversário, inimigo.*

**ADVOL-** [**aduōl.o**, **aduola.s**, aduolā.re, **aduolāu.i**, **aduolāt.um**] (verb. trans. 1): *voar para.* Ver **AVOL-**, **<sup>1</sup>VOL.**

**AEDIFIC-** [**aedific.o**, **aedifica.s**, aedifica.re, **aedificau.i**, **aedificat.um**] (verb. trans. 1): *construir, edificar.*

**AEDIFICI-** [**aedifici.um**, **aedifici.i**] (subst. neut. 2): *edifício, prédio, construção.*

**AEDILI-** [**aedilis**, **aedil.is**] (subst. masc. 3i): *edil.* O edil era um funcionário romano que cuidava de assuntos municipais.

**AEG-** [**aeg.er**, **aegr.a**, **aegr.um**] (adj. 1): *doente, enfermo, inquieto, penoso, infeliz.*

**<sup>1</sup>AEGROT-** [**aegrot.us**, **aegrot.a**, **aegrot.um**] (adj. 1): *doente, preocupado, inquieto.*

<sup>2</sup>AEGROT- [aegrōt.o, **aegrōta.s**, aegrotā.re, **aegrotāu.i**, **aegrotāt.um**] (verb. intrans. 1): *adoecer, estar mal disposto, estar doente.*

AEGYPT- [aegypt.us, **aegypt.i**] (subst. fem. 2): *Egito.*

AEMILI- [Aemilī.us, **Aemilī.i**] (subst. masc. 2): *Emílio.* Nome de pessoa. Forma do vocativo singular: **Aemīli.**

AEQV- [aequ.us, **aequ.a**, aequ.um] (adj. 1): *justo, benévolo, igual, tranquilo, liso, uniforme.*

AESAC- [aesac.us, **aesac.i**] (subst. masc. 2): *Ésaco.* Filho de Príamo, rei de Tróia durante a guerra de Tróia.

AETA- [aetas, **aetāt.is**] (subst. masc. 3c): *idade, época, geração, tempo de vida.*

AETATIS Ver AETA-

AETERN- [aetern.us, **aetern.a**, aetern.um] (adj. 1): *eterno, imortal.*

AFFECI perf. de AFF-

<sup>1</sup>AFF- [affer.o, affer.s, affer.re, **attul.i**, **allat.um**] (verb. trans. 3c): *trazer, levar, causar, ocasionar.*

<sup>2</sup>AFF- [**affici.o**, affici.s, affe.re, **affec.i**, **affect.um**] (verb. trans. 3i): *afetar, imprecionar, atacar, ferir, causar.*

AFFIRM- [affirm.o, **affirma.s**, affirma.re, **affirmau.i**, **affirmat.um**] (verb. trans.1): *afirmar, dizer.*

<sup>1</sup>AG- [ag.er, **aegr.i**] (subst. masc. 2): *campo.*

<sup>2</sup>AG- [ag.o, agi.s, agē.re, **eg.i**, **act.um**] (verb. trans. 3c): *agir, fazer; impelir, dirigir.*

AGAMEMN- [agamemno, **agamemn.is**] (subst. masc. 3i): *Agamenon.* General grego.

AGITAT- [agitat.us, **agitat.a**, agitat.um] (adj. 1): *agitado, movimentado, inquieto.*

AGN- [agn.us, **agn.i**] (subst.. masc. 2): *cordeiro.*

AGREST- [**agrest.is**, agrest.e] (adj. 2b): *agreste, do campo, selvagem.*

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

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

ALA- [al.a, **al.ae**] (subst. fem. 1): *asa.*

ALB- [alb.us, **alb.a**, alb.um] (adj. 1): *branco, pálido.*

- ALEA-** [ale.a, **ale.ae**] (subst. fem. 1): *jogo* (de dados), *sorte*, *azar*.
- ALĪ-** [alī.us, **alī.a**, alīud] (pron. indef.): *outro*.
- ALIEN-** [alien.us, **alien.a**, alien.um] (adj. 1): *alheio*, *estrangeiro*.
- ALIMENT-** [aliment.um, **aliment.i**] (subst. neut. 2): *alimento*.
- ALIOQVIN** (adv.): *de outro modo*, *de maneira diferente*.
- ALIQVANDO** (adv.): *um certo dia*, *outrora*, *certa vez*. **ALIQVID** (pron. indef.): *algo*.
- ALPHE-** [alphe.us, **alphe.i**] (subst. masc. 2): *Alfeu*. Um rio da Grécia.
- ALTE** (adv.): *alto*.
- ALTER-** [alt.er, **altěr.a**, altěr.um] (pron. e adj. 1): *um* (de dois), (o) *outro*.
- ALT-** [alt.us **alt.a**, alt.um] (adj. 1): *alto*, *elevado*, *ilustre*, *poderoso*.
- ALTIVS** (adv.): *mais alto*.
- ALV-** [alu.us, **alu.i**] (subst. fem. 2): *ventre*, *cintura*, *colmeia*, *útero*.
- AM-** [am.o, **ama.s**, amā.re, **amāu.i**, **amāt.um**] (verb. trans. 1): *amar*, *gostar de*.
- AMAN-** [amans, **amant.is**] (subst.. masc. e fem. 3i): *amante*.
- AMAT-** [amat.us, **amat.a**, amat.um] (adj. 1): *amado*, *querido*.
- <sup>1</sup>AMIC-** [amīc.us, **amīc.a**, amīc.um] (adj. 1): *amigo*, *companheiro*.
- <sup>2</sup>AMIC-** [amīc.us, **amīc.i**] (subst. masc. 2): *amigo*.
- AMBO** (num.) *os dois*, *ambos*.
- AMBVL-** [ambūl.o, **ambūla.s**, ambulā.re, **ambulāu.i**, **ambulāt.um**] (verb. intrans. 1): *passar*, *andar*, *caminhar*.
- AMICA-** [amīc.a, **amīc.ae**] (subst. fem. 1): *amiga*.
- AMICITIA-** [amicitī.a, **amicitī.ae**] (subst. fem. 1): *amizade*.
- AMITT-** [**amītt.o**, amītti.s, amittě.re, **amīs.i**, **amīss.um**] (verb. trans. 3c): *perder*, *enviar*, *despedir*.
- AMOENISSĪM-** [amoenissīm.us, **amoenissīm.a**, amoenissīm.um] (adj. 1): *agradabilíssimo*, *ameníssimo*.
- AMOEN-** [amoen.us, **amoen.a**, amoen.um] (adj. 1): *ameno*, *agradável*.

AMOR- [amor, **amor.is**] (subst. masc. 3c): *amor*.

AMPLEXVS [amplex.us, **amplex.us**] (subst. masc. 4): *abraço*.

AMPL- [ampl.us, **ampl.a**, ampl.um] (adj. 1): *amplo, largo, vasto, grande*.

AMPLĪ- [amplī.o, **amplia.s**, amplia.re, **ampliau.i**, **ampliat.um**] (verb. trans. 1): *ampliar*.

AMPLISSĪM- [amplissīm.us, **amplissīm.a**, amplissīm.um] (adj. 1): *amplíssimo, vastíssimo*.

AN (adv.): *se, ou se, se por acaso*.

ANCORA- [ancor.a, **ancor.ae**] (subst. fem. 1): *âncora*.

ANDROGE- [androgĕ.us, **androgĕ.i**] (subst. masc. 2): *Androgeu*. O filho do rei Minos (Ver MINO-)

ANGĚL- [angĕl.us, **angĕl.i**] (subst. masc. 2): *anjo*.

ANIM- [anīm.us, **anīm.i**] (subs. masc. 2): *alma, ânimo, espírito, vontade, pensamento, coragem*.

ANĪMA- [anim.a, **anim.ae**] (subst. fem. 1): *alma, vida*.

ANIMAL- [anīmal, **animāl.is**] (subst. neut. 3i): *animal*.

ANĪMAN- [animans, **animant.is**] (adj. masc. 2u): *animado, que tem vida, animal*.

ANIMANTIS Ver ANĪMAN-

ANIMOS- [animos.us, **animos.a**, ânimos.um] (adj. 1): *corajoso*.

ANN- [ann.us, **ann.i**] (subst. masc. 2): *ano*.

ANNA- [Ann.a, **Ann.ae**] (subs. fem. 1): *Ana*. Nome de pessoa.

ANTE (prep. de acus.): *diante de, antes de*. Pode apresentar-se na função de advérbio: *anteriormente, antes*.

ANTECED- [**anteced.o**, antecedi.s, antecede.re, **antecess.i**, **antecess.um**] (verb. intrans. 3c): *caminhar na frente, anteceder*.

ANTECESSI Perf. de ANTECED-

ANTIQV- [antiqu.us, **antiqu.a**, antiqu.um] (adj. 1): *antigo, velho, passado*.

ANTR- [antr.um, **antr.i**] (subst. neut. 2): *caverna, antro*.

AP- [ap.er, **apr.i**] (subst. masc. 2): *javali*.

**APELL-** [Apēlles, **Apēll.is**] (subst. masc. 3i): *Apeles*. Famoso pintor grego.

**APERT-** [apērt.us, **apērt.a**, **apērt.um**] (adj. 1): *aberto*.

**APIS** [apis, **ap.is**] (subst. fem. 3i): *abelha*.

**APPAR-** [**appare.o**, appare.s, appare.re, **apparīu.i**, **apparīt.um**] (verb. intrans. 2): *aparecer*.

**APPELL-** [appell.o, **appella.s**, appela.re, **appellav.i**, **appellat.um**] (verb. trans. 1): *chamar, nomear*.

**APPĚT-** [**appĚt.o**, appĚti.s, appetĚ.re, **appĚtiu.i**, **appĚtit.um**] (verb. trans. 3c): *cobiçar, ambicionar, desejar*.

**APPURT-** [appurt.o, **apporta.s**, apporta.re, **apportau.i**, **apportat.um**] (verb. trans. 1): *trazer, levar, transportar para*.

**APPROPINQV-** [appropinqu.o, **apropinqua.s**, apropinqua.re, **apropinquau.i**, **apropinquat.um**] (verb. intrans.. 1): *aproximar-se*.

**APRĪC-** [apric.us, **apric.a**, **apric.um**] (adj. 1): *exposto ao sol, que gosta de tomar sol*.

**APVD** (prep. de acus.): *junto de, em, entre, em casa de*.

**AQVA-** [aqu.a, **aqu.ae**] (subst. fem. 1): *água*.

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

<sup>1</sup>**AR-** [ar.o, **ara.s**, arā.re, **arāu.i**, **arāt.um**] (verb. trans. 1): *lavar, cultivar*.

<sup>2</sup>**AR-** [ars, **art.is**] (subst. fem. 3i): *artes, talento, saber, profissão, habilidade*.

**ARA-** [ar.a, **ar.ae**] (subst. fem. 1): *altar*.

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

**ARATOR-** [arātor, **aratōr.is**] (subst. masc. 3c): *lavrador*.

**ARATR-** [aratr.um, **aratr.i**] (subst. neut. 2): *arado*.

**ARB-** [arbor, **arbor.is**] (subst. fem. 3c): *árvore*.

**ARBIT-** [arbit.er, **arbitr.i**] (subst. masc. 2): *árbitro, juiz, testemunha*.

**ARBVST-** [arbust.um, **arbusto.i**] (subst. neut. 2): *pequeno bosque, arvoredado, árvore*.

**ARCESS-** [**arcess.o**, arcessi.s, arcesse.re, **arcessiu.i**, **arcessit.um**] (verb. trans. 3c): *mandar vir, mandar chamar*.



ARCVS [arc.us, **arc.us**] (subst. masc. 4): *arco*.

ARENA- [arēn.a, **arēn.ae**] (subst. fem. 1): *arena*.

ARD- [**ardě.o**, arde.s, arde.re, **ars.i**, **ars.um**] (verb. trans. 2): *arder, querer muito a, desejar ardentemente*.

ARDV- [ardŭ.us, **ardŭ.a**, ardŭ.um] (adj.1) : *árduo, penoso, difícil*.

ARENA- [aren.a, **aren.ae**] (subst. fem. 1): *areia*. Ver [HARENA-](#).

<sup>1</sup>ARGENT- [argente.us, **argente.a**, argente.um] (adj. 1): *de prata, prateado, branco, cristalino*.

<sup>2</sup>ARGENT- [argent.um, **argent.i**] (subst. neut. 2): *prata*.

ARGVMENT- [argument.um, **argument.i**] (subst. neut. 2): *argumento*.

ARĪD- [arīd.us, **arīd.a**, arīd.um] (adj. 1): *seco, árido*. Pode apresentar-se como substantivo: *terra firme*.

ARM- [arm.a, **arm.arum**] (subst. neut. 2): *armas, exército*.

ARMAT- [armat.us, **armat.a**, armat.um] (adj. 1): *armado*.

ARSI perf. de [ARD-](#)

ART- [art.us, **art.a**, art.um] (adj. 1): *estreito, apertado*.

ARTIF- [artīfex, **artīf.īs**] (subst. masc. 3c): *artífice, operário, artista*.

ARTIFICĪ- [artifici.um, **artifici.i**] (subst. neut. 2): *obra de arte, artifício*.

