

## ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE APRESENTAÇÃO E FIXAÇÃO DE VOCABULÁRIO NA AULA DE LATIM\*

Charlene Martins Miotti

Universidade Federal de Juiz de Fora

[charlenemiotti@gmail.com](mailto:charlenemiotti@gmail.com)

### RESUMO

Considerando os contínuos avanços alcançados pela Linguística Aplicada nas últimas décadas quanto às técnicas de apresentação e fixação de vocabulário em línguas estrangeiras, julgamos pertinente avaliar como e em que medida estratégias similares de ensino poderiam ser incorporadas às aulas de latim, sem negligenciar as peculiaridades de uma língua clássica. Para tanto, consultamos algumas obras de referência para o ensino de inglês (Brown, 2002; Penny, 2009; Scrivener, 2005; Woolard, 2005), as quais estão sendo utilizadas, até o presente momento, em cursos de treinamento e seleção de professores para escolas de idiomas tradicionais no Brasil, como a *Cultura Inglesa*. Nosso foco, neste levantamento preliminar, foram atividades sugeridas pelos autores para uma abordagem lexical que favoreça a interação entre grupos de aprendizes iniciantes e intermediários, entre elas: mapa semântico (*brainstorm*), rede lexical (*word web*), ilustrações situacionais, composição morfológica (*word building*), leitura familiar (*identifying words we know*), eliminar a palavra estranha (*odd one out*), completar as lacunas (*fill the gaps with a 'pool' of answers*), distinções lexicais (*word distinctions*), palavras-cruzadas, relacionar as colunas (*matching* entre palavras latinas e definições em língua materna, sinônimos e antônimos, frases e personagens, prefixos e raízes, substantivos e figuras), jogo da memória, caça-palavras, bingo de vocabulário, força, STOP etc.

**Palavras-chave:** ensino de latim, aquisição de vocabulário, estratégias.

### ABSTRACT

Considering the continuous progress reached by Applied Linguistics in recent decades regarding techniques of presentation and fixing vocabulary in foreign languages, I deem relevant to evaluate how and to what extent similar teaching strategies could be incorporated into Latin lessons, while addressing the peculiarities of a classical language. Therefore, I have consulted some reference works for English teaching (Brown, 2002; Penny, 2009; Scrivener, 2005; Woolard, 2005), which are being used, until the current date, on training courses and selection of teachers for traditional language schools in Brazil, as *Cultura Inglesa*. Our focus

\* Este trabalho conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG, Projeto APQ 02135-13).

in this preliminary survey were activities suggested by the authors for a lexical approach that encourages interaction between groups of beginners and intermediate learners, including: brainstorm, web word, situational illustrations, word building, family reading, identifying words we know, odd one out, fill the gaps with a 'pool' of answers, word distinctions, crossword puzzles, relating columns (matching Latin words and definitions in native language, synonyms and antonyms, phrases and characters, prefixes and roots, nouns and figures), memory game, word search, vocabulary bingo, hangman, STOP etc.

**Keywords:** Latin teaching, vocabulary acquisition, strategies.

Embora o ensino de línguas clássicas (LC) manifeste peculiaridades em relação ao ensino das línguas estrangeiras modernas<sup>1</sup> (LE), a pesquisa em Linguística Aplicada (L. A.) tem apontado tendências que não devem ser negligenciadas. Contrariamente à tônica desconstrutiva das pesquisas em L. A. desenvolvidas ao longo do século XX, o início dos anos 2000 trouxe uma nova demanda para a área (Brown, 2002, p. 375): a busca por técnicas que, ao invés de descartar completamente os modelos tradicionais, conjuguem as contribuições do passado e as necessidades atuais, tornando o processo de aprendizagem de línguas mais eficiente, prazeroso e rápido. Destarte, parecemos oportuno indagar: que estratégias voltadas para o ensino e aprendizagem de vocabulário em LE podem ser aproveitadas para as aulas de LC?

Para tentar responder a esta pergunta, consultamos obras de referência para o ensino de inglês (Brown, 2002; Penny, 2009; Scrivener, 2005; Woolard, 2005), as quais estão sendo utilizadas, até o presente momento, em cursos de treinamento e seleção de professores para escolas de idiomas tradicionais no Brasil, como a *Cultura Inglesa*. Nosso foco, neste levantamento preliminar, foram as atividades sugeridas pelos autores para uma abordagem lexical em sala de aula.

Quando falamos em “vocabulário”, neste contexto, referimo-nos, *grosso modo*, ao conjunto de palavras cuja aprendizagem julgamos necessária para desempenhar funções (falar, ouvir, escrever e ler) em uma determinada língua estrangeira (moderna ou do passado<sup>2</sup>). No entanto, um novo vocábulo pode estar representado por construções analíticas, *e.g.*: *aes alienum* (lit. “bronze alheio”, ou seja, dívida), *uxorem ducere* (lit.

<sup>1</sup> Entre essas peculiaridades, destacamos os objetivos do ensino (a leitura e a recepção, fundamentalmente) e o *corpus* de textos a partir do qual estudamos (número estante de autores e obras, a maioria em registro erudito, com grande intervalo de tempo entre os leitores hodiernos). Este assunto encontra-se mais desenvolvido adiante neste artigo e em nossa dissertação de mestrado (Miotti, 2006).

<sup>2</sup> Alceu Dias Lima considera o latim uma “língua viva do passado”: “Fique, pois, claro e assentado: a ideia com que aqui se trabalha é a de que o Latim é uma língua viva do passado e, portanto, só em relação a esse passado cabem providências que diferenciam o seu ensino do de qualquer língua estrangeira do presente” (1995, p. 19).

