

A aquisição de vocabulário e o uso do dicionário*

JOÃO MANUEL NUNES TORRÃO

Universidade de Aveiro

Todos aqueles que alguma vez deram aulas de Latim ou de Grego já puderam assistir a um espectáculo frenético. mas que inclui alguns elementos de comicidade, com os alunos a manusearem o dicionário à procura das palavras com que depararam no texto.

Todos sabemos que essa procura é muitas vezes feita praticamente às cegas e, sobretudo. sem um sério momento prévio de reflexão sobre o texto e sobre cada uma das palavras que o compõem.

Em outra ocasião¹, já tive oportunidade de contar o caso daquele aluno que, estando a frequentar o quarto ano de Latim, ainda andava a tentar encontrar no dicionário a palavra **erat**.

Trata-se, como é óbvio, de um problema grave que, no entanto. não é nada simples na sua génese e, pior ainda. não apresenta soluções fáceis.

Antes de mais, convém esclarecer que o bom uso do dicionário não resolve. por si só, o problema da tradução de Grego e de Latim. Depois. é importante assinalar que qualquer estratégia a utilizar terá de se enquadrar nos objectivos da aprendizagem das línguas clássicas, nomeadamente, neste caso concreto, terá de se aliar a outras estratégias que irão permitir que o aluno compreenda os textos escritos nestas línguas e os consiga traduzir com correcção.

Trata-se, pois, de um problema que apresenta múltiplos aspectos já que tem implicações com o conhecimento de vocabulário, com o conhecimento da fonética, da morfologia e da sintaxe, com o conhecimento do próprio material de trabalho e, acima

* Texto publicado em: João Manuel Nunes Torrão, *II Colóquio Clássico* — Actas. Aveiro, Universidade, 1997, pp.175-187.

Na semana seguinte ao II Colóquio Clássico, tive acesso a um livro, acabado de publicar, de António Afonso Borregana, *Novo método de Latim. Livro do professor. 11.º ano*. Lisboa, Texto Editora, 1997, que também aborda esta temática. Veja-se pp. 7-8- O vocabulário — e 9-11 - O uso do dicionário.

¹ Colóquio internacional sobre o ensino do latim. Lisboa, 28 e 29 de Abril de 1994. Cf. *Actas*, p. 359.

de tudo, com um grande capacidade de reflexão e de utilização, em simultâneo, de todos os elementos anteriores.

Ultimamente tenho tido notícia, por meio de algumas conversas, de algumas posições que pretendem atribuir um peso preponderante a determinados elementos com vista à obtenção de uma boa tradução. Assim, há quem defenda que uma boa tradução depende, em grande medida, do conhecimento de um número bastante elevado de vocábulos e por isso insista num trabalho muito intenso nesta área com o declarado prejuízo do conhecimento das estruturas da língua em questão. Por outro lado, há também quem defenda uma dedicação muita intensa ao estudo das estruturas, com uma evidente desatenção ao conhecimento do vocabulário.

Aqui, como em tantas coisas na vida, nós que nos dedicamos ao estudo das civilizações clássicas, esquecemos, muitas vezes, uma máxima que, ainda que sob formas diferentes, nos foi apresentada por Gregos e Romanos. De facto, os Gregos diziam μηδέν ἄγαν — **nada em excesso** e os Romanos não lhes ficavam atrás com a expressão *in medio uirtus*.

De facto, julgo que a melhor solução passará por uma utilização criteriosa dos dois elementos ou, dito por outras palavras, uma boa tradução só tem a ganhar com o domínio de um número muito considerável de vocábulos e também com o conhecimento tão perfeito quanto possível das estruturas da língua em que o texto está escrito.

Deixemos agora de lado as estruturas linguísticas por não fazerem parte do nosso tema de hoje e dediquemos alguma atenção ao problema da aquisição de vocabulário.

