SÉRIE TESES DO PROHPOR

Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da produção e o tempo da conservação – discursos, práticas, representações, proposta metodológica

JOSÉ AMARANTE SANTOS SOBRINHO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
ANO: 2013

ÍNDICE

Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção

- discursos, práticas, representações, proposta metodológica -

José Amarante Santos Sobrinho

JOSÉ AMARANTE SANTOS SOBRINHO

DOIS TEMPOS DA CULTURA ESCRITA EM LATIM NO BRASIL: O *TEMPO DA CONSERVAÇÃO* E O *TEMPO DA PRODUÇÃO*

discursos, práticas, representações
proposta metodológica

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

DOIS TEMPOS DA CULTURA ESCRITA EM LATIM NO BRASIL: O *TEMPO DA CONSERVAÇÃO* E O *TEMPO DA PRODUÇÃO*

discursos, práticas, representações
proposta metodológica

JOSÉ AMARANTE SANTOS SOBRINHO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia para a obtenção do título de Doutor em Língua e Cultura.

Orientadoras:
Profª Drª Rosa Virgínia Mattos e Silva
(*in memoriam*)

Profª Drª Tânia Conceição Freire Lobo

SALVADOR-BAHIA, JUNHO | 2013

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Santos Sobrinho, José Amarante.
Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil : o tempo da conservação e o tempo da produção : discursos, práticas, representações proposta metodológica / José Amarante Santos Sobrinho. - 2013.
313 f.

Acompanha dois volumes do material didático: Latinitas: Leitura de Textos em Língua latina:
Vol. 1: fábulas (mitológicas e esópicas), epigramas, epístolas – 469 f.
Vol. 2: elegias, poesia épica, odes – 415 f.

Orientadoras: Profª. Drª. Rosa Virgínia Mattos e Silva, Profª. Drª. Tânia Conceição Freire Lobo.
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2013.

1. Língua latina - Brasil. 2. Linguagem e línguas. 3. Ensino - Metodologia. 4. Práticas de ensino. I. Silva, Rosa Virgínia Mattos e. II. Lobo, Tânia Conceição Freire. III. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. IV. Título.

CDD - 870981
CDU - 811.124(81)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

A Banca Examinadora dos trabalhos de Defesa de Tese de Doutorado, em sessão pública realizada em 05 de setembro de 2013, no Auditório do PAF III do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, após o exame da tese e arguição do candidato JOSÉ AMARANTE SANTOS SOBRINHO, decidiu pela

APROVAÇÃO DA TESE COM DISTINÇÃO,
POR SUA EXCEPCIONAL QUALIDADE E EXTREMA ORIGINALIDADE

tendo emitido o seguinte parecer:

A banca de arguição da tese de José Amarante Santos Sobrinho, considerando o ineditismo do tema, a propriedade e a oportunidade de proposição e realização de um método de língua latina, partindo de uma história do ensino dessa disciplina no Brasil, decidiu, por unanimidade, aprovar a tese com distinção, indicando-a para publicação.

1. Prof. Dr. Milton Marques Junior (UFPB)

_____

2. Profª Drª Patrícia Prata (UNICAMP)

_____

3. Profª Drª Sônia Bastos Borba Costa (UFBA)

_____

4. Profª Drª Simone Souza de Assumpção (UFBA)

_____

5. Profª Drª Tânia Conceição Freire Lobo (UFBA, orientadora)

_____

6. Prof. Dr. Fábio da Silva Fortes (UFJF, suplente)

_____

7. Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA, suplente)

_____

Para meu avô Ismael, que nem sabia o que era um doutorado, mas queria o neto doutor.

Para minha mãe, Felisbela (numa saudade sem tamanho), que, nunca tendo estudado a língua latina e tendo frequentado pouco a escola, cantava em casa ladainhas de Nossa Senhora em latim.

AGRADECIMENTOS

A Fábio Ramon, meu companheiro, por entender os momentos ausentes para o enfrentamento deste trabalho e por ter feito parte dele, na produção das capas do material didático.

Aos meus irmãos mais novos, Jadiel, Marcondes e Nalva, por sempre acreditarem em mim, e aos meus irmãos mais velhos, Felisberto e Arthur, por sempre apoiarem as minhas decisões. A minhas filhas do coração Poliana e Ítala, por estarem sempre ao meu lado.

A Luciene Lages, companheira de trabalho na UFBA, por ter sido uma interlocutora paciente nos momentos em que eu precisava escolher entre um caminho ou outro no desenvolvimento do material didático.

A Ilza Ribeiro, pela amizade que nasceu no período de escrita desta tese e por ter me cedido a sua casa da Praia do Forte, para que eu me isolasse, sempre que possível, para adiantar este trabalho.

A Bráulino Pereira e a Klebson Oliveira, pela compreensão da ausência temporária do amigo e por discutirem comigo algumas das ideias que defendo aqui.

Às professoras Nancy Vieira e Jael Glauce, pelas doações de livros didáticos para o acervo do Programa *Latinitas*.

A Risonete Batista de Souza, diretora do ILUFBA, pelo apoio de sempre e pela cessão de materiais para o projeto.

Às coordenadoras do Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL), Denise Scheyerl e Ana Bicalho, por permitirem a testagem dos materiais didáticos nas turmas de latim do Núcleo.

Aos alunos da graduação e da extensão, que acompanharam a produção e a experimentação do material e que deram o ânimo necessário para terminá-lo.

A Celso Donizete (*in memoriam*), amigo e professor da Universidade Federal de Sergipe, que analisou o material didático e iniciou sua testagem fora dos limites da UFBA.

Aos professores Patrícia Prata e Fábio Fortes pelas discussões sobre ensino de latim nos eventos do GPEL/CNPq (Grupo de Pesquisa sobre o Ensino de Latim) e pela parceria de trabalho que iniciamos.

Aos colaboradores na escrita da seção "Outros latins" da proposta metodológica: Camila Borges Ferreiro, Elba Santana de Souza, Jozianne Camatte V. Andrade, Raul Oliveira Moreira, Shirlei Patrícia Silva Neves Almeida, Silvio Wesley Rezende Bernal, Daniele Leitão e Victor Mamede.

A Arthur Edgard, Camila Borges Ferreiro, Raul Oliveira Moreira, Shirlei Patrícia Silva Neves Almeida, Silvio Wesley Rezende Bernal, Victor Mamede e Ana Paula Santos, por atuarem tão pacientemente como monitores das disciplinas de latim, revisando e testando também os materiais.