“conduzir a esposa”, i.e., casar-se) ou *deus ex machina*<sup>3</sup>, as quais, apesar de serem formadas por duas ou três palavras, veiculam um único conceito. Há também as desafiadoras expressões idiomáticas, como *sub rosa* (lit., “sob a rosa”, secretamente), *ab ovo usque ad mala* (lit. “do ovo à maçã” no curso da refeição, i.e., do começo ao fim) ou *ad kalendas graecas* (lit. “para as kalendas gregas”, ou seja, “nunca”, já que os gregos não tinham kalendas), cujos significados não podem ser deduzidos através de uma análise de seus elementos isolados. Dessa forma, será conveniente substituir, em alguns momentos deste trabalho, o termo “palavra” por “item lexical”.

Interessa-nos, sobretudo, refletir sobre a rede de saberes envolvidos no processo de aquisição de vocabulário. O que significa, afinal, “adquirir” um item lexical? Scrivener (2005, p. 247-8) enumera mais de trinta competências diversas que podemos dominar quando conhecemos uma palavra: sua pronúncia, número de sílabas, fonemas, acentuação de cada sílaba, formas gramaticalmente relacionadas (e.g. a forma do pretérito perfeito de um verbo), sentido ordinário (e.g. *castra*, *-orum* = acampamento militar, lugar fortificado), espaço semântico que ela ocupa (onde o sentido de uma palavra termina e outro começa, por exemplo, *castra*, *castellum*<sup>4</sup>, *propugnaculum*<sup>5</sup> etc.), sentidos metafóricos, conotações (termos pejorativos, por ex.), combinações frequentes (*immediate collocates*, como *castra aestiva*, *- stativa*, *- mouere*, *- munire*, *castris uti*, *Castra Martis*<sup>6</sup> etc.), adequação a situações sociais e diferentes contextos, cognatos, falsos cognatos, sinônimos (*ensis* e *gladius*<sup>7</sup>, p. ex.), antônimos, homônimos, homófonos, afixos que podem ser acrescentados à raiz, entre muitos outros. Em suma, quando pensamos conhecer uma palavra, provavelmente não temos domínio sobre todos os seus aspectos – razão pela qual o estudo e a pesquisa sobre vocabulário devem estar presentes em todas as etapas do ensino de uma língua estrangeira.

Ur Penny, em *A course in language teaching* (p. 60-1), elenca os pontos que devem ser ensinados prioritariamente, tendo em vista uma proficiência básica na língua-alvo:

<sup>3</sup> Do grego “ἄπο μηχανῆς θεός”, lit. “deus surgido da máquina”, expressão com a qual se costuma designar uma solução improvável ou mirabolante para terminar uma obra de ficção.

<sup>4</sup> Fortaleza, campo fortificado (cf. Faria, p. 166).

<sup>5</sup> Propugnáculo, baluarte, fortaleza, trincheiras, fortificações (cf. Faria, p. 809).

<sup>6</sup> Respectivamente: acampamento de verão, *- permanente*, levantar *-*, construir um *-*, estar em serviço militar, Campo de Marte.

<sup>7</sup> Sinônimos apontados por Quintiliano para designar “espada” (*Inst. or.*, X, I, 8).

## 1. PRONÚNCIA E FORMA ESCRITA

Ainda que a principal habilidade a ser desenvolvida pelo aluno de latim seja a leitura, é fundamental que ele esteja apto a fazê-la em voz alta. Deagon (2006, p. 36) aponta a relevância deste aspecto na fixação de novos itens lexicais: “Ao invés de simplesmente fazer com que os alunos repitam uma lista de vocabulário, o professor pode acrescentar aí um exercício de memória: eles repetirão várias palavras de uma só vez, mas cada aluno será responsável por eliminar uma palavra antiga e adicionar uma nova”. Outro modo de integração entre pronúncia e forma escrita nos estágios iniciais do aprendizado seria o tradicional ditado, em que o professor diz algumas palavras em voz alta, com o livro fechado, pedindo aos alunos que as repitam e escrevam em seus cadernos. Posteriormente, os alunos podem comparar, em pares, a ortografia de suas listas, ativando habilidades auditivas e visuais para alunos de todos os estilos cognitivos.

## 2. GRAMÁTICA

Sendo substantivos e adjetivos declináveis na língua latina, a apresentação de uma nova palavra não pode prescindir de informações gramaticais básicas – no caso dos substantivos, o paradigma declinatório (nos dicionários, indicado apenas pelo sufixo do genitivo) e o gênero a que pertence. O mesmo ocorre com os verbos, cujas regências, transitividade e modelos de conjugação (ou a indicação de sua irregularidade) aparecem explicitados inclusive em instrumentos linguísticos voltados para especialistas. Será vital que o professor de latim forneça as primeiras instruções sobre o procedimento de consulta em dicionários.

## 3. COMBINAÇÕES FREQUENTES (*COLLOCATION*)

Conhecer as combinações típicas de algumas palavras com um item lexical específico é fator determinante na produção de sentenças gramaticalmente funcionais. Mesmo que o foco dos estudantes de latim não seja a criação de frases originais, tarefas de versão latim-português já provaram sua eficiência didática e são bastante comuns em métodos e cursos de língua.

O substantivo *gratia,-ae*, por exemplo, costuma fazer parte de algumas expressões consolidadas: *gratias tibi ago* (agradeço a você; obrigado), *exempli/uerbi gratia* (graças ao exemplo/à palavra; por exemplo), *dei gratia* (pela graça de deus), *aliena gratia* (no interesse de um terceiro), *bona gratia discidere* (separar-se consensualmente) etc. Por isso, causará espécie um aluno que se valha de certa flexibilidade na ordem das palavras, aclamado atributo das línguas sintéticas, para escrever algo como *Dono tibi gratias*.