Todos sabemos que, para poder utilizar qualquer língua, é necessário conhecer de cor um ,leque considerável de palavras. De facto, é absurdo considerar que alguém sabe Francês, Inglês, Alemão ou qualquer outra língua moderna, sem que essa mesma pessoa domine, de uma maneira ou de outra, um grupo bastante assinalável de palavras e ninguém se lembra de estudar qualquer uma destas línguas sem precisar de conhecer vocabulário.

Quando, porém, passamos para o campo do Grego e do Latim, encontramos, com muita frequência, sobretudo entre os alunos, a ideia de que será possível conhecer estas línguas sem ser necessário dedicar algum esforço à aquisição do vocabulário.

Todavia, a memorização do vocabulário, ou, para utilizarmos uma expressão que, no seu sentido original, é mais intimista, o “saber de cor” é um aspecto fundamental na aprendizagem das línguas clássicas.

De facto, o “saber de cor” muito vocabulário permite que o aluno compreenda, desde a primeira leitura, o sentido global do texto e que só tenha de ir à procura de algumas palavras, quer para completar o sentido global, quer para aperfeiçoar uma ideia que tinha ficado apenas esboçada.

Ora, para se “saber de cor” o vocabulário é necessário que os professores comecem, desde as primeiras aulas de iniciação, a exigir aos alunos um pequeno esforço diário para que, aos poucos, o enriquecimento vocabular se possa ir fazendo.

Todos sabemos que a idade em que os nossos alunos começam a aprender as línguas clássicas não é, de forma alguma, a mais indicada para a memorização. Por esse motivo, temos de estar apetrechados com outras estratégias e metodologias que possam levar os alunos à obtenção dos mesmos resultados, mas por meios alternativos.

Um dos meios a que devemos recorrer é à repetição insistente de um grupo considerável de vocábulos — de preferência, os mais usuais² — para que sejam as próprias palavras a imporem-se à memória, quase sem os alunos darem por isso.

Outro caminho possível — e muito proveitoso — é o estabelecimento sistemático de famílias de palavras, o que virá permitir ao aluno utilizar em simultâneo a memória, mas também o raciocínio para progredir neste campo.

Igualmente útil é a exploração etimológica e a aproximação ao português e a outras línguas modernas que o aluno conheça. Este último aspecto tem uma vantagem suplementar já que permite ao aluno enriquecer em simultâneo o vocabulário da língua clássica que estiver em jogo e ainda o vocabulário português ou das outras línguas modernas.

Poderíamos ainda apontar, sem querer, de modo algum, esgotar o assunto, a exploração das palavras compostas, através de um conhecimento, ainda que sumário,

² Para isso, toma-se necessária uma efectiva divulgação dos estudos que apontam para o vocabulário base do grego e do latim para que todos os professores possam ter acesso a elementos de trabalho que lhes permitam suprimir as lacunas que os manuais adoptados na escola em que leccionam eventualmente apresentam.

Nesse sentido, vai, certamente, ser de grande utilidade o trabalho recentemente iniciado pelos nossos colegas da Faculdade de Letras de Lisboa, em cooperação com uma Universidade italiana, no sentido de apresentarem materiais de apoio informático que se enquadram neste

dos prefixos e sufixos mais usuais, o que permitiria, através de uma escolha criteriosa do vocabulário a estudar, um aumento quase exponencial do número de palavras que se ficariam a conhecer. Veja-se, a título de exemplo, as enormes potencialidades que, neste campo, o verbo *facio* apresenta.

Há até quem considere que, através da utilização de várias estratégias, seria desejável e possível que, no final do segundo ano de aprendizagem de uma língua clássica, os alunos pudessem ficar a dominar mil e quatrocentas palavras³. Julgo, no entanto, que teremos de ser realistas e que, dado o estado actual do estudo do grego e do latim, já nos poderíamos dar por bastante satisfeitos se conseguíssemos que os alunos conhecessem uma média de oitocentas/novecentas palavras no final do 11º ano do ensino secundário.