À querida professora Suzana Cardoso, por ter sido minha orientadora da Iniciação Científica e do Mestrado, e por ter se convertido a mim numa das figuras mais inspiradoras do Instituto de Letras.

Aos membros da banca de defesa de tese, Prof. Dr. Milton Marques Junior (UFPB), Profª Drª Patrícia Prata (UNICAMP), Profª Drª Sônia Bastos Borba Costa (UFBA), Profª Drª Simone Souza de Assumpção (UFBA), Prof. Dr. Fábio da Silva Fortes (UFJF, suplente), Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA, suplente), por aceitarem avaliar este trabalho, que, por tão extenso, certamente tomou um tempinho de suas preciosas vidas.

À FAPESB, pela concessão de Auxílio Tese, permitindo uma impressão de qualidade do volumoso material.

Por fim, faço dois agradecimentos especiais:

Aos membros da banca de qualificação Prof. Dr. Milton Marques Junior (UFPB) e Profª Drª Sônia Bastos Borba Costa (UFBA), pelas gentis e acertadas contribuições ao trabalho, quando me encontrava ansioso por definir os caminhos de sua finalização;

Às orientadoras desta tese, tão queridas e tão amigas: à saudosa professora Rosa Virgínia, que não pode continuar o trabalho de orientação; a Tânia Lobo, com quem dividi as dores da perda de uma pessoa querida e a quem devo os maiores acertos deste trabalho.

Este trabalho não contou com o afastamento do docente de suas atividades acadêmicas.

Homo sum: nihil humani a me alienum puto.
(Terêncio. *Heautontimoroumenos*, v.77)

Sou homem: nada do que é humano considero alheio a mim

[A propósito de tantas justificativas para a pergunta: Por que ainda se estuda o latim?]

RESUMO

Este trabalho está focado em conceitos de diferentes disciplinas (com base na versão atual da Linguística Aplicada) para a produção de uma proposta metodológica para a aprendizagem do latim. Considerando o fim, é um projeto de proposição e aplicação didática; considerando os meios, é um projeto que dialoga com diferentes áreas (Psicologia cognitiva, Didática das Línguas Clássicas, História da Cultura Escrita no Brasil). Propôs-se uma incursão por aspectos ligados à história social do latim no Brasil, de forma a entender como se situa o latim enquanto língua de cultura e de estudo, razão pela qual pressupostos da História da Cultura Escrita foram basilares. O problema proposto pela tese direcionou o pesquisador, então, para duas frentes de trabalho: um esboço para uma história social do latim no Brasil (tempo da conservação) e, a partir desse entendimento situacional, um desenho de proposta metodológica materializada no Programa *Latinitas: leitura de textos em língua latina* (tempo da produção).

PALAVRAS-CHAVE:

LATIM NO BRASIL, DISCURSOS, PRÁTICAS, REPRESENTAÇÕES, PROPOSTA METODOLÓGICA

ABSTRACT

This work is focused on concepts from different disciplines (based on the current version of Applied Linguistics) for the production of a methodological proposal for Latin learning. When considering the purpose, it is a didactic proposition and application; when considering the means, it is a project of dialogue with different areas (Cognitive Psychology, Classical Languages Didactics, History of Written Culture in Brazil). An incursion into aspects connected to the Latin language social history in Brazil is proposed, aiming to understand how Latin is situated as a language of culture and study, which is why assumptions from History of Written Culture are baseline to this work. The problem proposed by the thesis directed the researcher, then, to two distinct work fronts: an outline of a social history of Latin in Brazil (times of conservation) and, from this situational understanding, the design of a methodological proposal embodied by the program *Latinitas: reading Latin texts* (times of production).

KEYWORDS:
LATIN IN BRAZIL, DISCOURSES, PRACTICES, REPRESENTATIONS, METHODOLOGICAL PROPOSAL

Atenção: Os títulos do índice apresentam links para as páginas da tese.

ÍNDICE

Introdução **25**

Escolha do tema 25

Inserções teóricas e aspectos metodológicos 28

Organização da tese 36

PARTE I – *O TEMPO DA CONSERVAÇÃO* 38

1 O latim no período do monopólio da vertente religiosa no Brasil **39**

1.1 Fase I: "Fase heroica" – de 1549 a fins do século XVI 39

1.1.1 Usos do latim na fase heroica 43

1.2 Fase II: Fase institucional da pedagogia jesuítica – 1599 a 1759 62

1.2.1 Usos do latim na fase marcada pelas determinações da *Ratio Studiorum* 68

1.2.2 Usos orais da língua ("fala", recitação, representação) 70

1.2.3 Usos escritos da língua 76

1.2.4 Usos da leitura 77

1.2.5 Notícias de livros do período no Brasil 81

1.2.6 Algumas notícias de repercussões formativas 84

1.3 Notícias sobre buscas de fontes 90

2 A língua latina no período de avanços e retrocessos do século XX: os discursos e as representações sobre a importância e as utilidades do latim **98**

2.1 As abordagens metodológicas catalogadas 101

2.2 O conceito de *obras didáticas* 104

2.3 Os discursos: seu lugar social e seu tempo 107

2.4 O primeiro quartel do século XX 110

2.5 Período do *boom* editorial do latim no Brasil 122

2.6 O latim após a LDB de 1961 145

PARTE II – *O TEMPO DA PRODUÇÃO* 161

3 Os contributos da Linguística Aplicada, da Psicologia Cognitiva e da Didática das Línguas Clássicas **162**

3.1 A questão do "método" 162

3.2 Nossa "proposta" metodológica 166

3.3 Definindo uma abordagem
O triângulo conceitual: ensino, aprendizagem, objeto de ensino 169

3.3.1 Uma concepção de APRENDIZAGEM 170

3.3.2 Uma concepção de ENSINO 172

3.3.2.1 A transposição didática 173

3.3.3 Uma concepção de OBJETO DE ENSINO 176

3.4 Outras questões metodológicas 195

4 Concebendo uma proposta metodológica **201**

4.1 Introduzindo o Programa *Latinitas* 205

4.2 A estrutura do *Latinitas* 206

4.3 A estrutura montada para o desenvolvimento do Programa *Latinitas*: elaboração, aulas, retornos, reelaboração, reaplicação 211