#### 4. ASPECTOS DA SIGNIFICAÇÃO: DENOTAÇÃO, CONOTAÇÃO E ADEQUAÇÃO

Usualmente, encontramos o sentido denotativo de uma palavra entre as suas primeiras definições no dicionário, via de regra, mais “concretas”. Deagon (*ibidem*) propõe um método de aproximação entre o mundo físico e o latim: em alguns momentos, objetos podem ser apontados através de frases como *hic est liber* (aqui está o livro) ou *hic sunt stili* (aqui estão os lápis<sup>8</sup>); havendo espaço para isso, os alunos também poderão executar comandos dos tipos: *transcribite in tabellam* (copiem no caderno), *claudite fenestras* (fechem as janelas), *legite mecum* (leiam comigo). A esse propósito, recuperamos as palavras de Robert Patrick (2011, p. 8 e 12, respectivamente), ainda que sua tese principal naquele artigo (o latim não é diferente de outras línguas estrangeiras modernas) seja pouco defensável:

Se Krashen está certo (e tanto eu como meus alunos estamos convencidos de que ele está), a única maneira de fazer com que todos os tipos de alunos progridam em latim é, em minha opinião, comunicar-se com eles em latim a maior parte do tempo sobre todo tipo de coisa. E isso coloca o ônus sobre mim: devo desenvolver minha própria habilidade de falar latim – um processo no qual eu espero estar pelo resto da minha vida. [...]

Para que todos os tipos de alunos aprendam, devemos diariamente conceber aulas nas quais os alunos tenham uma experiência subjetiva de comunicação significativa. Latim como latim, em latim *per se*. É assim que os seres humanos adquirem língua. Se nossos alunos estão conscientes disso ou não (e alguns já terão se engajado em uma reflexão individual sobre essas questões, enquanto outros não e talvez nunca venham a fazê-lo), eles já sabem como aprender língua desse jeito. Está na memória de seu corpo ter objetos mostrados a eles, mimetizados para eles, dramatizados para eles, desenhados diante deles e descritos para eles<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Neste caso, seria conveniente explicar que o *stilus* (ou *stylus*) era, na verdade, um “ponteiro de ferro ou osso, largo e chato numa das extremidades e cuja ponta servia para escrever em tábuas enceradas, servindo a parte oposta para apagar o que se tinha escrito” (Faria, p. 944).

<sup>9</sup> “[...] if Krashen is right (and I have concluded for myself and my students that he is), the only way for all kinds of students to make progress in Latin is for me to communicate with them in Latin most of the time about all kinds of things. And that puts the burden on me: I must develop my own ability to speak Latin — a process that I expect to constantly be in for the rest of my life. [...] For all kinds of learners to learn, we must set up daily classes in which students have a subjective experience of meaningful communication, Latin as Latin in Latin *per se*. This is how human beings acquire language. Whether our students know it or not (and some will have already engaged in personal reflection on these kinds of things while others will not and may never have these kinds of personal reflection), they already know how to learn language this way. It is in their body’s memory to have words and objects shown them, mimicked to them, dramatized for them, drawn in front of them, and storied to them.”

O chamado latim ativo, ou seja, “o uso do latim como um meio funcional para conversação real e comunicação de improviso” (Minkova & Tunberg, 2012, p. 9), vem ganhando mais espaço a cada ano como estratégia didática, mas é preciso insistir sobre o ponto do qual Robert Patrick parece discordar: o latim é, sim, diferente das outras línguas estrangeiras modernas e, por essa razão, deve ser considerado em sua especificidade. Minkova & Tunberg (2012, p. 10-11), entusiastas do latim ativo e organizadores dos *couenticula* (seminários de verão em que absolutamente tudo ocorre em latim), têm uma posição exemplarmente lúcida sobre essa questão:

Seremos os primeiros a concordar que as teorias de aquisição de segunda língua podem ter muito a oferecer aos professores de latim, em especial àqueles que ensinam crianças menores, e especialmente nas primeiras etapas do aprendizado do latim. Mas a maior parte das teorias acerca da aquisição de segunda língua conhecida por nós tem como alvo idiomas que ainda estão no estado fluido de desenvolvimento sintático, cujas normas são os padrões dos falantes nativos atuais, que mudam um pouco a cada geração, e que não são inteiramente colhidas em um conjunto de textos canônicos e perenes. Elas também são voltadas para alunos cujo objetivo (ao menos em curto prazo) não é ler, muito menos apreciar de forma profunda literatura complexa e sofisticada na língua sendo aprendida. **O latim é de fato um pouco diferente.** Nós, como latinistas, reconhecemos essas diferenças. As normas de expressão “correta” (isto é, canônica) em latim não estão se desenvolvendo, como acontece nas línguas vernáculas, mas estão definidas nos textos. Os professores de latim, além disso, tipicamente se concentram mais exclusiva e universalmente na leitura e compreensão de textos literários, e o fazem muito antes, no decorrer do processo de aprendizado, do que os colegas que ensinam línguas modernas. Um professor de francês ou espanhol, por exemplo, atingiu um objetivo se seu aluno é capaz de ir a um país onde a língua é usada e se comunicar com os habitantes locais – mesmo que ninguém confundisse o visitante com um falante nativo. Mas esse nível de proficiência – ou seu equivalente, se pudéssemos encontrar um – é efêmero para um estudante de latim. Não há país onde o latim é língua nativa. O objetivo principal para os professores e alunos de latim é a língua literária e um melhor conhecimento de nossa herança intelectual. Mesmo que se prefira levar os estudantes à leitura de textos não adaptados de forma gradual, pode-se argumentar que esses textos e o conhecimento linguístico e cultural ligado a ele devem permanecer dentre as principais razões para o estudo de latim.