ASELL- [asell.us, **asell.i**] (subst. masc. 2): *burrinho, burro, jumento*.

ASĪA- [Asī.a, **Asī.ae**] (subst. fem. 1): *Ásia*.

ASĪNA- [asin.us, **asin.i**] (subst. masc. 2): *burro, asno*.

ASP- [asp.ēr, **aspēr.a**, aspēr.um] (adj. 1): *difícil, árduo, áspero*.

ASPEXI Ver [ADSPICĪ-](#)

ASPORT- [asport.o, **asporta.s**, asporta.re, **asportau.i**, **asportat.um**] (verb. trans. 1): *levar, transportar*.

<sup>1</sup>AT (conj.): *mas*.

<sup>2</sup>AT- [at.er, **atr.a**, atr.um] (adj. 1): *negro, preto, sombrio*.

**ATHENA-** [*Athen.ae, Athen.arum*] (subst. fem. 1): *Atenas*.

**ATQVE** (conj.): *e, e também*. Ver **AC, ET**.

**ATR-** [*atri.a, atrorum*] (subst. neut. 2): *pátio, cercado, área interna*.

**ATRO-** [*atrox, atrōc.is*] (adj. 2u): *atroz, terrível*.

**ATROCIS** Ver **ATRO-**

**ATTENT-** [*attēnt.us, attēnt.a, attēnt.um*] (adj. 1): *atento, aplicado*. Ver **ADTENT-**

**ATTIC-** [*attic.i, atticorum*] (subst. masc. 2): *Áticos*. Habitantes da Ática.

**ATTICA-** [*attic.a, atticorum*] (subst. fem. 1): *Ática*. A Grécia.

**ATTING-** [*atting.o, attingi.s, attinge.re, attig.i, attact.um*] (verb. trans. 3c): *atingir, alcançar*.

**ATTVLI** perf. de <sup>1</sup>**AFFER-**

**AVD-** [*audē.o, aude.s, aude.re, -, ausus sum*] (verb. intrans. semidepoente 2): *ousar, atrever-se a*.

**AVDA-** [*audax, audāc.is*] (adj. 2u): *audacioso*.

**AVDACIS** Ver **AVDV-**

**AVDI-** [*audī.o, audi.s, audī.re, audīu.i, audīt.um*] (verb. trans. 4): *ouvir*.

**AVDIT-** [*audit.us, audit.a, audit.um*] (adj. 1): *ouvido, escutado*.

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

**AVRE-** [*aurē.us, aurē.a, aurē.um*] (adj. 1): *áureo, de ouro*.

**AVTEM** (conj.): *porém, por outro lado, por sua vez*.

**AVAR-** [*auār.us, auār.a, auār.um*] (adj. 1): *avarento*.

**AVARITĪA-** [*auaritī.a, auaritī.ae*] (subst. fem. 1): *avareza, cupidez de dinheiro*.

**AVE!** (interj.): *bom dia! Salve!*

**AVICVLA-** [*auicūl.a, auicūl.ae*] (subst. neut. 1): *passarinho*.

---

BB

---

BELL- [bell.um, bell.i] (subst. neut. 2): *guerra*.

BENE (adv.): *bem*.

BESTIA- [bestī.a, bestī.ae] (subst. fem. 1): *animal*.

BESTIOL- [bestiōl.a, bestiōl.ae] (subst. fem. 1): *inseto*.

<sup>1</sup>BON- [bon.us, bon.a, bon.um] (adj. 1): *bom*.

<sup>2</sup>BON- [bon.um, bon.i] (subst. neut. 2): *o bem*.

---

CC

---

CAD- [cad.o, cad.is, cadē.re, cecīd.i, cas.um] (verb. intr. 3c): *cair*. Ver CECID-

CAEC- [caec.us, caec.a, caec.um] (adj. 1): *cego*.

CAECILIA- [Caecilī.a, Caecilī.ae] (subst. fem. 1): *Cecília*. Nome de pessoa.

<sup>1</sup>CAEL- [cael.um, cael.i] (subst. neut. 2): *céu*.

<sup>2</sup>CAEL- [cael.us, cael.i] (subst. masc. 2): *céu*.

CAESAR- [Caesar, Caesar.is] (subst. masc. 3c): *César*. Título dado aos imperadores romanos.

CALCE- [calce.us, calce.i] (subst. masc. 2): *calçado, sapato*.

CALID- [calīd.us, calīd.a, calīd.um] (adj. 1): *quente, aquecido, cálido*. Não confundir com callīdus. Ver CALLID-

CALLID- [callīd.us, callīd.a, callīd.um] (adj. 1): *hábil, esperto*. Não confundir com calīdus. Ver CALID-

CAMP- [camp.us, camp.i] (subst. masc. 2): *campo, planície*.

CANT- [cant.o, canta.s, cantā.re, cantāu.i, cantāt.um] (verb. intr. 1): *cantar*.

CANTVS [cant.us, cant.us] (subst. masc. 4): *canto*.

- CAP- [**capi.o**, capi.s, capě.re, **cep.i**, **capt.um**] (verb. trans. 3i): *prender, tomar*.
- CAPT- [**capt.o**, **capta.s**, captā.re, **captāu.i**, **captāt.um**] (verb. trans. intr. 1): *apanhar, tomar, captar*.
- CAV- [**cave.o**, cave.s, cavē.re, **cau.i**, **caut.um**] (verb. trans. intr. 2): *tomar cuidado*.
- CAR- [**caro**, **carn.is**] (subst. fem. 3c): *carne, pedaço de carne*.
- CARP- [**carp.o**, carpi.s, carpě.re, **carps.i**, **carpt.um**] (verb. trans. 3 c): *colher, pastar*.
- <sup>1</sup>CARR- [**carr.us**, **carr.i**] (subst. masc. 2): *carro, carroça*. Ver <sup>2</sup>CARR-
- <sup>2</sup>CARR- [**carr.um**, **carr.i**] (subst. neut. 2): *carro, carroça*.
- CASA- [**cas.a**, **cas.ae**] (subst. fem. 1): *cabana, casa simples, casa*.
- <sup>1</sup>CASĚ- [**casě.us**, **casě.i**] (subst. masc. 2): *queijo*.
- <sup>2</sup>CASĚ- [**casě.um**, **casě.i**] (subst. neut. 2). Ver <sup>1</sup>CASĚ-
- CASTIG- [**castig.o**, **castiga.s**, castigā.re, **castigāu.i**, **castigāt.um**] (verb. trans. 1): *castigar*.
- <sup>1</sup>CASTR- [**castr.a**, **castr.orum**] (subst. neut. pl. 2): *acampamentos*. Ver <sup>2</sup>CASTR-
- <sup>2</sup>CASTR- [**castr.um**, **castr.i**] (subst. neut. sing. 2): *fortaleza, fortificação, cidadela*. Ver <sup>1</sup>CASTR-
- CASVLA- [**casul.a**, **casul.ae**] (subst. fem. 1): *casebre, barraco*.
- CASVS [**cas.us**, **cas.us**] (subst. masc. 4): *queda, sorte, desgraça*.
- CAVDA- [**caud.a**, **caud.ae**] (subst. fem. 1): *rabo, cauda*.
- CAVSA- [**caus.a**, **caus.ae**] (subst. fem. 1): *causa, motivo, razão*.
- CAVSIDIC- [**causidĭc.us**, **causidĭc.i**] (subst. masc. 2): *advogado, causídico*.
- CAVT- [**caut.us**, **caut.a**, **caut.um**] (adj. 1): *cauteloso, prudente*.
- CAV- [**cau.us**, **cau.i**] (subst. masc. 2): *cavidade, buraco*.
- CAVERNA- [**cauern.a**, **cauern.ae**] (subst. fem. 1): *caverna, toca*.
- CECĪDI perf. de CAD-
- CECĪNI perf de CAN-
- CED- [**ced.o**, cedi.s, cedě.re, **cess.i**, **cess.um**] (verb. trans. e intrans. 3c): *ceder*.

- CELEB-** [celĕb.er, **celĕbr.is**, celĕbr.e] (adj. 2t): *célebre*.
- CELEBR-** [celebr.o, **celebra.s**, celebra.re, **celebrau.i**, **cebrat.um**] (verb. trans. 1): *celebrar* “realizar festivamente”.
- CELER-** [cel.er, **celĕr.is**, celĕr.e] (adj. 2t): *veloz*.
- CELERĪTER** (adv.): *rapidamente*.
- CEN-** [cen.o, cena.s, cena.re, **cenau.i**, **cenat.um**] (verb. intrans. 1): *cear, jantar*.
- CENA-** [cen.a, **cen.ae**] (subst. fem. 1): *ceia, jantar*.
- CENS-** [censĕ.o, cense.s, censĕ.re, **censŭ.i**, **cens.um**] (verb. trans. 2): *recensear, julgar, pensar*.
- CENSOR-** [censor, **censor.is**] (subst. masc. 3c): *ensor, crítico*.
- CENSVI** perf. de **CENS-**
- CENVLA-** [cenul.a, **cenul.ae**] (subst. fem. 1): *pequena refeição, lanche*.
- CEPI** perf. de **CAP-**
- CERA-** [cer.a, **cer.ae**] (subst. fem. 1): *cera*.
- CERĔBR-** [cerĕbr.um, **cerĕbri**] (subst. neut. 2): *cérebro, miolo*.
- CER-** [cern.o, cerni.s, cerne.re, **creu.i**, **cret.um**] (verb. trans. 3c): *distinguir, discernir, decidir*.
- CERTE** (adv.): *certamente, com certeza*.
- CERT-** [cert.us, **cert.a**, cert.um] (adj. 1): *certo, determinado*.
- CERVA-** [ceru.a, **ceru.ae**] (subst. fem. 1): *corça, cerva*.
- CERV-** [ceru.us, **ceru.i**] (subst. masc. 2): *cervo*.
- CESSI** perf. de **CED-**
- CESS-** [cess.o, **cessa.s**, cessa.re, **cessau.i**, **cessat.um**] (verb. intrans. 1): *cessar, interromper*.
- CETĔR-** [ceter.us, **ceter.a**, ceter.um] (adj. 1): *o que resta*. No plural: *os outros, os restantes*.
- CHOR-** [chor.us, **chor.i**] (subst. masc. 2): *coro*.
- CIB-** [cib.us, **cib.i**] (subst. masc. 2): *alimento, comida, gênero alimentício*.

CICONĪA- [ciconī.a, **ciconī.ae**] (subst. fem. 1): *cegonha*.

CING- [**cing.o**, cingi.s, cingē.re, **cinx.i**, **cinct.um**] (verb. trans. 3c): *rodear, cercar*.

CINXI perf. de CING-

CIRC- [circ.us, **circ.i**] (subst. masc. 2): *circo*.

CIRCA- [circ.a, **circ.ae**] (subst. fem. 1). *Circe (uma feiticeira)*.

CIRCE- [circa, **circ.es**] (subst. fem. 3i). Ver CIRCA-

<sup>1</sup>CIRCENS- [circēns.es, **circens.ium**] (subst. masc. pl. 3i): *os jogos circenses*. Ver <sup>2</sup>CIRCENS-, CIRC-

<sup>2</sup>CIRCENS- [**circēns.is**, **circēns.e**] (adj. 2b): *do circo*. Ver <sup>1</sup>CIRCENS-, CIRC-

CIRCVMSPIC- [**circumspicī.o**, circumspicī.s, circumspicē.re, **circumspex.i**, **circumspect.um**] (verb. trans. 3i): *olhar, “bisbilhotar”*.

CIT- [**cit.o**, cita.s, cita.re, **citau.i**, **ciat.um**] (verb. trans. 1): *agitar, pôr em movimento, acelerar, apressar*.

CITO (adv.): *depressa, facilmente*.

CIVIS [ciuis, **ciu.is**] (subst. masc. 3i): *cidadão, compatriota*.

CIVĪTA- [ciuītas, **ciuītat.is**] (subst. fem. 3c): *comunidade, cidade*.

CIVITATIS ver CIVĪTA-

<sup>1</sup>CLAM- [clamor, **clamor.is**] (subst. masc. 3c): *clamor, barulho, gritaria*.

<sup>2</sup>CLAM- [clam.o, **clama.s**, clamā.re, **clamāu.i**, **clamāt.um**] (verb. trans. intr. 1): *chamar, gritar, proclamar, clamar*.

CLAVD- [**claud.o**, claudi.s, claudē.re, **claus.i**, **claus.um**] (verb. trans. 3c): *fechar, prender, enclausurar*.

CLAVDIA- [Claudī.a, **Claudī.ae**] (subst. fem. 1): *Cláudia*. Nome de pessoa.

CLAVSI perf. de CLAVD-

CLAR- [clar.us, **clar.a**, **clar.um**] (adj. 1): *famoso. Claro, brilhante, ilustre, célebre*.

CLITELL- [clitell.ae, **clitell.arum**] (subst. fem. pl. 1): *Cangalha, carga*.

COAX- [coax.o, **coaxa.s**, coaxā.re, -, -] (verb. intr. 1): *coaxar*.