4.4 A confecção e a testagem do material: processo de elaboração e aplicação 212

4.5 As contribuições dos sujeitos envolvidos no processo de testagem 220

4.5.1 Questionário aplicado à turma de professores 220

4.5.2 Questionário aplicado às turmas de alunos 228

4.6 A estrutura do material impresso 236

4.6.1 Estrutura de uma unidade didática 238

4.7 A estrutura do site *www.latinitasbrasil.org* 252

4.7.1 *Home* 253

4.7.2 Membros 254
4.7.3 Conteúdos – *Latinitas* 1 255
4.7.4 Conteúdos – *Latinitas* 2 256
4.7.5 *Chat* 257
4.7.6 Fale conosco 258
4.7.7 *Links* 260
4.7.8 Pronúncia 261
4.7.9 Pesquisas 262
4.7.10 Curso de Extensão 263
4.7.11 Livro de visitas 264
4.7.12 *Webmail* 265
4.8 As ausências 266
4.9 O acesso à proposta 268

Considerações finais 269

Referências 276

SUMÁRIO DO VOLUME VERMELHO
Latinitas: Leitura de Textos em Língua Latina
Fábulas (mitológicas e esópicas), epigramas, epístolas

Clique aqui e acesse o volume vermelho

Prefácio

Introdução **Concebendo uma abordagem para o ensino e a aprendizagem do latim**

Unidade A **Aspectos históricos da língua e da literatura latinas**
Estudar latim. Qual latim?
O caminho: indo-europeu – itálico – latim – língua românicas
O latim clássico
Os gêneros na Antiguidade

Unidade B **Alfabeto e pronúncia do latim**

A fábula mitológica - Higino

Unidade Um **Alcmena (Higino, *Fabulae*, XXIX)**
As letras *i* e *u*
Ausência do artigo
Sujeitos e objetos diretos masculinos e femininos
O caso nominativo
O caso acusativo
O caso genitivo
Entendendo o uso dos casos nas orações
Verbos no presente, no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito do modo indicativo
O verbo *esse* (ser, estar, existir)
O verbo *posse* (poder)
Sistematização
O latim e o português
Atividades finais da unidade: análise de estruturas argumentais.
Suetônio: sobre Higino

Unidade Dois **Herculis athla duodecim ab Eurystheo imperata (Higino, *Fabulae*, XXX)**
O caso ablativo
Acusativo antecedido por preposição
O caso dativo
A 1ª declinação (sistematização)
Pluralia tantum
A 2ª declinação (sistematização)
Palavras especiais em **–er** da 2ª declinação
Verbos no pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo
Verbos *esse* e *posse* no pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo

	Sistematização O latim e o português Atividades finais da unidade: *Herculis athla duodecim ab Eurystheo imperata* (continuação) **SAIBA MAIS:** Outros latins Alcmena no *Anfitrião* de Plauto Alcmena e a morte de Hércules no *Hércules no Eta* de Sêneca O latim no Brasil – Anchieta: um poema em latim na areia Atividade optativa 1: *Megara* (Higino, *Fabulae*, XXXII) – Disponível *on-line*
Unidade Três	**Nessus (Higino, *Fabulae*, XXXIV)** **Iole (Higino, *Fabulae*, XXXV**
	Adjetivos de 1ª classe Pronomes possessivos A 3ª declinação – tema sonântico (sistematização) Verbos no pretérito imperfeito do modo subjuntivo Verbos *esse* e *posse* no pretérito imperfeito do modo subjuntivo Verbos no pretérito mais-que-perfeito do modo subjuntivo Verbos *esse* no pretérito mais-que-perfeito do modo subjuntivo Sistematização O latim e o português Atividades finais da unidade: *Deianira* (Higino, *Fabulae*, XXXVI)
	A fábula esópica – Fedro
Unidade Quatro	**Serpens ad fabrum ferrarium (IV, 8)** **Rana rupta et bos (I, 24)** **Canes familici (I, 20)**
	A 3ª declinação – tema em consoante (sistematização) Adjetivos de 2ª classe Graus dos adjetivos Ablativo de comparação Perfeito sincopado Verbos no presente do modo subjuntivo Verbo *esse* no presente do modo subjuntivo O particípio passado dos verbos Sistematização O latim e o português Atividades finais da unidade: *De uitiis hominum* (Fedro, IV, 10) **SAIBA MAIS:** Outros latins *De pardo et uulpe* (Aviano, *Fabulae*, XL) O latim no Brasil – Vieira, leitor dos clássicos Atividade optativa 2: *Canis per fluuium carnem ferens* (Fedro, *Fabulae*, I, 4) – Disponível *on-line*

Unidade Cinco	**De uulpe et uua (Fedro, IV, 3)** **Cornu fractum (*App. Per.*, 22)** **Vulpes et simius (*App. Per.*, 1)**
	Verbos no futuro imperfeito do modo indicativo Verbos no futuro perfeito do modo indicativo O verbo *esse* no futuro perfeito do modo indicativo Verbos defectivos Sistematização O latim e o português Atividades finais da unidade: *Lupus et agnus* (Fedro, I, 1) A partícula enclítica **-que** Pronomes pessoais O predicativo do objeto As preposições *a (ab)* e *ad* Preposições de acusativo e de ablativo
Unidade Seis	**Ouis, ceruus et lupus (Fedro, I, 6)** **De capris barbatis (Fedro, IV, 17)**
	Duplo acusativo Acusativo de relação Ablativo complemento de verbos Ablativo complemento de adjetivos O caso vocativo Verbos no presente do modo imperativo Sistematização O latim e o português Atividades finais da unidade: *Mons parturiens* (Fedro, IV, 24) e *Vulpes ad personam tragicam* (Fedro, I, 7) O particípio presente A voz passiva sintética Os verbos depoentes **SAIBA MAIS:** Outros latins Baldo *Nouus Aesopus*: *De serpente et uiatore et uulpe iudice* Fábulas de Rômulo:*Lupus et agnus - Fabula de innocente et reprobo* e *Mus urbanus et rusticus* O latim no Brasil – Portugueses e holandeses no Brasil: um acordo em latim Atividade optativa 3: *Ranae ad solem* (Fedro, *Fabulae*, I, 3) – Disponível *on-line*
	O gênero epigrama
Unidade Sete	**Epigramas, Marcial – Parte I**
	Dativo de posse Declinação de palavras gregas Numerais

O verbo *memĭni*
Verbos no pretérito perfeito do modo subjuntivo
Imperativo negativo
Elipses
Sistematização
O latim e o português
Atividades finais da unidade: Epigramas (Marcial)
Verbos impessoais