Poderá parecer que muitas das reflexões que acabei de fazer, deveriam antes ser encaminhadas para os autores dos programas e, sobretudo, para os autores de manuais. Trata-se, porém, de uma apreciação errónea. De facto, é forçoso que todos nós, professores, nos convençamos, de uma vez por todas, que, para uma boa relação de ensino/aprendizagem, é muito mais importante o professor do que os programas e os manuais adoptados. Na realidade, um bom professor tem sempre a possibilidade de ultrapassar eventuais deficiências dos programas e dos manuais, enquanto um mau professor nem sequer é capaz de explorar as potencialidades desses mesmos elementos.

É, pois, no professor que está a chave de todo este processo e é a ele que compete explorar todas as potencialidades que se lhe oferecem sem ficar amarrado a eventuais problemas dos elementos de trabalho 'oficiais' que estão ao seu dispor.

Interligada com toda esta problemática, está a utilização do dicionário. Mas, quando se trata de tentar definir a altura ideal para introduzir o dicionário nas aulas, os problemas começam a surgir. De facto, a melhor maneira para definir o que se pensa e o que se diz sobre este assunto é utilizar a máxima popular “cada cabeça, sua sentença”.

De facto, são muitos os que pretendem afastar o mais possível o uso do dicionário⁴ com alguns a remeterem a sua utilização quase para as “calendas gregas”, de tal modo que já aconteceu alguns alunos chegarem à universidade com três anos de latim, sem nunca terem utilizado o dicionário. Por outro lado, há também quem defenda

³ Cf. Janine Debut, *L'enseignement des langues anciennes*. Paris, P.U.F., 1974, p. 103

⁴ Cf. Janine Debut, *Op. cit.*, pp. 91-108

uma utilização precoce deste livro de apoio⁵, e para isso não hesitam em começar a utilizá-lo quase no início do 10º ano. Pelo meio, há ainda a posição de muitos outros que defendem a introdução do dicionário nas mais variadas alturas intermédias.

Qualquer que seja a posição tomada, ela aparece apoiada em argumentos que apresentam alguma coerência e que tentam apoiar-se em critérios didáticos.

Assim, uma introdução tardia do dicionário terá a vantagem de "obrigar" os alunos a decorarem o vocabulário necessário para os diferentes tipos de provas a que têm de se sujeitar. Isto não tem obstado, porém, a que alunos que se encontravam nestas condições tenham revelado sérias dificuldades na abordagem dos textos que lhes foram apresentados em fases posteriores⁶.

Quem defende uma utilização precoce do dicionário, argumenta com a necessidade de os alunos ganharem uma certa prática no seu manuseamento para lhes permitir sentirem-se à vontade quando tiverem de o utilizar numa situação de exame⁷. No entanto, também estes têm revelado problemas em situações de utilização intensiva do dicionário.

Mais uma vez, também neste assunto, o provérbio latino *in medio uirtus* me parece ter uma aplicação correcta.

Assim, defendo que a introdução do uso do dicionário deverá obedecer a um critério fundamental que terá, em todas as circunstâncias, de ser avaliado pelo professor. Como parece óbvio, é o conhecimento das características da turma e do seu percurso evolutivo que vai determinar se a utilização das estratégias até aí utilizadas para a aquisição de vocabulário continua a dar bons resultados em termos de aprendizagem ou se é necessário investir em novas estratégias. Assim, se os alunos continuarem a reagir bem à abordagem dos textos sem o uso do dicionário, este deverá ser adiado até melhor ocasião. Se, no entanto, se verificar que se chegou a uma fase de estagnação na

⁵ Estamos a recordar-nos de José Nunes de Figueiredo e Maria Ana Almendra que, ao não fornecerem vocabulário para os textos que apresentam, obrigam a recorrer ao dicionário. Observe-se, no entanto, que, na última edição do manual destes autores, se assiste a uma situação curiosa: o vocabulário já é fornecido, mas recomenda-se ainda o recurso ao dicionário -Cf. *Initium*, Coimbra, 1992.