COEGI perf. de COG-

- COETVS-** [coet.us, **coet.us**] (subst. masc. 4): *reunião, assembleia*.
- COG-** [**cog.o**, cogi.s, cogě.re, **coeg.i**, **coact.um**] (verb. trans. 3c): *obrigar, coagir, reunir, juntar*.
- COGIT-** [cogīt.o, **cogīta.s**, cogitā.re, **cogitāu.i**, **cogitāt.um**] (verb. trans. 1): *cogitar, pensar, meditar*.
- COGNOSC-** [**cognosc.o**, cognosci.s, cognoscě.re, **cognou.i**, **cognīt.um**] (verb. trans. 3c): *conhecer, ser informado*.
- COLL-** [coll.um, **coll.i**] (subst. neut. 2): *pescoço, gargalo*.
- COLLEGA-** [collēg.a, **collēg.ae**] (subst. masc. 1): *colega, companheiro*.
- COLLŎC-** [colloc.o, **collŏc.as**, coloca.re, **collŏcau.i**, **collocat.um**] (verb. trans. 1): *colocar*.
- COLLOQVI-** [colloquī.um, **colloquī.i**] (subst. neut. 2): *colóquio, conversação*.
- COL-** [**col.o**, coli.s, colě.re, **colū.i**, **cult.um**] (verb. trans. 3c): *cultivar, praticar*. Ver CVLT-
- COLVBR-** [colūbr.a, **colūbr.ae**] (subst. fem. 1): *cobra, serpente*.
- COLVI** perf. de COL-
- COLVMB-** [columb.a, **columb.ae**] (subst. fem. 1): *pomba*.
- COLVMN-** [column.a, **column.ae**] (subst. fem. 1): *coluna*.
- <sup>1</sup>COM- [com.a, **com.ae**] (subst. fem. 1): *cabeleira, cabelo*.
- <sup>2</sup>COM- [comes, **comīt.is**] (subst. masc. e fem. 3c): *companheiro*.
- <sup>1</sup>COMED- [**comed.o**, comedi.s, comedě.re, **comedes.se**, **comed.i**]. Variação gráfica de <sup>2</sup>COMED-
- <sup>2</sup>COMED- [**comed.o**, come.s, comedě.re, **comed.i**, **comest.um**] (verb. trans. 3c): *comer, consumir*.
- COMITER** (adv.): *delicadamente, afavelmente*.
- COMĪTIS** Ver <sup>2</sup>COM-
- COMMENT-** [comment.um, **comment.i**] (subst. neut. 2): *invenção, ficção*.
- COMMI-** [**committ.o**, committi.s, commitě.re, **comis.i**, **commiss.um**] (verb. trans. 3c): *cometer*.

COMMISI perf. de COMMI-

COMMOT- [commot.us, **commot.a**, commot.um] (adj.1): *comovido, emocionado, levado por*.

COMVN- [**comun.is**, comun.e] (adj. 2b): *comum, normal*.

COMPAR- [compar.o, **compara.s**, compara.re, **comparau.i**, comparat.um] (verb. trans. 1): *comparar, confrontar, preparar, regular, dispor*.

COMPLĚ- [**complĚ.o**, comple.s, comple.re, **compleu.i**, **complet.um**] (verb. trans. 1): *encher, completar, concluir*.

COMPVCT- [compuct.us, **compuct.a**, compuct.um] (adj. 1): *picado, ferido, ferroado*.  
Particípio passado de COMPVN-

COMPVNG- [**compung.o**, compungi.s, compunge.re, **compunx.i**, **compunct.um**] (verb. trans. 3c): *picar ferir, ferroar*.

COMPVNXI perf. de COMPVNG-

CONATVS [conat.us, **conat.us**] (subst. masc. 4): *esforço, empenho*.

CONCILĪ- [concili.o, **concilia.s**, concilia.re, **conciliau.i**, **conciliat.um**] (verb. trans. 1): *conciliar, “obter”*.

CONDICĪO- [condicĭo, **condicion.is**] (subst. fem. 3c): *condição*.

CONDĪDI perf. de COND-

COND- [**cond.o**, condi.s, conde.re, **condid.i**, **condīt.um**] (verb. trans. 3c): *fundar, reunir, organizar*.

CONFECT- [confect.us, **confect.a**, confect.um] (adj. 1): *acabado, desnutrido*.

CONFIRM- [confirm.o, **confirma.s**, confirmā.re, **confirmāu.i**, **confirmāt.um**] (verb. trans. 1): *encorajar, animar*.

CONGREG- [congreg.o, **congrega.s**, congrega.re, **congregau.i**, **congregat.um**] (verb. trans. 1): *reunir, juntar, congregar*.

CONGREGAT- [congregat.us, **congregat.a**, congregat.um] (adj. 1): *reunido, ajuntado*.

CONGREGATĪO- [congregatĭo, **congregation.is**] (subst. fem. 3c): *reunião, ajuntamento*.

CONGREGATIONIS Ver CONGREGATĪO

CONIC- [**conicĭ.o**, conici.s, conicĕ.re, **coniec.i**, **coniect.um**] (verb. trans. 3i): *lançar*.



CONIECI perf. de CONIC-

CONIVGIS ver CONIV-

CONIVG- [coniug.o, **coniuga.s**, coniuga.re, **coniugau.i**, **coniugat.um**] (verb. trans. 1): *casar, conjugar*.

CONIVRATĪO- [coniuratio, **coniuration.is**] (subst. fem.3c): *conjuracão, aliança*.

CONIV- [coniux, **coniug.is**] (subst. masc. e fem. 3c): *cônjuge, esposo (a)*.

CONSID- [**consīd.o**, consīdi.s, considē.re, **consīd.i**, **consēss.um**] (verb. intr. 3c): *reunir-se, assentar-se, “pousar”*.

CONSIDER- [considēr.o, **considēra.s**, considerā.re, **considerāu.i**, **considerāt.um**] (verb. trans. 1): *considerar*.

CONSIL- [consilī.um, **consilī.i**] (subst. neut. 2): *conselho, deliberação, decisão*.

CONSEDI perf. de CONSID-

CONSPECTVS [conspect.us, **conspect.us**] (subst. masc. 4): *presença, olhar, semblante, rosto*.

CONSPEXI perf. de CONSPIC-

CONSPIC- [**conspici.o**, conspici.s, conspē.re, **conspex.i**, **conspexit.um**] (verb. trans. 3i): *ver, avistar, enxergar*.

CONSTITV- [**constitu.o**, constitui.s, constituē.re, **constitu.i**, **constitut.um**] (verb. intrans. 3u): *determinar, resolver*.

CONSTITVT- [constitut.us, **constitut.a**, **constitut.um**] (adj. 1): *constituído*.

CONSVETVTVDINIS ver CONSVETVD-

CONSVETVD- [consuetud.o, **consuetudin.is**] (subst. fem. 3i): *hábito, costume, prática*.

<sup>1</sup>CONSVL- [**consūl.o**, consūli.s, consulē.re, **consulū.i**, **consūlt.um**] (verb. trans. 3c): *consultar*.

<sup>2</sup>CONSVL- [consul, **consul.is**] (subst. masc. 3c): *cônsul*.

CONTEMN- [contemn.o, contemni.s, contemne.re, **contemps.i**, **contempt.um**] (verb. trans. 3c): *desprezar, menosprezar, “ignorar, esquecer”*.

CONTEMPSI perf. de CONTEMN-

**CONTEND-** [**contend.o**, contendi.s, contendě.re, **contend.i**, **content.um**] (verb. trans. 3c): *lançar, arremeçar, dirigir-se para, lutar.*

**CONTENT-** [**content.us**, **content.a**, **content.um**] (adj. 1): *contente, satisfeito.*

**CONTIN-** [**contine.o**, contine.s, contine.re, **continui**, **content.um**] (verb. trans. 2): *conter, manter, guardar.*

**CONTING-** [**conting.o**, contingi.s, contingě.re, **contĩg.i**, **contact.um**] (verb. trans. e intrans. 3c): *tocar, encostar em.*

**CONTINVI** perf. de **CONTIN-**

**CONTINVO** (adv.): *sem demora, imediatamente.*

<sup>1</sup>**CONTRA** (prep. de acus.): *contra, defronte.*

<sup>2</sup>**CONTRA** (adv.): *por sua vez.*

**CONTVMELIA-** [**contumeli.a**, **contumeli.ae**] (subst. fem. 1): *afronta, ofensa.*

**CONTVRB-** [**conturb.o**, **conturba.s**, conturba.re, **conturbau.i**, **conturbat.um**] (verb. trans. 1): *perturbar, desordenar, confundir.*

**CONVEN-** [**conueni.o**, conueni.s, conueni.re, **conueni.i**, **conuent.um**] (verb. intrans. 4): *encontrar-se, vir, reunir-se.*

**CONVIVA-** [**conuiu.a**, **conuiu.ae**] (subst. masc. e fem. 1): *convidado.*

**CONVOC-** [**conuoc.o**, **conuoca.s**, conuoca.re, **conuocau.i**, **conuocat.um**] (verb. trans. 1): *convocar, chamar, reunir.*

**COPIA-** [**copi.a**, **copi.ae**] (subst. fem. 1): *tropas.*

**COQVINA-** [**coquin.a**, **coquin.ae**] (subst. fem. 1): *cozinha.*

**COR-** [**cor**, **cord.is**] (subst. neut. 3i): *coração.*

**CORINTH-** [**Corinth.us**, **Corinth.i**] (subst. fem. 2): *Corinto.*

**CORNELĬ-** [**Cornelĩ.us**, **Cornelĩ.i**] (subst. masc. 2): *Cornélio.*

**CORNV-** [**corn.u**, **corn.us**] (subst. neut. 4): *chifre; corneta.*

**CORONA-** [**coron.a**, **coron.ae**] (subst. fem. 1): *coroa; coroa de flores, guirlanda.*

**CORP-** [**corp.us**, **corpõr.is**] (subst. neut. 3c): *corpo.*

**CORRIP-** [**corripĩ.o**, corripi.s, corripě.re, **corripũ.i**, **corrept.um**] (verb. trans. 3i): *agarrar.*

**CORRVPT-** [corrupt.us, **corrupt.a**, corrupt.um] (adj. 1): *corrupto, corrompido*.

**CORV-** [coru.us, **coru.i**] (subst. masc. 2): *corvo*.

**CRAS** (adv.): *amanhã*.

**CREDĪDI** perf. de **CRED-**

**CRED-** [**cred.o**, credi.s, crede.re, credē.re, **credid.i**, **credīt.um**] (verb. trans. 3c): *crer, confiar, dar crédito, pensar*.

**CRE-** [cre.o, **crea.s**, crea.re, **creau.i**, **creat.um**] (verb. trans. 1): *criar, produzir, nomear*.

**CRESC-** [**cresc.o**, cresci.s, cresce.re, **creu.i**, **cret.um**] (verb. intrans. 3c): *crecer, aumentar, brotar*.

**CRETA-** [Cret.a, **Cret.ae**] (subst. fem. 1): *Creta*.

**CRIM-** [crimen, **crimin.is**] (subst. neut. 3i): *crime*.

**CRETA-** [Cret.a, **Cret.ae**] (subst. fem. 1): *Creta*.

**CROCE-** [croce.us, **croce.a**, croce.um] (adj. 1): *da cor de açafreão, amarelo*.

**CRVENT-** [cruent.us, **cruent.a**, cruent.um] (adj. 1): *sangrento, cruento*.

**CRVDEL-** [**crudel.is**, crudel.e] (adj. 2b): *cruel*.

**CVB-** [cub.o, **cuba.s**, cuba.re, **cubu.i**, **cubit.um**] (verb. intrans. 1): *deitar-se, estar deitado*.

**CVBVI** perf. de **CVB-**

**CVCVRRRI** perf. de **CVRR-**

**CVI** dat. sing. de **qui** Ver **CV-**

**CVVIS** genit. sing. de **qui** Ver **QV-**

**CVLPA-** [culp.a, **culp.ae**] (subst. fem. 1): *culpa*.

<sup>1</sup>**CVM** (conj.): *quando, como, já que*.

<sup>2</sup>**CVM** (prep. de abl.): *com, com, contra*.

**CVNCT-** [cunct.us, **cunct.a**, cunct.um] (adj. 1): *todo, toda*. **Cuncta**: *todas as coisas*.

**CVPĪD-** [cupīd.us, **cupīd.a**, cupīd.um] (adj. 1): *desejoso*.



**DECERN-** [**decērn.o**, decērnī.s, decerně.re, **decrēu.i**, **decrēt.um**] (verb. trans. 3c): *decidir; decretar, atribuir.*

**DECRESC-** [**decrēsc.o**, decrēsci.s, decrescě.re, **decrēu.i**, **decrēt.um**] (verb. trans. 3c): *decrecer, baixar.*

**DEINDE** (adv.): *depois.*

**DELECT-** [**delect.o**, **delecta.s**, delectā.re, **delectāu.i**, **delectāt.um**] (verb. trans.1): *atrair, seduzir, regozijar-se, deleitar.*

**DELIBER-** [**delibēr.o**, **delibēra.s**, deliberā.re, **deliberāu.i**, **deliberāt.um**] (verb. trans. 1): *deliberar.*

**DESCEND-** [**descēnd. o**, descēndī.s, descendě.re, **descēnd.i**, **decēns.um**] (verb. trans. 3c): *descer.*

**DESCRIB-** [**decrīb.o**, describī.s, describě.re, **descrips.i**, **descript.um**] (verb. trans. 3c): *copiar; dividir; repartir.*

**DESIDER-** [**desider.o**, **desidera.s**, desiderā.re, **desiderāu.i**, **desiderāt.um**] (verb. trans. 1): *desejar, procurar, sentir a falta, lamentar a ausência.*

**DESTRV-** [**destrū.o**, destrui.s, destrūě.re, **destrūx.i**, **destrūct.um**] (verb. trans. 3u): *destruir.* Pertence ao grupo da 3ª conjugação com tema em “u” e que segue os verbos com tema em consoante.