Unidade Oito	**Epigramas, Marcial – Parte II**

Pronomes pessoais (ênfase)
Acusativo sujeito da oração infinitva
Infinitivo passivo e infinitivo perfeito
Verbos *esse* e seus compostos
Verbo *uolo* (querer) e seus compostos (*nolo*: não querer; *malo*: preferir)
Advérbios de modo
Sistematização
O latim e o português
Atividades finais da unidade: Epigramas, Marcial
O imperativo futuro dos verbos
SAIBA MAIS:
Outros latins
Epigramas latinos de Manuel Botelho de Oliveira
Epigramas do *Corpus poetarum latinorum Brasiliensium*
O latim no Brasil – Gregório de Matos: latim para satirizar

Atividade optativa 4: Seleção de epigramas de Marcial – Disponível *on-line*

O gênero epistolar – Cícero e Sêneca

Unidade Nove	**Cícero - *Fam.*, XVI, 13 e XVI, 14**

A 4ª declinação (sistematização)
A 5ª declinação (sistematização)
A voz passiva sintética
A coordenação dos tempos (*consecutĭo tempŏrum*)
O calendário romano
Convenção romana dos nomes
Sistematização
O latim e o português
Atividades finais da unidade: Epístolas *Att.*, III, 26 e III, 27
A voz passiva analítica

Unidade Dez	**Sêneca – *Epistulae ad Lucilium*, I, 1**

O genitivo partitivo

O verbo *fio* (*tornar-se, ser feito*)
Conjunções
Sistematização
Atividades finais da unidade: Sêneca – *Epistulae ad Lucilium*, I, 6
A tradução do neutro plural
A tradução do subjuntivo
O gerúndio
O particípio futuro
Elementos de concordância
SAIBA MAIS:
Outros latins
Latim cotidiano
Orações em latim
Neo-latim
O latim no Brasil – Correspondências brasileiras em latim: Padre Cícero
Atividade optativa 5: *Epistulae ad Lucilium* (Sêneca, XIX, 212) – Disponível *on-line*

Lendo...

Tito Lívio – *Ab urbe condita liber I*
Res gestae diui Augusti
Carmina Burana
Psalmus 23
Psalmus 91
Epistula Pauli ad Corinthios I, 13

Apêndice

Principais pronomes
Desinências verbais
Verbo irregular *sum, es, esse, fui*
Verbos derivados de *sum*
Alguns verbos irregulares
Vocabulário Geral
Vocabulário por ordem de frequência

Referências

SUMÁRIO DO VOLUME AZUL
Latinitas: Leitura de Textos em Língua Latina
Elegias, poesia épica, odes

Clique aqui e acesse o volume azul

Prefácio
Introdução **Continuando uma abordagem para o ensino e a aprendizagem do latim**
Unidade A **A estrutura do *Latinitas* e os novos desafios propostos**

A elegia

Unidade Um **Elegia I, 7 - Propércio**

As declinações
Elisões em versos
Pronome demonstrativo (*hic, haec, hoc*)
Pronome indefinido (*alĭquis* ou *alĭqui*, *alĭqua*, *alĭquid* ou *alīquod*)
Voz passiva sintética
Dativo – agente da passiva
Verbos depoentes
Acusativo sujeito de oração infinitiva
Sistematização
O latim e o português
Atividades finais da unidade: continuação ao estudo da Elegia I, 7

Unidade Dois **Elegia III, 18 – Sulpícia (*Corpus Tibullianum*)**

Pronome indefinido (*quisquam, quaequam, quidquam e quicquam ou quodquam*)
Pronome relativo (*qui, quae, quod*)
Pronome anafórico (*is, ea, id*)
Particípio presente
Infinitivo perfeito
Verbo impessoal *paenitet*
Sistematização
O latim e o português
Atividades finais da unidade: Elegia III, 20 (*Corpus Tibullianum*)
SAIBA MAIS:
Outros latins
De partibus orationis ars minor Aelii Donati: De nomine e *De uerbo*
O latim no Brasil – Arquivo revela que Zumbi sabia latim
Atividade optativa 1: *Carmina* (Catulo, 5, 7) – Disponível *on-line*

Unidade Três ***Amores*, III, 14 - Ovídio**

Dupla negação
Verbo *sum* (revisão dos tempos)

	Dativo de posse A enclítica *-ue* (*ou*) Pronome interrogativo (*quis* ou *qui, quae, quid* ou *quod)* Pronome relativo indefinido (*quicumque, quaecumque, quodcumque*) Verbos semidepoentes Particípio futuro Infinitivo perfeito sincopado Sistematização O latim e o português Atividades finais da unidade: Elegia III, 14 dos *Amores* de Ovídio (continuação)
Unidade Quatro	***Tristia*, I, 7 - Ovídio**
	Pronome relativo indefinido (*qualiscumque, qualiacumque*) Pronome demonstrativo (*ipse, -a, -um*) Pronome demonstrativo (*ille, illa, illud*) Pronome indefinido (*ullus, -a, -um*) Verbos derivados Gerundivo Voz passiva analítica Sistematização O latim e o português Atividades finais da unidade: continuação ao estudo da elegia dos *Tristia*, I, 7 **SAIBA MAIS:** Outros latins Uma elegia em latim no Brasil: *Tagi et Mondae* de Manuel Botelho de Oliveira O latim no Brasil – O mundo antigo e *A vaidade dos homens* Atividade optativa 2: *Carmina* (Sulpícia, *Corpus Tibullianum*, 5, 7) – Disponível *on-line*
	A poesia épica
Unidade Cinco	***Metamorfoses* – O proêmio e a narração sobre o caos (I, 1-14) - Ovídio**
	Declinação de *deus, dei* Síncopes verbais e terminações especiais Gerúndio Sistematização O latim e o português Atividades finais da unidade: *Metamorfoses* – a separação dos elementos (I, 15-27)
Unidade Seis	***Metamorfoses* – A criação dos animais e o surgimento do homem (I, 69-81) - Ovídio**
	Palavras compostas Estruturas correlativas