Nas línguas clássicas, diferentemente do que se costuma preconizar no ensino de línguas modernas, a adequação dirá respeito preeminentemente à relação palavra-obra-autor. Sabe-se, por exemplo, que a fórmula de cortesia *amabo* (“por favor”) estava associada ao discurso feminino na comédia antiga. O uso, portanto, desta expressão por alguns personagens masculinos em Plauto (e.g. Olímpio em *Casina*, 137, 917-8) produz curioso efeito de sentido<sup>10</sup>, cuja apreciação estará vinculada a instruções prévias à leitura do texto.

<sup>10</sup> cf. PANCIERA, Matthew D. “Plautonic *Amabo*: When Man say ‘Please’ in Plautus”, 2007. Disponível em: [http://apaclassics.org/images/uploads/documents/abstracts/panciera\\_1.pdf](http://apaclassics.org/images/uploads/documents/abstracts/panciera_1.pdf) (acesso em 01/02/2015).

Conquanto as variadas conotações das palavras latinas venham indicadas nos dicionários especializados (p. ex.: Conte, 2000; Faria, 2003; Glare, *OLD*, 1996; Saraiva, 2006), será indispensável que o professor sublinhe, especialmente no início, matizes pejorativos de palavras cognatas, como os adjetivos ciceronianos *nouus* (o epíteto dado a Catulo e outros poetas de sua geração, significando “inexperiente”, “estranho”, “inaudito”) e *apertus* (em *Pro Cluentio* 48, p. ex., com sentido de “sem caráter”, “descarado”, “impudente”, cf. Faria, p. 85).

Não nos parece controverso o fato de aqueles pontos (pronúncia e forma escrita, gramática, combinações frequentes e aspectos da significação) terem sido considerados uma prioridade na abordagem lexical para iniciantes em línguas estrangeiras. Persiste, no entanto, a impressão de que o território a ser explorado ainda é vasto demais.

Eis uma recomendação comum dos livros preparatórios para a docência em língua inglesa (Scrivener, p. 228; Woolard, p. 46-8 *et al.*): no início do curso, será profícuo destinar atenção especial aos substantivos. Woolard (p. 47) explica<sup>11</sup>:

A justificativa para o emprego de uma abordagem focada em substantivos é dupla. Primeiramente, usamos a língua para comunicar sentidos, e os sentidos geralmente estão concentrados nos nomes. Em segundo lugar, um enfoque que privilegie os substantivos antes da gramática<sup>12</sup> implicará o uso de adjetivos e verbos significativos, levando a uma aprendizagem eficiente e contextualizada.

Segundo o *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine* (Delatte *et al.*, 1981, p. 227), entre as 794.662 palavras encontradas nos *corpora* de prosa e poesia do período clássico, 230.252 (28,98%) são substantivos, 182.070 (22,91%) são verbos e o restante divide-se entre pronomes, conjunções, adjetivos, advérbios, preposições, numerais, interjeições etc. Esta maioria de substantivos torna-se ainda mais significativa entre as primeiras centenas de palavras mais ocorrentes: 106 substantivos (35,33%) e 64 verbos (21,33%) constam na lista das 300 palavras com maior frequência nos textos clássicos avaliados por Delatte *et al.*<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> “The justification for such an approach is twofold. Firstly, language is used to communicate meaning, and meaning generally centres on the noun. Secondly, a word grammar focus on the noun will draw significant verbs and adjectives, leading to an efficient and contextualised learning of vocabulary”.

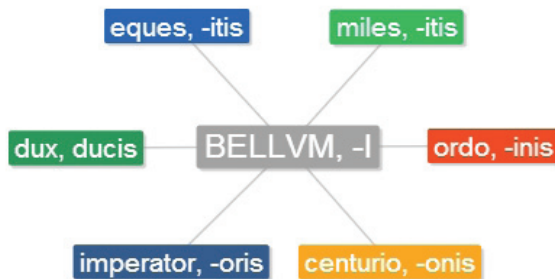
<sup>12</sup> Segundo Michael Lewis, em seu influente *Lexical Approach* (1993), “a linguagem consiste em léxico gramaticalizado, não em gramática lexicalizada” (*apud* Woolard, p. 47).

<sup>13</sup> Especialmente útil será a consulta ao manual de Carolus Raeticus (2011), baseado na dissertação de Paul B. Diederich (“*The Frequency of Latin Words and Their Endings*”, University of Chigago Press, 1939). Diederich listou a frequência das palavras latinas em três antologias de prosa e poesia, do período clássico ao medieval. Entre essas palavras, ele escolheu as mais frequentes, ou seja, aquelas usadas mais de vinte vezes, para criar um “vocabulário básico” dividido em várias categorias, a fim de facilitar a memorização. Segundo ele, este vocabulário básico permitiria ao leitor reconhecer 83,6% das palavras dessas antologias (excluindo nomes próprios e termos de importância restrita à literatura medieval). Raeticus disponibiliza gratuitamente este vocabulário temático em 37 páginas, com traduções para o inglês, em formato PDF.

Os números justificam não apenas o que propõe Woolard (*ibid.*), mas o empenho evidente de autores de métodos de ensino de latim em apresentar, prioritariamente, os paradigmas das três primeiras declinações. Segundo Delatte *et al.* (p. 228), em um total de 230.252 substantivos, 202.327 (87,87%) pertencem às três primeiras declinações (86.882 à terceira, 75.965 à segunda e 39.480 à primeira).