**DEVCALION-** [**Deucaliō.n**, **Deucaliōn.is**] (subst. masc. 2): *Deucalião.* Personagem mitológico.

**DIC-** [**dic.o**, dici.s, dicěre, **dix.i**, **dic.tum**] (verb. trans. 3c): *dizer.*

<sup>1</sup>**DICT-** [**dict.o**, **dicta.s**, dictā.re, **dictāu.i**, **dictāt.um**] (verb. trans. 1): *ditar; ensinar.*

<sup>2</sup>**DICT-** [**dict.um**, **dict.i**] (subst. neut. 2): *dito, sentença.*

**DIE-** [**di.es**, **di.ei**] (subst. masc. ou fem. 5): *dia.*

**DILIG-** [**dilīg.o**, dilīgi.s, diligě.re, **delēx.i**, **delēct.um**] (verb. trans. 3c): *amar, gostar de.*

**DILIGENTER** (adv.): *assiduamente.*

**DILIGENTIA-** [**deligentī.a**, **deligentī.ae**] (subst. fem. 1): *zelo, diligência.*

**DILVVI-** [**diluuī.um**, **diluuī.i**] (subst. neut. 2): *dilúvio.*

**DISC-** [**disc.o**, discī.s, discě.re, **didīc.i**, -] (verb. trans. 3c): *aprender.*

**DISCIPVLA-** [**discipūl.a**, **discipūl.ae**] (subst. fem. 1): *aluna, discípula.*



**EDVC-** [educ.o, **educa.s**, educa.re, **educau.i**, **educat.um**] (verb. trans. 1): *educar*.

**ELIG-** [**elig.o**, eligi.s, elige.re, **eleg.i**, **elect.um**] (verb. trans. 2): *escolher*.

**ENIM** (conj.): *de fato*.

**ENS-** [ensis, **ens.is**] (subst. masc. 3i): *espada*.

**ENVMER-** [enumer.o, **enumera.s**, enumera.re, **enumerau.i**, **enumerat.um**] (verb. trans. 1): *enumerar*.

<sup>1</sup>**ER-** [era.m] (imperf. de **sum**): *era, estava, existia*. Ver **SV-**, **FVI-**, **ES-**, **SI-**

<sup>2</sup>**ER-** [er.o] (fut. imperf. de **sum**): Ver **SV-**, **FVI-**, **ES-**, **SI-**

**ERGO** (conj.): *portanto*.

**ES-** [**sum**, **es**, esse, **fui**, -] Ver **SV-**, **FVI-**, **ER-**, **SI-**.

**ESVR-** [**esuri.o**, esuri.re, **esuriv.i**, **esurit.um**] (verb. trans. 3i): *estar com fome, passar fome*.

**ET** (conj.): *e, também: et...et tanto...como*.

**ETIĀM** (conj.): *também; mesmo*.

**EX** (prep. de abl.): *de; do lado de; por*. Usado **e** quando a palavra seguinte inicia com consoante. Ver **E**.

**EXASPER-** [exasper.o, **exaspera.s**, exaspera.re, **exasperau.i**, **exasperat.um**] (verb. trans. 1): *irritar, exasperar*.

**EXAVDI-** [**exaudi.o**, exaudi.s, exaudi.re, **exaudiu.i**, **exaudit.um**] (verb. trans. 3c): *prestar ouvido a, atender*.

<sup>1</sup>**EXEMPL-** [exemplar, **exemplar.is**] (subst. neut. 3c): *exemplo*.

<sup>2</sup>**EXEMPL-** [exempl.um, **exempl.i**] (subst. neut. 2): *exemplo*.

**EXERCIT-** [exercit.us, **exercit.i**] (subst. masc. 2): *exército*.

**EXPLIC-** [explic.o, **explica.s**, explica.re, **explicau.i**, **explicat.um/ explicait.um**] (verb. trans. 1): *explicar*.

**XSPECT-** [xspect.o, **expecta.s**, expecta.re, **expectau.i**, **expect.um**] (verb. trans. 1): *esperar, aguardar*.

---

FF

---

- FABVLA- [fabŭl.a, **fabŭl.ae**] (subst. fem. 1): *narrativa, história, fábula, conto.*
- FAC- [**faci.o**, faci.s, facē.re, **fec.i, fact.um**] (verb. trans. 3i): *fazer, tornar, causar.*
- FAM- [fam.a, **fam.ae**] (subst. fem. 1): *fama.*
- FELICITA- [felicitas, **felicitat.is**] (subst.fem.3c): *felicidade.*
- FELI- [felix, **felic.is**] (adj.2u): *feliz.*
- FEMIN- [femin.a, **femin.ae**] (subst. fem. 1): *mulher.*
- FENESTR- [femistr.a, **fenestr.ae**] (subst. fem. 1): *janela..*
- FIDE- [fide.s, **fide.i**] (subst. fem. 2): *fé.*
- FERA- [fer.a, **fer.ae**] (subst. fem. 1): *fera, animal selvagem.*
- FILĪA- [filĭ.a, **filĭ.ae**] (subst. fem. 1): *filha.*
- FILĪ- [filĭ.us, **filĭ.i**] (subst. mas. 2): *filho.*
- FLAV- [flau.us, **flau.a, flau.um**] (adj. 1): *amarelo.*
- FLVM- [flumen, **flumin.is**] (subst. neut. 3c): *rio.*
- FORM- [form.a, **form.ae**] (subst. fem. 1): *forma.*
- FORT- [fort.is, **fort.e**] (adj. 2b.): *forte.*
- FOR- [for.um, **for.i**] (subst. neut.2): *foro, praça pública.*
- FREQVENTER (adv.): *frequentemente.*
- FREQVENT- [frequente.o, **frequent.a.s, frequenta.re, frequentau.i, frequentat.um**] (verb. trans. 1): *frequēntar.*
- FRVSTRA (adv.): *em vão.*
- FVI- [**fui**] (perf. de **sum**): *fui, estive, existi.* Ver **SV-**, **ES-**, **ER-**, **SI-**.
- FVG- [**fug.ŏ**, fug.is, fug.ĕre, **fugi, fugĭtum**] (verb. trans. intrans. 3i): *fugir, evitar.*
- FVND- [fund.us, **fund.i**] (subst. masc. 2): *fazenda, terreno.*





HVMAN- [human.us, **human.a**, human.um] (subst. mas. 2): *humano*.



IACT- [iact.o, **iacta.s**, iacta.re, **iactau.i**, **iactat.um**] (verb.trans.1): *lançar,jogar,atirar*.

IBI (adv): *af*.

ICĂR- [Icar.us, **Icar.i**] ( subst. masc. 2): *Icaro*. Nome de pessoa.

IDEO (adv): *por isso*.

IGNOR- [ignor.o, **ignora.s**, ignora.re, **ignorau.i**, **ignorat.um**] (verb.trans.1): *ignorar*.

IGNOSC- [**ignosc.o**, ignosci.s, ignosce.re, **ignou.i**, **ignoscot.um**] (verb. trans. 3c): *perdoar*.

ILL- [ill.e, **ill.a**, ill.ud] (pron. demonstr.): *aquele, aquela, aquilo*.

ILLVMIN- [illumīn.o, **illumīna.s**, illuminā.re, **illumīnāui**, **illumīnāt.um**] (verb. trans. 1): *iluminar*.

IMPER- [imper.o, **impera.s**, impera.re, **imperau.i**, **imperat.um**] (verb. trans. intrans. 1): *mandar, ordenar*.

IMPRVDENTĪA- [imprudenti.a, **imprudenti.ae**] (subst. fem.): *imprudência*.

<sup>1</sup>IN (prep. de ablat.): *em, entre*.

<sup>2</sup>IN (prep. de acust): *em, para com, contra*.

INCĪD- [**incīd.o**, incidi.s, incidē.re, **incid.i**, -] (verb. trans. 3c): *cair*.

INCLVD- [**includ.o**, includi.s, includē.re, **inclus.i**, **clus.um**] (verb. trans. 3c): *encerrar, fechar*.

INFELICITA- [infelicitas, **infelicitat.is**] (subst. fem.3c): *infelicidade*.

INIVRĪA- [injurī.a, **injurī.ae**] (subst. fem. 1): *injustiça, ofensa*.

INNVMER- [innumēr.us, **innumēr.a**, innumēr.um] (adj. 1): *inumerável, incontável*.

INQV- [inqua.m, **inqui.s**, inqui.t] (verb. trans. defect.): *dizer*.

INSVL- [insul.a. **insul. ae**] (subst. fem. 1): *ilha*.





- MARCIA-** [**Marcī.a, Marcī.ae**] (subst. fem. 1): *Márcia*. Nome de pessoa.
- MARIT-** [**marit.us, marit.i**] (subst. mas. 2): *marido*.
- MAT-** [**mater, matr.is**] (subst. fem. 3i): *mãe*.
- MATVRE** (adv.): *cedo*.
- MEDIC-** [**medīc.us, medīc.i**] (subst. masc. 2): *médico*.
- ME-** [**me.us, me.a, me.um**] (pron. poss.): *meu, minha*. Declina-se como um adjetivo de 1ª classe.
- MELI-** [**meli.or, meli.us**] (adj. 1) comp. de **bonus**. Declina-se como adj 2ª classe. Forma do gen.: **meliōris** Ver **BON-**
- MEMORIA-** [**memorī.a, memorī.ae**] (subst. fem. 1): *memória*.
- MENSA-** [**mens.a, mens.ae**] (subst. fem. 1): *mesa*.
- METVS** [**met.us, met.us**] (subst. masc. 4): *medo, receio*.
- MIHI** (pron.): *me, a mim*. Forma ablativa do pronome de 1ª pessoa
- MIL-** [**miles, milīt.is**] (subst. masc. 3c): *soldado*.
- MIN-** [**min.or, min.us**] (adj. 2): *menor, mais novo*. Forma comparativa do adj. **parvus**. Ver **PARV-**; **MINVS**.
- MINO-** [**Minos, Mino.is**] (subst. masc. 3i): *Minos*. Rei de Creta. Este substantivo possui uma forma irregular.
- MINVS** (adv.): *menos*. Ver **MIN-**.
- MIR-** [**mir.us, mir.a, mir.um**] (adj. 1): *admirável*.
- MIRIFIC-** [**mirific.us, mirific.a, mirific.um**] (adj. 1): *maravilhoso*.
- MISER-** [**mis.er, misēr.a, misēr.um**] (adj. 1): *miserável*.
- MISĚRE** (adv.): *miseravelmente*.
- MITT-** [**mitt.o, mitti.s, mittē.re, mis.i, miss.um**] (verb. trans. 3c): *mandar, enviar*.
- MODVS-** [**mod.us, mod.i**] (subst. masc. 2): *modo, maneira*.
- MOLEST-** [**molēst.us, molēst.a, molēst.um**] (adj. 1): *importuno, molesto, desagradável*.
- MOLLI-** [**molli.o, molli.s, mollī.re, mollīu.i, mollīt.um**] (verb. trans. 4): *amolecer*.









- PANIS- [panis, **pan.is**] (subst. masc. 3i) : *pão*.
- PASSVS [pass.us, **pass.us**] (subst. masc. 4): *passo*.
- PASTOR- [pastor, **pastōr.is**] (subst. masc. 3c): *pastor*.
- <sup>1</sup>PAR- [ par, **par.is**] (adj. 2u): *igual*.
- <sup>2</sup>PAR- [par.o, **para.s, para.re, parāu.i, parāt.um**] (verb. trans. 1): *preparar, arranjar, obter*.
- PARE- [**parē.o, pare.s, parē.re, parū.i, parīt.um**] (verb. intr. 2): *obedecer*.
- PARENS- [parens, **parent.is**] (subst. masc. ou fem. 3i): *pai ou mãe* ♦ (pl.) *pai e mãe*.
- PARVM (adv.): *pouco*.
- PARV- [paru.us, **paru.a, paru.um**] (adj. 1): *pequeno, pouco, curto*. **Paruis rebus**: *modestamente*. Ver **MIN-**.
- PAT- [**pater, patr.is**] (subst. masc. 3i): *pai*. No plural pode significar senadores.
- PATRIA- [patrī.a, **patrī.ae**] (subst. fem. 1): *pátria*.
- PAUPER- [pauper, **paupēr.is**] (adj. 2u): *pobre*.
- PECVNIA- [pecunī.a, **pecunī.ae**] (subst. fem. 1): *dinheiro*.
- PENNA – [penn.a, **penn.ae**] (subst. fem. 1): *pena*.
- PER (prep. de ac.): *através de, por*.
- PERICVLOS- [periculōs.us, **periculōs.a, periculōs.um**] (adj.1): *perigoso*.
- PESSVND- [pessund.o, **pessunda.s, pessundā.re, pessundēd.i, pessundāt.um**] (verb. trans. intr. 1): *morrer, afundar, aniquilar, perder a vida*.
- PERCVRR- [**percūrr.o, percūrri.s, percurrē.re, percurr.i, percurs.um**] (verb. trans. intr. 3c): *percorrer*.
- PERE- [**perē.o, peri.s, perī.re, perī.i, perīt.um**] (verb. intr. 4): *perecer, desaparecer; perder-se*.
- PET- [**pet.o, peti.s, petē.re, petū.i, petīt.um**] (verb. trans. 3c): *pedir*.
- PIG- [piger, **pigr.a, pigr.um**] (adj. 1): *preguiçoso*.
- PILA- [pil.a, **pil.ae**] (subst. fem. 1): *bola*.
- PIR- [pir.us, **pir.i**] (subst. fem. 2): *pereira*.

