

GIOVANNA LONGO

Ensino de Latim

PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS
E USO DE DICIONÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CÂMPUS DE ARARAQUARA

- 2006 -

GIOVANNA LONGO

Ensino de Latim

PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS E USO DE DICIONÁRIO

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Araraquara, a fim de se obter o título de Mestre em Lingüística e Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Alceu Dias Lima

**Fevereiro
2006**

*A pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES,
desde maio de 2004.*

MENÇÃO DE AGRADECIMENTO

ALCEU DIAS LIMA,
pelo ensino generoso e libertador.

JOÃO BATISTA TOLEDO PRADO,
pela minha formação.

MARCO ANTONIO LONGO e
RITA ANTONIETTA CUSUMANO LONGO,
por me proporcionarem uma vida inteiramente dedicada aos estudos.

MÁRCIO THAMOS,
por tudo, sempre.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 06

PRIMEIRA PARTE

FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LATIM 09

A LINGÜÍSTICA E SEU OBJETO 10

LATIM, LÍNGUA MATERNA 15

A MANIFESTAÇÃO ESCRITA 18

APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIA RECEPTIVA 23

O MÉTODO LINGÜÍSTICO 27

SEGUNDA PARTE

***BARREIRAS IMPOSTAS PELOS DICIONÁRIOS DE LATIM :
ENCAMINHAMENTO PARA UMA POSSÍVEL SUPERAÇÃO*** 38

O DICIONÁRIO DE LATIM
COMO INSTRUMENTO DE RECEPÇÃO ESCRITA 39

A FORMAÇÃO VOCABULAR 42

A importância da noção de tema 46

Grafia e temas latinos da língua portuguesa 51

*A propósito da diferenciação entre certos temas
e suas respectivas formas de nominativo singular* 53

A SIGNIFICAÇÃO LÉXICA 55

O fenômeno lingüístico e a significação 59

O VALOR 64

TERCEIRA PARTE

SUGESTÃO DE TRABALHO 69

EXERCÍCIOS DE RECORRÊNCIA A PARTIR DE
FRASES NORMALIZADAS E SIMULAÇÃO DA ORALIDADE 70

VIRGÍLIO, *Geórgicas*, II 75

VIRGÍLIO, *Bucólicas*, IV 78

VIRGÍLIO, *Eneida*, I 83

OVÍDIO, *Metamorfoses*, I 90

FEDRO, *Fábulas*, I 93

CONCLUSÃO 97

RESUMO 100

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 101

INTRODUÇÃO

A Antigüidade Clássica, com sua variada gama de registros escritos legados pelas civilizações que dela fizeram parte, é tema de interesse para diversas áreas do conhecimento. Os modernos estudantes que se dedicam ao aprendizado de uma língua antiga, qualquer que seja sua formação ou área de interesse, têm como finalidade o contato direto com esses registros.

O motivo pelo qual, ainda hoje, se formam nos cursos de Letras do País especialistas em Língua e Literatura Latinas é a conservação e a transmissão da herança literária deixada pelos antigos romanos.

A descrição de línguas antigas foi realizada num tempo em que ainda não se dispunha de uma ciência da linguagem tão amplamente desenvolvida como nos tempos atuais, que pudesse fornecer recursos conceituais, metodológicos e pragmáticos suficientes e necessários a essa tarefa. A Lingüística, embora tenha propiciado avanços significativos à descrição de idiomas modernos, não trouxe o mesmo benefício às línguas clássicas, devido ao pouco interesse dos pesquisadores da área em rever métodos e processos consagrados pela tradição, considerados tacitamente como intocáveis.

Os procedimentos tradicionais de ensino de latim podem levar a resultados pouco satisfatórios, como atesta Alceu Dias LIMA com sua obra *Uma estranha língua?*, em que busca um novo encaminhamento para questões relacionadas à descrição e ao ensino dessa língua antiga à luz dos conceitos lingüísticos de SAUSSURE, HJELMSLEV e BENVENISTE.

Esse encaminhamento de idéias, que reconhece o latim como a língua materna dos antigos romanos, procura garantir ao aprendiz uma compreensão sistêmica da língua, libertando-o, ao mesmo tempo, da prática escolar da memorização mecânica de dados.

A vantagem de um trabalho encaminhado segundo a proposta que aqui será defendida é principalmente a de prever a internalização dos conceitos necessários à reflexão metalingüística, isto é, à reflexão sobre a linguagem verbal tomada como objeto do saber humano, requisito básico para uma boa formação na área.

O estudo do latim, nos quadros de um curso de Letras, deve colocar o aluno em contato com os registros textuais, mas, mais do que isso, deve levá-lo a perceber a densidade humana dos textos deixados pelos legítimos representantes dessa cultura antiga.

O encaminhamento dessas idéias, porém, encontra algumas dificuldades iniciais impostas sobretudo por obras de referência, como dicionários e gramáticas, já que todas estão pautadas na descrição tradicional do idioma. Por ser o latim uma língua cujo estudo está exclusivamente voltado para a leitura de textos escritos, o dicionário bilíngüe torna-se um instrumento de trabalho do qual não se pode prescindir. Contudo, basta abrir um dicionário de latim para constatar inúmeras incongruências lingüísticas, que não se reduzem a problemas de convenções lexicográficas.

A importância de se considerar o uso do dicionário de latim dentro de uma perspectiva lingüística baseia-se em dois fatores. O primeiro é que todas as obras dessa natureza atualmente disponíveis apresentam os mesmos problemas de

descrição, até as de maior prestígio, e sendo o dicionário um material imprescindível ao trabalho de leitura, é preciso saber usá-lo. E o segundo fator é o de que conscientizar o estudante a respeito de tais incoerências pode ser útil também ao encaminhamento da desejável reflexão lingüística como parte do processo de aprendizagem.

O que está em discussão não é um problema que se resolva simplesmente com determinações de ordem lexicográfica. Entende-se que, num dicionário, seja qual for a teoria que lhe dê sustentação, certas convenções devem ser estabelecidas, e a melhor opção, sobre a qual pode recair a escolha do dicionarista, não deixa de trazer em si mesma alguma carga arbitrária determinada por razões difíceis de se definirem.

Não há, pois, qualquer pretensão em estabelecer qual seja a melhor maneira de representar o léxico latino por uma obra dessa natureza. Deseja-se apenas apontar caminhos que podem ser seguidos no intuito de contornarem-se os problemas impostos pelo dicionário de latim ao ensino inicial desse idioma, quando se tem em vista uma formação lingüística.

Primeira Parte

**FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA
E ENSINO DE LATIM**

A LINGÜÍSTICA E SEU OBJETO

a língua é uma forma e não uma substância [...]. Nunca nos comenetraremos bastante dessa verdade, pois todos os erros de nossa terminologia, todas as maneiras incorretas de designar as coisas da língua provêm da suposição involuntária de que haveria uma substância no fenômeno lingüístico.

Ferdinand de Saussure, 2003, p.141

Ao definir os limites da Lingüística moderna, SAUSSURE advertiu que uma ciência é incapaz de estabelecer um método para si própria se não determinar a natureza de seu objeto de estudo (2003, p.10). A distinção entre *língua* e *fala* consiste num dos principais fundamentos do *Curso de Lingüística Geral* e dela pode ser deduzida toda a teoria, que trouxe inúmeras contribuições para essa moderna ciência humana. A respeito dessa distinção, destaca-se a seguinte passagem:

Sem dúvida esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente o fato de fala vem sempre antes. Como se imaginaria associar uma idéia a uma imagem verbal se não se surpreendesse de início esta associação num ato de fala? Por outro lado, é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam os nossos hábitos lingüísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas. (2003, p.27).

Assim, apesar da implicação mútua entre *língua* e *fala*, o único e verdadeiro objeto da Lingüística é a *língua* considerada em si mesma e por si mesma (2003, p.271). Entretanto, diferentemente das demais ciências, esse objeto não é dado de antemão:

Outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo, nada de semelhante ocorre. [...] Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto [...]. (SAUSSURE, 2003, p. 15)

É nesse ponto que a Lingüística de SAUSSURE rompe com as idéias sobre a linguagem desenvolvidas até então. O lingüista reconheceu que o tempo produzia efeitos distintos sobre os fatos de linguagem e ressaltou a necessidade de se distinguirem dois tipos de abordagem: uma em que se levem em conta os aspectos evolutivos desses fatos, referente, portanto, à sucessão temporal, chamada *diacrônica*; e outra, em que se considerem os fatos simultaneamente relacionados, denominada *sincrônica*.

SAUSSURE chegou então à constatação de que é somente considerando os fatos de linguagem num mesmo ponto no eixo do tempo que se percebem *relações* estruturais entre os elementos, formando um *complexo sistema de valores*, que é a *língua*. Do ponto de vista diacrônico, relações desse tipo não ocorrem. Fundamenta-se aí o princípio da abordagem estruturalista que, segundo o lingüista dinamarquês HJELMSLEV, consiste em uma

descrição científica da linguagem em termos de relações entre unidades, quaisquer que sejam as propriedades que essas unidades apresentem, porquanto elas não são relevantes para as relações nem deduzíveis dessas relações. (1991, p.37).

Bem como destacou SAUSSURE em seu *Curso*: “Quando a ciência não apresenta unidades concretas imediatamente reconhecíveis, é porque não são essenciais” (2003, p.124). Não são, pois, as unidades que importam ao sistema, mas as *relações* que se estabelecem entre elas. São as relações que instituem os *valores*, e estes, por sua vez, não se confundem com os elementos que lhe servem de suporte.

A condição para que haja um sistema é, pois, a de que essas relações se dêem entre unidades coexistentes, isto é, tais como são percebidas pela consciência coletiva. Portanto, é somente o *ponto de vista sincrônico*, o das relações simultâneas, que permite apreender o objeto de estudo da Lingüística: a *língua*, entendida como

um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. (2003, p. 21.)

Daí decorre a asserção saussuriana, destacada na epígrafe, de que *a língua*, como sistema de valores puros decorrentes das relações entre elementos coexistentes, *é uma forma, não uma substância*.

Sobre esse postulado da Lingüística Estrutural de SAUSSURE, HJELMSLEV instituiu sua teoria da linguagem, a *Glossemática*. Concebendo a linguagem como um sistema que comporta dois planos homólogos: o *Plano da Expressão* e o *Plano do Conteúdo*, cada qual constituído por uma *forma* e uma *substância*, desenvolve a distinção entre essas duas dicotomias (forma/substância e

expressão/conteúdo), tão fundamental para a compreensão da lingüística moderna. O lingüista dinamarquês afirma:

uma das definições possíveis (e mesmo, ao nosso ver, a definição mais fundamental) de uma *língua*, na acepção saussuriana do termo, é a que consiste em defini-la como uma forma específica organizada entre duas substâncias, a do conteúdo e a da expressão – portanto, como uma forma específica de conteúdo e de expressão. (1991, p.48)

A noção de *forma* equivale à concepção de estrutura. Já a *substância* é decorrente da ordenação, articulação e formalização do *sentido*, e a ela não se pode atribuir uma existência independente da forma: *não existe substância sem forma*. Segundo HJELMSLEV,

é em razão da forma do conteúdo e da forma da expressão, e apenas em razão delas, que existem a substância do conteúdo e a substância da expressão, que surgem quando se projeta a forma sobre o sentido, tal como um fio esticado projeta sua sombra sobre uma superfície contínua. (1975, p.61)

A relação que une *forma* e *substância* é arbitrária, do mesmo modo que o é a relação entre *expressão* e *conteúdo*. Isso significa que “a arbitrariedade do signo encontra-se [...] desdobrada numa arbitrariedade entre forma e substância em cada um dos dois planos” (HJELMSLEV, 1991, p.122). Desse princípio decorre que uma mesma forma pode ser manifestada por diversas substâncias.

HJELMSLEV, desenvolvendo as idéias de SAUSSURE, introduziu novas denominações que encerram os conceitos de *língua* e *fala*, *forma* e *substância*:

Concordando com Saussure, pode-se chamar de *forma* a constante (a *manifestada*) de uma manifestação. Se a forma é uma língua, nós a chamamos de *esquema lingüístico*. Sempre concordando com Saussure, pode-se chamar de *substância* a variável (a *manifestante*) de uma manifestação; chamaremos *uso lingüístico* uma substância que manifesta um esquema lingüístico. (HJELMSLEV, 1975, p.113)

Para atender às exigências da análise estrutural da linguagem verbal, é preciso reconhecer em toda e qualquer manifestação lingüística a existência de um sistema subjacente. A manifestação lingüística se dá na *fala*, que tem como constante o *esquema* e como variável, o *uso*.

Ao delimitar o ponto de vista sob o qual se estabelece o objeto da Lingüística, SAUSSURE advertiu para o fato de que “Não só pode a ciência da língua prescindir de outros elementos da linguagem como só se torna possível quando tais elementos não estão misturados” (2003, p.23) . É por seu caráter formal que a língua pode ser tomada como objeto autônomo de investigação.

Toda substância pressupõe uma forma. É da descrição desta que a Lingüística se ocupa. O estudo de toda e qualquer língua natural deve guiar-se por esses princípios. Não há razões para que com o latim seja diferente. É a partir desses conceitos que devem ser repensadas as questões que envolvem a descrição e o ensino dessa língua antiga.

LATIM, LÍNGUA MATERNA

A língua latina, idioma dos antigos habitantes de Roma, há muitos séculos deixou de possuir falantes naturais. O que significa que já não se fala mais o latim dos romanos. Isso, porém, não impede que se possa assimilar o sistema formal dessa língua. No entanto, é preciso atentar para algumas implicações que essa condição acarreta para uma descrição com vistas ao ensino inicial.

Para compreender a atual condição do latim, vale compará-lo com as línguas modernas, tal como destaca a afirmação a seguir:

Talvez se pudesse dizer que o latim é uma língua de *sincronia fechada* para situá-lo com relação às línguas modernas, que seriam assim reconhecidas como línguas de *sincronia aberta*. Essa expressão, de cunho lingüístico, poderia substituir com vantagens a fórmula “língua morta” com que a tradição normalmente se refere ao idioma dos antigos romanos. [...]

Sincronia é funcionamento *fonético-fonológico, morfossintático e lexical* de uma língua, em dado espaço de tempo da sua vida, enquanto instrumento de comunicação, no seio daqueles que têm essa língua como idioma materno. Ser de *sincronia aberta* significa então, para essa língua, que ela varia em sua fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e léxico, variação essa relativa ao estrato cultural de emissão pelo qual seus usuários dela se servem. (LIMA e THAMOS, 2004, p.1)

Ser uma língua de sincronia fechada é, pois, estar irremediavelmente impossibilitada de apresentar variações de qualquer natureza. Variações estas que a língua latina sofreu somente enquanto houve falantes que a atualizassem contínua e naturalmente.

As variações decorrentes do uso natural de uma língua, com o passar do tempo, podem acarretar mudanças no sistema. Essas mudanças são sempre muito lentas e nunca atingem o sistema em sua totalidade, por isso, são quase imperceptíveis aos falantes. Aquelas sofridas pelo latim ao longo dos séculos culminaram no surgimento das línguas românicas. Mas isso só pode ser observado de uma perspectiva histórica, tomando-se os fatos lingüísticos isoladamente a fim de compará-los, ou seja, a partir de uma *perspectiva diacrônica*.

Se uma *língua* só pode existir na coletividade, como bem elucidou SAUSSURE, o latim perdeu sua unidade lingüística no momento em que a civilização romana deixou de ter representantes com suas necessidades de comunicar e de expressar seus valores, seus anseios, sua visão de mundo, enfim, sua cultura.

Assim, qualquer realização discursiva em língua latina que não seja a de um falante natural não será latim. Isso porque não pode ter domínio de uma língua natural, de modo que se possa falar em *competência*, aquele que tiver apenas o conhecimento de regras gramaticais conservadas artificialmente em manuais escolares. Somente aqueles que fizeram parte dessa coletividade e puderam compartilhar das mesmas experiências eram dotados da capacidade ilimitada de criar e compreender enunciados. Por isso, uma manifestação que não seja legítima não poderá ser considerada pertinente do ponto de vista lingüístico, qual seja, aquele que estabelece as *línguas naturais* como objeto de investigação.

O que resta como testemunho da fala viva do povo romano pode ser encontrado apenas nos registros textuais autênticos legados por essa civilização

antiga. É sob essa perspectiva que o latim pode ser reconhecido como uma *língua materna*, que

só se organiza em sistema significante, como tal apreensível, graças à maneira sutil mas efetiva pela qual recorta a substância, dotando-a do sentido, em princípio, qualquer, mas, na realidade inconteste de todo idioma existente, sujeita, por força do uso ao que o tempo e o espaço, sem deixarem, com isso, de ser realidades extralingüísticas, determinam, além das outras peculiaridades, desde as mais gerais até aquelas que se podem indicar como traços característicos de indivíduos no seio das comunidades falantes. (LIMA, 1995, p. 69)

Por essa razão é que o estudo do latim está reduzido à recepção escrita. É com o propósito de entrar em contato direto com os textos daqueles que puderam se servir do latim sem nenhum artificialismo, em toda e qualquer situação de comunicação, que o estudo dessa língua antiga encontra legitimidade.

A MANIFESTAÇÃO ESCRITA

As manifestações do esquema lingüístico do latim, isto é, seu uso, como língua materna, por falantes legítimos, chegaram até nós por meio de registros escritos. Essa é uma importante questão que se impõe ao ensino e que deve ser atentamente considerada.

Os sistemas de escrita, como meio desenvolvido para representar a fala, surgem pela necessidade de registro permanente da expressão. Entretanto, não se pode deixar de ressaltar que esses sistemas, além de serem estranhos ao sistema lingüístico, não são capazes de representá-lo de modo satisfatório. Realmente, os signos da escrita não são uma imagem gráfica muito adequada dos sons da língua.

Porém, pelo grande prestígio que a escrita tem nas sociedades humanas ditas “civilizadas”, o papel da escola foi, muitas vezes, o de inverter a ordem dos fatos:

quanto menos a escritura representa o que deve representar, tanto mais se reforça a tendência de tomá-la por base; os gramáticos se obstinam em chamar a atenção para a forma escrita. [...] O emprego que se costuma fazer das palavras “pronunciar” e “pronúncia” constitui uma consagração desse abuso e inverte a relação legítima e real existente entre a escrita e a língua. Quando se diz que cumpre pronunciar uma letra desta ou daquela maneira, toma-se a imagem por modelo. (SAUSSURE, 2003, p.40)

Essa prática, muitas vezes, acarreta a distorção da imagem que o falante constrói da língua, uma vez que é levado a ver no signo gráfico a regra para os fatos lingüísticos.