⁶ Cf. Janine Debut, *op. cit.*, p. 91 em que esta autora, ao contrário do que se esperaria, acaba por só fornecer exemplos de alunos que tinham utilizado o dicionário, quando a sua afirmação inicial é muito mais vasta

⁷ Recordemos que nos exames do 12º ano tem sido sistematicamente "exigida" a utilização do dicionário.

evolução dos conhecimentos vocabulares e se as estratégias alternativas não apresentarem resultados evidentes, deveremos começar a pensar que está na altura de os alunos iniciarem o seu trabalho com o dicionário. De qualquer modo, dado o actual ritmo de aprendizagem do Grego e do Latim, o uso do dicionário nunca deveria acontecer antes das férias da Páscoa do 10.º ano. Por razões de pragmatismo, também não deverá ser feita muito próximo do final do ano, já que não possibilitaria uma mecanização suficiente desta prática antes das férias grandes que virão interromper todo o trabalho⁸.

De facto, uma utilização mais precoce pode ter como consequência uma certa preguiça na aquisição de vocabulário, além de colidir com o desconhecimento de alguns dados fundamentais da morfologia e da sintaxe; por outro lado, a introdução do dicionário em altura muito posterior, se poderia ter a vantagem de uma maior aquisição de vocabulário, obrigaria a insistir em textos com uma grande repetição de vocábulos de modo a não dificultar em demasia o trabalho individual dos alunos que, nesta altura, é bastante desejável.

Acentue-se, no entanto, mais uma vez, que a altura ideal para este efeito nunca poderá ser determinada de maneira apriorística — e muito menos por alguém que não esteja envolvido no processo directo de ensino/aprendizagem —, mas terá sempre de ser decidida pelo professor mediante a avaliação que fizer da turma com que está a trabalhar⁹.

A partir do momento em que decidir fazer a introdução do dicionário, o professor tem de, forçosamente, reservar algumas horas lectivas para esse fim específico.

De facto, tornam-se imperiosas a explicação de uma correcta utilização deste meio auxiliar e uma prática razoável e apoiada da procura de palavras para, mais facilmente, se poderem evitar as situações desagradáveis que ainda hoje se verificam, em que o aluno não sabe muito bem como procurar as palavras e, quando finalmente as encontra,

⁸ Fica, pois, o professor com uma margem de manobra muito pequena no 10.º ano e, se ainda acrescentarmos a dificuldade da prova global no final do ano, poderemos ser levados a transferir a introdução do dicionário para o início do 11.º ano já que é fundamental uma boa prática com acompanhamento antes da prática individual.

⁹ Como é óbvio, só em casos pontuais será possível encontrar duas turmas que coincidem nos seus ritmos de aprendizagem e, embora essa situação dê mais trabalho ao professor, a introdução do dicionário terá de obedecer ao ritmo da turma mesmo quando se trata do mesmo professor.

muitas vezes não consegue ‘decifrar’ as indicações fornecidas nem seleccionar o significado mais adequado.

Este trabalho com o dicionário, a efectuar na sala de aula, embora possa variar bastante de turma para turma, poderá ocupar facilmente quatro horas lectivas porque, se as aulas forem bem encaminhadas, esta aparente perda de tempo vem a ser recuperada em futuros trabalhos, tanto mais que, enquanto se exercita o uso dicionário, se está também a treinar a tradução, para já não falar das revisões de morfologia e de sintaxe.

Assim, em data pré-determinada, todos os alunos deverão trazer para a aula o seu dicionário e o professor apresentará textos seleccionados — sem indicação de qualquer vocabulário — que, pelo seu grau de dificuldade, nem facilitem em demasia o trabalho dos alunos, nem o dificultem de forma exagerada.

Na primeira aula, em trabalho de grupo com toda a turma em simultâneo, o professor deverá começar por dar as indicações necessárias à compreensão do instrumento de trabalho que os alunos têm nas mãos pela primeira vez. Nunca será demais insistir na maneira como os vocábulos são apresentados, especificando — e exemplificando com o recurso ao dicionário e com base em palavras do texto fornecido — os substantivos, os adjectivos (com as suas diferentes apresentações derivadas da classe em que se inserem¹⁰), os verbos, as conjunções, etc., etc..