	Elipses Sistematização O latim e o português Atividades finais da unidade: *Metamorfoses* – as diferenças entre o homem e os outros animais (I, 82-88) **SAIBA MAIS:** Outros latins Genêsis I, 1-30 Genêsis II, 1-25 O latim no Brasil – *Metamorfoses*, um livro proibido: um caso de inquisição Atividade optativa 3: *Metamorfoses* (Seleção de versos) – Disponível *on-line*
Unidade Sete	***Metamorfoses* – a idade de ouro (I, 89-107) - Ovídio**
	Uso do dicionário - I Analisando versos Atenção a particularidades morfológicas Atenção a palavras que, pelo nominativo, podem confundir Atenção aos *pluralia tantum* Atenção a palavras consideradas difíceis Letras ramistas Sistematização O latim e o português Atividades finais da unidade: *Metamorfoses* – a idade de prata (I, 113-124) O ablativo absoluto
Unidade Oito	***Metamorfoses* – a idade do bronze e a idade de ferro (I, 125-136) - Ovídio**
	Uso do dicionário - II Formações de perfeito Redirecionamentos Sistematização O latim e o português Atividades finais da unidade: *Metamorfoses* – a idade do ferro (continuação, I, 141-150) - Ovídio Acusativo plural em *-is* **SAIBA MAIS:** Outros latins Genêsis III, 1-24 Genêsis IV, 1-26 O latim no Brasil – Machado de Assis: representações sobre *saber latim* no Brasil Atividade optativa 4: *Metamorfoses* (Seleção de versos) – Disponível

on-line

Unidade Nove	***Metamorfoses* – Deucalião e Pirra após o dilúvio (I, 318-355) - Ovídio**
	Acusativo de pessoa e acusativo de coisa (duplo acusativo) Sistematização O latim e o português Atividades finais da unidade: *Metamorfoses* – A consulta ao oráculo (I, 363-383) - Ovídio Verbos impessoais O locativo
Unidade Dez	***Metamorfoses* – Ponderações sobre o oráculo e o lançamento das pedras (I, 388-402) - Ovídio**
	Palavras de mais de uma declinação Verbos frequentativos Verbos incoativos Sistematização O latim e o português Atividades finais da unidade: *Metamorfoses* – A metamorfose das pedras (I, 403-415) - Ovídio Genitivo complemento de adjetivo **SAIBA MAIS:** Outros latins Genêsis VI, 1-22 Genêsis VII, 1-24 Gênesis IX, 1-29 O latim no Brasil – "Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades": leituras de um periódico do século XIX, para uma história social do latim no Brasil Atividade optativa 5: *Metamorfoses* (Seleção de versos) – Disponível *on-line*
	A ode
Unidade Onze	***Carmen* I, 11 (Horácio)**
	Particularidades da 3ª declinação e uso do dicionário Palavras gregas em latim Sistematização O latim e o português Atividades finais da unidade: Análise de traduções
Unidade Doze	***Carmen* III, 30 (Horácio)**
	Genitivo partitivo Figuras de linguagem A poesia e a ordem de substantivos, adjetivos e verbos

Sistematização
O latim e o português
Atividades finais da unidade: Análise de traduções
SAIBA MAIS:
Outros latins
Carmina Drummondiana
O latim no Brasil:
Mulher que sabe latim: representações
Rosa, Rosa, Rosae: representações sobre o professor de latim
Atividade optativa 6: *Carmina*, III-IV (Horácio) – Disponível *on-line*

Lendo

Deucalion et Pyrrha (Higino, *Fabulae*, CLIII)
Eneida – Seleção Eneias e Dido (Virgílio)
Dido Aeneae (Ovídio, *Heroides*, VII)
Minos, Theseus apud Minotaurum, Ariadne (Higino, *Fabulae*, XLI-XLIII)
Ariadne Theseo (Ovídio, *Heroides*, X)

Apêndice

Principais pronomes
Quadro de terminações verbais
Verbo irregular *sum, es, esse, fui*
Verbos derivados de *sum*
Alguns verbos irregulares
Vocabulário Geral
Vocabulário por ordem de frequência

Referências

Portam itineri dici longissimam esse [1]

Introdução

Quando falamos sobre a escolha do tema para o trabalho do doutorado. Quando explicitamos sua inserção nas áreas de História da Cultura Escrita e Linguística Aplicada. Quando demarcamos os períodos contrastantes estudados (período jesuítico e século XX) e explicitamos essa escolha. Quando estabelecemos os aspectos teórico-metodológicos ligados a essas áreas. Quando indicamos como o trabalho está estruturado.

Escolha do tema

Poderíamos dizer que nosso trabalho parte de uma proposta de José Leite de Vasconcelos, em discurso de 1911, referindo-se ao contexto português, não fosse o fato de que nosso acesso a seu texto só tenha ocorrido já na escrita do capítulo dois desta tese. Assim ele propõe aos alunos da primeira turma da Faculdade de Letras da então fundada Universidade de Lisboa:

> Como mereceria a pena que alguém tomasse a empresa nos ombros, e nos desse, por exemplo, uma bibliografia completa, uma resenha dos caracteres dessa literatura, uma monografia do latim de André de Rezende, de Diogo de Teive, e assim por diante! A tarefa poderia alargar-se, e virmos a obter uma história do *latim em Portugal*: não só o emprego literário, senão também menção das edições e comentários, quer em latim, quer em português, que entre nós se fizeram de autores antigos; notícia das traduções, das obras didáticas (gramáticas, dicionários, seletas), do ensino escolar; a influência geral - tudo explicado, analisado, e submetido à fieira da crítica.

O nosso trabalho, contudo, surge a partir de duas situações incomodantes: i) a percepção, quando de nossa inserção no quadro de professores da Universidade

[1] "Dizem que numa viagem o percurso mais longo é o da porta". Expressão que aparece na *De re rustica*, de Varrão (1,2,2), em que adverte que sempre o mais difícil é começar.

Federal da Bahia, da ausência de materiais didáticos de latim, em língua portuguesa, adequados às demandas de aprendizagem de um aluno do curso superior; ii) o fato de cerca de 12 livrinhos didáticos antigos de latim estarem sendo destinados ao lixo, dispensados por alguém que os entregou a um funcionário de empresa de reprografia de uma Universidade para que ele próprio fizesse o "sacrifício"; sem coragem para o ato, o funcionário nos inquiriu sobre a possibilidade de aproveitar aquelas obras. Assim, se por um lado, buscávamos alternativas metodológicas mais modernas para o ensino do latim, por outro, não nos parecia adequado que, dada a sua inutilidade didática atualmente, fossem aqueles materiais descartados. Recolhidos os volumes, os juntamos aos demais de nosso acervo pessoal, ainda pequeno, e passamos a folhear aquelas obras na tentativa de melhor entendê-las, de tentar ouvir a história que elas poderiam nos contar. É assim, pois, com esses dois motivos e já nos interessando pela inserção no doutorado, que nos mobilizamos a construir um projeto. Então, se Varrão afirma que "Portam itineri dici longissimam esse" (Dizem que numa viagem o percurso mais longo é o da porta), advertindo quanto ao fato de que sempre o mais difícil é começar, tínhamos o nosso começo. Na verdade, tínhamos duas portas, ambas longíssimas, mas tínhamos um começo.