Os desacordos existentes entre a representação gráfica e a fala oral, no caso de uma língua sem falantes naturais vivos como o latim, impõem lacunas irreparáveis ao seu aprendizado. A quantidade das vogais latinas era um traço distintivo, portanto, um dado formal, tal como para falantes de português o é a distinção entre vogais abertas e fechadas, por exemplo. Jamais um falante moderno saberá pronunciar as vogais longas e breves do latim de modo a percebê-las como *fonemas*, isto é, como sons cuja distinção seja associada à diferenciação de significados, tal como ocorria naturalmente para um romano.

Em um verso como o que segue, tomado da *Eneida*, de Virgílio, destaca-se uma forma verbal com a qual se pode ilustrar essa questão:

Italiam fato profugus Lauiniaque **uenit** (I, 2)

Como quer que o verso seja lido, um falante moderno não será capaz de distinguir se esse *uenit* é a forma do presente, cuja primeira sílaba é breve (*uĕnit*), ou a do perfeito, em que a primeira sílaba é longa (*uēnit*). Nesses casos, a leitura moderna do latim só permite que se reconheçam as mesmas letras, ou grafemas, para a representação de sons que eram, para o ouvido de um romano, claramente distintos.

À atualidade restou como último recurso para o entendimento da prosódia latina os dados de métrica fornecidos pela escola. É somente por meio de práticas metalingüísticas que é possível reconhecer a distinção longa/breve. Assim, para que um estudante moderno saiba que o verbo *uenit*, naquela passagem de Virgílio, está no perfeito do indicativo, é necessário um conhecimento teórico que lhe permita escandir o verso:

Ītālī|ām || fā|tō prōfŭ|gūs || Lā|uīniā|quē| uēnīt

E toda a carga significativa da prosódia latina fica, assim, reduzida a uns poucos dados escolares que, por terem um fim em si mesmos, ficam sujeitos a serem tomados mais como elementos de pura erudição do que como parte de uma teoria, se esta for entendida como “conjunto de preceitos que servem de guia à prática”. As lições de prosódia, fundamentais na prática de qualquer língua estrangeira, no latim, não vão além do que uma descrição metalingüística pode proporcionar. A esse respeito vale destacar aqui a seguinte afirmação de LIMA:

Uma coisa é, de fato, emitir as palavras de um texto, articulando-as segundo a pronúncia que a honesta mas fragmentária lição dos bons filólogos propõe, outra seria enunciar esse texto em voz alta, de modo a fazê-lo chegar em sua integridade languageira aos ouvidos dos falantes nativos da língua de que é uma realização. E não há certeza sobre qual seria a reação de um romano antigo, ao ouvir Virgílio por qualquer das performances modernas de dicção. [...] É, pois, muito salutar e até democrático deixar claro que a pronúncia e a prosódia com que nossas melhores intenções busquem satisfazer às necessidades inarredáveis do ensino são, quando muito, aproximativas e, em certos pontos essenciais, puramente substitutivas. (2000, p.35)

As condições em que cada uma das modalidades de expressão se manifesta são muito diferentes. O discurso escrito configura-se sob certos rigores aos quais o oral não é submetido. Como o próprio SAUSSURE afirmou em seu *Curso, a língua literária*, que pode ser entendida não somente como a língua da literatura, mas também como “toda espécie de língua culta, oficial ou não, ao serviço da comunidade inteira” (2003, p.226), está submetida a outras condições de existência (2003, p. 163).

As manifestações escritas são o registro de um uso resultante de *escolhas estilisticamente conscientes* que falantes fizeram dentre as possibilidades combinatórias do esquema lingüístico. É a consciência do uso, que determina um maior rigor à expressão escrita – rigor próprio das coisas feitas para permanecer.

A falta do discurso oral implica a impossibilidade de se reconhecer, dentre os testemunhos da fala latina que restaram, o latim coloquial, aquele que o falante, qualquer que fosse seu nível de instrução, usava na conversação do dia-a-dia. Essa manifestação, desprovida dos artifícios estilísticos próprios dos textos literários, não está à disposição do aprendiz dessa língua antiga, como ocorre com os idiomas modernos. Assim, no que diz respeito ao latim, não se podem trabalhar três das quatro competências envolvidas no estudo de qualquer língua moderna: a produção oral, a escrita e a recepção oral.

A circunstância de que se há de partir dos textos consagrados da literatura romana revela-se um dos principais entraves impostos ao ensino inicial do idioma. Mas é importante não deixar de considerar um fato, tanto mais irrefutável quanto fundado na premissa saussuriana de que a língua é uma forma, não uma substância: a existência de escritores capazes de explorar os recursos expressivos da linguagem verbal em seu mais alto grau, tanto em Roma como em qualquer outro lugar, pressupõe a natural existência de cada uma das variantes lingüísticas decorrentes da língua, sem a qual não haveria como se estabelecer uma população heterogênea, com suas tradições, crenças, hábitos e costumes, assim como destaca a seguinte afirmação:

Quem, dentre nós, imagina uma criança, um camponês, uma mulher do povo de fala latina, exprimindo-se naquele latim ciceroniano das nossas aulas? O que é sensato pensar é que, se esse latim, o de César, de Cícero ou de Tito Lívio existe é porque existiram também variáveis populares que exprimissem sobretudo a presença de um povo – com todas as diferenças lingüísticas de região, de classe social, de idade, e demais que se possam imaginar – constituindo a comunidade no seio da qual somente cada escritor pôde existir e se formar como falante de excepcional competência. Ou seríamos tão ingênuos a ponto de pensar que, em Roma, as pessoas comuns falavam como Cícero escrevia? Ou, ainda, que simplesmente se falasse como se escrevia? (LIMA e THAMOS, 2004, p.2).

Assim, dentre as diversas formas de expressão da cultura romana, o que restou como representação da língua latina está registrado nos textos deixados por aquela parcela da população que dominava a escrita. Esses registros são, portanto, a única via de acesso para aqueles que se ocupam de questões sobre a linguagem verbal e têm como interesse o estudo dessa cultura antiga.

APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIA RECEPTIVA

O ponto de partida só pode ser então algo em harmonia com a necessidade que tiveram os romanos e povos romanizados de se *comunicarem* e se *expressarem* em latim como língua materna.

Alceu Dias Lima, 1995, p. 66.

O estudo da língua latina fica, assim, voltado essencialmente à recepção escrita, ou seja, deve objetivar a aquisição de uma competência que habilite o especialista à *leitura de textos escritos por falantes naturais*. Descarta-se, pois, toda e qualquer habilidade que se preste à *produção* de discursos, quer orais, quer escritos, dada a impossibilidade de não incorrer em flagrante anacronismo quem assim o fizer.

As práticas tradicionais de ensino do latim impuseram inúmeras dificuldades ao processo de aprendizagem dessa língua, devido à profusão de dados de substância, que preenchem os quadros de “declinações” e “conjugações” postos a serviço da memorização mecânica.

Apesar disso, não há como negar que o papel de propiciar o contato com o texto antigo, o ensino da tradição ao longo dos séculos cumpriu. No entanto, a questão é que para *ler* de fato um texto, saber as regras de gramática da língua não é o bastante.

Para se ler numa língua dada, é preciso saber essa língua. E uma língua, qualquer língua, não se aprende na escola, se o que se quer é *ler textos* nessa língua e não responder a testes de seleção de candidatos em vestibular. [...] A língua portuguesa, para citar uma entre tantas, enquanto forma investida numa substância que é de natureza social e ideológica permite, quando dominada simplesmente como língua materna, um alto

grau de compreensão dos textos que existem nessa língua, de sua literatura, por exemplo. (LIMA, 1992, p.98).

O fato de que o latim não mais existe como idioma de uso corrente e natural entre falantes contemporâneos pode levar a pensar que as considerações acima referidas não são válidas quando se trata dessa língua. Ou então, que textos em latim nunca poderiam ser lidos de fato, já que as circunstâncias históricas em que se encontra esse idioma impossibilitam que ele seja *dominado simplesmente como língua materna*, reduzindo seu aprendizado a práticas pouco naturais limitadas aos domínios escolares. Mas não é disso que se trata.

É verdade que só terá acesso ao latim aquele que freqüentar um dos poucos cursos de Letras do país que ainda oferecem formação específica nesse idioma antigo. Mas, certamente, não é essa circunstância que impede que essa língua seja aprendida de modo a proporcionar um alto grau de compreensão dos seus textos.

A escola, muitas vezes, não faz mais que estimular uma prática voltada apenas para a aquisição de conteúdos, com vistas à comprovação direcionada e imediata do conhecimento. Dessa forma, ela não cumpre o seu papel principal, uma vez que tal prática, com um fim em si mesma, está em desacordo com a idéia de *formação*, que deve ser entendida como um processo, uma realização contínua e prolongada de aquisição de conhecimentos com vistas à construção de um saber, um *saber transferível*.

O tratamento a que foi submetido, ao longo dos anos, pela escola impediu que o latim fosse entendido como uma língua natural, como qualquer outra língua estrangeira. Ao tomar como base de análise a substância, e não a forma, a

descrição distorceu a imagem da língua por fazer com que as tais “declinações” e “conjugações” fossem vistas como próprias da sua natureza. Com isso, o aprendizado escolar cultivou a idéia de uma língua especial, superior a todas as demais, para cujo alcance e domínio eram necessárias tantas doses de sacrifício quantos fossem os benefícios que ela poderia trazer.

A visão meramente escolar do latim determinou que não fosse ele entendido como um idioma materno, mas sim como um código, um complexo conjunto de regras de gramática, a ser assimilado a todo custo, por aqueles que quisessem garantir o acesso aos discursos elevados, próprios das ciências, das leis e da religião. Desse modo, o estudo do latim não tinha um valor em si mesmo, reduzia-se, assim, a um papel meramente auxiliar (embora prestigioso), tal como destaca a seguinte afirmação:

Impossível deixar de notar que, em todo rosário de justificativas para a existência dos estudos latinos, constantes nos manuais de ensino dessa disciplina, os argumentos são construídos com base num suposto e vago interesse extrínseco do latim para a aquisição de competências solicitadas por outras disciplinas – que podem nem sequer ter algo a ver com as ciências humanas –, por contingências sociais ou ainda pelo desejo egoísta de ampliar os conhecimentos do indivíduo, sem qualquer comprometimento com causas de alcance coletivo. (PRADO, 1992, p.72)

Uma formação que tenha em vista a aquisição de conhecimentos necessários à reflexão sobre a linguagem verbal não pode prever êxito no alcance de seus objetivos se o percurso tiver tantos e tão tortuosos caminhos.

Qual será, afinal, o real proveito que pode ser tirado da leitura de um texto latino, mesmo que original, depois de se passar por todos os obstáculos impostos

por um aprendizado feito nesses moldes? Uma pergunta como essa pode encontrar resposta na afirmação que se segue:

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 1987, p.18)

O que deve ser esperado como resultado de todo processo de aprendizagem é a construção de um *saber consciente*. E isso só é possível através de uma prática constantemente acompanhada por uma reflexão sobre questões de linguagem. A simples memorização de dados gramaticais pode, em certa medida, proporcionar uma “decodificação” do texto latino, ou seja, algo que permita ao aluno realizar uma leitura em primeiro nível, em que se depreendam os conteúdos superficiais. Porém, isso em nada pode garantir a compreensão do texto numa dimensão mais aprofundada.

Rever os métodos e os processos consagrados pela tradição, à luz dos ensinamentos lingüísticos, numa tentativa de aproximar o aprendizado do latim de um processo mais natural, é a condição necessária para derrubar o mito de supralíngua e entendê-la como língua materna, isto é, em sua dimensão humana.

Dessa forma, os problemas do ensino inicial desse idioma antigo, para o qual foram dadas soluções pouco convenientes, poderiam ser encaminhados de maneira menos ingênua, a fim de permitir-se que o aprendizado cumpra o seu fim e satisfaça a todas as condições necessárias à realização da leitura de textos antigos.

O MÉTODO LINGÜÍSTICO

Realmente, não há ensino de língua sem um certo grau de artificialismo. E em se tratando da língua latina, isso parece ainda mais evidente, já que, legitimamente, dela não se pode garantir senão a aquisição de uma competência receptiva escrita.

Se já não se pode falar, ouvir e escrever naturalmente em latim dos romanos, como então tornar o ensino dessa língua antiga uma prática menos artificial, ao menos condizente com o entendimento do que seja uma língua materna?

Se a fala legitimamente romana deixou de ser produzida há tantos séculos, os registros textuais de falantes natos devem constituir não somente o alvo daqueles que se dedicam ao estudo desse idioma, mas também a única fonte a partir da qual é possível determinar o sistema formal dessa língua antiga. Assim, o latim como *língua* materna só pode ser estabelecido a partir da *fala* de autores romanos, imortalizada em suas obras literárias. Ou seja, essa perspectiva lingüística que impõem o texto legítimo como ponto de chegada para o estudo do latim, determina ainda que ele seja tomado também como ponto de partida para o ensino.

Se não há como reconhecer nessas fontes escritas um repertório mínimo de registros coloquiais, e se não há como produzir discursos que possam expressar em latim as experiências cotidianas de falantes modernos, como, então, adequar às exigências do ensino inicial dessa língua antiga a fala estilisticamente elaborada de seus textos?

A oposição entre *forma* e *substância* é o ponto chave para o tratamento do problema. Ao delimitar o objeto de sua ciência, SAUSSURE deixou claro que é impossível trabalhar ao mesmo tempo com a língua e sua atuação. Isso significa que, sendo a língua uma forma, para descrevê-la é preciso ater-se somente às oposições do sistema. São essas oposições, observadas somente do ponto de vista das relações simultâneas, que instituem os valores. Sem *sincronia* não há *valor* e se não houver valor, não haverá como conceber a *forma*. Portanto, não se pode falar em *língua* senão tomando o sistema em suas relações simultâneas. São essas relações, e somente elas, que interessam a sua descrição.

Essa conceituação permite reconhecer que todos os inconvenientes do ensino tradicional se devem à não distinção entre o que é formal e o que seria próprio do uso, na descrição do idioma. O modelo de descrição no qual sempre se pautou o ensino de latim, é um exemplo claro de que não há como garantir o entendimento adequado do sistema se houver interferências daquilo que seja próprio do uso.

Um exemplo desse inconveniente é o tratamento dos nomes por *declinações*. Inconveniente porque tal prática impôs ao ensino um sem-número de dados que, por serem baseados na substância, não são pertinentes para a descrição da *língua* e, por isso, desviam a atenção daquilo que é realmente importante: as oposições de casos. São elas, e não esta ou aquela configuração do vocábulo nominal, as responsáveis pela produção de sentido na frase latina.

À análise lingüística interessa apenas aquilo que é puramente formal, ou seja, quando se tem em vista o estudo de uma língua é da descrição da forma que se deve partir. Como advertiu HJELMSLEV,

Não se pode [...] introduzir antecipadamente uma descrição da substância como base da descrição lingüística; mas a descrição da substância pressupõe, ao contrário, a descrição da forma lingüística. (1975, p. 80)

Cada um dos textos legítimos do latim é um registro de escolhas particulares dentre as possibilidades desse sistema lingüístico. O uso é sempre a manifestação de um esquema. Dessa perspectiva, decorrente da afirmação saussuriana de que para a fala ser inteligível e produzir todos os seus efeitos é pressuposta a existência da língua (2003, p.27), todo e qualquer texto latino, desde que escrito por um falante natural, é uma prova material, única remanescente, da existência dessa língua materna. Assim,

É só através da língua que se compreende a fala. Qualquer fala. A diversidade dos discursos não deve induzir a se pensar em subsistemas lingüísticos. Uma língua permite muitas falas, ou tipos de fala, as quais, por mais variadas que possam ser, têm sempre como forma essa mesma língua. (THAMOS, 1998, p.13)

Dadas as circunstâncias em que se encontra o latim e a necessidade de se trabalhar com a forma, impõem-se como o método mais apropriado para o ensino inicial dessa língua aquele que permita deduzir de seus textos escritos apenas as oposições básicas responsáveis pela formação da unidade oracional, no interior do sistema.

No início de seus *Prolegômenos*, HJELMSLEV afirma que

a todo *processo* [texto] corresponde um *sistema* [língua] que permite analisá-lo e descrevê-lo através de um número restrito de premissas. Deve ser possível considerar todo processo composto por um número limitado

de elementos que constantemente reaparecem em novas combinações (1975, p.8).

A presença reiterada de um número limitado e constante de unidades estruturais é, pois, inerente a toda e qualquer manifestação. É graças a essa potencialidade reiterativa das estruturas do sistema que o falante é capaz de criar e reconhecer enunciados novos e ilimitados. Característica própria da língua enquanto forma, é essa *criatividade*, e não as manifestações resultantes das possíveis combinações dessas estruturas, que importa no estudo de uma língua.

Assim, o primeiro passo é colocar à disposição do aluno essas estruturas, subjacentes aos textos legítimos. É óbvio que um aluno iniciante não terá condições de enfrentar um texto original, tal como estabelecido pelas boas edições críticas. O contato com esses textos e a dedução das estruturas neles presentes não pode prescindir de um conhecimento prévio do latim. Desse modo, caberá ao professor a tarefa inicial de encarar os textos originais, guiando-se pelos fundamentos teóricos desse método, brevemente expostos a seguir.

Intitulado *Da fala à língua: estudos do enunciado latino* (LIMA, 2000, p.32-58), esse método consiste em operar com dois procedimentos didáticos: a *normalização* e a *simulação da oralidade*, ambos destinados a estimular a recorrência de estruturas do sistema frasal.

A *normalização* é entendida como um mecanismo operatório concebido para reconduzir enunciados complexos a um estado hipotético inicial, isto é, anterior a qualquer realização concreta. Baseado no fato de que tudo o que se refere à língua é de natureza virtual, esse procedimento em nada afeta o texto original em sua integridade filológica.

A recondução dos períodos do texto original em frases com estruturas simplificadas se faz por meio de dois processos. O primeiro é o da *projeção planar das orações*, ou seja, devem-se excluir os termos coordenadores, subordinadores e todos os demais elementos responsáveis pelo engendramento do discurso e, assim, igualar o número de frases do texto autêntico ao das orações que nele ocorrem. No segundo processo, essas frases são reconduzidas ao que se chama *estado-zero*, em que se suspendem todas as transformações flexivas, exceto as de **caso**. Para tanto, adota-se uma ordem linear fixa para cada oração e realizam-se as chamadas *reversão léxica* e *reversão gramatical* de seus elementos.