Deverá também proceder-se à leitura, devidamente comentada pelo professor, das páginas iniciais — tal como procedemos à leitura das instruções de qualquer máquina quando a vamos utilizar pela primeira vez.

Convém, ainda ter em atenção a eventual utilização pelos alunos de dicionários diferentes (Porto Editora e Torrinha, por exemplo) e fornecer as indicações necessários a cada um deles. Em qualquer caso, convém sempre avisar que, em outros dicionários, as palavras podem ser apresentadas de maneira diferente, mas que a chave para essa diferença se encontra nas páginas iniciais de cada dicionário.

Em princípio, depois de esta fase estar devidamente assimilada, ainda sobrá tempo bastante para se começar o trabalho de tradução do primeiro texto. E, neste ponto, apesar de pretender, de imediato, ensinar a utilizar o dicionário, o professor

¹⁰ Por estranho que possa parecer a forma de nominativo do singular neutro de um adjectivo de 2.^a classe — *facile*, por exemplo — é, muitas vezes, identificada como genitivo do singular por confusão com a enunciação dos substantivos.

nunca deverá esquecer que o objectivo fundamental é a compreensão do texto e a aquisição de vocabulário¹¹. Assim, antes de dar ordem à turma em geral para procurar determinada palavra, deve levar os alunos a tentarem identificar esse vocábulo quer em termos lexicais, quer em termos morfo- sintácticos¹².

É evidente que, nesta fase, os grandes problemas deverão surgir nos aspectos lexicais, nomeadamente em relação ao significado da palavra já que é absolutamente indispensável que os alunos saibam identificar morfológicamente a palavra e que consigam saber, no mínimo com grande aproximação, o caso ou o tempo e a pessoa verbal para daí tirarem as devidas consequências em termos de pesquisa no dicionário¹³.

Para que este processo possa correr de forma correcta, os alunos não deverão ser autorizados a abrir o dicionário sem primeiro terem identificado correctamente a palavra ou, pelo menos, sem antes terem apontado várias hipóteses possíveis para depois explorarem. Só depois seria autorizado o recurso ao dicionário, sendo concedido ao primeiro que encontrar o vocábulo o ‘privilégio’ de ler a sua descoberta e de apontar o termo português que escolheria para aquele contexto, com posteriores melhorias sugeridas pelos colegas e, finalmente, pelo professor.

O resto da primeira hora seria preenchido deste modo sob o comando atento e disciplinador do professor.

O trabalho a desenvolver na segunda hora vai depender bastante dos progressos alcançados durante a primeira. Assim, se houve tempo e se os alunos (uma maioria assinalável, pelo menos) já praticam devidamente os mecanismos de reflexão sobre os vocábulos antes de procederem à sua correcta pesquisa no dicionário, pode passar-se a uma fase seguinte; se, pelo contrário, os progressos alcançados foram diminutos, então deve continuar-se o trabalho anterior, até que se consiga ter esta metodologia quase mecanizada.

Consideremos, no entanto, que os progressos foram razoáveis e passemos, então, para a fase seguinte que se poderia desenrolar deste modo:

¹¹ Além do mais, a utilização do dicionário não é um fim em si mesmo, mas antes um meio para mais facilmente se chegar à compreensão do texto.

¹² Algo de parecido, ainda que de âmbito mais lato, é sugerido por Janine Debut, *op. cit.*, p. 96, nota 2, através da referência ao trabalho desenvolvido por um colega.

¹³ Não faria, aliás, qualquer sentido avançar para a utilização do dicionário sem que os alunos dominassem minimamente estas matérias pelo que, se este conhecimento não existir, a turma ainda não estará suficientemente ‘madura’ para utilizar o dicionário.

Com um texto entregue a todos os alunos, o professor divide a turma em grupos de 4-5 alunos para que, em conjunto, procedam à elaboração de uma lista de vocabulário e à tradução do texto.

O professor, entretanto, deverá circular de grupo em grupo a verificar se a metodologia está a ser correctamente aplicada e a resolver alguma dificuldade que sempre irá aparecer.