Surge, então, o nosso projeto *Dois tempos da cultura escrita em latim: o tempo da conservação e o tempo da produção* e que agora é uma tese. Reconhecemos o fato de que as duas direções seguidas poderiam se converter, naturalmente, em duas teses de doutorado. E assumimos o risco decorrente de nossas escolhas. Mas, durante os estudos para a escrita do projeto e após as orientações tão bem conduzidas por Rosa Virgínia Mattos e Silva, inicialmente, e por Tânia Lobo, em seguida, nos demos conta de que os caminhos que nos dividiam na verdade se cruzavam. Percebemos, então, que, apesar da dimensão que o trabalho poderia tomar, essas interseções seriam muito úteis para um trabalho "situado" com o ensino do latim.

Castillo Gómez (2003, p. 122) fala, em relação aos bens simbólicos do passado, sobre o tempo da conservação, ou seja, em relação à cultura escrita, há o tempo da produção, da recepção e o tempo da conservação. Então, tomamos para nós a tarefa e acolhemos aqueles métodos antigos como objeto de pesquisa, uma forma de conservar uma parte do que se produziu de materiais didáticos para a aprendizagem

da língua. Por outro lado, a análise desses produtos históricos permitiria a produção de uma proposta metodológica para o latim numa perspectiva situada num amplo campo de problematizações, conforme a Linguística Aplicada (LA), em sua versão mais atual, propõe. Entendem-se, pois, o tempo da conservação e o tempo da produção, em nossa tese, como os dois tempos convertidos em objetivo do nosso trabalho: conservar e produzir.

Assim, a partir do entendimento do latim no Brasil enquanto *língua situada*, ou seja, a partir do conhecimento de como se configura a língua histórica e socialmente, à luz, pois, dos pressupostos da área da História da Cultura Escrita e das novas configurações da LA, esta tese apresenta, como objetivo geral, sistematizar e disponibilizar material didático em diferentes mídias para a aprendizagem do latim, a partir da e para a leitura de textos, de forma a contribuir para a valorização do estudo da língua pelos estudantes de Letras e de áreas afins. Para a realização desse objetivo mais amplo, consideramos os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver e apontar caminhos para uma *história social do latim no Brasil*, de forma a que possamos ter futuramente um conhecimento mais sistematizado sobre a história da leitura do latim no Brasil e as formas estabelecidas para a sua aprendizagem.
- Levantar possíveis fontes para uma história social do latim no Brasil, fontes relacionadas aos discursos, às práticas e às representações sobre a língua.
- Entender, pelo estudo das fontes selecionadas, como se configura histórica e socialmente a língua latina no Brasil.
- Analisar publicações didáticas para a aprendizagem do latim, observando como se configuram e se estabelecem os discursos sobre a importância e a utilidade da língua.
- Propor uma abordagem metodológica para a aprendizagem em consonância com os demais objetivos propostos, uma abordagem que parta dos textos para o entendimento da língua, que seja organizada por gêneros e que esteja vinculada a ambientes virtuais de

aprendizagem, como forma de reconhecer os meios de aprendizagem do aluno de nosso tempo.

- Contribuir para termos, no Brasil, alternativas às traduções dos bem sucedidos métodos estrangeiros que aqui se utilizam.

Dessa forma, considerando a finalidade, nossa tese se converte em uma experiência de aplicação didática e na proposição de material didático dela decorrente; considerando os meios mobilizados para o alcance do objetivo principal, é uma tese de História da Cultura Escrita, em que se apontam caminhos, e se experimentam outros tantos, para uma história social do latim no Brasil.

Inserções teóricas e aspectos metodológicos

Situando-se numa interseção entre as áreas da História da Cultura Escrita e da Linguística Aplicada, o presente trabalho apresenta determinados pressupostos teórico-metodológicos que descrevemos a seguir. Evidentemente, por se tratar de uma proposta que busca "inserir o objeto de estudo em amplo campo de problematizações" (FABRÍCIO, 2006, p. 59), outras áreas de estudo serão mobilizadas. Tratamos delas, contudo, à medida que, nos capítulos, sua explicitação se fez necessária. Da mesma forma, os aspectos metodológicos serão melhor descritos em cada capítulo, em função de seu escopo.

Linguística Aplicada

As escolhas apresentadas por esta tese refletem pressupostos da LA que foram considerados, entre os quais os que indicamos logo em seguida, a partir de Fabrício (2006)[2], que articula ideias de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein. Para Fabrício, os procedimentos metodológicos que já começam a inspirar os trabalhos na área são, entre outros:

[2] A bibliografia consultada de Linguística Aplicada é muito mais ampla do que a que apresentamos aqui nesta Introdução. Trazemos, por enquanto, apenas uma citação de Fabrício (2006), por se tratar de um balanço dos principais procedimentos metodológicos que a versão da LA considerada *indisciplinar* leva em conta. Nos capítulos em que o foco está mais ligado à LA, outras referências são mobilizadas.