A ordem regular adotada para a apresentação das frases normalizadas será:

SN SUJEITO + SN OBJETO OU PREDICATIVO + SN ADVERBIAL + VERBO.

É importante advertir que essa ordem estabelecida nada tem de formal. A linearidade refere-se à substância, ela não é mais que um modo de manifestação – temporal e espacial – da estrutura¹. Um dos recursos da expressividade poética e retórica do qual se vale o estilo é a disposição dos elementos no enunciado. A razão do estabelecimento dessa ordem regular é simplesmente uma tentativa de “neutralizar” qualquer traço dessa natureza. Essa prática com fins puramente didáticos, contudo, não deve comprometer o entendimento de que, em latim, a grande mobilidade de termos da oração, muito explorada como recurso expressivo, era decorrente da flexão nominal.

¹ Cf. verbete “*sintagma*”. In: GREIMAS & COURTÉS (1983).

A *reversão léxica* é entendida como a passagem do repertório fechado ao repertório aberto dos nomes. A fim de destacar apenas a variação da dinâmica dos casos, opera-se no sentido oposto ao da *pronominalização*, fator capital de coesão textual. Assim, cada pronome deve ser substituído pela unidade a qual se refere no texto.

Já a *reversão gramatical* é um procedimento em que os itens nominais e verbais devem ser tomados por sua forma não-marcada, ou seja, os nomes são apresentados na sua forma singular (exceto os *pluralia tantum*) e os verbos, na sua forma conjugada em 3^a pessoa do singular (não-pessoa) do presente do indicativo ativo (forma axial²) – a menos que o verbo seja depoente.

A partir desses procedimentos, chega-se a um número de frases simples, em que ficam realçados os contrastes entre seus componentes. O propósito das frases normalizadas é pôr em destaque tão-somente as oposições de casos e o modo como elas se manifestam em latim.

A recorrência das estruturas, que evidencia a virtualidade da língua, é o fator responsável pela internalização da noção de caso. Com o tempo, o aluno é levado a perceber que há uma regularidade por traz da aparente irracionalidade na proliferação de formas nominais.

As diferenças observadas na manifestação dos casos são, no fundo, decorrentes de variáveis regidas por um princípio estrutural: a oposição *tema vs morfema*. Assim o que deve ser levado em conta não é a configuração fônica ou gráfica de um nome neste ou naquele caso, mas a oposição que a diferença entre

² Cf. LIMA (1995, p.125)

essas formas cria. Essa oposição estabelece-lhes o valor; é essa operação que gera o sentido.

Para um método que procura evidenciar as diferenças formais dos signos da língua latina, no que toca ao mecanismo de flexão, é pertinente o trabalho com a noção de *tema*. Entendido como a unidade constituída pelo radical acrescido de uma 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.

A propósito desse conceito convém destacar a seguinte afirmação:

Tema só se concebe por seu estatuto de unidade do sistema, pois, para que essa unidade se enuncie, é preciso que sejam implicadas na própria denominação, como primeiro pressuposto lógico, as desinências, pelo menos duas, que, como unidades correlatas são constitutivas da definição. É possível dizer então que só há tema onde houver igualmente duas ou mais desinências, ou, que a existência da flexão é a condição estrutural da existência do tema. (LIMA, 2000, p.45)

A descrição formal do latim indica o *tema* como a unidade mais adequada para a referência aos itens flexivos fora da situação de discurso. É por razões didáticas e de economia no acúmulo de informações que se devem grafar os temas dos itens flexivos quando tomados metalingüisticamente.

Outro procedimento destinado a estimular a recorrência, a *simulação da oralidade*, consiste na realização de diálogos mínimos, na forma de perguntas e respostas, a partir de elementos lexicais tomados das próprias frases normalizadas. Para a elaboração das perguntas são usados pronomes e advérbios

interrogativos – *quis?*, *quem?*, *quid?*, *quod?*, *cuius?*, *cui?*, *quo?*, *quomodo?*, *ubi?*, *unde?*, *etc.*

Uma das principais virtudes desse procedimento, que o fazem indispensável ao método, é ser feito com elementos que possuem o estatuto de nome e, por isso, estão sujeitos ao fenômeno da declinação, tal como as classes de repertório aberto. O que diferencia os pronomes de substantivos e de adjetivos, porém, é o fato de serem itens lexicalmente vazios quando tomados em sua virtualidade. Por ser formada por nomes inextensos, essa classe reduz-se a um repertório limitado de formas. Essa característica, que permite um elevado índice de recorrência, facilita o controle de suas formas pela memória.

Esse método propicia a aquisição de competência na recepção da frase latina, sem dissociá-la de sua função primordial que é a construção de discursos. Desse modo, os procedimentos de *normalização* e de *simulação da oralidade* se complementam:

O procedimento da normalização deve ser utilizado para cada novo componente da sintaxe frasal, mas a condição da eficácia de semelhante expediente é que os fatos anteriores da morfossintaxe estejam sob perfeito controle; a isso não se chega pela simples repetição dos exercícios de tradução de frases isoladas, mas tomando parte ativa no diálogo, instância instauradora do discurso (LIMA, 1995, p.162)

Um método como esse permite extrair do texto legítimo aquilo que é estritamente formal. A frase normalizada põe em destaque as relações de oposição que geram o sentido no sistema latino. Estimulando a recorrência por meio de perguntas e respostas, a internalização da noção de caso, principal especificidade do latim, pode tornar-se menos artificial.

Acridita-se que um aprendizado inicial feito nesses moldes possa fornecer as bases para uma formação lingüística do latinista, primeiro passo para proporcionar uma leitura efetiva de textos antigos.

A propósito desse fato, é importante ressaltar ainda alguns pontos.

Como bem definiu SAUSSURE, “a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica” (2003, p.17), é portanto a *língua* e a *fala*. Tomar o texto latino como *fala*, leva à implicação da *língua* como pressuposto. E, como se pretendeu demonstrar, é esta última que interessa à descrição lingüística. Daí a necessidade do trabalho com a forma. Vale destacar, no entanto, que

A afirmação da forma não implica a negação da substância, pois esses dois conceitos são solidários e estão em relação de pressuposição biunívoca ou seja, uma forma é logicamente a forma de uma substância.
(LIMA, 1992, p.14)

Quando o que está em causa são as reflexões sobre a *linguagem verbal*, ficam envolvidas questões das duas ordens. Ou seja, não se pode descartar completamente o não-formal, a substância, mas é necessário colocar cada coisa no seu devido lugar. A necessidade do trabalho com a forma se faz por força da teoria, já que *língua* e *fala* são dois caminhos impossíveis de trilhar ao mesmo tempo.

Se o objetivo daqueles que se dedicam ao estudo de uma língua antiga como o latim é a leitura de seus textos, é preciso então voltar ao ponto do qual se partiu e tomá-lo à luz de dois importantes conceitos: a *conotação*, na qual

incluem-se questões de estilística, poética e retórica; e a *enunciação*, que compreende o domínio da teoria do discurso (LIMA, 1995, p.113). Dessa maneira,

o êxito de um trabalho com as características do que aqui se propõe dependerá em máxima parte do grau de discernimento com que aquele a quem tiver cabido encaminhá-lo na qualidade de docente se empenhar em indicar ao aprendiz, no denso tecido do texto documento, *de início, só as oposições básicas da língua, as que se fazem necessárias à descrição de seu sistema denotado e só a seguir, mas com o mesmo rigor e o mesmo cuidado e, por que não, com os mesmos procedimentos válidos na descrição da língua, as da conotação e da enunciação, que os têm como plano significante.* (grifos nossos, LIMA, 1995, p. 113)

Muito embora sejam priorizadas aqui apenas as questões que envolvem o ensino inicial, é importante não deixar de lembrar a relevância de se definirem, mesmo que em linhas gerais, os limites do trabalho com o texto, que é, afinal, aquilo que motiva os estudos de uma língua antiga como o latim.

Para realizar a leitura de um texto é preciso conhecer os mecanismos de construção textual, pois, como se sabe, “um texto” “não é uma grande frase, nem uma soma de frases” (FIORIN, 1991, p.518). Por esse fato,

Não se pode jogar o texto na mão [dos estudantes] e dizer-lhes que o leiam. Deve-se, ao contrário, ir introduzindo-os no domínio crescente dos procedimentos sintáticos e semânticos que regem os níveis de estruturação da unidade maior que a frase: o narrativo, o discursivo e o textual. Dessa forma, ao explicitar os mecanismos que forjam o sentido do texto, o professor tornará significativo o que parece, à primeira vista, sem sentido, e fornecerá um instrumental analítico que permitirá ao aluno aproximar-se de outros textos clássicos. (FIORIN, 1991, p.518).

Além disso, é importante notar que

Se é verdade que a linguagem não se reduz à ideologia (sistema de idéias e representações produzidas numa dada época por uma determinada formação social), porque ela tem um nível interno de estruturação, é também verdade que um texto assimila as angústias, os anseios, as expectativas, as idéias, a visão de mundo, enfim, a cultura de uma época. (FIORIN, 1991, p.518)

Assim, o trabalho com o texto não pode prescindir do conhecimento dos dados históricos, dos sistemas filosóficos e da cosmovisão do povo e de sua cultura. Quando se trabalha com textos clássicos, esses dados são de extrema importância, dada a distância temporal e as diferenças culturais que medeiam a época de sua produção e a atualidade. Não atentar para esses fatores pode determinar que se interprete o sentido dos textos de maneira equivocada.

Segunda Parte

BARREIRAS IMPOSTAS
PELOS DICIONÁRIOS DE LATIM:
ENCAMINHAMENTO PARA UMA POSSÍVEL SUPERAÇÃO

O DICIONÁRIO DE LATIM COMO INSTRUMENTO DE RECEPÇÃO ESCRITA

Com que intenção se abre um dicionário? A resposta imediata que vem à mente é a de localizar a definição semântico-referencial de uma palavra. Mas o dicionário é também um instrumento que fornece informações sobre usos, ortografia, classe gramatical e, dependendo de sua tipologia, até dados sobre pronúncia e etimologia.

Sobretudo nos dicionários bilíngües, mais do que definições, busca-se, muitas vezes, um equivalente – uma palavra que traduza na língua de chegada a idéia expressa por aquela da língua de partida. Por isso é tão comum encontrar, nesse tipo de obra, uma simples lista de palavras com sentidos afins, os sinônimos.

Para quem está diante de um dicionário de uma língua antiga como o latim, cujo estudo está reduzido à recepção escrita, todas as informações que visam à produção de discursos na língua, geralmente fornecidas pelos dicionários bilíngües, não têm a mesma relevância que no dicionário de um idioma moderno.

Para garantir a leitura e a compreensão do texto latino, tornam-se importantes aquelas informações que dêem conta da significação da palavra e seus diferentes empregos; chamadas por LIMA respectivamente *significação léxica* e *valor*, constituem, juntamente com o *vocabulo*, as três linhas de força em torno das quais um bom dicionário deve ser organizado. De acordo com o autor, definem-se

1 A *significação léxica*, ou simplesmente, *significação*, que, de acordo com Saussure, toma o signo por aquilo que ele não é, ou seja, por uma idéia ou conceito. [...]

2 O *valor*, que acolhe uma palavra pela relação que tem com outras palavras com as quais contrasta no interior do sintagma e no discurso. [...]

3 O *vocábulo*, ou a realização fonológica da unidade em causa no verbete. (1995, p.105)

Feita de uma perspectiva lingüística, uma análise um pouco mais detalhada de cada um desses três aspectos permite constatar que a descrição das unidades léxicas apresentada pelos dicionários de latim é, de fato, pouco satisfatória.

As soluções encontradas pelos dicionaristas da tradição impõem inúmeras barreiras à consulta, dificultando desde a localização do verbete, até a compreensão do significado do item. De certa forma, isso acaba por comprometer a interpretação adequada dos textos e o entendimento da cultura neles expressa.

Uma descrição lingüística do idioma passa a exigir, desse tipo de obra, soluções que de algum modo permitam reduzir as distâncias estabelecidas pelas diferenças lingüísticas e culturais existentes entre essa língua antiga e os idiomas modernos.

Para aqueles que se dedicam ao estudo do latim, o dicionário é um instrumento de trabalho do qual jamais será possível prescindir. É preciso, pois, atentar para mais essa dificuldade com que se depara no ensino inicial. Afinal, as obras dessa natureza de que se dispõe atualmente configuram-se todas praticamente da mesma maneira.

Um encaminhamento lingüístico para essas questões permite uma visão mais crítica do problema e pode ajudar a superar as barreiras impostas pela descrição tradicional, sem que, para isso, seja necessário abdicar-se do uso do dicionário de latim no ensino inicial.

A FORMAÇÃO VOCABULAR

A primeira fase do trabalho de leitura é a de localizar no dicionário a palavra encontrada em um texto. A unidade em causa nos verbetes dos dicionários, denominada em termos lexicográficos *entrada*, é, como o próprio nome sugere, o ponto a partir do qual se inicia a consulta. O fato é que, se o item procurado pertencer a uma classe flexiva, nome ou verbo, não se poderá abrir o dicionário de latim com a mesma tranqüilidade com que se faria com um de uma língua moderna.

O que apresenta maior irracionalidade e o que mais impasse causa à consulta ao dicionário bilíngüe latino-português é a ausência de coerência morfológica no tratamento dado aos itens de classes flexivas, do modo como figuram nas entradas dos verbetes.

O latim é uma língua de natureza declinatória; ao compará-lo com uma língua moderna, essa é a primeira diferença que se revela. Ser de natureza declinatória significa que a categoria de *caso* se expressa por meio de uma flexão nominal. Assim, os itens pertencentes à classe dos nomes têm sua configuração alterada de acordo com a função sintática que desempenham na oração. Desse modo, uma mesma unidade lexical, em latim, apresenta, no uso do idioma, várias formas diferentes – os substantivos possuem até doze, e alguns adjetivos podem chegar a trinta e seis.

Essa é a especificidade com a qual a abordagem tradicional não soube lidar. Incapacidade que se traduziu em uma descrição claramente pautada nas diferenças fônicas (e gráficas) dos vocábulos latinos. A atenção dada a essas

diferenças acarretou a classificação dos substantivos em “*declinações*”, dos adjetivos em “*classes*” e dos verbos em “*conjugações*”.

Isso se deve ao fato de que a essa abordagem faltou um conceito essencial, que funda a Lingüística moderna: o postulado de que *a língua é uma forma, não uma substância*. Como esclarece LIMA, em relação à classe nominal,

as diferenças [...] entre as cinco declinações, postas em grande destaque pela tradição escolar, por mais apreensíveis que sejam no nível fonético, não pertencem propriamente ao sistema latino. Elas não possuem, assim, a mesma pertinência lingüística que as oposições de caso, gênero e número, estas sim a serem encaradas pelo ensino como partes constitutivas daquele todo orgânico a que chamamos latim, porque se baseia no postulado de que aí *uma diferença de significante corresponde a outra de significado*. (grifos nossos, 1995, p. 30)

Um fato de linguagem sobre o qual o ensino do latim jamais se preocupou em refletir é o de que essa superabundância de variantes fonéticas na expressão se deve à *substância* e não à *forma*. Do modo como se descreveu o latim, é somente através da constante prática de memorização mecânica que se torna possível a assimilação de suas regras gramaticais. Não levar em conta a estrutura formal da língua, isto é, confundir o que pertence ao *esquema* e o que é próprio do *uso*, não permite que o aprendizado se dê de outra maneira. Em uma abordagem que atente para essa distinção, não há como falar em “*declinações*”, mas sim em *declinação* que, como se viu, encerra a noção de *caso*.

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”, 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.

Se assim não fosse, qual seria a justificativa para segmentações tão arbitrárias quanto as que se podem encontrar, por exemplo, nos nomes, em que se elegeu para figurar ao lado da forma de nominativo singular, a terminação do genitivo singular, senão o pretense aproveitamento didático de fornecer a letra do *tema*? O corte aplicado fora do lugar naturalmente esperado resulta em coisas do tipo *frigor, ōris; gurges, ūtis; caput, itis*, o que possivelmente levaria um iniciante à conclusão lógica de que o genitivo singular para cada um desses vocábulos fosse, **frigororis, *gurgesitis e *caputitis* ao invés de *frigoris, gurgitis e capitis*.

Com os verbos o tratamento não é diferente. A forma eleita para a entrada é a primeira pessoa do singular do presente do indicativo, embora o sinônimo em português seja dado pelo infinitivo, tal como “**pugno**, as, avi, atum [...] Combater, brigar, etc.³”. A supressão da vogal temática na 1ª pessoa levou alguns dicionaristas a apresentar parte da forma de 2ª pessoa, com o intuito de indicar qual quadro da conjugação a memória deve recuperar. Mas esse é um critério que pode variar. Em TORRINHA, por exemplo, os verbos vêm indicados com números referentes a cada uma das “conjugações”. O problema se agrava quando a segmentação do vocábulo segue critérios nada lógicos, cujo arbítrio foge ao bom

³ Cf. SARAIVA (2000).

senso, como no caso da entrada de um verbete, tomada do dicionário de TORRINHA (1942):

sentĭō, sī, sum, 4, *i.* e *tr.* 1. Sentir, perceber pelos sentidos [...]

Uma segmentação como esta em *sen-* está claramente pautada em um critério fonético. Esta seqüência não tem qualquer valor no sistema latino. Como é possível inferir que o radical do *perfectum* seja *sens-* e que o supino seja *sensum*?

De fato, dicionário sempre será o resultado de uma convenção lexicográfica. E, por melhor que seja a teoria pela qual esteja pautada, essa convenção sempre será de algum modo arbitrada por escolhas regidas, sobretudo, pelo sistema de escrita, como a ordem alfabética, por exemplo. Por isso, do mesmo modo que não se pode confundir manual de gramática com *língua*, não se deve confundir dicionário com *léxico*⁴.

O que os dicionários apresentam como unidades vocabulares nominais e verbais são, na verdade, sintagmas formados por um componente léxico e um morfema gramatical, mas que, por sua representação escrita são tomados por unidades lexicográficas.