- PISTOR-** [pistor, **pistōr.is**] (subst. masc. 3c): *padeiro*.
- PLAC-** [placĕ.o, place.s, placē.re, **placŭ.i, placīt.um**] (verb. intr. 2): *agradar*. A forma verbal **placŭit** é impessoal e traduz-se por *foi resolvido*.
- PLAGOS-** [plagōs.us, **plagōs.a, plagōs.um**] (adj. masc. 1): *spancador*.
- PLANTA-** [plant.a, **plant.ae**] (subst. fem. 1): *planta*.
- POENA-** [poen.a, **poen.ae**] (subst. fem. 1): *castigo*.
- POETA-** [poēt.a, **poēt.ae**] (subst. masc. 1): *poeta*.
- POLLEX-** [pollex, **pollexīc.is**] (subst. masc. 3c): *polegar*.
- PON-** [pon.o, poni.s, ponē.re, **posŭ.i, posīt.um**] (verb. trans. 3c): *por, colocar*.
- POPVL -** [popŭl.us, **popŭl.i**] (subst. masc. 2): *povo*.
- PORTA-** [port.a, **port.ae**] (subst. fem. 1): *porta*.
- POSC -** [posc.o, posci.s, poscē.re, **poposc.i, -**] (verb. trans. 3c): *exigir*.
- 1<sup>o</sup>POST** (adv.): *depois*.
- 2<sup>o</sup>POST** (prep. de ac.): *atrás de*.
- POSTĒA** (adv.): *em seguida, depois*.
- PRAECEPT -** [praecēpt.um, **praecēpt.i**] (subst. neut.2): *preceito, recomendação*.
- PRIM-** [prim.us, **prim.a, prim.um**] (adj. 1): *primeiro*.
- PRO** (prep. do abl.): *por; em vez de*.
- 1<sup>o</sup>PROB-** [prob.o, **proba.s, probā.re, probāu.i, probāt.um**] (verb. trans. 1): *experimentar*.
- 2<sup>o</sup>PROB -** [prob.us, **prob.a, prob.um**] (adj. 1): *bom, honrado*.
- PROPTER** (prep. de ac.): *por causa de*.
- PROVERBI-** [prouerbī.um, **prouerbī.i**] (subst. neut. 2): *provérbio*.
- PVBLILI- SYR-** [Publilī.us Syr.us, **Publilī.i Syr.i**] (subst. masc. 2): *Publílio Siro*. Nome de um escritor romano.
- PVELLA-** [puēll.a, **puēll.ae**] (subst. fem. 1): *menina*.
- PVER-** [puer, **puēr.i**] (subst. masc. 2): *menino*.

PVGNA- [pugn.a, **pugn.ae**] (subst. fem. 1): *combate*.

PVGN- [pugn.o, **pugna.s**, pugnā.re, **pugnāu.i**, **pugnāt.um**] (verb. trans. intr. 1): *combater*.

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

PVPA- [pup.a, **pup.ae**] (subst. fem. 1): *boneca*.

PYRRHA- [Pyrrh.a, **Pyrrh.ae**] (subst. fem. 1): *Pirra*. Personagem mitológica, esposa de Deucalião.

PHOEB- [Phoeb.us, **Phoeb.i**] (subst. masc. 2): *Febo*. Febo é a divindade referente ao Sol, equivalente ao grego Apolo.

PLEN- [plen.us, **plen.a**, plen.um] (adj. 1): *cheio, pleno*.

QQ

<sup>1</sup>QVAM (adv.): *quanto, quão*.

<sup>2</sup>QVAM (conj.): *do que*.

-QVE (conj.): *e, e também*. Equivale a **ET**, mas é usada fixada após a palavra: **lupus agnusQVE** ou **lupus ET agnus**: *o lobo e o cordeiro*. Ver **ET**.

QV- [qu.i, **qu.ae**, qu.od] (pron. relat.): *que, o qual, a qual*.

QVIA (conj.): *porque, pois*.

QVINT- HORATI- FLACC- [Quint.us, Horatī.us, Flacc.us, **Quinti**, **Horatī.i**, **Flac.i**] (subst. masc. 2): *Quinto Horácio Flaco*. Poeta romano.

QVOQVE (adv.): *também*.

QVOTIDIE (adv.): *diariamente*.

RR

RADI- [radī.us, **radī.i**] (subs. masc. 2): *raio*.

- RAN- [ran.a, **ran.ae**] (subst. fem. 1): *rã*.
- RAP- [**rapĭ.o**, rap.is, rapĕ.re, **rapŭ.i**, **rapt.um**] (verb. trans. 3i): *arrebatar, raptar*.
- RARO (adv.): *raramente*
- RECIT- [recĭt.o, **recĭta.s**, recitā.re, **rectāu.i**, **recitāt.um**] (verb. trans. 1): *recitar*.
- RECT- [rect.um, **rect.i**] (subst. neut. 2): *o bem, o direito*.
- REDOLE- [**redolĕ.o**, redōle.s, redolē.re, **redolŭ.i**, -] (verb. 2): *cheirar*.
- REGINA- [regĭn.a, **regĭn.ae**] (subst. fem. 1): *rainha*.
- REGN- [regn.o, **regna.s**, regnā.re, **regnāu.i**, **regnāt.um**] (verb. intrans. 1): *reinar*.
- REMEDI- [remedĭ.um, **remedĭ.i**] (subst. neut. 2): *remédio*.
- RENOV- [renōu.o, **renōua.s**, renouā.re, **renouāu.i**, **renouāt.um**] (verb. trans. 1): *renovar*.
- <sup>1</sup>RE- [re.s, **re.i**] (subst. fem. 5): *coisa, estado*.
- <sup>2</sup>RE- [rex, **reg.is**] (subst. masc. 3c): *rei*. **Res Publica**: *Estado*.
- RESPONSV- [respons.um, **respons.i**] (subst. neut. 2): *resposta*.
- RID- [**ridĕ.o**, ride.s, ridē.re, **ris.i**, **ris.um**] (verb. intrans. e trans. 2): *rir*.
- RIG- [rig.o, **riga.s**, rigā.re, **rigāu.i**, **rigāt.um**] (verb. trans. 1): *regar*.
- ROMA- [Rom.a, **Rom.ae**] (subst. fem. 1): *Roma*.
- ROMAN- [romān.us, **romān.a**, romān.um] (adj. 1): *romano*.
- ROS- [ros.a, **ros.ae**] (subst. fem. 1): *rosa*.
- RV- [**ru.o**, rui.s, ruĕ.re, **ru.i**, **rut.um**] (verb. intrans. e trans. 3u): *precipitar-se*.
- RVB- [ruber, **rubr.a**, rubr.um ] (adj. 1): *vermelho*.
- RVF- [Ruf.us, **Ruf.i**] (subst. masc. 2): *Rufo*. Nome de pessoa.
- RVSTIC- [rustĭc.us, **rustĭc.a**, rustĭc.um] (adj. 1): *rústico, camponês, lavrador*.



<sup>2</sup>SERV- [seru.us, **seru.i**] (subst. masc. 2): *escravo*.

<sup>3</sup>SERV- [seru.a, **seru.ae**] (subst. fem. 1): *escrava*.

SEVER- [seuēr.us, **seuēr.a**, **seuēr.um**] (adj. 1): *severo*.

SEXT- [Sext.us, **Sext.i**] (subst.masc. 2): *Sexto*. Nome de pessoa.

<sup>1</sup>SI (conj.): *se*.

<sup>2</sup>SI- [si.m] (subj. de sum): *seja, esteja, exista*. Ver SV-, FVI-, ES-, ER-.

SĪBI (pron.): *para si, a si*. Forma ablativa do pronome de 3ª pessoa.

SIC (adv.): *assim*.

SICVT (conj.): *assim como*.

SINE (prep. de abl.): *sem*.

SILV- [silu.a, **silu.ae**] (subst. fem. 1): *floresta, selva, mata, bosque*.

SILVIA- [Silui.a, **Silui.ae**] (subst. fem. 1): *Sílvia*. Nome de pessoa.

SILVAN- [Siluān.us, **Siluān.i**] (subst. masc.2): *Silvano*. Nome de pessoa

SOCER- [socer, **socēr.is**] (subst. masc. 3c): *sogro*.

SOCI- [socī.us, **soci.i**] (subst. masc. 2): *companheiro*.

<sup>1</sup>SOL- [sol.um, **sol.i**] (subst. neut. 2): *solo, terra, chão*.

<sup>2</sup>SOL- [sol.us, **sol.a**, **sol.um**] (adj. 1): *só, sozinho, único, somente*.

SOLVM (adv.): *somente*. Non SOLVM... sed etīam: *não só... mas também*. Ver ETĪAM.

SPECT- [spect.o, **specta.s**, spectā.re, **spectāu.i**, **spectāt.um**] (verb. trans. intr. 1): *olhar, observar, contemplar, notar*.

SPECTATOR- [spectator, **spectator.is**] (subst. masc. 3c): *espectador*.

SPE- [sp.es, **sp.ei**] (subst. fem. 5): *esperança*.

SPECIE- [specī.es, **specī.ei**] (subst. fem. 5): *espécie*.

STATIM (adv.): *logo*.

STATVA- [statŭ.a, **statŭ.ae**] (subst. fem. 1): *estátua*.

STELL- [**stell.a, stell.ae**] (subst. fem. 1): *estrela*.

STVLT- [**stult.us, stult.a, stult.um**] (adj. 1): *tolo, imbecil, estúpido, louco, doido*.

<sup>1</sup>SV- [**su.us, su.a, su.um**] (adj. 1): *seu, sua*.

<sup>2</sup>SV- [**sum, es, esse, fui, -**] (verb. lig.): *ser, estar, existir*. É um verbo que possui muitas formas irregulares e vários verbos derivados. Comumente usado como verbo auxiliar. Ver **ES-**, **FVI-**, **ER-**, **SI-**.

SVB (prep. de abl.): *sob*.

SVBĪTO (adv.): *de repente*.

SVM- [**sum.o, sumi.s, sumě.re, sumps.i, sumpt.um**] (verb. trans. 3c): *tomar*.

SVPERSVM- [**super.sum, supěr.es, super.esse, super.fŭi**] (verb. intrans.): *sobreviver*.  
Composto do verbo SVM e SVPER. Ver SV-, SVPER.

SVPLIC- [**supplĭc.o, supplic.a.s, supplicā.re, supplicāu.i, supplicāt.um**] (verb. trans. 1): *suplicar*.

SVPra (prep. de acus.): *sobre, acima de, além de*.

<sup>1</sup>SVR- [**surg.o, surgi.s, surgě.re, surrēx.i, surrēct.um**] (verb. intrans. 3c): *levantar-se*.

<sup>2</sup>SVR- [**sur.a, sur.ae**] (subst. fem. 1): *perna, panturrilha*.

SVTOR- [**sutor, sutōr.is,**] (subst. masc. 3c): *sapateiro*.

TABELLA- [**tabell.a, tabell.ae**] (subst. fem. 1): *tabela*.

TAC- [**tacě.o, tace.s, tacē.re, tacŭ.i, tacīt.um**] (verb. intrans. 2): *calar-se*.

TAM (adv.): *tão*.

TANDEM (adv.): *afinal*.

TAVR- [**taur.us, taur.i**] (subst. masc. 2): *touro*.

TE (pron.): *te*.

TEMP- [**tempus, tempōr.is**] (subst. neut. 3c): *tempo*.

TEMPL- [templ.um, **templ.i**] (subst. neut. 2): *templo*.

TELA- [tel.a, **tel.ae**] (subst. fem. 1): *teia*.

TERG- [terg.um, **terg.i**] (subst. neut. 2): *costas*.

TERTIVS- [tertī.us, **tertī.a**, tertī.um] (num.): *três*. Declina-se como um adjetivo de 1ª classe.

TERR- [terr.a, **terr.ae**] (subst. fem. 1): *terra, solo, terreno, continente*.

TEX- [**tex.o**, texi.s, texē.re, **texŭ.i**, **text.um**] (verb. trans. 3c): *tecer*.

TEXTVRA- [textur.a, **textur.ae**] (subst. fem. 1): *tecido*.

THEMI- [Themis, **Themīd.is**] (subst. fem. 3c): *Têmis*. Deusa da Justiça.

TIBI (pron. dat.): *te, a ti*.