Tendo isso em mente, selecionamos algumas estratégias de apresentação e fixação de itens lexicais propostas pelos autores especializados em inglês, concentrando nossa atenção majoritariamente em substantivos. Todos os exemplos em língua latina são inéditos, adaptados ao ensino de línguas clássicas segundo nosso julgamento e desenvolvidos exclusivamente para este artigo.

A técnica do **mapa semântico** (*brainstorm*) consiste em escrever uma única palavra (preferivelmente um substantivo) no meio do quadro e pedir aos alunos que colaborem com outras palavras relacionadas de alguma forma à ideia central. Cada item sugerido deve ser alocado em torno da palavra principal, conectando-se a ela através de uma linha, de modo que o resultado final tenha a seguinte aparência:



Note-se que, neste exemplo, foram dispostos em torno da palavra-chave (“guerra”) somente substantivos masculinos de terceira declinação (em sentido horário: soldado, fila de soldados/corpo de tropas, centurião, comandante/imperador, general, cavaleiro). A tarefa poderia ter sido, no entanto, direcionada para substantivos neutros de segunda declinação, seguindo o modelo da própria palavra-chave: *telum, ferrum, praesidium, exsilium, supplicium, proelium*<sup>14</sup> etc. Uma proposta interativa seria dividir a turma em pequenos grupos e designar a cada um deles paradigmas diferentes (1f, 2m, 2n, 3f, 3m etc.) a fim de que selecionem o maior número de palavras que possam ser vinculadas ao conceito principal, em um dado limite de tempo<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Respectivamente e *grosso modo*: dardo (ou arma ofensiva de qualquer espécie), espada/faca, guarda/escolta/defesa, exílio, suplicação/sacrifício/castigo, batalha.

<sup>15</sup> Para detalhes sobre como usar as ferramentas oferecidas pela biblioteca digital *Perseus* para criar listas de vocabulário especializado destinadas a aprendizes iniciantes, intermediários e avançados, cf. Rydberg-Cox & Mahoney, 2002.



Esta atividade tem o objetivo de revisar algumas palavras já conhecidas pela turma, mas novos itens lexicais podem ser incluídos pelo professor ou pelos próprios alunos (uma pesquisa no dicionário pode contribuir bastante para o elenco de palavras derivadas de um substantivo específico: *bellator, -oris; bellatrix, -icis; bellicum, -i; bellicosus, -a, -um; Bellipotens, -entis; belliger, -gera, -gerum; belligero, -as, -are; bello, -as, -are; bellor, -as, -ari...*)<sup>16</sup>. Embora as palavras deste exercício não sejam apresentadas em frases ou parágrafos, o círculo de itens coligados, *per se*, já proporciona um contexto significativo para a fixação de novo vocabulário. Ur Penny (2009, p. 67), após conduzir uma série de experimentos sobre memorização de vocabulário em língua inglesa, afirma: “(...) aprendemos melhor as palavras às quais podemos facilmente atribuir significado; (...) é muito mais fácil aprender palavras em grupos, onde estarão associadas ou ligadas a outras”. Esta característica do processo de aprendizagem de LE aplica-se, acreditamos, igualmente à LC.

Nesta mesma linha, a *word web* (ou *memory/mind map*, Scrivener, p. 242) propõe a construção de uma **rede lexical** em que, de um conceito central, despontam categorias morfológicas distintas<sup>17</sup>:



Ainda que esta categorização em cores e quadrantes diferentes<sup>18</sup> seja um avanço em relação às longas e monocromáticas listas de vocabulário (onde os itens lexicais são apresentados, geralmente, na ordem em que aparecem no texto), é desejável que haja alternância entre as técnicas de associação visual.

<sup>16</sup> Respectivamente e *grosso modo*: guerreiro, guerreira, toque de trombeta para chamar os soldados às armas, belicoso/aguerrido, Belipotente (epíteto costumeiramente atribuído ao deus Marte), belígero/que traz a guerra, fazer a guerra, guerrear/lutar, combater (sendo os três últimos termos muito próximos semanticamente).

<sup>17</sup> Mapas semânticos como os que aparecem neste trabalho podem ser facilmente desenvolvidos *online*, no website (acesso em 01/02/2015): <http://www.text2mindmap.com/#>

<sup>18</sup> Eis algumas traduções possíveis para os termos dispostos nesta rede lexical, em sentido horário: punição/castigo, armas defensivas, espada, muralhas, liberdade, sangue, medo, massacre/destruição/flagelo, cruel, célebre, prudente, inimigo, infeliz, durante muito tempo,

Vários autores recomendam o uso de **ilustrações situacionais** (Deagon, *ibid.*; Penny, 2009, p. 63; Scrivener, 2005, p. 232), em que os alunos são encorajados a localizar palavras novas em uma figura que, por si só, conte uma história. No exemplo que propomos abaixo, eles também deverão selecionar os substantivos (de 1 a 15<sup>19</sup>) que poderão receber os adjetivos topicalizados (*albus, aureus, ruber*; branco, dourado, vermelho).

Esta abordagem favorece a conexão entre novos itens lexicais e imagens (preferencialmente, gravuras e pinturas “eloquentes” ou culturalmente relevantes), bem como a construção de um campo semântico significativo.