Desse modo, a razão pela qual, nos dicionários de latim, as palavras flexivas não são descritas da mesma maneira que nos dicionários de idiomas modernos se deve, sobretudo, ao fato de que nestes idiomas os itens flexivos são classificáveis como “marcados” ou “não-marcados”, isso porque, nessas línguas, o estatuto frasal dos elementos não se regula por meio de uma flexão. Já no latim, as relações sintáticas se evidenciam morfologicamente a cada nova realização do

⁴ “conceito operatório cujo papel é congregar em torno do sentido puramente semântico a proliferação de termos gramaticais resultantes da flexão” (LIMA, 1995, p. 106).

vocábulo. Isso corresponde a dezenas de formas diferentes para um mesmo vocábulo, decorrentes não só das várias relações que expressam, mas também das inúmeras variantes contextuais (combinatórias) e livres (facultativas) que ele pode possuir. Mas, se *na língua não existem elementos isolados* – o que vale para qualquer língua, inclusive as modernas –, talvez se pudesse afirmar que a descrição apresentada pelo dicionário caracteriza-se mais como o resultado de uma abstração do que propriamente como o de uma análise. Do modo como se apresentam os itens “dicionarizáveis”, pode-se imaginar que seja possível descrevê-los abstraindo-os do todo ao qual pertencem, o que, do ponto de vista lingüístico, certamente é um equívoco.

Pouco importa quais sejam os argumentos que justifiquem as convenções para apresentação das entradas nominal e verbal nos dicionários de latim. O fato é que a baixa probabilidade de correspondência entre a variante encontrada no texto, que motiva a busca, e aquela pela qual há de ser procurada, é o grande obstáculo que se impõe à consulta, cujo êxito passa a depender de um longo aprendizado escolar.

Essa é uma das barreiras que o aluno iniciante deve enfrentar. O cuidado no encaminhamento da questão pode contribuir para auxiliá-lo nessa tarefa.

A importância da noção de tema

Não se trata simplesmente de discutir a necessidade de se estabelecer qual seria a unidade mais adequada para figurar na entrada do verbete, qual a melhor convenção a se adotar. Embora se esteja tratando da descrição do léxico latino

nos dicionários, não se julgam oportunas para esse momento discussões sobre convenções lexicográficas, uma vez que não é a elaboração de um novo dicionário que está em causa, e sim questões sobre o seu uso no ensino inicial dessa língua antiga. A questão que se faz iminente é a de que se deve dar ao *tema* o relevo que, por sua qualidade estrutural, ele merece. Contudo, é importante ainda insistir em que

o tema não é aquela seqüência do léxico com que se ilustra o conceito e sim a entidade nominal ou verbal com as determinações morfossintáticas da classe: verbo, substantivo, adjetivo e anafóricos. E esses segmentos – raiz + vogal temática / consoante / semiconsoante + tracinho de metalinguagem – com os quais ilustramos o conceito são representações que, como qualquer outra, tanto podem favorecer a intuição como opor-lhe obstáculo. (LIMA, 2000, p. 45)

Para que não se corra o risco de reduzi-lo a uma mera convenção gráfica, antes de aventar qualquer argumento lexicográfico a favor do *tema* para fins de representação dos itens nominais e verbais nos dicionários, é preciso esclarecer que sua importância está no fato de criar, no interior do sistema, oposições com as flexões de caso.

A falta de cuidado com essa matéria pode levar a uma descrição equivalente à da tradição, em que os dados são assimilados sem qualquer reflexão sobre as questões que envolvem o estudo do latim. Vale lembrar, com SAUSSURE, que:

a idéia de valor [...] nos mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de um certo som com um certo conceito. Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema

fazendo a soma deles, quando pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra (2003, p. 132).

A apresentação do latim ao aluno iniciante, encaminhada com a devida atenção aos conceitos lingüísticos, deve levá-lo a reconhecer *temas* como unidades virtualmente presentes em todas as manifestações latinas. É fundamental, para uma abordagem que trabalha com a forma, que fique claro, desde o início, que o *tema* é unidade estrutural, portanto, pertence ao *esquema* e não ao *uso*.

O aluno não pode ser levado a pensar que o êxito de seu trabalho dependerá da sua capacidade em manejar dados fornecidos de antemão pelo professor, como listas de vocabulários e quadros de desinências. Só faz sentido pensar em temas como parte de um método lingüístico – isto é, sincrônico –, porque fora do sistema não há como pensar na relação *tema vs desinência*.

A vantagem do trabalho com essas oposições é a de levar o aluno a perceber que aquela aparente irracionalidade na proliferação de nomes e verbos se deve ao uso, decorrente das variantes temáticas. E o fundamental é notar que, por trás dessas variantes, há uma regularidade formal.

A importância no tratamento dos itens flexivos por temas está, sobretudo, na conveniente superação da idéia desagregadora do sistema latino em “declinações” e “conjugações”. A ênfase nesse trabalho, porém, não deve levar o aluno a entender que um caso resulte da simples união de um determinado morfema com um determinado tema. Essa prática opõe-se ao conceito de língua como sistema de valores. Não se pode ensinar uma língua partindo de palavras ou fragmentos de palavras, assim também,

Não se pode [...] ensinar que desinências nominais representam partes da frase latina, como se estas fossem a soma dessas partes, e sim que as *desinências engendram determinadas relações, fazendo nomes contrastarem no interior do sintagma, ao mesmo tempo entre si e com o verbo*. Essas relações é que serão aproveitadas em atitude criativa para a produção do sentido nos discursos. (grifos nossos, LIMA, 1995, p. 101)

Falar em *temas*, simplesmente, isto é, tomá-los fora dessa concepção de *língua*, de *sistema*, de *forma* enfim, pode levar o aluno a pensar que um item de tema em *-a-*, por exemplo, não seja senão uma outra maneira de se referir à “1ª declinação”. Aliás, é exatamente isso que faz, por exemplo, Ernesto FARIA em seu *Curso de Latim* (1945). O autor destaca a noção de *tema* logo no primeiro capítulo, mas nem por isso seu método de ensino pode ser considerado lingüístico. Apesar de reconhecer que “a morfologia do latim prefere lidar com elemento mais objetivo, o **tema**, que, juntamente com a desinência, constitui seus elementos essenciais” (1945, p.21), nos capítulos que se seguem, apresenta os nomes separados por declinações (a 1ª declinação como “declinação dos temas em *-a-*”, a 2ª declinação como “declinação dos temas em *-o-*” e assim por diante), listando os quadros que servem de modelo a cada paradigma. Os exercícios que acompanham as lições sugerem ao aprendiz “Dizer quais as palavras da 1ª declinação encontradas no texto e decliná-las” (1945, p.51). Um método como esse, embora chame a atenção para o *tema*, continua a privilegiar o trabalho de memorização mecânica, pois

contradiz o princípio da solidariedade entre significante e significado e, em conseqüência o da expressividade, cujo fundamento é a *relação* entre essas duas entidades, dialeticamente percebida, isto é, concebida como *síntese* resultante da atividade que opera com esses dois contraditórios

reunidos numa categoria superior que só assim poderá ser chamada língua – a língua latina. (LIMA, 1995, p.65)

Um dos argumentos usados para defender a apresentação do nominativo, na entrada dos verbetes nominais dos dicionários de latim, 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 *gurges* a partir de *gurgit*-? Certamente, as leis da fonética histórica do latim que explicam os fenômenos evolutivos podem justificar tal “irregularidade”. Mas o que são classificações do tipo *assimilação regressiva total* da oclusiva linguodental /t/, do tema, pelo /s/, da desinência, e *fechamento de vogal breve* em /i/ em sílaba interior aberta, etc., senão uma tentativa de encontrar uma explicação lógica e racional para os fatos de linguagem como se isso fosse garantia para uma compreensão mais orgânica da língua.

Não há dúvidas de que para tudo há uma explicação. Mas também não deve haver dúvidas de que para um falante natural tais fatos são irrelevantes. Afinal, “não se supõe no falante uma operação complicada, muito semelhante a análise consciente do gramático” (SAUSSURE, 2003, p.194).

Além do mais, para usar a língua não é necessário saber sua história. Como bem ressaltou HJELMSLEV a “lingüística moderna [...] sabe muito bem que as considerações diacrônicas não são pertinentes para a descrição sincrônica” (1975, p. 112). Não que tais conhecimentos não tenham sua importância. O que é preciso ficar claro é que, por trabalhar na esfera dos sons e não da diferença, não há nada de lingüístico, entenda-se sincrônico, em semelhante prática. Não se pode

perder de vista que, quando se trata desse tipo de questão, já não se está mais considerando o sistema em suas relações simultâneas. E se o que se busca é um ensino inicial sem o acúmulo de dados de substância, cumpre evitar o excesso de informações dessa natureza.

Um procedimento inicial para orientar essa questão seria chamar a atenção para o fato de que, para falantes natos de línguas românicas, em especial, os temas latinos podem ser facilmente reconhecidos nos derivados vernáculos.

Grafia e temas latinos da língua portuguesa

Segundo CÂMARA JR. (1975, p.191), o léxico português, formado fundamentalmente a partir do acervo lexical latino, pode ser dividido em dois estratos essencialmente distintos. Por um lado, os chamados *termos populares*, resultantes da assimilação e das transformações do latim pelas populações ibéricas. Foi a partir das estruturas fonológica e morfológica desses termos que se estabeleceram os padrões lexicais do português. A esses padrões se adaptaram todos os empréstimos tomados de outras línguas. Por outro lado, os chamados *termos eruditos*, tomados de empréstimo do latim clássico, sobretudo, pela língua da Igreja e pela língua literária. É no século XVI, que essa espécie de retorno ao latim clássico se revela mais intensamente. Nesse período, graças à influência da literatura clássica greco-romana, se observa uma entrada maciça de termos eruditos no português. Muitos termos populares foram substituídos pelos eruditos, e desenvolveu-se um processo de derivação que tomava palavras do latim

literário ao invés de partir do termo popular português correspondente. CÂMARA JR. destaca

uma série de adjetivos com radicais alomórficos, em face do radical do respectivo substantivo: *ocular* (lat. *oculu-*) : *olho*; *digital* (lat. *digitu-*) : *dedo*; *capilar* (lat. *capillu-*) : *cabelo*; *manual* (lat. *manu-*) : *mão*; *mensal* (lat. *mense-*) : *mês*; *áureo* (lat. *auru-*) : *ouro*; *plúmbeo* (lat. *plumbu-*) : *chumbo*; *pluvial* (lat. *pluuia-*) : *chuva*; *celeste* (lat. *caelu-*) : *céu*, etc.

A desintegração do grupo mórfico se verifica, quando o termo literário é diverso do étimo do latim vulgar que deu o termo popular correspondente: *ígneo* (lat. *igne*) : *fogo*; *argênteo* (lat. *argentu-*) : *prata*; *sáxéo* (lat. *saxu-*) : *pedra*. (1975, p.197-8)

É no léxico que se reflete, de maneira mais expressiva, a história externa de uma língua, isto é, a história de seus contatos culturais. Mas é importante sempre ter em vista que um vocábulo tomado de empréstimo só passará a ter legitimidade vernácula quando for submetido à fonologia e à morfologia da língua que o acolheu.

Assim, desde que não se confundam as lições de língua latina com as de língua portuguesa, nada impede que o professor de latim tire proveito, em suas aulas, de observações como as que seguem. De fato, os vernáculos *frio*, *garganta*, *cabeça*, lembram pouco o latim dos romanos, no entanto, nos derivados *frigorífico*, *regurgitar*, *capital*, os temas latinos podem ser facilmente reconhecidos, sobretudo pela atenção dada à grafia: *frigor-*; *gurgit-*; *capit-*.

A propósito da diferenciação entre certos temas e suas respectivas formas de nominativo singular

Para aquelas formas de nominativo singular que sofreram desgastes fonéticos por força do uso, o que torna difícil prevêê-las sincronicamente a partir do tema, pode ser bastante profícuo lembrar-se da lição sobre os derivados portugueses formados a partir de raízes latinas. Trata-se de um expediente racional em que se vão sistematizando os conhecimentos que permitem perceber a regularidade daqueles procedimentos de formação do léxico português a partir dos chamados *termos eruditos*.

Observando os vocábulos portugueses⁵ **gênero, genérico, corpóreo, corporal, corporação, telúrico, teluriano, litoral, litorâneo, moral, moralista,** nota-se que todos apresentam em comum o som graficamente representado pela letra **r**. A identificação desses temas dos derivados portugueses será a orientação para localizar um numeroso grupo de palavras no dicionário de latim. Basta estar de posse da informação de que esse **-r-** temático tem um correspondente primitivo **-s-**, para poder se aproximar dos temas latinos **genus-**; **corpus-**; **tellus-**; **litus-**; **mos-**; etc. que formam o nominativo singular. É por eles que se devem consultar o dicionário. A atenção para aquilo que é formal permite reconhecer que há em latim, no nível da substância da expressão, duas entidades que manifestam uma mesma forma. Por isso são *variantes* de um mesmo tema: sincronicamente, **corpus-** e **corpor-**, **tellus-** e **tellur-**, **litus-** e **litor-**, **mos-** e **mor-**, são a mesma realidade da língua.

⁵ Os exemplos aqui apresentados foram tomados a partir de vocábulos constantes dos excertos normalizados na terceira parte desse trabalho.

Outro grupo de derivados portugueses que pode se lembrado é aquele formado por **regalia, legal, lucidez, noctígeno, noctívago, pacífico**, etc., em que se observam as consoantes temáticas **-g-** e **-c-**. Nesses casos, a entrada localizável nos dicionários de latim será terminada em **-x-**. No latim, este era o grafema que representava os dois fonemas consonantais /ks/, sendo /s/ a desinência responsável pela flexão casual de nominativo e /K/ o arquifonema para as variantes temáticas /k/ e /g/: **luc-: lux, noc(t)-: nox, pac-: pax, reg-: rex, leg-: lex**.

Em **fraude, fraudulento, paludoso, paludial, monte, montanha**, etc., atentando para aquilo que é comum a todas, é possível notar a ocorrência das dentais /t/ e /d/ e, nelas, a delimitação dos temas latinos: **fraud-, palud-, mont-**. Mas certamente não obterá êxito a consulta ao dicionário de latim que se fizer guiar pela ordem alfabética, se o que motivar a busca não forem as formas de nominativo **fraus, palus, mons**, etc. Nessas, o /s/ sequer faz parte do radical, conforme o primeiro exemplo mencionado. Trata-se da flexão de nominativo que, por força do uso, assimilou a consoante temática; é, pois, por essa desinência que se devem localizar as entradas desses temas.

Nesse procedimento simples, que pode ser bastante profícuo no auxílio do reconhecimento do *tema*, a referência ao dado histórico é usada em favor da sincronia, com fins puramente didáticos e sem sacrificar o sistema do latim.

A SIGNIFICAÇÃO LÉXICA

Explicar uma palavra é reduzi-la a outras palavras.
Ferdinand de Saussure, 2003, p. 220

Uma vez entendidas as convenções gráficas do dicionário para a localização do verbete, a segunda barreira que se há de superar é a da compreensão do significado da palavra.

É assumindo a condição de sistema de signos que as práticas sociais podem organizar-se para expressar e transmitir a cultura das comunidades humanas. Dentre todos os sistemas semióticos, as línguas naturais constituem a única realidade imediata para o pensamento e, como tal, são capazes de traduzir qualquer sistema com a adequação e a eficácia que nenhum outro possui (LOPES, 1976, p. 18). Sabe-se, entretanto, que, graças ao seu caráter formal, nenhuma língua pode expressar com absoluta precisão outra cultura que não seja a de seu próprio grupo social.

Segundo HJELMSLEV, é o *sentido* que pode ser considerado um fator comum a todas as línguas, pois é entendido como um contínuo amorfo, uma grandeza não analisada. Essa grandeza só se define pela relação de dependência (*função*) que contrai com a estrutura das diferentes línguas:

As diferenças entre as línguas não provêm das realizações diferentes de um tipo de substância, mas das realizações diferentes de um princípio de formação ou, em outros termos, de diferentes formas em relação a um sentido idêntico porém amorfo. (1975, p. 80)

A diferença entre as línguas resulta, pois, da *forma* que o *sentido* assume de maneira específica em cada uma delas. É assim que “o sentido se torna, a cada vez, substância de uma nova forma e não tem outra existência possível além da de ser substância de uma forma qualquer” (HJELMSLEV, 1975, p.57). Esse é o fator que determina que a correspondência entre línguas diferentes nunca se dá em perfeita conformidade (LOPES, 1976, p.24).

A equivalência entre línguas – questão que permanentemente se coloca àqueles que se dedicam às práticas de tradução – pode ser mais facilmente alcançada uma vez que o dicionário bilíngüe, como obra de referência, forneça informações que, de algum modo, possam estreitar as distâncias culturais existentes entre as diferentes línguas.

Sob essa ótica, pode-se afirmar que também as descrições de significado nos dicionários de latim são insuficientes. De fato, como é possível, através da leitura do texto, garantir um melhor entendimento daquela civilização antiga, se o que se encontra no dicionário é uma numerosa lista de sinônimos que parece em nada se comprometer com a cultura do povo cujas experiências foram expressas através da língua?

Como observa LIMA,

é verdade [...] que não é fácil distinguir, com a clareza requerida, os dois campos [léxico e cultura], pois os próprios dicionários, que, na ausência da fala como discurso oral em Roma, deveriam, por definição, fornecer informações práticas a respeito da vida quotidiana dos romanos, preocupam-se menos e de maneira confusa [...] com a cultura e mais com definições nominais e outros dados numerosíssimos dos cursos de humanidades. (1995, p.108)

Se assim não fosse, o que teria motivado um dicionário como o de TORRINHA (1942) a descrever de tal maneira o seguinte verbete:

1. **Venus**, ěris [*do tema Venos, Venes*], *f.* **1.** O amor; pessoa amada; o objeto amado. **2.** Prazeres do amor; união sexual. **3.** O Amor (personificado e divinizado); Vénus, deusa do amor; Vénus, (planeta). **4.** Qualidade que provoca o amor: a) graça, sedução, encanto; b) beleza, garbo, elegância. **5.** O lance de Vénus, no jôgo dos dados. || *Veneris mensis*: o mês de abril || *mea Venus*: meu amor; a minha amada || *Veneris res*: os prazeres do amor; união sexual.

Como se pode notar, mesmo tratando-se de um nome próprio, convencionalmente grafado com maiúscula na entrada do verbete, é somente na terceira acepção que será definido como tal. E a definição *Vênus, deusa do amor*, aparece timidamente no meio dessa terceira acepção, depois de tantos outros sentidos, claramente secundários, que só têm razão de ser porque foram inferidos do sentido primeiro desse nome.