TIM- [**timĕ.o**, time.s, timē.re, **timŭ.i**, -] (verb. trans. 2): *recear, temer*.

TOT (adj. e prom dem.pl.): *tantos*. Indeclinável.

TRA- [**trah.o**, trahi.s, trahē.re, **trax.i**, **tract.um**] (verb. trans. 3c): *arrastar*.

TREPID- [trepīd.o, **trepīda.s**, trepidā.re, **trepidāu.i**, **trepidāt.um**] (verb. intrans. 1): *agitar-se, tremer, palpitar*.

TRIST- [**trist.is**, trist.e] (adj. 2b): *triste*.

<sup>1</sup>TV (pron. nom. voc.): *tu*.

<sup>2</sup>TV- [tu.us, **tu.a**, tu.um] (pron. poss.): *teu, tua*. Declina-se como um adjetivo de 1ª classe

TVLLI- [Tullī.a, **Tullī.ae**] (subst. fem. 1): *Túlia*. Nome de pessoa.

TVM (adv.): *então*.

---

~~~~~

---

VAE (interj.): *ai!*

VALDE (adv.): *muito, excessivamente, certamente*.

VAL- [**uale.o**, uale.s, uale.re, **ualŭ.i**, -] (verb. intrans. 2): *estar bom*.



**VAPVL-** [uapŭl.o, **uapŭla.s**, uapulā.re, **uapulāu.i**, **uapulāt.um**] (verb. intr. 1): *apanhar, ser açoitado*.

**VAST-** [uast.o, **uasta.s**, uasta.re, **uastau.i**, **uastat.um**] (verb.trans.1): *devastar*.

<sup>1</sup>**VBI** (adv.): *onde*

<sup>2</sup>**VBI** (interrog.): *onde?*

<sup>3</sup>**VBI** (conj.): *quando, logo que*.

**VBĪQUE** (adv.): *por toda parte*.

**VEHEMENTER** (adv.): *muito*.

**VEN-** [**uenī.o**, ueni.s, uenī.re, **uen.i**, **uent.um**] (verb. trans.4): *vir*.

**VENT-** [uent.us, **uent.i**] (subst. masc. 2): *vento*.

**VER-** [uer, **uer.is**] (subst. neut. 3i): *primavera*.

**VERB-** [uerb.um, **uerb.i**] (subst. neut. 2): *palavra*.

**VERBER-** [uerbĕr.o, **uerbĕra.s**, uerberā.re, **uerberāu.i**, **uerberāt.um**] (verb.trans.1): *acoitar, espancar*.

**VERITA-** [uerītas, **ueritāt.is**] (subst. fem.3c): *verdade*.

**VERS-** [uers.us, **uers.a**, uers.um] (adj.1): *voltado, virado*.

**VEST-** [uest.er, **uestr.a**, uestr.um] (pron. pess.): *vosso*. Declina como adj. 1, por exemplo *pulcher, pulchra, pulchrum*. Ver **PVLCH-**

**VESTIF-** [uestīfex, **uestific.is**] (subst. masc.3c): *alfaiate*.

**VESTIS** [uestis, **uest.is**] (subst. fem. 3i): *roupa*.

**VET-** [uet.us, **uetĕr.is**] (adj. 2u): *antigo, velho*.

**VETERRIM-** [ueterrīm.us, **ueterrīm.a**, ueterrīm.um] (adj. 1): *velhíssimo*. Forma superlativa do adj. *uetus*. Ver **VET-**

**VIA-** [ui.a, **ui.ae**] (subst. fem.1): *via, rua*.

**VICINI-** [uicinī.a, **uicinī.ae**] (subst. fem.1): *vizinhança, proximidade*

**VIC-** [**uic.i**] (perf. de *uinco*). *Venci*. Ver **VINC-**

**VICT-** [uict.us, **uict.a**, uict.um] (adj. 1): *vencido*. Formado a partir do part. pas. do verbo *uinco*. Ver **VINC-**

- VICTOR-** [uictor, **uictōr.is**] (subst. masc. 3c): *vencedor*.
- VIDE-** [uidě.o, uide.s, uidē.re, **uid.i, uis.um**] (verb. trans.2): *ver*.
- VINC-** [**uinc.o, uinci.s, uincē.re, uic.i, uict.um**] (verb.trans.3c): *vencer*. A forma do sup. dos verbos *uiuo* e *uinco* são homógrafas. Ver **VIV-**
- VIR-** [uir, **uir.i**] (subst. masc.2 ): *homem, varão*.
- VISIT-** [uisīt.o, **uisīta.s, uisitā.re, uisitāv.i, uisitāt.um**] (verb. trans. 1): *visitar*.
- VIT-** [uit.o, **uita.s, uitā.re, uitāu.i, uitāt.um**] (verb.trans.1) : *evitar*.
- VITA-** [uit.a, **uit.ae**] (subst. fem. 1): *vida*. **Agĕre uitam**: *levar a vida*.
- VITI-** [uitī.um, **uitī.i**] (subst. neut. 2): *vício*.
- VIV-** [**uiu.o, uiui.s, uiuē.re, uix.i, uict.um**] (verb. intrans.3c) : *viver*. A forma do sup. dos verbos *uiuo* e *uinco* são homógrafas. Ver **VINC-**
- VLM-** [ ulm.us, **ulm.i**] (subst. fem. 2): *olmeiro*.
- VMBRA-** [umbr.a, **umbr.ae**] (subst. fem. 1): *sombra*.
- VMBROS-** [umbrōs.us, **umbrōs.a, umbrōs.um**] (adj. 1): *sombrio, ensombrado, sombreado*.
- VN-** [ un.us, **un.a, un.um**] (adj. 1): *um só*.
- VNDĪQVE** (adv.): *por toda parte*.
- VNA** (adv): *junto, juntos*.
- VNDA-** [ und.a, **und.ae**] (subst.fem. 1): *onda*.
- VOBIS** (pron): *vos, a vós*. Forma ablativa do pronome de 2ª pessoa do pl.
- VOC-** [uoc.o, **uoca.s, uocā.re, uocāu.i, uocāt.um**] (verb.trans.1): *chamar*.
- VOLATVS** [uolat.us, **uolat.us**] (subst. masc. 4): *vôo*.
- VOL-** [uol.o, **uola.s, uolā.re, uolāu.i, uolāt.um**] (verb.trans.1): *voar*.
- VOLV-** [**uolu.o, uolui.s, uoluē.re, uolu.i, uolut.um**] (verb.trans.3c): *revolver, meditar*.
- VOS** (pron.): *vós, vos, para vós*.
- VRBAN-** [urbān.us, **urbān.a, urbān.um**] (adj. 1): *urbano, da cidade*.

**VRB-** [urbs, **urb.is**] (subst. fem. 3i): *cidade*. Comumente usada para se referir à cidade de Roma.

**VSVS** [us.us, **us.us**] (subst. fem. 4): *experiência*.

**VT** (conj.) *como, para que, que*.

**VTIL-** [**utīl.is**, util.e] (adj. 2b): *útil*.

**VVLN-** [uulnus, **uulnēr.is**] (subst. neut. 3c): *ferida*.

**VXOR-** [uxor, **uxōr.is**] (subst. fem.3c): *esposa*.

## 6 CONCLUSÕES

Pesquisar com dicionários, ainda hoje, é um trabalho tecido no limite dos extremos. Ao mesmo tempo que, boa parte dele se apresenta como uma lapidação beneditina, o verdadeiro lexicógrafo pedagogo não ignora os sujeitos principais do processo de ensino e aprendizagem: o professor e o aluno – o que, por vezes, nos torna reféns da boa vontade alheia de cooperar com um trabalho de que poucos compreendem a importância. De fato, produzir um dicionário de aprendizagem é algo extenuante, fazê-lo de modo que atenda às necessidades de um público específico o é ainda mais. O pesquisador precisa ter a consciência de que o resultado é temporário e nunca conclusivo, haja vista que as demandas educacionais estão em constantes transformações.

Ao darmos início a esta pesquisa, idealizamos um produto final que pudesse trazer uma contribuição única para o Ensino de línguas clássicas e que minimizasse a angústia de discentes e de docentes. Acreditamos não ter logrado êxito, dada nossa tamanha presunção. Todavia, durante o percurso de nosso trabalho tivemos a oportunidade de amadurecermos academicamente, profissionalmente e até humanamente para a problemática que os Estudos Clássicos sofrem, em especial, no que se refere à importância do uso do dicionário latino.

Cabe, então, retomarmos as questões e os objetivos que aqui nos propomos para uma reflexão final. Iniciaremos com as questões secundárias, a começar pelo ensino de Latim.

O que pudemos notar foi que não há uma confluência, um parâmetro guia entre as turmas e os professores. Cada qual estabelece seus objetivos norteadores e, a partir destes, seguem um percurso didático. Há docentes que tornam a disciplina um primeiro passo para uma perspectiva histórica da língua portuguesa ou das demais línguas românicas e que sofreram influência do Latim; outros que buscam trabalhar com a língua focada em si mesma, especialmente, objetivando que o aluno, em níveis avançados, tenha acesso à riqueza cultural antiga em sua língua original.

Seja qual for o objetivo, deixar claro para o aluno e tentar descobrir os fatores motivadores de cada turma pode vir a ser uma ferramenta pedagógica. No geral, poucos alunos dão valor à disciplina de Latim, principalmente, por não entenderem sua relevância na formação acadêmica. Isso leva a uma intensificação das dificuldades de ensino e de aprendizagem.

Muitas destas dificuldades estão relacionadas para além do uso de dicionário ou do material didático como um todo. Como destacamos ao longo do trabalho, as dificuldades principais dos alunos iniciantes partem do conhecimento da estrutura básica da língua latina necessária para uma melhor compreensão das informações contidas do verbete do dicionário. Dentre estas, podemos destacar aqui a lematização das palavras nos dicionários latinos – algo mencionado por alguns autores no capítulo de fundamentação teórica. Não à toa, alguns dos nossos sujeitos apontaram a necessidade de um resumo gramatical no dicionário – o que foi corroborado pelo resultado dos testes.

Porém, mesmo apenas um bom conhecimento da língua latina pode não ser suficiente para um manuseio eficaz do dicionário, por isso o letramento lexicográfico se faz necessário. Para tanto, um bom guia de uso e um professor que esteja à frente, orientando sua turma, é indispensável. Nesse sentido, talvez, o papel do professor supra o do guia de uso. Muitas pesquisas em uso de dicionário apontam que o consulente, ao manusear a obra, ignora a leitura das introduções e, conseqüentemente, a leitura do guia de uso. Cabe ao professor desenvolver esse hábito em seus aprendizes para que estes tenham uma participação mais ativa e independente do processo de aprendizagem.

Finalmente, no que se refere à proposta aqui apresentada, percebemos uma resistência inicial por parte de alguns alunos por sua diferença diante de algumas outras obras mais comuns. Entretanto, os resultados foram moderadamente positivos. As questões dos testes, que se voltavam para o conhecimento ligado ao uso de dicionário, foram as que ofereceram menores dificuldades e os aspectos visuais – uma particular preocupação da proposta – tiveram uma boa aceitação. Caberia, então, ampliar longitudinalmente esta pesquisa para que se obtivesse uma quantidade maior de dados e dados mais detalhados, principalmente, de modo a comparar a proposta com outras obras equivalentes vigentes no mercado. De igual modo, uma pesquisa sobre o material lexicográfico existente nos livros didáticos utilizados poderia contribuir para o desenvolvimento dos estudos apresentados nesta tese.

Destacamos, ainda, a grande importância de um guia de uso claro e objetivo. Ao perguntarmos aos alunos quais os elementos mais importantes em um dicionário, o guia de uso foi colocado em segundo plano, porém, além de viabilizar a compreensão das informações dos verbetes, é ele o primeiro elemento lexicográfico a fornecer a autonomia do usuário, especialmente, o usuário aprendiz de línguas.

De qualquer modo, a produção de um dicionário de base lexicográfica pedagógica exige uma constante reelaboração e reavaliação. Somente assim, as dificuldades de aprendizagens da referida língua-alvo poderiam ser minimizadas no primeiro contato com o alunato e, por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem de Latim pudesse se aproximar de seu potencial máximo.

## REFERÊNCIAS

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

AMORIN, Karine Viana. A utilização do dicionário em sala de aula. *In*: BEZERRA, Ma. Auxiliadora (org). **Estudar vocabulário: como e para quê?** Campina Grande: Bagagem, 2004. p. 83-112

ARAÚJO, Edna Maria Vasconcelos Martins. O uso do dicionário de língua portuguesa no ensino da escrita. *In*: PONTES, Antônio Luciano *et al.* **Perspectivas em Lexicografia e Terminologia**. Fortaleza: EDUECE, 2018. p. 51-71 Disponível em: <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/PERSPECTIVAS%20EM%20LEXICOGRAFIA%20E%20TERMINOLOGIA.pdf> Acesso em: 08 jan. 2020

BASÍLIO, Margarida. **Formação e Classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

BEZERRA, Ma. Auxiliadora. O vocabulário na pesquisa e no ensino. *In*: \_\_\_\_\_ (org). **Estudar vocabulário: como e para quê?**. Campina Grande: Bagagem, 2004. p. 11-38

BOISSON, Claude; KIRTCHUK, Pablo; BÉJOINT, Henri. Aux origines de la lexicographie: les premiers dictionnaires monolingues et bilingues. **International Journal of Lexicography**. v. 4. 1991. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1003.7281&rep=rep1&type=pdf> Acesso em 05/01/2020

BRASIL, Ministério da Educação. Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. **Diretrizes para Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa: Relatório conclusivo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1986. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001734.pdf> Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

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

CIALDINE ARRUDA, Francisco Edmar; SOUSA, Rita Moreira de. Dicionário de aprendizagem e língua latina. **Revista Entrepalavras**. Fortaleza, ano 03, v. 3, n especial. p. 113-130. Ago/ Dez. 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/198/199>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CABRÉ, Maria Teresa. **La terminología**: teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Editorial Antártida-Empuries, 1993.