O quadro de Lionel Royer, “Vercingetorix jette ses armes aux pieds de Jules César” (1899, Museu *Crozatier* de *Puy-en-Velay*, França), faz referência à Batalha de Alésia (52 a.C.), narrada por César em *Comentarii De Bello Gallico*, VII. A apresentação da obra de arte permitirá uma contextualização histórica que ambientará o trabalho com o vocabulário, ao mesmo tempo em que a tarefa associativa proporcionará uma apreciação mais cuidadosa da obra de arte.



com violência/impetuosamente, secretamente, depressa, proceder/provir/surgir de, ferir, morrer, fugir/escapar-se, irar-se/encolerizar-se, perecer/fazer perecer, confessar, ocupar um lugar/situar, opugnar/atacar, extorzar/encorajar.

<sup>19</sup> Em ordem crescente: chaga/ferida/lesão, presa/despojos, tuba/trombeta, prisioneiro de guerra, cavalo, lança, espada, escudo, estandarte, capacete, toga, centurião, companheiro/associado/pessoa da comitiva de alguém, soldado.

albus, -a, -um 1	aureus, -a, -um 1	ruber, -bra, -brum 1
1. plaga, -ae 1f.	6. hasta, -ae 1f.	11. toga, -ae 1f.
2. praeda, -ae 1f.	7. gladius, -i 2m.	12. centurio, -onis 3m.
3. tuba, -ae 1f.	8. scutum, -i 2n.	13. comes, -itis 3m.
4. captiuus, -i 2m.	9. uexillum, -i 2n.	14. equis, -itis 3m.
5. equus, -i 2m.	10. cassis, -idis 3f.	15. miles, -itis 3m.

As diretrizes postuladas por Brown (2002, p. 377) para o ensino eficiente de vocabulário incluem o “estímulo para que os próprios alunos desenvolvam estratégias para determinar o significado de novas palavras”. Naturalmente, o professor deve facilitar o reconhecimento de cognatos em língua portuguesa ou em outras línguas (Deagon, 2006, p. 37), caso constate alguma dificuldade: o termo *casco*, em espanhol e italiano, pode ajudar o aluno a relacionar *cassis* à parte da cabeça, e o fato de este item constar na coluna central da lista deve conduzir à conclusão de que se trata de mais um instrumento de guerra (o capacete). De modo semelhante, as palavras *hasta* e *gladius* podem e devem ser aproximadas de “haste/hastear” e “gladiador/digladar”, se não espontaneamente pelos alunos, por indução do professor.

Ainda que as palavras “vexilo”, “vexilário” (o nosso porta-bandeira), “vexilologia” constem nos dicionários de língua portuguesa, são termos pouco utilizados pela maioria dos falantes nativos. Assim, é provável que o item *uexillum* exija um tratamento especial em sala de aula, se não for, por exclusão, identificado pelos alunos com os tradicionais estandartes romanos.

Entre as ferramentas de que podemos dispor para adivinhar o sentido de vocábulos desconhecidos, destaca-se a **composição morfológica** (*word building*), técnica pela qual os morfemas (prefixos, sufixos, desinências etc.) que constituem determinada palavra são isolados a fim de facilitar sua decodificação (Brown, 2002, p. 378; Penny, 2009, p. 62; Scrivener, 2005, p. 237). No caso de *uexillum*, por exemplo, será útil destacar o antecedente *uelum, -i* (“vela de navio” ou, simplesmente, “pano”, “reposteiro”; Ernout & Meillet, 1951, p. 1271).

Aprofundamentos como este colaboram para a expansão de consciência sobre o processo de formação de palavras inclusive no vernáculo, aprimorando a competência dos aprendizes na identificação das origens de grande parte dos vocábulos portugueses e brasileiros<sup>20</sup>. A isso, soma-se o fato de que as investigações etimológicas podem ser amplamente empregadas em técnicas mnemônicas, nas quais os alunos fazem uma associação imagética entre uma palavra latina e uma em língua materna que soe parecida: por exemplo, *ianua* (porta) pode ser associada a *janeiro* através da imagem de uma porta se fechando para o ano passado e se abrindo para o ano novo (Deagon, *ibid.*).

<sup>20</sup> Para uma lista completa de afixos latinos na língua portuguesa, cf. Viaro, 2004; Romanelli, 1964. Para consultas sobre a etimologia de palavras latinas, cf. Ernout & Meillet, 1951.

Outro modo bastante eficiente para abordar as palavras novas de um determinado texto é a **leitura familiar** (*identifying words we know*, Penny, 2009, p. 69; Scrivener, 2005, p. 249). Ao invés de pedir aos alunos que leiam o texto individualmente e sublinhem as palavras cujos significados ainda não conhecem, esta técnica encoraja a cooperação em pares (*peer-teaching*) e melhora a avaliação dos aprendizes sobre seu próprio progresso na língua (*morale-boosting*). Ao serem apresentados a um novo texto, os alunos deverão selecionar todas as palavras que já lhes são familiares, comparando sua lista com a do colega ao lado (a fim de ensinar um ao outro, sem intervenção do professor). Ao final, o professor poderá conduzir uma atividade que estimule inferências linguísticas, através de tarefas como: localize três substantivos relacionados ao tema “viagem”; encontre uma palavra que você já conhece, mas parece estar sendo empregada com outro sentido; liste todas as formas do verbo *aufero*, *-ferre* presentes nessa passagem (mais interessante caso haja mudança de radical) etc.