Do modo como se apresenta a descrição do significado de *Venus*, pode-se pensar que seria aceitável entendê-lo em uma passagem como a que segue, com qualquer um desses equivalentes propostos.

Auia tum resonant auibus uirgulta canoris,
et Venerem certis repetunt armenta diebus⁶
(*Geórgicas*, II, 328-29)

⁶ “É então que ao longe os ramos ressoam cantos de pássaros e o rebanho, em dias certos, demanda a volta de Vênus.” (*tradução de LIMA*, [2000], p.89)

Não traduzir *Venerem* aí senão por *Vênus* destruiria toda a carga expressiva desse trecho do poema de Virgílio, que trata da chegada da Primavera e, com ela, o sexo fundamental, que vai gerar todas as criaturas da terra. Nessa passagem, o poeta lança mão do mito para simbolizar o período fértil das fêmeas. Qualquer outra forma que não mantivesse o recurso da personificação poderia até garantir o entendimento do sentido temático do texto – afinal é da fecundidade da Natureza que se está falando – mas a expressividade poética ficaria certamente comprometida.

E mesmo que se aventasse um argumento contrário a esse, baseado no fato de que um aluno iniciante não deveria se preocupar com traduções poéticas ou sentidos conotados, dir-se-ia que, com relação a *Venus*, não se trata simplesmente de um “substantivo próprio”, mas do nome de uma divindade que é parte importante da cultura romana, cultura sem a qual esse poema não teria razão de ser. E o *amor* representado por *Vênus* nessa cultura antiga, pagã e politeísta, nada tem a ver com o sentimento de devoção afetuosa que os cristãos devem ao seu deus.

Como deveria ser a descrição do significado de palavras pertencentes a uma língua cuja cultura tanta influência exerceu sobre o Ocidente, mas que, ao mesmo tempo, não deixa de apresentar valores muito diferentes? A consulta ao dicionário de latim pode ser orientada pelos ensinamentos de SAUSSURE e HJELMSLEV, que ajudam a pensar nas questões sobre o lugar da significação nos fatos da língua e sua relação com a cultura.

O fenômeno lingüístico e a significação

O melhor dos conteúdos nada vale, se a língua não lhe fizer justiça.

Guimarães Rosa, 1991, p.88-9

SAUSSURE define a **significação** como um dos aspectos do **valor lingüístico**, e expõe claramente, no capítulo IV da Segunda Parte de seu *Curso de Lingüística Geral*, a diferenciação entre esses dois importantes conceitos:

[os valores] são sempre constituídos:

1°. Por uma coisa *dessemelhante*, suscetível de ser *trocada* por outra cujo valor resta determinar;

2°. Por coisas *semelhantes* que se podem *comparar* com aquela cujo valor está em causa.

[...] Do mesmo modo, uma palavra pode ser trocada por algo dessemelhante: uma idéia; além disso, pode ser comparada com algo da mesma natureza: uma outra palavra. Seu valor não estará então fixado, enquanto nos limitarmos a comprovar que pode ser “trocada” por este ou aquele conceito, isto é, que tem esta ou aquela significação; falta ainda compará-la com os valores semelhantes, com as palavras que se lhe podem opor. Seu conteúdo só é verdadeiramente determinado pelo concurso do que existe fora dela. Fazendo parte de um sistema, está revestida não só de uma significação como também, e sobretudo, de um valor, e isso é coisa muito diferente. (2003, p.134)

A *significação*, segundo SAUSSURE, é decorrente da associação da imagem acústica (significante) com o conceito (significado). No entanto, afirmar que uma palavra significa alguma coisa, isto é, ater-se àquela associação, é realizar “uma operação que pode, em certa medida, ser exata e dar uma idéia da realidade; mas em nenhum caso exprime o fato lingüístico na sua essência e na sua amplitude” (SAUSSURE, p. 136). Isso porque o conceito não é senão um valor determinado por

suas relações com outros valores semelhantes e sem os quais não poderia haver significação⁷. Não existe, portanto, significação sem valor.

Procurando estabelecer em que medida as significações das palavras podem formar uma estrutura, HJELMSLEV, em seu ensaio intitulado *Por uma Semântica Estrutural*, retoma a discussão sobre as diferenças entre **significação** e **valor** expostas por SAUSSURE, estabelecendo-as em relação à forma e à substância do conteúdo.

Ao afirmar que “a significação constitui o domínio próprio da substância do conteúdo” (1991, p.122), HJELMSLEV está em perfeita conformidade com as idéias de SAUSSURE. Reconhecendo a língua como uma forma organizada entre duas substâncias, estende ao signo⁸ essa mesma relação:

Parece justo que um signo seja signo de alguma coisa e que essa alguma coisa seja de algum modo exterior ao próprio signo; é assim que a palavra *bois* (madeira, lenha, bosque) é signo de um tal objeto determinado na paisagem e, no sentido tradicional, esse objeto não faz parte do signo. Ora, esse objeto da paisagem é uma grandeza relevante da substância do conteúdo, grandeza que, por sua denominação, liga-se a uma forma do conteúdo sob a qual ela se alinha com outras grandezas da substância do conteúdo, por exemplo a matéria de que é feita uma porta. O fato de que o signo é signo de alguma coisa significa, portanto, que a forma do conteúdo de um signo pode compreender essa alguma coisa como substância do conteúdo. [...] Dever-se-ia dizer [...] que um signo é o signo de uma substância da expressão: a seqüência de sons [bwa], enquanto fato pronunciado *hic et nunc*, é uma grandeza que pertence à substância da expressão que, em virtude apenas do signo, se liga a uma forma da expressão sob a qual é possível reunir outras grandezas da substância da expressão (outras pronúncias possíveis, por outros elocutores ou em

⁷ Daí decorre a afirmação de que, para Saussure, *significado* não se confunde com *significação lexical*. Cf. LOPES, E. 1976, p. 282.

⁸ Unidade constituída pela *forma do conteúdo* (significado) e pela *forma da expressão* (significante) e estabelecida pela solidariedade denominada *função semiótica*.

outras ocasiões, do mesmo signo). [...] o signo é, portanto, ao mesmo tempo, signo de uma substância de conteúdo e de uma substância da expressão. É nesse sentido que se pode dizer que o signo é signo de alguma coisa. (1975, p.61-2)

Essa afirmação reforça a distinção entre *forma* e *substância* e adverte contra qualquer tentativa de tomar o referente extralingüístico como base para a descrição do significado das palavras. O objeto da paisagem é uma *grandeza da substância do conteúdo* e não a própria substância. É somente pelo fato de a grandeza adquirir uma forma (ser delimitada) que se torna possível associá-la com outras grandezas. Em outras palavras, é a língua que permite ao homem categorizar o mundo, estabelecer relações e transmitir experiências.

De acordo com HJELMSLEV, dizer que um signo é signo de alguma coisa só tem sentido se se entender essa alguma coisa como a substância (do conteúdo ou da expressão). Ora, colocando essa afirmação em paralelo com aquela de SAUSSURE, poder-se-ia inferir que trocar um signo por algo dessemelhante, ou seja, por aquilo que não é o próprio signo, é entrar no domínio da substância do conteúdo.

A substância surge quando se projeta a forma sobre o sentido. Cada língua delimita o sentido tomando-lhe aspectos diferentes. Assim, os aspectos apreendidos do sentido tornam-se a substância de uma forma qualquer. A substância é, pois, constituída pela concepção que o sujeito falante tem do mundo. Vista assim como “o conjunto dos hábitos de uma sociedade”⁹, a substância pode ser considerada como pertencente ao domínio da Cultura.

⁹ Cf. verbete SUBSTÂNCIA. In: GREIMAS & COURTÉS, (1983).

Definir a significação de uma palavra é descrever a substância do conteúdo de um signo. Para tanto, é preciso lançar mão de dados que pertencem a outras áreas do conhecimento, que podem fornecer informações sobre a cultura da comunidade cuja língua se pretende analisar.

HJELMSLEV afirma que a substância do conteúdo comporta pelo menos três níveis de descrição: o nível de *percepção*, o de *avaliação* ou *apreciação coletiva* e o nível *físico*:

Não é pela descrição física das coisas significadas que se conseguiria caracterizar o uso semântico adotado em uma comunidade lingüística pertencente à língua que se deseja descrever, mas, pelo contrário, pelas avaliações adotadas por essa comunidade – apreciações coletivas e opinião pública. A *descrição semântica deve*, pois, *consistir antes de tudo numa aproximação da língua às demais instituições sociais* e constituir o ponto de contato entre a lingüística e os demais ramos da antropologia social. É assim que uma só “coisa” física pode receber descrições semânticas bem diversas segundo a civilização considerada. (grifos nossos, 1991, p. 124-5)

É preciso ressaltar que em momento algum se está considerando o referente como ponto de partida para a descrição da significação, mas tão-somente a substância do conteúdo, o que é bem diferente.

Essa [...] noção – a substância do conteúdo – exige maior precisão. Entenderemos [...] que a substância só pode ser proximizada e captada com a ajuda de uma lexicalização, a qual se situa necessariamente dentro do universo significante. A *substância do conteúdo* não deve, pois, ser considerada como a realidade extralingüística, psíquica ou física, mas como a *manifestação lingüística do conteúdo, situada num nível diferente do da forma*. (grifos nossos, GREIMAS, 1973, p. 37)

No entanto, a substância do conteúdo de uma língua não é nunca idêntica à substância do conteúdo de outra língua.

O próprio SAUSSURE, que delimitou muito claramente o campo da Ciência Lingüística, ressaltou a importância daquilo que chamou *Lingüística Externa*. Do mesmo modo que os costumes de uma nação têm repercussão na língua, é em grande parte a língua que constitui a nação (2003, p. 29). Parece, pois, que não é sem razão que o etnólogo francês Maurice HOUIS considera que

le lexique ne saurait être identifié avec la langue. Par lui nous ne saisissons que des rapports externes entre le langage et la culture. Le lexique est un produit de la culture, mais les phénomènes linguistiques résident dans une organisation significative des mots suivant certains schémas suffisamment nombreux et souples, mais aussi réguliers, pour connoter et transmettre toute expérience humaine. (1968, p.1413)

Se por uma relação de pressuposição lógica, não há como tratar da substância sem antes admitir a forma, assim também não haverá como conceber o léxico sem antes admitir a língua. Se se pudesse considerar a significação isoladamente, a língua seria entendida como uma mera nomenclatura da realidade. Por isso, não se pode pensar em significação, sem antes admitir o valor. É somente o valor que permite conceber a idéia de língua como uma forma: “assim como uma moeda existe em virtude de um valor e não inversamente, assim o som e a significação existem em virtude da forma pura e não inversamente.” (HJELMSLEV, 1991, p.90)

O VALOR

Só expressam as línguas nas clareiras
que o choque de uma palavra abre na outra.

Adélia Prado, 1991, p. 245

A definição do *valor lingüístico* é um dos pontos fundamentais das idéias expostas pelo *Curso* de SAUSSURE. Um elemento qualquer da língua só se define em relação aos constituintes do sistema. É sempre a função que tem no sistema, e nunca suas propriedades, que determina seu valor, “sua característica mais exata é ser o que os outros não são” (2003, p.130). O valor possui um caráter puramente diferencial (opositivo e negativo) e, por isso, nada tem de semântico. Daí a premissa de que *a língua é uma forma e não uma substância*.

A língua é um sistema de valores puros, à sua análise não interessam senão as relações entre os seus elementos constituintes. É justamente por ser um fato de forma, isto é, um sistema finito de premissas que se aplicam reiteradas vezes, que a língua é capaz de criar e traduzir pensamentos.

Assim também, o valor de uma palavra só se define através da sua relação com os demais elementos do discurso em que se realiza. Por isso, nos dicionários em geral, os exemplos buscados em autores legítimos constituem um suporte muito útil à definição lexical, uma vez que, contextualizando o termo, facilitam a compreensão do significado e, principalmente, fornecem dados sobre construções, concordâncias e regências, sempre de acordo com as regras previstas no sistema.

No entanto, a maior parte dos dicionários de latim de que se dispõe atualmente foi desenvolvida num tempo em que não havia recursos que

viabilizassem uma execução ágil e eficiente do difícil trabalho lexicográfico, como a que é possível hoje em dia. Esse é um dos motivos pelos quais os dicionários bilíngües latino-portugueses sejam, na verdade, compilações de trabalhos anteriores, principalmente daqueles de tradição francesa.

Por essa razão, nos dicionários de latim, os exemplos vêm, muitas vezes, acompanhados de correspondências já de alguma forma interpretadas, e acabam impedindo o entendimento adequado do termo. Como a correspondência entre línguas diferentes nunca se dá em perfeita conformidade, o mais adequado seria partir das fontes primárias da língua latina, os textos autênticos de sua literatura, para se encontrar uma descrição o mais equivalente possível na língua de chegada, o português.

De fato, por quais razões, para uma palavra como *gurges* (*gurgit-*), podem ter sido estabelecidas, como equivalentes portuguesas, “abismo”, “garganta”, “rio”, “lago” e “pântano”¹⁰, se o latim possui *guttur* (*guttur-*), *flumen* (*flumin-*), *lacus* (*lacu-*), *palus* (*palud-*)? Possivelmente estas definições são resultado de interpretações deficientes das passagens em que ocorreram. Em SARAIVA (2000), as abonações desse verbete configuram-se da seguinte forma:

[...] *alterno procurrens gurgite pontus*. VIRG. O mar que ora cobre, ora deixa a praia. § VIRG. OV. Mar. *Gurges Atlanteus*. STAT. O oceano Atlantico. § VIRG. Rio. *Tusci gurgites*. STAT. O Tibre. § HOR. AVIEN. Lago, alagoa, brejo, pantano, tremedal. § Fig. CIC. Pego, sorvedouro, voragem. *Gurges omnium vitiorum*. CIC. Sentina de todos os vícios. – *patrimonii*. CIC. Dissipador do patrimonio. *Nepotum omnium altissimus gurges*. PLIN. O mais insaciavel (Apicio) de todos os glotões.

¹⁰ Cf. verbete *gurges* no Dicionário latino-português de TORRINHA (1942).

Na verdade, em nada os exemplos fornecidos contribuem para a compreensão do termo, mas somente para interpretação da própria passagem, ou melhor, do contexto do qual cada passagem foi extraída.

Observe-se um outro exemplo tomado do dicionário de TORRINHA (1942).

solvō, solvī, solūtum, 3 [se- ou so (cf. *sed*) + 2, luo], *tr.* e *i.* **1.** Desatar; desligar; desunir; separar; desprender. **2.** Soltar (alguém); pôr em liberdade; livrar; libertar; isentar. **3.** Levantar ferro; levantar âncora; dar à vela. **4.** Desagregar; dissolver; fundir; derreter; decompor. **5.** Romper; quebrar; fender; abrir; separar. **6.** Pôr em prosa. **7.** *Fig.* Romper, violar; transgredir; infringir. **8.** Resolver; explicar. **9.** Pagar; satisfazer uma dívida; saldar; liquidar; libertar duma dívida; dar quitação de; apagar (um crime); justificar (um criminoso). **10.** Largar; despertar; dar largas a; largar a rédea a; afrouxar; desentesar. **11.** Repousar, dar descanso a; fechar (os olhos); enfraquecer; debilitar; amolecer. **12.** Pagar; sofrer; expiar. **13.** Afastar; dissipar; destruir; anular. **14.** *Loc.:* *solventur viscera*, corrompem-se as entranhas; *solvi (morbo)*, morrer (de doença); *solvere agmina*, romper as fileiras; *Auster solvit navem*, o Austro desconjunta o navio; *puppis solvitur*, desconjunta-se o navio; *solvere ora ternis ululatribus*, ter três goelas que ladram; *s. epistulam*, abrir uma carta; *s. funem, ancoras, navem* e *s. portu* ou *a terra*, levantar ferro, dar à vela, partir; *naves ex portu solverunt*, os navios fizeram-se ao mar, a frota deu à vela; *solvere foedera*, violar os tratados; *solvite me*, ponde-me em liberdade; *solvere vela*, soltar as velas; *s. mentes*, desprender os corações (por encantamentos); *te isto corpore solvo*, livro-te dos laços do corpo; *nec Rutulus solvo*, e não liberto os Rútulos (desta lei); *solvere se luctu*, largar o luto; *s. nefas*, lavar, apagar um crime; *s. mares in...*, largar os touros a; *Aeneae solvuntur frigore membra*, Eneias sente calafrios em todos os membros; *neque unquam solvitur in somnos*, e nunca pega no sono; *solvere lumina leto*, morrer, cerrar os olhos, *s. lumina alicui*, dar a morte a alguém, mergulhar alguém no sono eterno; *solvere lite aestimatam*, pagas as custas; *s. vota*, cumprir um voto, *s. morem*, abolir um costume; *s. rem*, pagar; *debitum solvere*, saldar, liquidar uma dívida. (**Constr.:** *a*) com *ac.*; *b*) com *abl.* regido de *ab* ou *ex*; *c*) com *abl.* sem *prep.*; *d*) *absol.* (subent. *navem* ou *naves*); *e*) *absol.* (subent. *se a litore* e

tendo como sujeito *navis* ou *naves (ex portu) solverunt* “as naus deixaram o porto”).

Em um verso da *Eneida*, encontra-se uma ocorrência desse verbo:

Extemplo Aeneae soluontur frigore membra (I, 92)

Uma tradução bastante literal desse verso seria: *Imediatamente, os membros de Enéias soltam-se pelo frio*. Esse “soltar-se”, um dos primeiros sentidos dados ao verbo pelo dicionário, contraposto aos demais elementos do verso (“*frigore*” e “*membra*”), passa a ter o valor, um pouco mais específico, de “desfazer a tensão”, “distensionar”. É daí que se pode inferir a idéia de “perder a força”, “enfraquecer”. O que leva a uma tradução um pouco mais precisa como: *Imediatamente, os membros de Enéias são enfraquecidos pelo frio*. Como se pode observar no verbete do dicionário, a acepção de número onze indica esse valor para o verbo.

Mais adiante, porém, no item 14, em que se descrevem alguns exemplos de ocorrências dessa palavra, transcreve-se a mesma passagem de Virgílio, cuja tradução ali sugerida é: “*Eneias sente calafrios em todos os membros*”.

Haveria, assim, para esse verbo, mais uma acepção que deixou de ser mencionada anteriormente? *Aeneae* está no nominativo, ou o genitivo latino pode ter valor de sujeito quando o verbo estiver na forma passiva, mas com valor de voz ativa? *Frigore*, afinal, está no ablativo singular ou no acusativo plural? E *membra*? Essa não era a forma do nominativo plural dos nomes neutros?