- Interrogar-nos acerca da relevância social da temática e do objetivo gerais de nossos estudos, tendo em vista os atores sociais que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno a ser focalizado.[3]
- Refletir sobre **como a temática vem sendo tradicionalmente tratada**, atentando para considerações que guardam traços e pressupostos de uma episteme ocidentalista (sobretudo a construção de relações de causalidade, articulações de obviedade, explicações definitivas, certezas bem alicerçadas, provas incontestáveis, ideias consensuais etc.).
- **Inserir o objeto de estudo em amplo campo de problematizações**, contextualizando-o local e globalmente no momento contemporâneo.
- Mapear a rede semântica e a episteme em jogo, necessariamente sustentadas por uma **multiplicidade de vozes, sistemas de valoração, discursos e regimes de verdade**.
- [...]
- Estranhar sentidos essencializados e dogmas mumificados construídos na cultura com relação ao objeto, lembrando que toda etiqueta verbal agrega de forma pragmática, porém unificadora, uma miríade de estados e eventos diferentes que só ganham sentido quando inscritos em determinado campo semântico, ligado a **práticas e valores socioculturais em contextos específicos** (cf. FREIRE COSTA, 2001).
- **Historicizar o objeto**, compreendendo como foi produzido, dentro de qual regime de verdade, respondendo a quais conjunturas históricas e socioculturais e com quais pressupostos.
- Ser cauteloso quanto a generalizações possíveis, **circunscrevendo os sentidos produzidos aos discursos e às práticas dos atores sociais que os fabricam e os vivenciam** (o que inclui o próprio pesquisador). Para isso, é necessário certificar-se de quais são os jogos de linguagem vigentes.
- Ter ciência de que nossas descrições e observações de eventos não são neutras e não podem ser feitas fora de nossa linguagem nem da rede de significações que compõem o nosso repertório, não nos sendo facultada a capacidade de dela nos abstrair para produzir conhecimento sobre algo. Daí ser mister a **explicitação das "regras do jogo" que conduzem o trabalho do pesquisador, apresentadas não em termos de fundamentação teórica, mas como princípios norteadores que nos conduzem por um percurso possível**.
- [...]
- Problematizar a compreensão produzida acerca do objeto/fenômeno que nos intriga, **fazendo-o dialogar com outras perspectivas e abordagens** e verificando quais são os regimes de verdade por elas chanceladas.
- Reexaminar o trabalho, submetendo-o não só à crítica de nossos pares, como também à crítica daqueles que pensam diferente de nós.
- [...]
- **Revisitar posições** e **reavaliar** nossas escolhas.

  (FABRÍCIO, 2006, p. 59-60, grifos nossos)

---

[3] Conforme nos advertiu o Prof. Milton Marques Jr., por ocasisão da qualificação para o doutorado, não deve ser entendido esse procedimento metodológico por uma visão utilitarista. Consideramos o procedimento na medida em que nos adverte para que a temática do trabalho não se converta apenas num exercício acadêmico, mas o sendo, que se considere o papel que os sujeitos envolvidos no trabalho podem exercer no entendimento do que poderia ser uma proposta metodológica adequada.

A longa citação se justifica, pois apresenta os procedimentos metodológicos essenciais na perspectiva da LA com que trabalhamos. E é em função desses procedimentos, ligados a diferentes áreas de conhecimentos, que se justificam a dimensão física que o projeto toma e a quantidade de referências teóricas e metodológicas para levar a termo a proposta.

História da cultura escrita

A escolha por uma determinada forma de fazer Linguística Aplicada nos conduz diretamente para a observação de vínculos significativos com outras áreas do saber e da pesquisa. Assim, pressupostos teóricos da História da Cultura Escrita naturalmente se impuseram na condução de nossas investigações.

Castillo Gómez (2003, p. 108-116), num trabalho esclarecedor sobre história da cultura escrita, nos adverte que, para a compreensão do significado global do escrito, é necessário reconstruir as conexões entre as suas diferentes materialidades. Para ele, está assim posta a principal referência do que deve ser a história da cultura escrita: "a conjunção de três histórias que tinham avançado em paralelo: a história das normas, das capacidades e dos usos da escrita; a história dos livros ou, mais amplamente, dos textos manuscritos e impressos (e eletrônicos, teria que incluir já); e a história das maneiras de ler"[4] (p. 108). Para ele, então, na esteira da proposta de Roger Chartier (1999), são três as direções a se seguir para se fazer história da cultura escrita: o estudo dos discursos, das práticas e das representações. No quadro que se segue, tomamos as palavras de Castillo Gómez, de forma esquematizada (e traduzida), para que visualizemos em que consiste o estudo de cada uma dessas direções e sobre quais tipos de fontes podemos nos debruçar para desenvolvê-lo:

[4] "La conjunción de tres historias que habían avanzado em paralelo: la historia de las normas, de las capacidades y de los usos de la escritura; la historia de los libros o, más ampliamente, de los textos manuscritos e impressos (y electrónicos, habría que añadir ya); y la historia de las maneras de ler" (CASTILLO GÓMEZ, 2003, p. 108).

Quadro 1 – Resumo dos conceitos-chave ligados à pesquisa em História da Cultura Escrita apresentados por Castillo Gómez

	O QUE SÃO	EM QUE FONTES
DISCURSOS	A doutrina ou ideologia que trata de regulamentar e sistematizar o funcionamento de uma sociedade. O discurso enquanto espaço e forma de poder, enquanto o conjunto de textos que a classe dominante ou as pessoas socialmente *autorizadas* produzem com o objetivo de ordenar as relações e práticas sociais. A cultura escrita é objeto de uma produção discursiva relacionada com os valores que se lhe atribuem em cada momento da história (p. 109).[5]	Textos socialmente autorizados através dos quais se estabelece e se propaga uma determinada concepção da escrita e da leitura. Textos emanados das diferentes instâncias de poder produtoras de discursos: a política, o direito, a igreja, a academia, as gentes das letras ou os profissionais da escrita e do livro (p. 114).
PRÁTICAS	Testemunhos específicos onde se expressam os usos e funções atribuídas ao escrito (p. 110).[6] As práticas corrigem a lógica dos discursos e situam a análise da cultura escrita no plano dos usos dados à mesma, das competências efetivas de escrever e de ler, e dos modos de pô-lo em uso (p. 111).[7] A história da cultura escrita deve atender ao rastreamento e explicação dos gestos, das maneiras e dos lugares que emolduram cada uma das apropriações (p. 111-112).[8]	Objetos escritos de caráter oficial ou privado, impressos, manuscritos ou eletrônicos, pintados (p. 114)
REPRESENTAÇÕES	A representação que os indivíduos e os grupos revelam através de suas práticas e de suas propriedades "forma parte integrante de sua realidade social"[9] (p. 112) Imagem que cada produção cultural, um quadro ou um livro, enuncia daquilo que representa (p.113)[10].	Imagens que cada sociedade constrói a propósito dos temas e objetos da cultura escrita (p. 115)

5 "...la doutrina o ideología que trata de reglamentar y sistematizar el funcionamento de una sociedad. […] el discurso en cuanto espacio y forma de poder […] como el conjunto de textos que la classe dominante o las personas socialmente *autorizadas* producen com el objeto de ordenar las relaciones y prácticas sociales. […] la cultura escrita es objeto de una producción discursiva relacionada con los valores que se le atribuyen en cada momento de la historia" (CASTILLO GÓMEZ, 2003, p. 109)