Nesta mesma linha, dois exercícios em grupo são muito incentivados nos guias de ensino de inglês (Penny, 2009, p. 70-2; Scrivener, 2005, p. 237; Woolard, 2005, p. 48): **eliminar a palavra estranha** (*odd one out*) e **completar as lacunas** (*gap filling with a 'pool' of answers*). No primeiro caso, os alunos serão chamados a traduzir sentenças<sup>21</sup> nas quais haverá um termo completamente deslocado (a tarefa será identificá-lo e eliminá-lo), por exemplo: *Gallia est omnis corde divisa in partes tres* (César, *De Bello Gallico*, I)<sup>22</sup>. No segundo, cada grupo deverá escolher uma palavra dentre duas ou três opções, a fim de completar uma frase dada. Orações que aceitem mais de uma alternativa permitirão que cada aluno exponha suas preferências, argumentando a favor delas. Naturalmente, o conjunto de opções pode aumentar de acordo com o grau de proficiência da turma, desde que os grupos sejam sempre formados por, no máximo, três pessoas – assim, a participação individual será apreciada com mais nitidez. Deagon (*ibid.*) sugere, ainda, uma variação para este exercício, chamada *word distinctions* (**distinções lexicais**): os alunos escolhem a palavra que melhor se encaixa ao contexto a partir de uma sequência de palavras semelhantes (sonora e graficamente), por exemplo: *puellae in \_\_\_\_\_ stant*. (a) *uiro* (b) ***uia*** (c) *uita* (d) *ualde* (e) *ui*<sup>23</sup>. Neste caso, o uso de *sententiae latinae* (com seu contexto apresentado) ao invés de frases artificiais e pouco significativas traria resultados ainda melhores: *Non \_\_\_\_\_ sed scholae discimus* (Sêneca, *Epistulae morales ad Lucilium*, CVI). (a) *uiae* (b) ***uitae*** (c) *uitio* (d) *uiro* (e) *ui*<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> No caso das línguas clássicas, aconselha-se o uso de frases autênticas ou pouco adaptadas, com indicação do autor e da obra.

<sup>22</sup> “Toda a Gália está [no coração] dividida em três partes”.

<sup>23</sup> As meninas estão (de pé) \_\_\_\_\_. (a) no homem (b) **na rua** (c) na vida (d) muito (e) na força.

<sup>24</sup> Não aprendemos \_\_\_\_\_, mas para a escola. (a) para a rua (b) **para a vida** (c) para o vício (d) para o homem (e) à força.

Uma tendência específica no ensino de línguas estrangeiras (aliás, na educação, de uma forma geral) tem atraído atenção de pesquisadores do mundo todo: a ludificação (*gamefication*). Entende-se por ludificação – ou “gameficação”, como preferirão alguns – o uso de técnicas de criação, raciocínio e mecânicas de jogos em um contexto externo ao dos jogos. A premiação, o reconhecimento, a sensação de ter realizado algo, a competição, a ambição e a mera diversão: todos esses fatores estão envolvidos no conceito de ludificação, mas não constituem sua finalidade. No âmbito educacional, a ludificação terá o papel de influenciar o comportamento dos alunos para que resultados mensuráveis sejam atingidos.

Deagon (2006, p. 36) alerta para o fato de que alguns poderão considerar frívolos os jogos de aprendizagem, especialmente aqueles cujos estilos cognitivos demandem objetivos explícitos para cada tarefa. No entanto, é provável que se sintam desafiados a pensar rápido e arriscar respostas, se um limite de tempo para a execução da tarefa for fixado como parte das instruções gerais. De toda forma, as seguintes atividades costumam suscitar mais entusiasmo do que fastio, especialmente quando aplicadas a iniciantes e em grupos: **palavras-cruzadas** (o método *Latin via Ovid* traz em seu livro de exercícios palavras-cruzadas, cf. capítulo XXII, p. ex.), **relacionar as colunas** (palavras latinas e definições em língua materna, sinônimos e antônimos<sup>25</sup>, frases e personagens, prefixos e raízes, substantivos e figuras, cf. Penny, *ibid.*; Brown, 2002, p. 379), **caça-palavras** (para uma variedade de jogos desta natureza, cf. Gaio, 2005), **bingo de vocabulário** (com cartelas em latim e palavras “cantadas” em língua materna, cf. também Scrivener, *ibid.*), **forca**<sup>26</sup> (recomendável principalmente aos iniciantes em grego, para familiarização com os nomes das letras), **STOP** (com categorias dos tipos: nome próprio, objeto, verbo, obra literária...), **jogo da memória**, entre outros<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> cf. capítulo XXIV de *Practice! Practice! A Latin via Ovid workbook*.

<sup>26</sup> A escola *Cultural Norte Americano* (CNA), por exemplo, recomenda a seus professores que iniciem as aulas com um “aquecimento” (*warm up activity*), para que os alunos se engajem no que parece ser uma simples brincadeira. A “forca” (*hangman*) é um dos jogos mais populares nos treinamentos docentes promovidos pela franquia. Esta abordagem fundamenta-se no modelo ESA (*Engage, Study, Activate*), proposto por Jeremy Harmer em *How to teach English* (Longman, 1998).

<sup>27</sup> Tom McCarthy, autor do método *Nunc Loquamur: Guided Conversations for Latin* (Newburyport, MA: Focus Publishing, 2005), oferece, no website “Latina per ludos illustrata” (<http://www.perlingua.com/LatinHome/LatGame/Games.htm>), acessado em 01/02/2015, várias atividades inteiramente em latim para download grátis, dentre as quais destacamos três: *Picture Match* (em que os alunos são encorajados a associar ilustrações a frases que compõem uma narrativa), *Preposition Cards* (idem) e *Quaere Aliquem* (através de perguntas pré-estruturadas, os alunos reúnem informações sobre os colegas). Para adeptos do *iPad* que tenham proficiência em inglês, recomendamos alguns aplicativos: *SPQR*, *Certamen*, *Speed Latin Premium*, *Latin Builder*, *Latin Hangman*, *Latin Scramble*, *Latin Match* e *Latin WordSearch*. Para maiores informações: latinipadapps.com.