De fato, da perspectiva de um aluno iniciante que está tentando entender a funcionalidade da declinação, como inferir o valor do verbo *soluere* a partir da tradução atribuída a essa passagem? Por mais que a tradução sugerida, embora fruto de uma interpretação, não falseie o sentido do texto original, não é função do dicionário propor traduções literárias aos exemplos.

Seria preciso um cuidado especial com a tradução dos exemplos nos dicionários. Seria mais adequado que se procurasse, sem negligenciar o vernáculo, estabelecer uma correspondência, tanto quanto possível, literal. Só assim esse recurso poderia cumprir com seu propósito, qual seja o de garantir o entendimento adequado dos termos latinos.

Como se viu, no dicionário de latim, aquele desejável compromisso da descrição da significação léxica com a cultura, esvai-se em numerosas listas de palavras que, embora tomadas como possíveis sinônimos, muitas vezes podem não passar de frutos de más interpretações das ocorrências textuais. Do mesmo modo, a noção de valor está quase completamente diluída na descrição tradicional.

Para que as consultas não se dispersem em meio a tantas informações aparentemente desconstruídas, é interessante orientar-se pelas definições iniciais do verbete, dadas, em geral, por sinônimos mais concretos.

Assim, por maiores que sejam as listas de sinônimos e de exemplos oferecidos pelos dicionários, é pela definição inicial que se pode guiar a consulta, e, a partir dela, tentar inferir as ocorrências contextuais.

Terceira Parte

SUGESTÃO DE TRABALHO

EXERCÍCIOS DE RECORRÊNCIA A PARTIR DE FRASES NORMALIZADAS E SIMULAÇÃO DA ORALIDADE

A questão que se impõem nesse momento é a de como seria possível conciliar o uso do dicionário, obra de referência indispensável, mas descrita, como se viu, nos moldes tradicionais, às necessidades de um ensino inicial do latim pautado na descrição lingüística do idioma.

Por mais que essa obra apresente incoerências lingüísticas, seria um equívoco pensar que o fato de adiar seu encontro com o aluno irá diminuir as dificuldades quando o recurso ao dicionário se fizer imprescindível. A proposta que aqui se faz é a de que, junto com a aplicação desses procedimentos didáticos, o professor oriente as consultas, sempre de acordo com os ensinamentos da Lingüística. Dessa forma, esse instrumento poderá servir também para confrontar a descrição tradicional e o entendimento da teoria.

Numa tentativa de encaminhar as idéias aqui expostas, apresenta-se a seguir uma sugestão de material que poderia ser levada à sala de aula com o intuito de introduzir o uso do dicionário latino-português, juntamente com os exercícios de compreensão das oposições básicas da frase latina.

Os procedimentos didáticos descritos na primeira parte desse trabalho, foram realizados a partir de excertos de Virgílio, Ovídio e Fedro. A escolha para o trabalho poderia ter recaído sobre textos de qualquer autor, desde que atendessem ao critério indispensável da autenticidade, ou seja, desde que pertencessem a falantes legítimos do latim.

O material a ser proposto como trabalho em sala de aula contém as seguintes partes:

1. *Excerto original*, a partir do qual foram realizadas as *normalizações*.

2. *Tradução de referência* do excerto original. O que se está chamando aqui de *tradução de referência* deve ser entendido apenas como o resultado de uma prática em que se busca transpor os componentes léxico e morfossintático do latim para o português a fim de ajudar o leitor a ter uma primeira compreensão do texto. Esse procedimento é necessário para a realização das normalizações. A proposta é de que se apresente uma tradução de referência junto com o excerto original.

3. *Comentários e notas*. Como o exercício trabalha com frases isoladas tomadas de pequenos excertos, os comentários e as notas visam fornecer algumas informações que só poderiam ser inferidas a partir da leitura do texto integral. São fornecidas apenas as referências culturais necessárias para garantir a compreensão do contexto do qual a frase foi tomada. Não são, portanto, relevantes nesse momento dados sobre o estilo, já que o foco inicial do trabalho não é o texto em si, mas as oposições frasais do sistema latino.

4. *Estrutura da oração normalizada*, em que se explicitam os componentes oracionais a cada apresentação de uma nova estrutura frasal. O intuito é garantir que o aluno atente para a recorrência e perceba que uma diferença no som ou na grafia não corresponde necessariamente a uma diferença formal. Ou seja, que não é a entidade fonética (ou gráfica) fisicamente apreensível que constitui o morfema, mas a oposição decorrente da diferença

virtual, que se estabelece entre os sons da língua. Cada estrutura frasal contém os seguintes elementos¹¹ assim expostos:

$$\boxed{SN_{\text{SUJ}} + SN_{\text{OBJ.}[\text{DIR}/\text{IND}]} / SN_{\text{PRED}} + SN_{\text{ADV}} + V_{[\text{T}/\text{I}/\text{L}/\text{DEP}]}}$$

5. Orações normalizadas. Destinadas a estimular a recorrência das estruturas, é a partir delas que o aluno deve realizar os exercícios de leitura e de simulação da oralidade. Sobre essas etapas do trabalho valem ainda algumas observações.

Esses procedimentos pressupõem uma fase inicial em que sejam claramente expostos os princípios da língua latina, no que se refere às oposições de caso, gênero e número, para as entidades nominais, e às de modo, tempo, número, pessoa e voz para as verbais.

O fato de o procedimento de normalização, utilizado no ensino inicial, ser tarefa exclusiva do professor, não é motivo para impedir que o aluno tenha conhecimento dos fundamentos sobre os quais o método está pautado. É preciso que ele adquira consciência efetiva de que o latim foi uma língua materna, e que o fato de não mais possuir falantes naturais acarreta a impossibilidade de se produzirem novos discursos nesse idioma. A normalização, que não equivale às chamadas “adaptações” e que não fere a integridade filológica do texto original, é um procedimento com fins puramente didáticos, uma tentativa lingüística de superar as sérias implicações trazidas ao ensino do latim pela circunstância de que se há de partir de seus textos literários. Desse modo, acredita-se, é possível levar

¹¹ SINTAGMA NOMINAL (sujeito, objeto direto ou indireto, predicativo, adverbial) e VERBO (transitivo, intransitivo, ligação ou depoente).

o aluno a compreender, desde o início do aprendizado, os conceitos lingüísticos – forma e substância, língua e fala, uso, norma, escrita, etc. – necessários à sua formação.

É por essa razão que não haveria problemas em apresentar, no material, as frases normalizadas acompanhadas do excerto original com uma respectiva tradução de referência. Se não é a simples transposição de conteúdos do latim para o português que deve estar em mira na etapa inicial do ensino, mas sim a internalização das oposições de caso e como elas se manifestam em latim, não haveria por que se contestar a apresentação da tradução de referência ao original. Por isso, mais importante do que se preocupar com a identificação do conteúdo lexical de cada item frasal, é atentar-se para o jogo recorrente de oposições sintáticas.

A aquisição de uma competência metalingüística é garantida não apenas com exercícios de tradução de frases isoladas. Assim, é imprescindível ao método que cada frase normalizada seja submetida à recorrência estimulada por perguntas e respostas. Para tanto, empregam-se os *pronomes* e os *advérbios interrogativos*:

CASO	SINGULAR		
	MASCULINO	NEUTRO	FEMININO
NOMINATIVO	quis?/qui? [subst./adj.]	quid?/quod? [subst./adj.]	quae?
ACUSATIVO	quem?	quid?/quod?	quam?
GENITIVO	cuius?		
DATIVO	cui?		
ABLATIVO	quo?		qua?

ADVÉRBIOS
ubi? [onde?]
unde? [de onde?]
quomodo? [como?]
qua? [por onde?]
quo? [para onde?]
quando? [quando?]

Os exercícios que se apresentam a seguir já vêm acompanhados de uma possível resolução. Entende-se, no entanto, que a realização de perguntas e respostas e a leitura das orações normalizadas sejam tarefas que se devam propor ao aluno¹².

Caberá ao aluno realizar o levantamento do vocabulário de cada frase a partir da consulta ao dicionário bilíngüe. Ao professor cabe somente orientar a consulta de modo a garantir tanto a compreensão das convenções lexicográficas da obra, quanto o entendimento adequado dos conceitos lingüísticos nos quais o método está pautado.

Embora nessa fase do ensino a leitura das frases dependa de uma versão para o português, esta não é mais do que um exercício, faz parte da metalinguagem. O desprezioso correspondente vernáculo, ao qual se chega com os conhecimentos de morfossintaxe e a consulta ao dicionário, visa apenas possibilitar o entendimento da estrutura sintática da frase latina. Não se deve confundir essa prática com aquilo que se entende por tradução¹³.

Com relação aos dados morfológicos, o ideal é que, desde o início, o aluno deduza os dados significantes, a partir da observação de que certas variações na substância da expressão nem sempre acarretam uma mudança de significado. Esses dados podem ser, paulatinamente, sistematizados com a ajuda do professor.

¹² Como o intuito é fornecer apenas um modelo de material, os procedimentos não foram levados à exaustão. Entende-se que os trechos apresentados permitem a realização de um número maior de normalizações e que é possível elaborar outras perguntas e respostas além das que são apresentadas com as frases normalizadas.

¹³ A *tradução*, segundo BRODSKY, é a “procura de um equivalente e não de um substituto. Requer pelo menos uma afinidade estilística, quando não psicológica.” (1994, p.84)

VIRGÍLIO, *Geórgicas*, II

Tomados do II livro das *Geórgicas*, os versos que se seguem são parte do trecho tradicionalmente conhecido como *Hino à Primavera*. Nele, o poeta canta com entusiasmo e otimismo a chegada da estação que, com a força fecundante da natureza, sucede ao inverno morto, renovando a vida sobre a terra.

336-342

Non alios prima crescentis origine mundi
illuxisse dies, aliumue habuisse tenorem
crediderim; uer illud erat, uer magnus agebat
Orbis, et hibernis parcebant flatibus Euri,
cum primae lucem pecudes hausere, uirumque
terrae progenies duris caput extulit aruis,
immissaeque ferae siluis, et sidera caelo.

Eu não acreditaria que, na primeira origem¹ do mundo em formação, outros fossem os dias que brilharam ou que outro curso tivessem. Isso era a Primavera: o grande Orbe a conduzia e os Euros se abstinham de seus sopros invernais, quando os primeiros rebanhos experimentaram a luz e a raça terrestre dos homens ergueu sua cabeça das duras planícies² e as feras foram lançadas às selvas e os astros ao céu.

NOTAS

¹ A idade de Ouro, período da eterna Primavera, do qual o mundo desfrutava em sua origem.

² Cf. Mito de Deucalião e Pirra.

EXERCÍCIOS

ESTRUTURA:

$SN_{\text{SUJ}} + SN_{\text{OBJ DIR}} + V_{\text{T}}$
--

I – Prima pecus lucem haurit.

[O primeiro rebanho experimenta a luz.]

- 1) Quid lucem haurit? [O que experimenta a luz?]
- Prima pecus. [O primeiro rebanho.]
- 2) Quid prima pecus haurit? [O que o primeiro rebanho experimenta?]
- Lucem. [A luz.]
- 3) Quid prima pecus facit? [O que o primeiro rebanho faz?]
- Haurit lucem. [Experimenta a luz.]

II – Eurus hiberno flatui parcit.

[O Euro se abstém do sopro invernal.]

- 1) Quis hiberno flatui parcit? [Quem se abstém do sopro invernal?]
- Eurus. [O Euro.]
- 2) Cui Eurus parcit? [De que o Euro se abstém?]
- Hiberno flatui. [Do sopro invernal.]
- 3) Quid Eurus facit? [O que o Euro faz?]
- Parcit hiberno flatui. [Abstém-se do sopro invernal.]

ESTRUTURA:

$SN_{\text{SUJ}} + SN_{\text{OBJ DIR}} + SN_{\text{ADV}} + V_{\text{T}}$
--

I – Magnus orbis uer prima origine mundi agit.

[O grande orbe conduz a primavera, na primeira origem do mundo.]

- 1) Quid uer prima origine mundi agit? [O que conduz a primavera na primeira origem do mundo?]
- Magnus orbis. [O grande orbe.]
- 2) Quid magnus orbis prima origine mundi agit? [O que o grande orbe conduz na primeira origem do mundo?]
- Ver. [A primavera.]
- 3) Quando magnus orbis uer agit? [Quando o grande orbe conduz a primavera?]
- Prima origine mundi. [Na primeira origem do mundo.]
- 4) Cuius prima origine est? [De que é a primeira origem?]
- Mundi. [Do mundo.]

II – Progenies uiri caput dura arua exfert.

[A raça do homem ergue a cabeça da dura planície.]

- 1) Quis caput dura arua exfert? [Quem ergue a cabeça das dura planície?]
- Progenies uiri. [A raça do homem.]

- 2) Quid progenies uiri dura arua exfert? [O que a raça do homem ergue das dura planície?]
- Caput. [A cabeça.]

- 3) Vnde progenies uiri caput exfert? [De onde a raça do homem ergue a cabeça?]
- Dura arua. [Da dura planície.]

- 4) Quid progenies uiri facit? [O que a raça do homem faz?]
- Exfert caput dura arua. [Ergue a cabeça da dura planície.]

Virgílio, *Bucólicas*, IV

Os trechos a seguir são tomados do livro IV das *Bucólicas*. Nele, o poeta canta o nascimento de uma criança com qualidades divinas, que marcará o retorno da Idade de Ouro e o recomeço de um período de paz e harmonia sobre a Terra.

31 -33

Pauca tamen suberunt priscae uestigia fraudis,
 quae temptare Thetim ratibus, quae cingere muris
 oppida, quae iubeant telluri infindere sulcos.

*Enfim, do antigo crime¹
 restarão poucos vestígios que mandem
 agitar Tétis² com remos, cercar com
 muros as cidades e abrir sulcos na
 terra³.*

NOTAS

¹ A Idade de Ferro, período de discórdia entre os homens.

² Tétis, deusa do mar.

³ Na Idade de Ferro, as cidades eram cercadas. Os homens precisavam navegar para trocar mercadorias e trabalhar na lavoura para conseguir alimento.

EXERCÍCIOS

ESTRUTURA:

$SN_{SUI} + V_I$

I – **Paucum uestigium priscae fraudis subest.**

[*Pouco vestígio do antigo crime resta.*]

1) Quid subest? [*O que resta?*]

- Paucum uestigium priscae fraudis. [*Pouco vestígio do antigo crime.*]

2) Cuius uestigium est? [*Do que é o vestígio?*]

- Priscae fraudis. [*Do antigo crime.*]

ESTRUTURA:

$SN_{S\text{UJ}} + SN_{O\text{B}\text{J}\text{ DIR}} + SN_{A\text{D}\text{V}} + V_{\text{T}}$

I – Vestigium priscae fraudis Thetim rate temptat.

[O vestígio do antigo crime agita Tétis com um remo.]

- 1) Quid Thetim rate temptat? [O que agita Tétis com um remo?]
- Vestigium priscae fraudis. [O vestígio do antigo crime.]
- 2) Quem uestigium priscae fraudis rate temptat? [Quem o vestígio do antigo crime agita com um remo?]
- Thetim. [Tétis.]
- 3) Cuius vestigium est? [De que é o vestígio?]
- Priscae fraudis [Do antigo crime.]
- 4) Quomodo uestigium priscae fraudis Thetim temptat? [Como o vestígio do antigo crime agita Tétis?]
- Rate. [Com um remo.]
- 5) Quid uestigium priscae fraudis facit? [O que o vestígio do antigo crime faz?]
- Temptat Thetim rate. [Agita Tétis com um remo.]

II – Vestigium priscae fraudis oppidum muro cingit.

[O vestígio do antigo crime cerca a cidade com um muro.]

- 1) Quid oppidum muro cingit? [O que cerca a cidade com um muro?]
- Vestigium priscae fraudis. [O vestígio do antigo crime.]
- 2) Quid uestigium priscae fraudis muro cingit? [O que o vestígio do antigo crime cerca com um muro?]
- Oppidum. [A cidade.]
- 3) Quomodo uestigium priscae fraudis oppidum cingit? [Como o vestígio do antigo crime cerca a cidade?]
- Muro. [Com um muro.]
- 4) Quid uestigium priscae fraudis facit? [O que o vestígio do antigo crime faz?]
- Cingit oppidum muro. [Cerca a cidade com um muro.]

III – Vestigium priscae fraudis sulcum telluri infindit.

[O vestígio do antigo crime abre um sulco na terra.]

- 1) Quid sulcum telluri infindit? [O que abre um sulco na terra?]
- Vestigium priscae fraudis. [O vestígio do antigo crime.]
- 2) Quid uestigium priscae fraudis telluri infindit? [O que o vestígio do antigo crime abre na terra?]
- Sulcum. [Um sulco.]
- 3) Vbi uestigium priscae fraudis sulcum infindit? [Onde o vestígio do antigo crime abre um sulco?]
- Telluri. [Na terra.]
- 4) Quid uestigium priscae fraudis facit? [O que o vestígio do antigo crime faz?]
- Infindit sulcum telluri. [Abre um sulco na terra.]

37 -39

Hinc, ubi iam firmata uirum te fecerit aetas
cedet et ipse mari uector, nec nautica pinus
mutabit merces; omnis feret omnia tellus.

*Depois, quando já firmada, a idade
fizer de ti um homem, o próprio navegante
deixará o mar e o pinho náutico não trocará
mercadorias; toda terra produzirá tudo¹.*

NOTA

¹ Na Idade de Ouro tudo é dado pela Natureza, sem que seja necessário ao homem trabalhar na lavoura ou no comércio.

EXERCÍCIOS

ESTRUTURA:

$SN_{SUI} + SN_{ADV} + V_I$

I – Vector mari cedit.

[O navegante retira-se do mar.]

1) Quis mari cedit? [Quem se retira do mar?]

- Vector. [O navegante.]

2) Vnde uector cedit? [De onde o navegante se retira?]

- Mari. [Do mar.]

3) Quid uector facit? [O que o navegante faz?]

- Cedit mari. [Retira-se do mar.]

ESTRUTURA:

$SN_{SUI} + SN_{OBJDIR} + V_T$

I – Nautica pinus mercedem non mutat.

[O pinho náutico não troca mercadoria.]

1) Quid mercedem non mutat? [O que não troca mercadoria?]

- Nautica pinus. [O pinho náutico.]

2) Quid nautica pinus non mutat? [O que pinho náutico não troca?]

- Mercedem. [Mercadoria.]