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

CORREIA, Margarita. **Os dicionários portugueses**. Lisboa: ILTEC/Editorial Caminho, 2009.

DANTAS, Halysson Oliveira. Letramento lexicográfico na educação básica: relações entre o léxico oral e sua forma dicionarizada. **Revista Entrepalavras**. Fortaleza, ano 4, v.4, n.1, p. 150-163, jan/jun 2014. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/302>. Acesso em: 08 jan. 2020

DICIONÁRIO Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês, Oxford, Nova Iorque: Oxford University Press, 2006.

DICIONÁRIO visual 3 em 1, São Paulo: Blucher, 2011.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005a.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurelinho**: dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005b.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**. 5 ed.rev.ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Infantil de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

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

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. **O processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.



- HUMBLÉ, Philippe. A Lexicografia pedagógica e o dicionário de uso Português/Espanhol da UFSC. *In: 5º CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA. Programa e Resumos*. Florianópolis: UFSC, 1998
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1986
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge. 1996.
- KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à Terminologia: teoria e prática**. São Paulo: CONTEXTO, 2004.
- KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. *In: ISQUERDO Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (org). Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. v. 3. Campo Grande: Ed. UFMS/ São Paulo: Humanitas, 2007.*
- KRIEGER, Maria da Graça; MÜLLER, Alexandra Felderkirche. **Lexicografia Pedagógica: uma proposição prática exemplificada**. Domínios de Linguagem. Uberlândia, v. 12, n. 4. p. 1950-1972. Out/ Dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/41574/25169/> Acesso em: 08 jan. 2020
- KRIEGER, Maria da Graça Questões de lexicografia pedagógica. *In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Orgs.). Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.
- LAFACE, Antonieta. A definição do vocabulário terminológico no universo acadêmico: reflexões didático-pedagógicas. *In OLIVEIRA, Ana Maria P. P. de; ISQUERDO, Aparecida N. (org). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. v. 1. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.*
- LAROUSSE. **Larousse escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.
- LIMA, Alceu Dias. **Uma estranha língua: questões de linguagem e método**. São Paulo EDUNESP, 1995.
- LONGMAN: **Dictionary of Contemporary English: for advanced learners**. New Edition. Pearson Education Limited, 2009.
- LONGO, Giovanna. **Ensino de Latim: problemas linguísticos e uso de dicionário**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2006.
- MARANHÃO, Samantha de Moura. **Reflexões sobre o ensino de língua latina em cursos superiores de letras modernas**. Revista Instrumento. v. 1. n. 1. jan/ jun 2009. Disponível em

<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/4>. Acesso em: 11 jan. 2020.

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

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

MURAKAWA, Clodilte de Almeida Azevedo. Tradição Lexicográfica portuguesa: Bluteau, Morais e Vieira. *In* OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

NÓBREGA, Vandick Londres da. **Metodologia do latim**: vida cotidiana e instruções. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1962.

NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil**: análise e história. Campinas, SP: FAPERP, 2006.

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

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisas em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola editorial, 2019

PALAVRA-CHAVE: **dicionário semibilígue para brasileiros**: francês. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PARKER, John; STAHEL, Monica. **Password**: English dictionary for speakers of portuguese. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PETERMANN, Juliana. Imagens na publicidade: significações e persuasão. **Unirevista**. v. 1, n. 3. 2006. Disponível em: [http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/imagens\\_na\\_publicidade\\_significacoes\\_e\\_persUasao.pdf](http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/imagens_na_publicidade_significacoes_e_persUasao.pdf). Acesso em: 26 jan. 2020.

PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTANA, Carolina Duarte de Azavedo **Multimodalidade e semiótica social**: o estado da arte. *In* MATTE, Ana Cristina Fricke (org). **Língua(gem), texto, discurso**: entre a reflexão prática e a prática. v. 2. Belo Horizonte: Lucerna, 2006.

PONTES, Antônio Luciano. O dicionário na sala de aula: saberes e aplicações. *In* PONTES, Antônio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha. **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso**: uma contribuição para o professor. v. 2. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

- PONTES, Antônio Luciano. **Dicionário para uso escolar: O que é, como se lê criticamente.** Fortaleza: EDUECE, 2009.
- PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia.** São Paulo: Rêspel, 2012.
- REZENDE, Antônio Martinez de. **Latina Essentia: introdução ao latim.** 3 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. *In:* ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-31
- RÓNAI, Paulo **Gradus primus: curso básico de latim.** 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.
- SABINO LUIZ, Marcelo. **Letramento lexicográfico: o dicionário no ensino do léxico e o potencial didático para a inscrição do aluno no mundo da escrita.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio-PR: 2019. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-4-2017-2019/13160-marcelo-sabino-luiz-2019/file>. Acesso em: 08 jan. 2020
- SANTOS, Hugo Leonardo Gomes dos; SOUSA, Ana Grayce Freitas de. **PNLD e dicionários escolares: impactos pedagógicos e acadêmicos.** 2015. 12º Semana de Educação da Universidade Estadual do Ceará, 2015, Fortaleza. Disponível em: [http://www.uece.br/eventos/semanadeeducacaouece/anais/trabalhos\\_completos/210-27027-19082015-085010.doc](http://www.uece.br/eventos/semanadeeducacaouece/anais/trabalhos_completos/210-27027-19082015-085010.doc) Acesso em: 08 jan. 2020
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005
- SOUSA, Rita Moreira de; CIALDINE ARRUDA, Francisco Edmar. **A influência do material anteposto e da coerência lexicográfica na aprendizagem de Latim.** Cadernos de Cultura e Ciência. Crato, Ano 7, v. 11, n. 2. p. 54-64. Dez. 2012. Disponível em: [http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/cadernos/article/viewFile/517/pdf\\_1](http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/cadernos/article/viewFile/517/pdf_1). Acesso em: 11 jan. 2020.
- TORRÃO, João Manuel Nunes. **A aquisição de vocabulário e o uso de dicionário. II** Colóquio Clássico – Actas. Aveiro, Universidade, 1997. Disponível em: <http://www2.dlc.ua.pt/classicos/Dicionario.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino-português.** Porto: Gráficos Reunidos LTDA, 1942 (?).
- TURAZZA, Jeni Silva. **Léxico e criatividade.** São Paulo: Annablume, 2005.
- VARGAS, Mariana Daré. **Parâmetros lexicográficos para dicionários pedagógicos bilíngues direcionados a estudantes brasileiros de língua espanhola: um olhar sobre as habilidades escritas.** Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa).

Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP: 2018. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154355/vargas\\_md\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154355/vargas_md_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 08 jan. 2020

WELKER, Hebert Andreas. **Dicionários**: uma pequena introdução à Lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

WELKER, Hebert Andreas. **Panorama geral da Lexicografia Pedagógica**. 2. Ed. Brasília: Thesaurus, 2008.

**APÊNDICE A: MODELO DO TESTE REALIZADO**

CÓDIGO: (\_\_\_\_) HORÁRIO DE INÍCIO: (\_\_\_\_) HORÁRIO DE ENTREGA: (\_\_\_\_)

Contato (telefone e/ou email): \_\_\_\_\_

Curso atual: \_\_\_\_\_ Curso da 1ª graduação: \_\_\_\_\_

Semestre em que cursou Latim 1 pela primeira vez: \_\_\_\_\_

**(A-SOBRE DICIONÁRIOS NO GERAL)**

A.1) Quando foi seu primeiro contato com dicionários?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A.2) Possui dicionários em casa? Quantos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A.3) Que tipo de dicionários possui?

 De língua portuguesa De língua latina De língua estrangeira (qual?) \_\_\_\_\_ Dicionário de uma área (de linguística, de literatura, jurídico, etc) Outro: (qual?) \_\_\_\_\_

A.4) Dos tipos acima, qual dicionário você utiliza com mais frequência? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A.5) Para que você mais utiliza o dicionário?

 para traduzir para encontrar o significado de palavras para verificar a ortografia para ampliar vocabulário para saber como usar uma palavra nos seus contextos para procurar informações gramaticais para procurar sinônimos Outros: \_\_\_\_\_

A.6) Algum professor já trabalhou com dicionário em sala de aula?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A.7) Para você, deve haver em um bom dicionário?

 Imagens Muitas cores Grande quantidade de palavras Grande quantidade de definições

- ( ) Equivalentes em outras línguas
  - ( ) Palavras novas
  - ( ) Palavras antigas
  - ( ) Etimologia da palavra
  - ( ) Separação silábica
  - ( ) Guia de uso
  - ( ) Resumo gramatical
  - ( ) Uma pequena enciclopédia
  - ( ) Descrição fonética
  - ( ) Outro: \_\_\_\_\_
- 

### (B-SOBRE DICIONÁRIOS LATINOS)

B.1) Possui algum dicionário de Latim em casa?

---



---

B.2) Lembra o nome do dicionário latino ou alguma referência dele?

---



---

B.3) Com que frequência consulta seu dicionário latino?

---



---

B.4) Qual o principal motivo de consulta desse dicionário latino?

---



---

B.5) O professor de Latim chegou a explicar como consultar o dicionário latino?

---



---

B.6) Enumere as principais dificuldades em utilizar seu dicionário de Latim:

---



---

TEXTO PARA AS ATIVIDADES: uulpecula et uuae

uulpecula per agricolae fundum ambulabat. uidit subito iucundas uuas. frusta famélica uulpecula saliebat, uuas tangere non poterat, quia alta erat uinea. paulo post uulpecula sententiam mutauit, sed irata dixit: – uuae nondum maturaes sunt; acerbae uuae uulpeculis pessimae sunt. Phaedrus poeta, qui fabulam scripsit, admonet: multi eleuant uerbis, quae\* facere non possunt.

\* quae: “as coisas que”

---

**(C-QUESTÕES GERAIS)**

A partir do vocabulário e do texto acima responda abaixo:

C.1) Indique dois verbos de conjugações diferentes

---

---

C.2) Indique outros dois verbos em tempos verbais diferentes

---

---

C.3) Indique dois substantivos de gêneros diferentes

---

---

C.4) Indique dois adjetivos que estejam flexionados em casos diferentes

---

---

---

**(D-TRADUÇÃO)**

D.1) Traduza o texto acima:

---

---

---

---

---

---

---

---

**(E-AVALIAÇÃO DO TESTE E DA PROPOSTA)**

E.1) Das questões acima (C.1 a C.4), qual foi a mais fácil de responder?

---

---

E.2) Das questões acima (C.1 a C.4), qual foi a mais difícil de responder?

---

---

E.3) Você gostou de usar esse vocabulário?

---

---

E.4) As informações contidas nele estão claras?

---

---

E.5) Você conseguiu identificar as declinações dos substantivos?