O jogo da memória pode ser convertido em **dominó** temático de figuras<sup>28</sup> e palavras, bastando apenas reagrupar as cartas, de modo que a tradução não esteja diretamente ligada à imagem, como demonstrado a seguir:

				
DOLABRA	MILES	SAGITTA	EQVVS	CAPTIVVS
				
HASTA	EQVES	DVX	ARCVS	MOENIA
				
VEXILLVM	TVBA	GLADIVS	SCVTVM	CASSIS

<sup>28</sup> Todas as imagens usadas para gerar esta atividade têm licença da *Wikimedia Commons* para uso não comercial.



Em síntese, há muito observamos a crescente demanda por opções de técnicas de apresentação e fixação de vocabulário em cursos de língua latina. Norteados por esta motivação, tomamos alguns exemplos de exercícios praticados no ensino de LE e tentamos adaptá-los para as LC, buscando manter diversão, desafio e interação no processo de aprendizagem. Este trabalho visa a oferecer algumas propostas viáveis para diversificar a dinâmica das aulas de latim em nossas universidades, de maneira que fique demonstrado aquilo que, por óbvio, às vezes nos escapa: um trabalho sério não precisa ser sisudo.

Evidentemente, as opções de abordagem lexical descritas aqui devem ser ajustadas de acordo com as condições de tempo, espaço e recursos materiais disponíveis. É vital assinalar, outrossim, o caráter auxiliar e intermitente que atividades como essas encerram na intrincada conjuntura do ensino de uma língua cuja principal habilidade a ser desenvolvida será a leitura. Nossa pesquisa, neste trabalho, não se pretende exaustiva nem preemptória – a colaboração de outros professores será bem-vinda e enriquecerá, certamente, nossa coletânea de ideias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles – an interactive approach to language pedagogy*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Longman, 2002.
- CONTE, Gian Biagio; PIANEZZOLA, Emilio; RANUCCI, Giuliano. *Il dizionario della lingua latina*. Firenze: Le Monnier, 2000.
- DEAGON, Andrea. “Cognitive style and learning strategies in Latin instruction”. p. 27-49. In: GRUBER-MILLER, John (ed.). *When dead tongues speak: teaching beginning Greek and Latin*. New York: Oxford University Press, 2006.
- DELATTE, L; EVRARD, Et.; GOVAERTS, S.; DENOOZ, J. *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine* (L.A.S.L.A). Liège: Université de Liège, 1981. Disponível em: <http://promethee.philo.ulg.ac.be/LASLApdf/Dictionnairefrequentiel.pdf>
- ERNOUT, Alfred & MEILLET, Antoine. *Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots*, 3<sup>e</sup> éd. Paris: Klincksieck, 1951.
- FARIA, Ernesto. *Dicionário latino-português*. Belo Horizonte: Garnier, 2003.
- GAIO, Antonio Pereira. *Em dia com o latim*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- GLARE, Peter G. W. (ed.) *Oxford latin dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- GOLDMAN, Norma & ROSSI, Michael. *Practice! Practice! A Latin via Ovid workbook*. Detroit: Wayne State University Press, 1995.
- LIMA, Alceu Dias. *Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método*. São Paulo: UNESP, 1995.

- MINKOVA, Milena; TUNBERG, Terence. "Active Latin: Speaking, Writing, Hearing the Language"; "Latim ativo: falando, escrevendo, ouvindo a língua", tradução de Leni Ribeiro Leite (p. 1-15, no prelo). *New England Classical Journal* 39.2 (*Ratio et Res*), 2012, p. 113-28.
- MIOTTI, Charlene M. *O ensino de latim nas universidades públicas do Estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2006. Disponível em (acesso em 01/02/2015): <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000377335&fd=>
- PATRICK, Robert. *Latin is not different*. Presented at the SALVI VI Board Summit, July 16-21, 2011 at Claymont Estate. Disponível em (acesso em 01/02/2015): [http://www.latin.org/resources/documents/Latin%20is%20Not%20Different%20\[Patrick%202011\].pdf](http://www.latin.org/resources/documents/Latin%20is%20Not%20Different%20[Patrick%202011].pdf)
- PENNY, Ur. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- RAETICUS, Carolus. *Paul B. Diederich's basic vocabulary of Ancient and Medieval Latin (the Lodge edition)*. 2<sup>nd</sup> ed. 19 de dezembro de 2011. Disponível em (acesso em 01/02/2015): <http://hiberna-cr.wdfiles.com/local--files/downloads/Diederich-Lodge-Practice.pdf>
- ROMANELLI, Rubens C. *Os prefixos latinos: da composição verbal e nominal em seus aspectos fonético, morfológico e semântico*. Belo Horizonte: UFMG, 1964.
- RYDBERG-COX, Jeffrey & MAHONEY, Anne. "Vocabulary building in the Perseus digital library". *Classical Outlook*, 79 (4), p.145-9, 2002. Disponível em (acesso em 01/02/2015): <http://dl.tufts.edu/catalog/tufts:PB.001.009.00001>.
- SARAIVA, Francisco R. dos S. *Novíssimo dicionário latino-português*. 12<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Garnier, 2006.
- SCRIVENER, Jim. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: MacMillan, 2005.
- VIARO, Mário E. *Por trás das palavras: manual de etimologia do português*. São Paulo: Globo, 2004.
- WOOLARD, George. "Noticing and learning collocation". *English Teaching Professional*, Issue 40, September 2005.