3) Quae pinus est? [Que é o pinho?]

- Nautica. [Náutico.]

II – Omnis tellus omnia fert.

[Toda a terra oferece tudo.]

- 1) Quid omnia fert? [O que oferece tudo?]
- Omnis tellus. [Toda a terra.]
- 2) Quid omnis tellus fert? [O que toda a terra oferece?]
- Omnia. [Tudo.]
- 3) Quid omnis tellus facit? [O que toda a terra faz?]
- Fert omnia. [Oferece tudo.]

50-52

Aspice conuexo nutantem pondere mundum,
terrasque tractusque maris caelumque profundum;
aspice uenturo laetentur ut omnia saeclo.

Contempla o mundo oscilante em sua massa arredondada, as terras, a extensão do mar e o céu profundo, vê como tudo se alegra com o século¹ que está por vir.

NOTA

¹ A Idade de Ouro.

EXERCÍCIOS

ESTRUTURA:

$SN_{SUJ} + SN_{OBJ DIR} + V_T$

I – Vir mundum aspicit.

[O homem vê o mundo.]

- 1) Quis mundum aspicit? [Quem vê o mundo?]
- Vir. [O homem.]
- 2) Quid uir aspicit? [O que o homem vê?]
- Mundum. [O mundo.]
- 3) Quid uir facit? [O que o homem faz?]
- Aspicit mundum. [Vê o mundo.]

II – Vir terram aspicit.

[O homem vê a terra.]

1) Quis terram aspicit? [Quem vê a terra?]

- Vir. [O homem.]

2) Quid uir aspicit? [O que o homem vê?]

- Terram. [A terra.]

3) Quid uir facit? [O que o homem faz?]

- Aspicit terram. [Vê a terra.]

III – Vir tractum maris aspicit.

[O homem vê a extensão do mar.]

1) Quis tractum maris aspicit? [Quem vê a extensão do mar?]

- Vir. [O homem.]

2) Quid uir aspicit? [O que o homem vê?]

- Tractum maris. [A extensão do mar.]

3) Cuius tractum est? [De que é a extensão?]

- Maris. [Do mar.]

4) Quid uir facit? [O que o homem faz?]

- Aspicit tractum maris. [Vê extensão do mar.]

IV – Vir profundum caelum aspicit.

[O homem vê o céu profundo.]

1) Quis profundum caelum aspicit? [Quem vê o céu profundo?]

- Vir. [O homem.]

2) Quid uir aspicit? [O que o homem vê?]

- Profundum caelum. [O céu profundo.]

3) Quid uir facit? [O que o homem faz?]

- Aspicit profundum caelum. [Vê o céu profundo.]

VIRGÍLIO, *Eneida*, I

Os trechos a seguir, tomados do Canto I, da *Eneida*, narram o momento em que a frota de Enéias é surpreendida em alto-mar por uma terrível tempestade enviada por Éolo, a pedido de Juno, para impedir que o herói chegasse ao Lácio.

84 – 89

Incubere mari totumque a sedibus imis
 una Eurusque Notusque ruont creberque procellis
 Africus et uastos uoluont ad litora fluctus;
 insequitur clamorque uirum stridorque rudentum.
 Eripiunt subito nubes caelumque diemque
 Teucrorum ex oculis; ponto nox incubat atra.

Estenderam-se ao mar ao mesmo tempo o Euro, o Noto e o Áfrico¹ abundante em tempestades; arruinam tudo desde os lugares profundos e revolvem vastas vagas para as praias. Segue o clamor dos homens² e o ranger das enxárcias. As nuvens arrebatam subitamente o céu e o dia aos olhos dos teucros. A noite escura estende-se sobre o mar.

NOTAS:

¹ Euro, o vento do Leste, impetuoso; Noto, o vento do Sul, quente e tempestuoso assim como o Áfrico.

² A frota de Enéias.

EXERCÍCIOS

ESTRUTURA:

$SN_{SUI} + SN_{OBJ.DIR} + SN_{ADV} + V_T$
--

I – Ventus uastum fluctum ad litus uoluit.

[O vento revolve uma vasta vaga para a praia.]

1) Quis uastum fluctum ad litus uoluit? [Quem revolve uma vasta vaga para a praia?]

- Ventus. [O vento.]

2) Quid uentus ad litus uoluit? [O que o vento revolve para a praia?]

- Vastum fluctum. [Uma vasta vaga.]

3) Quo uentus uastum fluctum uoluit? [Para onde o vento revolve a vasta vaga?]

- Ad litus [Para a praia.]

4) Quid uentus facit? [O que os ventos fazem?]

- Voluit fluctum ad litus uastum. [Revolve uma vasta vaga para a praia.]

II – Nubes caelum et diem ex oculis Teocrorum eripit .

[Uma nuvem arrebatada o céu e o dia aos olhos Teucros.]

1) Quid caelum et diem ex oculis Teocrorum eripit? [O que arrebatada o céu e o dia aos olhos Teucros?]

- Nubes. [Uma nuvem]

2) Quid nubes ex oculis Teocrorum eripiunt? [O que a nuvem arrebatada aos olhos Teucros?]

- Caelum et diem. [O céu e o dia.]

3) Vnde nubes caelum et diem eripiunt? [De onde a nuvem arrebatada o céu e o dia?]

- Ex oculis Teocrorum. [Aos olhos teucros.]

4) Quid nubes facit? [O que a nuvem faz?]

- Eripit caelum et diem ex oculis Teocrorum. [Arrebatada o céu e o dia aos olhos Teucros.]

ESTRUTURA:

$SN_{SUI} + V_I$

I – Clamor uiri insequitur.

[O clamor de um homem segue.]

1) Quid insequitur? [O que segue?]

- Clamor uiri. [O clamor de um homem.]

2) Cuius clamor est? [De quem é o clamor?]

- Viri. [De um homem.]

II – Stridor rudentis insequitur.

[O ranger da enxárcia segue.]

1) Quid insequitur? [O que segue?]
- Stridor rudentis. [O ranger da enxárcia.]

2) Cuius stridor est? [De que é o ranger?]
- Rudentis. [Da enxárcia.]

ESTRUTURA:

$SN_{SUJ} + SN_{OBJ\ DIR} + V_T$

I_a – **Eurus totum ruit .**
[O Euro arruína tudo.]

I_b – **Notus totum ruit .**
[O Noto arruína tudo.]

I_c – **Africus totum ruit .**
[O Áfrico arruína tudo.]

1) Quis totum ruit? [Quem arruína tudo?]
- Eurus, Notus et Africus. [O Euro, o Noto e o Áfrico.]

2) Quid uentus ruit? [O que o vento arruína?]
- Totum. [Tudo.]

3) Quid uentus facit? [O que o vento faz?]
- Ruit totum. [Arruína tudo.]

ESTRUTURA:

$SN_{SUJ} + SN_{ADV} + V_I$

I – Atra nox ponto incubat.

[A noite escura estende-se sobre o mar.]

1) Quid ponto incubat? [O que se estende sobre o mar?]
- Atra nox. [A noite escura.]

2) Qua atra nox incubat? [Por onde a noite escura se estende?]
- Ponto [Sobre o mar.]

3) Quae nox est? [Que a noite é?]
- Atra. [Escura.]

102-105

Talia iactanti stridens Aquilone procella
 uelum aduersa ferit, fluctusque ad sidera tollit.
 Franguntur remi, tum prora auertit et undis
 dat latus, insequitur cumulo praeruptus aquae mons.

*Enquanto diz tais [palavras],
 a estridente tempestade contrária fere
 a vela com o Aquilão¹ e uma vaga
 ergue-se aos astros. Os remos se
 quebram e então a proa vira e dá o
 lado às ondas. Um monte íngreme de
 água em abundância sobrevém.*

NOTA

¹ Aquilão, vento frio e violento.

EXERCÍCIOS

ESTRUTURA:

$$\text{SN}_{\text{SUJ}} + \text{SN}_{\text{OBJ DIR}} + \text{SN}_{\text{ADV}} + \text{V}_T$$
I – Stridens procella uelum Aquilone ferit.

[A estridente tempestade fere a vela com o Aquilão.]

- 1) Quid uelum Aquilone ferit? [O que fere a vela com o Aquilão?]
 - Stridens procella. [A estridente tempestade.]
- 2) Quid aduersa procella Aquilone ferit? [O que a estridente tempestade fere com o Aquilão?]
 - Velum [A vela.]
- 3) Quomodo stridens procella uelum ferit? [Como a estridente tempestade fere a vela?]
 - Aquilone [Com o Aquilão.]
- 4) Quid stridens procella facit? [O que a estridente tempestade faz?]
 - Ferit uelum Aquilone. [Fere a vela com o Aquilão.]

ESTRUTURA:

$$\boxed{\text{SN}_{\text{SUJ}} + +\text{V}_{\text{I}}}$$
I – Prora uertit.

[A proa vira.]

1) Quid uertit? [O que vira?]

- Prora. [A proa.]

2) Quid prora facit? [O que a proa faz?]

- Vertit. [Vira.]

ESTRUTURA:

$$\boxed{\text{SN}_{\text{SUJ}} + \text{SN}_{\text{ADV}} + \text{V}_{\text{I}}}$$
I – Fluctus ad sidera tollit.

[Uma vaga ergue-se aos astros]

1) Quid ad sidera tollit? [O que se ergue aos astros?]

- Fluctus. [Uma vaga.]

2) Quo fluctus tollit? [Para onde a vaga se ergue?]

- Ad sidera. [Aos astros.]

3) Quid fluctus facit? [O que a vaga faz?]

- Tollit ad sidera. [Ergue-se aos astros.]

ESTRUTURA:

$$\boxed{\text{SN}_{\text{SUJ}} + \text{SN}_{\text{ADV}} + \text{V}_{\text{DEP}}}$$
I – Praeruptus mons aquae cumulo insequitur.

[Um monte íngreme de água sobrevém em abundância.]

1) Quid cumulo insequitur? [O que sobrevém em abundância?]

- Praeruptus mons aquae. [Um monte íngreme de água.]

2) Cuius praeruptus mons est? [De que é o monte íngreme?]

- Aquae. [De água.]

3) Quomodo praeruptus mons aquae insequitur? [Como o monte íngreme de água sobrevém?]

- Cumulo. [Em abundância.]

ESTRUTURA:

$$\boxed{SN_{SUI} + SN_{OBJ DIR} + SN_{OBJ IND} + V_T}$$
I – Prora latus undae dat.

[A proa dá o lado à onda.]

1) Quis latus undae dat? [O que dá o lado a onda?]

- Prora. [A proa.]

2) Quid prora undae dat? [O que a proa dá à onda?]

- Latus [O lado.]

3) Cui prora latus dat? [A que a proa dá o lado?]

- Vndae [À onda.]

4) Quid prora facit? [O que a proa faz?]

- Dat latus undae. [Dá o lado à onda.]

124-127

Interea magno misceri murmure pontum
emissamque hiemem sensit Neptunus et imis
stagna refusa uadis, grauitur commotus; et alto
prospiciens summa placidum caput extulit unda.

Neste momento, Netuno¹,
gravemente abalado, percebeu o mar
perturbar-se por um grande ruído, a
tempestade enviada e a água vertida desde
os profundos baixios, e no alto-mar, olhando
para frente, eleva a face serena sobre a alta
onda.

NOTA¹Netuno, o deus do mar.**EXERCÍCIOS**

ESTRUTURA:

$$\boxed{SN_{SUI} + SN_{OBJ DIR} + V_T}$$
I – Magnum murmur pontum miscet.

[Um grande ruído perturba o mar.]

1) Quid pontum miscet? [O que perturba o mar?]

- Magnum murmur. [Um grande ruído.]

2) Quid magnum murmur miscet? [O que o grande ruído perturba?]

- Pontum. [O mar.]

3) Quid magnum murmur facit? [O que o grande ruído faz?]

- Miscet pontum. [Perturba o mar.]

II – Neptunus hiemem sentit.

[Netuno percebe a tempestade.]

1) Quis hiemem sentit? [Quem percebe a tempestade?]

- Neptunus. [Netuno.]

2) Quid Neptunus sentit? [O que Netuno percebe?]

- Hiemem. [A tempestade.]

3) Quid Neptunus facit? [O que Netuno faz?]

- Sentit hiemem. [Percebe a tempestade.]

ESTRUTURA:

$$\boxed{\text{SN}_{\text{SUJ}} + \text{SN}_{\text{OBJ DIR}} + \text{SN}_{\text{ADV}} + \text{V}_T}$$

I – Neptunus placidum caput summa unda alto exfert.

[No alto-mar, Netuno eleva a face serena sobre a alta onda.]

1) Quis placidum caput summa unda alto exfert? [Quem eleva a face serena sobre a alta onda?]

- Neptunus. [Netuno.]

2) Quid Neptunus summa unda alto exfert? [O que Netuno eleva sobre a alta onda?]

- Placidum caput. [A face serena.]

3) Vbi Neptunus placidum caput exfert? [Onde Netuno eleva a face serena?]

- Alto. [No alto-mar.]

4) Vnde Neptunus placidum caput exfert? [De onde Netuno eleva a face serena?]

- Summa unda. [Da alta onda]

5) Quid Neptunus facit? [O que Netuno faz?]

- Exfert placidum caput summa unda. [Eleva a face serena sobre a alta.]

ESTRUTURA:

$$\boxed{\text{SN}_{\text{SUJ}} + \text{SN}_{\text{PRED}} + \text{SN}_{\text{ADV}} + \text{V}_L}$$

I – Neptunus graüter commotus est.

[Netuno está gravemente abalado.]

1) Quis graüter commotus est? [Quem está gravemente abalado?]

- Neptunus. [Netuno.]

2) Quomodo Neptunus est? [Como está Netuno?]

- Graüter commotus. [Gravemente abalado.]

Ovídio, *Metamorfoses*, I

No trecho a seguir, tomado do primeiro livro das *Metamorfoses*, o poeta Ovídio descreve a formação do mundo após a organização do caos.

15-23

Vtque erat et tellus illic et pontus et aer,
 sic erat instabilis tellus, innabilis unda,
 lucis egens aer; nulli sua forma manebat,
 obstabatque aliis aliud, quia corpore in uno
 frigida pugnabant calidis, umentia siccis,
 mollia cum duris, sine pondere habentia pondus.
 Hanc deus et melior litem natura diremit
 nam caelo terras et terris abscidit undas
 et liquidum spisso secreuit ab aere caelum.

E como lá estava a terra, o mar e o ar, assim era instável a terra; inavegável, a onda; privado de luz, o ar; a nenhum sua forma permanecia e um se opunha aos outros, porque em um só corpo os frios brigavam com os quentes, os úmidos com os secos, os moles com os duros, o pesado com o leve. E um deus, a melhor natureza, interrompeu esta disputa, pois arrebatou do céu as terras, das terras as ondas e separou o límpido céu do denso ar.

EXERCÍCIOS

ESTRUTURA:

$SN_{\text{SUJ}} + SN_{\text{PRED}} + V_L$
--

I – Tellus instabilis est.

[A terra é instável.]

1) Quid instabilis est? [O que é instável?]

- Tellus. [A terra.]

2) Quae tellus est? [O que a terra é?]

- Instabilis. [Instável.]

II – Vnda innabilis est.*[A onda é inavegável.]*1) Quid innabilis est? *[O que é inavegável?]*- Vnda. *[A onda.]*2) Quae unda est? *[O que a onda é?]*- Innabilis. *[Inavegável.]***III – Aer lucis egens est.***[O ar é privado de luz.]*1) Quid lucis egens est? *[O que é privado de luz?]*- Aer. *[O ar.]*2) Qui aer est? *[O que o ar é?]*- Lucis egens. *[Privado de luz.]*3) Cuius aer egens est? *[De que o ar é privado?]*- Lucis. *[De luz.]*

ESTRUTURA:

$SN_{SUIJ} + SN_{OBJ\ DIR} + V_T$

I – Deus litem diremit.*[Um deus interrompe a disputa.]*1) Quis litem diremit? *[Quem interrompe a disputa?]*- Deus. *[Um deus.]*2) Quid deus diremit? *[O que o interrompe?]*- Litem. *[A disputa.]*3) Quid deus facit? *[O que o deus faz?]*- Diremit litem. *[Interrompe a disputa.]*

ESTRUTURA:

$SN_{SUIJ} + SN_{OBJ\ DIR} + SN_{ADV} + V_T$
--

I – Deus terram caelo abscidit.*[Um deus arrebatou do céu a terra.]*1) Quis terram caelo abscidit? *[Quem arrebatou do céu a terra?]*- Deus. *[Um deus.]*2) Quid deus caelo abscidit? *[O que o deus arrebatou do céu?]*- Terram. *[A terra.]*3) Vnde deus terram abscidit? *[De onde o deus arrebatou a terra?]*- Caelo. *[Do céu.]*4) Quid deus facit? *[O que o deus faz?]*- Abscidit terram caelo. *[Arrebatou do céu a terra.]*

II – Deus undam terra abscidit.

[Um deus arrebatada terra a onda.]

1) Quis undam terra abscidit? [Quem arrebatada terra a onda?]

- Deus. [Um deus.]

2) Quid deus terra abscidit? [O que o deus arrebatada terra?]

- Vndam. [A onda.]

3) Vnde deus undam abscidit? [De onde o deus arrebatada a onda?]

- Terra. [Da terra.]

4) Quid deus facit? [O que o deus faz?]

- Abscidit undam terra. [Arrebatada terra a onda.]

III – Deus liquidum caelum ab spisso aere secernit.

[Um deus separa o límpido céu do denso ar.]

1) Quis liquidum caelum ab spisso aere secernit? [Quem separa o límpido céu do denso ar?]

- Deus. [Um deus.]

2) Quid deus ab spisso aere secernit? [O que o deus separa do denso ar?]

- Liquidum caelum. [O límpido céu.]

3) Vnde deus liquidum caelum secernit? [De onde o deus separa o límpido céu?]

- Ab spisso aere. [Do denso ar.]

4) Quid deus facit? [O que o deus faz?]

- Secernit liquidum caelum ab spisso aere. [Separa o límpido céu do denso ar.]

FEDRO, FÁBULAS, I, 2

O trecho que segue é parte da fábula *As rãs que pediram um rei*, tomada do primeiro livro de Fedro. Fábula é uma pequena estória figurada por animais alegorizados, e tem como uma de suas principais características veicular uma máxima moral.