No final deste trabalho, os diferentes grupos apresentarão os resultados do seu trabalho, proceder-se-á à discussão das soluções encontradas e o professor aproveitará para tirar conclusões não só do que resultou idêntico mas também — e sobretudo — do que apareceu diferente para, no final, proceder à apresentação de uma tradução melhorada do texto.

Como é evidente, devem também ser exploradas as indicações erradas para tentar identificar a raiz do problema e passar imediatamente às indicações necessárias à sua correcção.

Na terceira hora, seguir-se-ia uma metodologia muito parecida, mas agora os grupos já deverão ser mais pequenos — dois elementos — para se caminhar, progressivamente, para uma autonomia individual.

Finalmente, na quarta hora, o trabalho já seria individual o que permitiria que o professor pudesse identificar os alunos que se debatiam com maiores dificuldades para, de imediato, lhes facultar a ajuda que considerasse necessária.

As aulas seguintes teriam ainda a função de consolidarem os conhecimentos adquiridos e o professor deveria dedicar particular atenção às dificuldades que fossem surgindo quer através de referências directas dos alunos — “não encontrei esta palavra” — quer através da observação indirecta: palavras mal identificadas, indicações incorrectas, significados mal escolhidos, etc., etc..

Ao longo de todo este trabalho deve o professor procurar apresentar textos com palavras que se enquadrem no mais variado leque de hipóteses de procura, isto é, o texto deverá conter palavras que se encontrem imediatamente; deve englobar também algumas que, após breve reflexão, são fáceis de encontrar; deve, finalmente, incluir

vocábulo mais difíceis de encontrar, nomeadamente verbos com variações na raiz ou palavras da terceira declinação em casos oblíquos e cujo nominativo não seja óbvio¹⁴.

O professor deverá ainda ter o cuidado de alertar o aluno para o facto de o próprio dicionário fornecer pistas de trabalho, nomeadamente através da indicação da origem da palavra, e também o deverá informar de algumas soluções de recurso para chegar a uma palavra que levanta maiores dificuldades, como, por exemplo, o isolamento da raiz do vocábulo de modo a reduzir a procura no dicionário a uma ou duas colunas.

Além disso, no que se refere especificamente ao significado dos vocábulos, o professor deverá insistir bastante na necessidade de o aluno ler todo o conteúdo dedicado a cada palavra, não só para ficar na posse de toda a carga semântica do vocábulo em questão e assim poder escolher melhor o significado que, de forma mais perfeita, se adapta ao contexto em análise, mas também — e este aspecto sensibilizará particularmente os alunos — porque poderá acontecer que lhes apareça não apenas a tradução da palavra, mas a de toda a expressão em que a palavra se insere.

Além do mais, deverá ser explicado que, em regra, os dicionários costumam apresentar, no início, os significados etimológicos e, habitualmente, estes são os que menos se adequam aos diversos contextos de tradução.

Com esta proposta de trabalho para o uso do dicionário, penso que se conseguem conciliar dois aspectos verdadeiramente importantes: por um lado, a necessidade de o aluno reflectir sobre o texto e de procurar, por si só, através de diversos meios de que já dispõe, chegar a uma compreensão razoável do texto; por outro lado, a vantagem de o aluno não ficar limitado à lista de significados, necessariamente reduzida, que o manual e/ou o professor lhe apresentaram.

Será assim possível continuar a enriquecer o conhecimento de vocabulário, quer através da utilização de textos sem qualquer restrição, quer através da consulta não de um, mas de muitos significados para cada palavra, sem se correr um risco demasiado forte de ficarmos perante um constante folhear do dicionário sem que o aluno saiba muito bem o que procura.

Para o sucesso desta proposta, como aliás acontece em todas as outras situações, é fundamental um empenhamento profundo do professor quer através do conhecimento

¹⁴ Por exemplo, *itinerum*.

que possui da turma quer através de uma análise cuidada das vantagens e inconvenientes que cada uma das suas acções vai ter no progresso dos alunos.