---

---

E.6) Você conseguiu identificar as conjugações dos verbos?

---

---

E.7) O uso das cores está claro para você?

---

---

E.8) Que dificuldades você teve em utilizá-lo?

---

---

E.9) Sugira modificações para o vocabulário

---

---

---

---

E.10) Comparando com seu dicionário latino, qual dos dois você indicaria a um colega? Por quê?

---

---



## APÊNDICE B: VOCABULÁRIO DO TEXTO UTILIZADO NO TESTE

### CHAVE DO VOCABULÁRIO

FORMA BASE EM AZUL COM FONTE ARIAL 10 EM CAIXA ALTA SEGUIDA DE HÍFEN [entrada em vermelho com fonte Times New Roman 11, por extenso com o radical formador destacado por ponto e a(s) forma(s) principal(is) em negrito] (informações gramaticais abreviadas com fonte Times New Roman 11.) *equivalente(s) em itálico, fonte Times New Roman 11.* Outras possíveis informações em fonte Arial 10, preta.

#### **PALAVRAS INVARIÁVEIS:**

Não mudam, ou seja, igual ao original

Advérbios, preposições (**apresentam o caso regente**), conjunções, interjeições

Exemplos:

**ALTIVS** (adv.): *mais alto.*

**PER** (prep. de ac.): *através de, por.*

#### **SUBSTANTIVOS:**

**FORMA-BASE-** [nominativo com desinência separada por ponto, **genitivo (em negrito) com desinência separada por ponto**] (classe gramatical e grupo): *equivalente em português.* Informações extra e/ ou remissivas

Exemplos:

**MVSCA-** [**musc.a, musc.ae**] (subst. fem 1): *mosca, inseto.* Também usado pejorativamente para designar pessoas chatas, importunas.

**PHAEDRVS-** [**Phaedr.us, Phaedr.i**] (subst. masc. 2): *Fedro.* Nome de um escrito latino.

#### **ADJETIVOS**

**FORMA-BASE-** [nominativo, de acordo com os gêneros: masculino, **feminino (em negrito)**, neutro; com **desinências separadas.**] (classe gramatical e grupo): *equivalente em português.* Informações extra e/ ou remissivas

Exemplos:

**ACERB-** [**acerb.us, acerb.a, acerb.um**] (adj.1): *azedo, verde.*

**AGREST-** [**agrest.is, agrest.e**] (adj. 2b): *agreste, do campo, selvagem.*

#### **VERBOS**

**FORMA-BASE-** [tempos primitivos destacando as terminações] (classe gramatical e grupo): *equivalente em português.* Informações extra e/ ou remissivas

Exemplos:

**DIC-** [**dic.o, dici.s, dicere, dix.i, dic.tum**] (verb. trans. 3c): *dizer.*

**<sup>1</sup>DICT-** [**dict.o, dicta.s, dictā.re, dictāv.i, dictāt.um**] (verb. trans. 1): *ditar; ensinar*

### **LISTA DE ABREVIATURAS E NUMERAÇÃO:**

**abl.** *ablativo*

**ac.** *acusativo*

**adj.** *adjetivo*

**adv.** *advérbio*

|                                  |                                                                                         |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>conj.</b> <i>conjunção</i>    | <b>1</b> substantivos de 1ª declinação; verbos de 1ª conjugação; adjetivos de 1ª classe |
| <b>defect.</b> <i>defectivo</i>  | <b>2</b> substantivos de 2ª declinação; verbos de 2ª conjugação                         |
| <b>fem.</b> <i>feminino</i>      | <b>2u</b> adjetivos de 2ª classe uniformes                                              |
| <b>fut.</b> <i>futuro</i>        | <b>2b</b> adjetivos de 2ª classe biformes                                               |
| <b>imperf.</b> <i>imperfeito</i> | <b>2t</b> adjetivos de 2ª classe triformes                                              |
| <b>intr.</b> <i>intransitivo</i> | <b>3</b> substantivos de 3ª declinação                                                  |
| <b>lig.</b> <i>ligação</i>       | <b>3c</b> verbos de 3ª conjugação com tema em consoante                                 |
| <b>masc.</b> <i>masculino</i>    | <b>3i</b> verbos de 3ª conjugação com tema em “i” breve                                 |
| <b>neut.</b> <i>neutro</i>       | <b>4</b> substantivos de 4ª declinação; verbos de 4ª conjugação                         |
| <b>num.</b> <i>numeral</i>       | <b>5</b> substantivos de 5ª declinação                                                  |
| <b>perf.</b> <i>perfeito</i>     |                                                                                         |
| <b>prep.</b> <i>preposição</i>   |                                                                                         |
| <b>pron.</b> <i>pronome</i>      |                                                                                         |
| <b>relat.</b> <i>relativo</i>    |                                                                                         |
| <b>subj.</b> <i>subjuntivo</i>   |                                                                                         |
| <b>subst.</b> <i>substantivo</i> |                                                                                         |
| <b>trans.</b> <i>transitivo</i>  |                                                                                         |
| <b>verb.</b> <i>verbo</i>        | <sup>1, 2</sup> (etc) indica as variantes                                               |

### VOCABULÁRIO

**ACCVS-** [accūs.o, **accūsa.s**, accusā.re, **accusāv.i**, **accusāt.um**] (verb. trans. 1): *acusar, censurar, repreender.*

**ACERB-** [acerb.us, **acerb.a**, acerb.um] (adj.1): *azedo, verde.*

**ACERRĪM-** [acerrim.us, **acerrim.a**, acerrim.um] (adj.1): *rigoroso, violentíssimo.*

**ADĪTVS** [adit.us, **adit.us**] (subst.. masc.4): *acesso, entrada, porta.*

**ADMON-** [**admonĕ.o** admōn.es, admonē.re, **admonŭ.i**, **admonīt.um**] (verb. trans. 2): *advertir, aconselhar, admoestar. lembrar.*

**ADMONV-** [admonŭ.i] perf. de **ADMON-**

**ADMOV-** [**admove.o**, admove.s, admove.re, **admov.i**, **admot.um**] (verb. trans.2): *mover, estender, girar.*

**AGREST-** [**agrest.is**, agrest.e] (adj. 2b): *agreste, do campo, selvagem.*

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

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

**ALT-** [alt.us **alt.a**, alt.um] (adj. 1): *alto, elevado, ilustre, poderoso. profundo.*

**ALTER-** [alt.er, **altĕr.a**, altĕr.um] (pron. e adj. 1): *um (de dois), (o) outro. outro, segundo.*

**ALTIVS** (adv.): *mais alto.*

**AMBO** (num.) *os dois, ambos.*

**AMBVL-** [ambŭl.o, **ambŭla.s**, ambulā.re, **ambulāv.i**, **ambulāt.um**] (verb. intrans. 1): *passear, andar, caminhar*.

**AMICA-** [amīc.a, **amīc.ae**] (subst. fem. 1): *amiga, amante, namorada*.

**DIC-** [**dic.o**, dici.s, dicē.re, **dix.i**, **dic.tum**] (verb. trans. 3c): *dizer, falar, afirmar, proclamar*.

**<sup>1</sup>DICT-** [dict.o, **dicta.s**, dictā.re, **dictāv.i**, **dictāt.um**] (verb. trans. 1): *ditar; ensinar*.

**<sup>2</sup>DICT-** [dict.um, **dict.i**] (subst. neut. 2): *dito, sentença*.

**DIX-** [dix.i] perf. de **DIC-**.

**ELEV-** [**eleu.o**, eleua.s, eleuā.re, **eleuau.i**, **eleuat.um**] (verb. trans. 1): *rebaixar, depreciar, tornar mais leve*

**ENVMER-** [enumer.o, **enumera.s**, enumera.re, **enumerav.i**, **enumerat.um**] (verb. trans. 1): *enumerar*.

**<sup>1</sup>ER-** [era.m] imperf. de **SV-**. Ver **<sup>1</sup>SV-**, **FVI-**, **ES-**, **SI-**

**<sup>2</sup>ER-** [er.o] fut. imperf. de **SV-**. Ver **<sup>1</sup>SV-**, **FVI-**, **ES-**, **SI-**

**ERGO** (conj.): *portanto*.

**ES-** [**sum**, **es**, esse, **fui**, -] Ver **<sup>1</sup>SV-**, **FVI-**, **ER-**, **SI-**.

**ESVR-** [**esuri.o**, esuri.re, **esuriu.i**, **esurit.um**] (verb. trans. 3i): *estar com fome, passar fome, ter fome*

**ET** (conj.): *e, também. et...et tanto...como*.

**FABVLA-** [fabŭl.a, **fabŭl.ae**] (subst. fem. 1): *narrativa, história, fábula, conto*.

**FAC-** [**facī.o**, faci.s, facē.re, **fec.i**, **fact.um**] (verb. trans. 3i): *fazer, tornar, causar*.

**FAM-** [fam.a, **fam.ae**] (subst. fem. 1): *fama*. Também pode significar a deusa mitológica Fama

**FAMELIC-** [famelic.us, **famelic.a**, **famelic.um**] (adj.1): *faminto, esfomeado, famélico*.

**FEC-** [fec.i] perf. de **FAC-**. Ver **FAC-**.

**FRVSTA** (adv.): *em vão*.

**FV-** [**fu.i**] perf. de **SV-**. Ver **<sup>1</sup>SV-**, **ES-**, **ER-**, **SI-**.

**FVG-** [**fug.ĭo**, fug.is, fug.ĕ.re, **fugi**, **fugĭtum**] (verb. trans. intran. 3i): *fugir, escapar-se, evitar*.

**FVND-** [fund.us, **fund.i**] (subst. masc. 2): *fazenda, terreno*.

**IRAT-** [irat.us, **irat.a**, **irat.um**] (adj.1): *irado, colérico*.

IVCVND- [iucund.us, **iucund.a**, iucund.um] (adj.1): agradável, ameno, aprazível, saboroso, apetitoso.

MATVR- [matur.us, **matur.a**, matur.um] (adj.1): maduro

MVLIER- [mulier, **mulier.is**] (subst. fem. 3c): *mulher*.

MVLT- [mult.us, **mult.a**, mult.um] (adj. 1): *muito, numeroso, tardio, avançado (no tempo)*

MVSCA- [musc.a, **musc.ae**] (subst. fem 1): *mosca, inseto*. Também usado pejorativamente para designar pessoas chatas, importunas.

MVT- [**mut.o**, muta.s, mutā.re, **mutau.i**, **mutat.um**] (verb. intr. 1): *mudar, transformar, trocar*

NON (adv.): *não*.

NONDVM (adv.): *ainda não. Até então*

PAVL- [paul.us, **paul.a**, paul.um] (adj.1): *pouco, pequeno, em pequena quantidade*

PAVLO (adv.): *pouco. (Em) pouco tempo*.

PER (prep. de ac.): *através de, por*.

PESSĪM- [pessīm.us, **pessīm.a**, pessīm.um] (adj.1): *péssimo, o pior*

PHAEDRVS- [Phaedr.us, **Phaedr.i**] (subst. masc. 2): *Fedro*. Nome de um escrito latino.

PO- [possum, potes, posse, potūi, -] (verb. trans. irr.): *poder, ser capaz de, ter forças para*. Verbo composto do verbo **sum** (pot-/pos- -sum). Ver <sup>1</sup>SV-

POENA- [poen.a, **poen.ae**] (subst. fem. 1): *castigo, pena, punição*.

POETA- [poēt.a, **poēt.ae**] (subst. masc. 1): *poeta*.

POLLEX- [pollex, **pollex.is**] (subst. masc 3c): *polegar*.

<sup>1</sup>POST (adv.): *depois*.

<sup>2</sup>POST (prep. de ac.): *atrás de*.

POTV- [potū.i] perf. de PO-. Ver PO-, <sup>1</sup>SV-

QV- [qu.i, **qu.ae**, qu.od] (pron. relat.): *que, o qual, a qual*.

QVIA (conj.): *porque, pois*.

SAL- [**salī.o**, sali.s, salī.re, **salū.i**, **salt.um**] (verb. intr. 4): *saltar, dançar*.

SCI- [**sci.o**, sci.s, sci.re, **sciv.i**, **scit.um**] (verb. trans. 4): *saber*.

SCRIB- [**scrib.o**, scribi.s, scribē.re, **scrips.i**, **script.um**] (verb. trans. 3c): *escrever*.

SCRIPSI perf. de SCRIB-

SCRIPT- [**script.um**, **script.i**] (subst. neut. 2): *escrito*.

SED (conj.): *mas, porém*.

SEMPRONI- [**Sempronī.a**, **Sempronī.ae**] (subst. fem. 1): *Semprônia*. Nome de pessoa.

SENTENTI- [**sententi.a**, **sententi.ae**] (subst. fem. 1): *sentença, opinião, intenção, projeto*

SERVITV- [**servītus**, **servitūt.is**] (subst. fem. 3c): *servidão*.

<sup>1</sup>SI (conj.): *se*.

<sup>2</sup>SI- [**si.m**] subj. de SV-. Ver <sup>1</sup>SV-, FVI-, ES-, ER-.

SĪBI (pron.): *para si, a si*. Forma ablativa do pronome de 3ª pessoa.

<sup>1</sup>SV- [**sum**, **es**, **esse**, **fui**, -] (verb. lig.): *ser, estar, existir*. É um verbo que possui muitas formas irregulares e vários verbos derivados. Comumente usado como verbo auxiliar. Ver ES-, FVI-, ER-, SI-.

<sup>2</sup>SV- [**su.us**, **su.a**, **su.um**] (adj. 1): *seu, sua*.

SVB (prep. de abl.): *sob*.

SVBĪTO (adv.): *de repente*.

SVM- [**sum.o**, **sumi.s**, **sumē.re**, **sumps.i**, **sumpt.um**] (verb. trans. 3c): *tomar*.

TANG- [**tang.o**, **tang.is**, **tangē.re**, **tetiġ.i**, **tact.um**] (verb. trans. 3c): *tocar, atingir, alcançar*. Ver TETIGI-

TETIG- [**tetiġ.i**] perf. de TANG-

VER- [**ver**, **ver.is**] (subst. neut. 3i): *primavera*.

VERB- [**verb.um**, **verb.i**] (subst. neut. 2): *palavra*.

VERBER- [**verbēr.o**, **verbēra.s**, **verberā.re**, **verberāv.i**, **verberāt.um**] (verb.trans.1):  *açoitar, espancar*.

VICTOR- [**victor**, **victōr.is**] (subst. masc. 3c): *vencedor*.

VIDE- [**vidē.o**, **vide.s**, **vidē.re**, **vid.i**, **vis.um**] (verb. trans.2): *ver, prestar atenção, cuidar*

VINC- [**vinc.o**, **vinci.s**, **vincē.re**, **vic.i**, **vict.um**] (verb.trans.3c): *vencer*.

VVA- [**uu.a**, **uu.ae**] (subst. fem. 1): *uva*.

VVLPECVLA- [**uulpecul.a**, **uulpecul.ae**] (subst.. 1): *raposinha, raposa*