10-18

Ranae uagantes liberis paludibus
 clamore magno regem petiere ab Ioue,
 qui dissolutos mores ui compesceret.
 Pater deorum risit atque illis dedit
 paruum tigillum, missum quod subito uadis
 Motu sonoque terruit pauidum genus.
 Hoc mersum limo cum iaceret diutius,
 forte una tacite profert e stagno caput
 et explorato rege cunctas euocat.

As rãs que vagavam nos pântanos livres, pediram a Júpiter com grande clamor, um rei que reprimisse com violência os costumes dissolutos.

O pai dos deuses riu e deu-lhes uma pequena vareta que, arremessada nas águas aterrorizou a espécie medrosa com seu súbito movimento e barulho. Como a vareta jazesse afundada na lama por muito tempo, uma rã por acaso retira silenciosamente a cabeça para fora do pântano e, tendo examinado o rei, chama as demais.

EXERCÍCIOS

ESTRUTURA:

$SN_{SUJ} + SN_{PRED} + V_L$

I – Iuppiter pater deorum est.

[Júpiter é pai dos deuses.]

1) Quis pater deorum est? [Quem é o pai dos deuses?]

- Iuppiter. [Júpiter.]

2) Qui Iuppiter est? [O que Júpiter é?]

- Pater deorum. [Pai dos deuses.]

3) Cuius Iuppiter pater est? [De quem Júpiter é pai?]

- Deorum. [Dos deuses.]

ESTRUTURA:

$SN_{SUJ} + V_I$

I – Pater deorum ridet.

[O pai dos deuses ri.]

1) Quis ridet? [Quem ri?]

- Pater deorum. [O pai dos deuses.]

2) Cuius pater est? [De quem é o pai?]

- Deorum. [Dos deuses.]

3) Quid pater deorum facit? [O que o pai dos deuses faz?]

- Ridet. [Ri.]

ESTRUTURA:

$SN_{SUJ} + SN_{ADV} + V_I$

I – Tigillum limo iacet.

[A vareta jaz na lama.]

1) Quid limo iacet? [O que jaz na lama por muito tempo?]

- Tigillum. [A vareta.]

2) Vbi tigillum iacet? [Onde a vareta jaz tempo?]

- Limo. [Na lama.]

ESTRUTURA:

$$\text{SN}_{\text{SUJ}} + \text{SN}_{\text{ADV}} + \text{V}_{\text{DEP}}$$

I – Rana libera palude uagatur.

[A rã vaga no pântano livre.]

1) Quis libera palude uagatur? [Quem vaga no pântano livre?]

- Rana. [Uma rã.]

2) Vbi rana uagatur? [Onde a rã vaga?]

- Libera palude. [No pântano livre.]

3) Quid rana facit? [O que a rã faz?]

- Vagatur libera palude. [Vaga no pântano livre.]

ESTRUTURA:

$$\text{SN}_{\text{SUJ}} + \text{SN}_{\text{OBJ DIR}} + \text{V}_T$$

I – Rana regem explorat.

[Uma rã examina o rei.]

1) Quis regem explorat? [Quem examina o rei?]

- Rana. [Uma rã.]

2) Quem rana explorat? [Quem a rã examina?]

- Regem. [O rei.]

3) Quid rana facit? [O que a rã faz?]

- Explorat rana regem. [Examina o rei.]

ESTRUTURA:

$$\text{SN}_{\text{SUJ}} + \text{SN}_{\text{OBJ DIR}} + \text{SN}_{\text{ADV}} + \text{V}_T$$

I – Rex dissolutum morem ui compescit.

[O rei reprime o costume dissoluto com violência.]

1) Quis dissolutum morem ui compescit? [Quem reprime o costume dissoluto com violência?]

- Rex. [O rei.]

2) Quid rex ui compescit? [O que o rei reprime com violência?]

- Dissolutum morem. [O costume dissoluto.]

3) Quomodo rex dissolutum morem compescit? [Como o rei reprime o costume dissoluto?]

- Vi. [Com violência.]

4) Quid rex facit? [O que o rei faz?]

- Compescit dissolutum morem ui. [Reprime o costume dissoluto com violência.]

ESTRUTURA:

$$\text{SN}_{\text{SUJ}} + \text{SN}_{\text{OBJ DIR}} + \text{SN}_{\text{ADV}} + \text{V}_T$$
I – Rana caput stagno profert.

[Uma rã põe a cabeça para fora do pântano.]

- 1) Quis caput stagno profert? [Quem põe a cabeça para fora do pântano?]
- Rana. [Uma rã.]
- 2) Quid rana stagno profert? [O que a rã põe para fora do pântano?]
- Caput. [A cabeça.]
- 3) Quo rana caput profert? [De onde a rã põe a cabeça para fora?]
- Stagno. [Do pântano.]
- 4) Quid Rana facit? [O que a rã faz?]
- Profert caput stagno. [Põe a cabeça para fora do pântano.]

ESTRUTURA:

$$\text{SN}_{\text{SUJ}} + \text{SN}_{\text{OBJ DIR}} + \text{SN}_{\text{OBJ IND}} + \text{SN}_{\text{ADV}} + \text{V}_T$$
I – Rana regem ab Ioue clamore magno petit.

[A rã pede um rei a Júpiter com grande clamor.]

- 1) Quis regem ab Ioue clamore magno petit? [Quem pede um rei a Júpiter com grande clamor?]
- Rana. [Uma rã.]
- 2) Quid rana ab Ioue clamore magno petit? [O que a rã pede a Júpiter com grande clamor?]
- Regem. [Um rei.]
- 3) Ab quo rana regem clamore magno petit? [A quem a rã pede um rei com grande clamor?]
- Ab Ioue. [A Júpiter.]
- 4) Quomodo rana regem ab Ioue petit? [Como a rã pede um rei a Júpiter?]
- Clamore magno. [Com grande clamor.]
- 5) Quid rana facit? [O que a rã faz?]
- Petit regem ab Ioue clamore magno. [Pede um rei a Júpiter com grande clamor.]

II – Iuppiter paruam tigillum ranae dat.

[Júpiter dá uma pequena vareta à rã.]

- 1) Quis paruam tigillum ranae dat? [Quem dá uma pequena vareta para a rã?]
- Iuppiter. [Júpiter]
- 2) Quid Iuppiter ranae dat? [O que a rã pede a Júpiter com grande clamor?]
- Paruam tigillum. [Um rei.]
- 3) Cui Iuppiter paruam tigillum dat? [A quem Júpiter dá uma pequena vareta?]
- Ranae [À rã.]
- 4) Quid Iuppiter facit? [O que Júpiter faz?]
- Dat paruam tigillum ranae. [Dá uma pequena vareta à rã.]

CONCLUSÃO

A visão aclarada pelos ensinamentos lingüísticos permite reconhecer que muitos são os problemas impostos ao ensino do latim. Mas, em grande parte, essas dificuldades se devem não à natureza dessa língua antiga, e sim à maneira como ela foi tratada ao longo dos séculos pela escola. Talvez se possa dizer, então, que um ensino regulado por tão rígida disciplina escolar esteja em conformidade com o tal mito de superioridade do latim frente às demais línguas.

Para desfazer a mistificação do ensino tradicional é preciso guiar-se por um método que encaminhe a reflexão estrutural da linguagem. O ensino inicial feito nesses moldes lingüísticos permite que se tenha a consciência de que latim é língua materna, embora não seja a de nenhum falante da atualidade.

A consciência de que a descrição tradicional não atende minimamente as exigências de uma análise lingüística, permite reconhecer a necessidade de se reverem os processos de descrição do léxico latino pelos dicionários. No entanto, se essas obras, tal como se apresentam, são a única dessa natureza de que se dispõe atualmente, é com elas que se deve trabalhar.

Para isso, é necessário compreender as “convenções lexicográficas” sobre as quais elas foram formuladas; sem conhecê-las não haverá como realizar a consulta. Nada disso impede, porém, que se perca de vista a *consciência crítica* que se há de ter diante de tais convenções. Por que afinal elas são insatisfatórias?

Enxergar as incoerências da descrição dos dicionários só é possível se se tomar o latim de uma perspectiva lingüística. Por isso a necessidade de uma formação bem fundamentada nos conceitos dessa ciência. Talvez para a abordagem tradicional, os dicionários não se apresentem com os tantos e tão semelhantes problemas.

O importante é ter a plena convicção de que nenhum material didático ou obra de referência, por mais bem elaborado que seja, pode substituir a reflexão indispensável a todo processo de construção do saber. Essa reflexão só é possível quando bem encaminhada em sala de aula, num trabalho conjunto entre professor e aluno. Um saber construído sobre essas bases torna-se transferível. É isso que pode conceder ao aluno a desejável autonomia buscada em todo o percurso de sua formação.

As consultas ao dicionário de latim devem ser guiadas pela consciência de que as informações ali requeridas, muitas vezes, não serão suficientes para garantir o entendimento da palavra na oração e dos dados da cultura romana investida no léxico.

Por isso, o que vale é saber a que instrumento recorrer para completar o trabalho. Seja o manual de cultura clássica, seja a gramática, seja as anotações de aula, o que não poderá faltar são as largas doses de esforço e discernimento por parte do aluno.

A condição necessária para a aplicação de tudo o que aqui se expôs dependeria, naturalmente, da observação do ensinamento que se depreende dessas palavras de Paulo FREIRE:

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.

Nem sempre infelizmente, muitos de nós [...] que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso, incoerente com a prática, vire puro palavreado. Daí que, muitas vezes, as nossas palavras “inflamadas”, contraditadas, porém, por nossa prática autoritária, entrem por um ouvido e saiam pelo outro [...]. (1987, p. 29)

RESUMO

ENSINO DE LATIM: PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS E USO DE DICIONÁRIO

A língua materna dos antigos habitantes de Roma há muito deixou de possuir falantes natos. O que resta como testemunho da fala viva desse povo são as fontes textuais autênticas de sua literatura. Isso significa que a única competência que podem adquirir os modernos estudantes dessa língua não é senão a competência receptiva escrita. Obras de referência como dicionários são instrumentos imprescindíveis ao trabalho com o texto. Entretanto, o uso constante das obras dessa natureza de que se dispõe atualmente, permite constatar que a descrição das unidades léxicas é pouco satisfatória, frente às especificidades impostas por essa língua antiga. Soma-se a isso a necessidade de, desde o início do aprendizado, se partir do latim estilisticamente elaborado dos textos consagrados, dada a impossibilidade de se reconhecer um repertório mínimo de registros coloquiais. Acredita-se, no entanto, que um tratamento lingüístico dado ao inventário do qual se dispõe pode encaminhar de maneira menos ingênua os problemas de ensino inicial, até aqui insolúveis.

PALAVRAS-CHAVE: Latim, Língua materna, Lingüística, Ensino, Dicionário, Normalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística geral**. Trad. Maria da Glória Novak e Luíza Neri. São Paulo: Nacional - EdUSP, 1976.
- BRODSKY, Joseph. **Menos que um**. Trad. S. Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRUNO, Haroldo. Equívocos nos estudos latinos. In: LIMA, Alceu Dias et al.. **Latim: da fala à língua**. Araraquara: UNESP, 1992. p. 75-82
- BRUNO, Haroldo. Latim e formação lingüística. In: LIMA, Alceu Dias. et al.. **Latim: da fala à língua**. Araraquara: UNESP, 1992. p. 25-28
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
- CART, Allan. et al. **Gramática latina**. Trad. Maria Evangelina V. N. Soeiro. São Paulo: EdUSP, 1986.
- COMMELIN, Pierre. **Mitologia grega e romana**. Rio de Janeiro: Ediouro, [19--].
- DAREMBERG, Charles & SAGLIO, Edmond. **Dictionnaire des antiquités grecques e romaines**. Paris: Hachette, 1877.
- DEZOTTI, José Dejalma. Flexão latina: a rigidez da norma atomizante. In: LIMA, Alceu Dias et al. **Latim: da fala à língua**. Araraquara: UNESP, 1992. p. 83-5.
- DEZOTTI, José Dejalma. O papel do texto documento. In: LIMA, Alceu Dias et al. **Latim: da fala à língua**. Araraquara: UNESP, 1992. p. 29-31.
- DUBOIS, Jean. et al. **Dicionário de Lingüística**. Trad. dirigida e coordenada por Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ENCICLOPEDIA italiana de scienze, lettere ed arti. Roma: Instituto Poligrafico, 1949.
- ERNOUT, Alfred & MEILLET, Antoine. **Dictionnaire étymologique de la langue latine**. Paris: Klincksieck, 1959.
- ERNOUT, André. **Morfologie historique du latin**. 3^o éd. Paris: Klincksieck, 1974.

-
- FARIA, Ernesto. **Curso de latim**: para a terceira e quarta séries dos cursos ginásiais. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.
- FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. 6ª ed. Rio de Janeiro: MEC / FENAME, 1982.
- FARIA, Ernesto. **Gramática superior da língua latina**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.
- FIORIN, José Luiz. A leitura e a interpretação de textos. In: LIMA, Alceu Dias et al. **Latim: da fala à língua**. Araraquara: UNESP, 1992. p.19-23.
- FIORIN, José Luiz. Letras Clássicas no 2º grau : competência textual e intertextual. In: CARDOSO, Zélia de Almeida (Org.). **Mito, religião e sociedade**. Anais do II Congresso Nacional de Estudos Clássicos. Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos. São Paulo, 1991. p.515-519.
- FORCELLINI, Aegidius. **Lexicon totius latinitates**. Bologna: Arnaldo Forni, 1966. 5v.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- FREUND, Guill. **Grand dictionnaire de la langue latine** (traduit au français). Paris: Firmin-Didot, 1866.
- GAFFIOT, Felix. **Dictionnaire illustré latin-français**. Paris: Hachette, 1934.
- GALISSON, Robert & COSTE, Daniel. **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris: Hachette, 1967.
- GLARE, P.G.W. **Oxford latin dictionary**. 4th reimpr. Oxford: The Clarendon Press, 1985.
- GREIMAS, Algirdas Julien & COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, [1983].
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica estrutural**. Trad. Haquira Osakape e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, EdUSP, 1973.
- GRIMAL, Pierre. **Dicionário de mitologia grega e romana**. 2ª ed. Trad. Victor Jabouille. Rio de Janeiro: Bertrand, 1993.

-
- GUILBERT, Luis. Le lexique. **Langue Française**. Paris: Larousse, n° 2, 1969.
- HJELMSLEV, Luis. **Ensaio lingüísticos**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Perspectiva, 1991. (Debates).
- HJELMSLEV, Luis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Trad. Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1975. (Estudos).
- HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- HOUIS, Maurice. Langage et Culture. In: POIRIER, Jean. **Ethnologie générale**. Paris: Gallimard, 1968. p. 1433-1432. (La Pleiade).
- JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. 5ª ed. São Paulo: Cultrix, 1971.
- LIMA, Alceu Dias e THAMOS, Márcio. **Verso é pra cantar: e agora Virgílio?** Araraquara: artigo inédito, 2004.
- LIMA, Alceu Dias. A crise da tradição humanista e o ensino do latim. In: _____ et al. **Latim: da fala à língua**. Araraquara: UNESP, 1992. p. 25-28.
- LIMA, Alceu Dias. Ensino das Letras: (des)encontros do 3º. grau. In: _____ et al. **Latim: da fala à língua**. Araraquara: UNESP, 1992. p. 11-16.
- LIMA, Alceu Dias. **Memorial** - Concurso para obtenção de cargo de Professor Titular. Departamento de Lingüística, Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Araraquara, [2000].
- LIMA, Alceu Dias. O golpe do latim. In: _____ et al. **Latim: da fala à língua**. Araraquara: UNESP, 1992. p. 67-70.
- LIMA, Alceu Dias. O texto: sistemas semióticos e retro-leitura. In: _____ et al. **Latim: da fala à língua**. Araraquara: UNESP, 1992. p. 95-102.
- LIMA, Alceu Dias. **Uma estranha língua?**: questões de linguagem e de método. São Paulo: UNESP, 1995.
- LOPES, Edward. **Fundamentos da Lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1976.

-
- LORENZ, Günter. Diálogo com Guimarães Rosa. In: COUTINHO, Eduardo F. **Guimarães Rosa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p.62-97. v. 6. (Fortuna Crítica).
- MARTINET, André. **Elementos de Lingüística geral**. Trad. Jorge Morais-Barbosa. Lisboa: Sá da Costa, 1964.
- OVIDE. **Les métamorphoses**. Texte établi et traduit par Georges Lafaye. Paris: Les Belles Lettres, 1985. v.1
- OVIDIO. **Metamorfoses**. Trad. Bocage. São Paulo: Hedra, 2000.
- PHEDRE. **Fables**. 12^e éd. Texte établi et traduit par Alice Brenot. Paris: Les Belles Letres, 1961.
- PRADO, Adélia. O espírito das línguas. In: _____. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991. p. 245.
- PRADO, João Batista Toledo. Latim, moinhos e cavaleiros andantes. In: LIMA, Alceu Dias et al. **Latim: da fala à língua**. Araraquara: UNESP, 1992. p. 71-4.
- PRADO, João Batista Toledo. O texto documento. Sugestões de trabalho. In: LIMA, Alceu Dias et al. **Latim: da fala à língua**. Araraquara: UNESP, 1992. p. 33-7.
- REY, Allan et al. La sémantique. **Langue Française**. Paris: Larrousse, n^o 4, 1969.
- REY, Allan. **La lexicologie**: Lectures. Paris: Klincksieck, 1970.
- REY, Allan. Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues. **Lexicographica**. Paris, n^o 2, p. 43-68, 1983.
- SARAIVA, F. R. Santos. **Novíssimo dicionário latino-português**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de Linguistique Générale**. Édition critique préparée par T. de Mauro. Paris: Payot, 1988.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral**. 25ª ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2003.
- SILVA, Lisiane Ferreira. **Temas nominais latinos**. Araraquara, 1998. 99f. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1998.

THAMOS, Márcio. **Poesia e imitação**: a busca da expressão concreta. Araraquara, 1998. 154f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1998.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino-português**. 2^a ed. Porto: Gráficos Reunidos, 1942.

VIRGILE. **Bucoliques**. Texte établi et traduit par Henri Goelzer. Paris: Les Belles Lettres, 1926.

VIRGILE. **Éneide**. 8^e éd. Texte établi par Henri Goelzer et traduit par André Bellessort. Paris: Les Belles Lettres, 1956.

VIRGILE. **Géorgiques**. Texte établi et traduit par E. de Saint-Denis. Paris: Les Belles Lettres, 1966.

VIRGÍLIO. **Bucólicas**. Trad. Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Melhoramentos, 1982.