6 "... testimonios específicos donde se expresan los usos y funciones atribuidas al escrito." (*Idem*, p. 110)

7 "Las prácticas corrigen la lógica de los discursos y sitúan el análisis de la cultura escrita en el plano de los usos dados a la misma, de las competencias efectivas del escribir y del leer, y de los modos de ponerlo en uso." (*Idem*, p. 111)

8 "... la historia de la cultura escrita debe atender al rastreo y explicación de los gestos, las maneras y los lugares que enmarcan cada una de las apropriaciones." (*Idem*, p. 111-112)

9 "... la representación que los individuos y los grupos revelan a través de sus prácticas y de sus propiedades 'forma parte integrante de su realidade social'" (*Idem*, p. 112). Castillo Gómez faz aí uma citação de Bourdieu: BOURDIEU, Pierre. *La distinción*. Madrid: Taurus, 1998. pp. 563-564.

10 "Cada producción cultural, um quadro o un libro, enuncia también una determinada imagen de aquello que representa…" (*Idem*, p.113)

Assim, postos esses princípios, voltamos à questão da análise da cultura escrita no recorte que estamos propondo em relação ao latim. Desde já, esclarecemos que, quando falamos de cultura escrita, estamos nos referindo a um conceito amplo, que não diz respeito apenas aos atos de escrever. Por cultura escrita, entendemos as relações entre eventos, tempos, pessoas, suportes e textos escritos, o que inclui as atividades ligadas tanto à produção do objeto escrito, quanto à recepção e à conservação. Em outras palavras, poderíamos revisitar Castillo Gómez (2003, p. 96) quando se refere à cultura escrita como "um fenômeno cheio de matizes, objeto de distintos pontos de vista"[11], cujo estudo inclui:

> saber por que razões se tem feito uso da escrita em cada momento e sociedade, conhecer a distribuição das capacidades de escrever e de ler, as materialidades do escrito, e os distintos lugares, espaços e maneiras nos quais se tem experimentado sua recepção e apropriação, enfim, as práticas da escrita e da leitura, é uma forma de fazer história cultural.[12]

Com esses conceitos agora mais delineados, esboçamos alguns nortes iniciais sobre a forma como conduzimos o entendimento desses princípios em relação à cultura escrita do latim no Brasil. Consideram-se, também, na definição das possíveis fontes para estudo, os três domínios linguísticos principais sugeridos por Burke (1995) em que o latim foi empregado na Europa pós-medieval: o domínio eclesiástico, o acadêmico e o pragmático. Para efeito, então, de definição de fontes, consideramos o cruzamento (fontes x domínios) entre as propostas de Chartier (1999) e Castillo Goméz (2003) e as de Burke (1995), conforme se vê, no quadro que se segue, em que se consideram as especificidades do latim:

---

11 "... un fenómeno lleno de matices, objeto de distintos puntos de vista ...." (*Idem*, p. 96)

12 "… saber por qué razones se ha hecho uso de la escritura en cada momento y sociedad, conocer la distribución de las capacidades de escribir y de leer, las materialidades de lo escrito, y los distintos lugares, espacios y maneras en los que se há experimentado su recepción y apropiación, en fin, las prácticas de la escritura y de la lectura, es una forma de hacer historia cultural." (*Idem, ibidem*)

Quadro 2 – Cruzamento entre os tipos de fontes e os domínios de uso do latim para o trabalho em História Cultural

	DOMÍNIO ECLESIÁSTICO	DOMÍNIO ACADÊMICO	DOMÍNIO PRAGMÁTICO
Fontes dos **DISCURSOS** sobre o latim no Brasil	os documentos normativos da Igreja, as suas determinações e sua relação com a história do ensino da língua e com a manutenção ou exclusão de determinadas práticas	as leis e diretrizes que regulamentavam o ensino do latim, as indicações dos programas de leitura e das modalidades de textos, as teses e publicações acadêmicas sobre o ensino da língua, sobre a seleção dos textos, os prefácios de obras didáticas em que se discutem a importância e a utilidade de se aprender o latim	textos de diferentes gêneros que apresentem e discutam diferentes usos pragmáticos do latim no Brasil
Fontes das **PRÁTICAS** do latim no Brasil	documentos normativos da Igreja que nos façam intuir sobre diferentes tipos de práticas ligadas ao uso do latim; cartas de jesuítas e publicações da Igreja, na medida em que nos deem pistas de possíveis práticas ligadas ao uso do latim	os métodos de latim com/sem anotações e indicações de leitura; observação das pistas de não leitura de livros; análise do número de edições de cada obra, dos comentários sobre obras impressos nos próprios livros; as versões *ad usum* dos textos; as propagandas de livros nas edições; recepção dos textos clássicos	textos de diferentes gêneros que apontem usos pragmáticos do latim e não apenas o latim como língua de estudo
Fontes das **REPRESENTAÇÕES**[13] sobre saber latim no Brasil	documentos normativos da Igreja ou cartas de membros que explicitem algum juízo de valor sobre o saber/não saber latim	textos literários em que se possa perceber algum tipo de valoração sobre o «saber latim»; textos em capítulos de livros metodológicos ou em prefácios de obras em que se trata "das utilidades" e "da importância do latim", observando as representações de sociedade e de formação veiculadas	textos de jornais, de diferentes épocas, em que se utilizam referências a pessoas, com juízo de valor sobre o saber/não saber latim

[13] Castillo (*op. cit.*, p. 112-115) apresenta seu conceito e as possíveis fontes de *representações*. Contudo, embora considere esse estudo "a parte mais suculenta do pastel", não apresenta muitos exemplos de fontes. Em nosso estudo, buscamos desenvolver melhor esse conceito e suas fontes.

Numa perspectiva mais indiciária (GINZBURG, 1986)[14] e, numa escala temporal, com vistas à observação das formas de acesso aos materiais escritos em latim e de circulação e posse de obras no Brasil, nos debruçamos sobre materiais diversos, numa busca de pistas sobre usos sociais do latim em nossas terras[15]: cartas de jesuítas, documentos normativos da Igreja, sermões, catálogos, biografias, autos de devassa, livros literários, periódicos antigos, obras didáticas, leis, entre outras fontes que foram surgindo a partir das buscas de orientandos de Iniciação Científica na Universidade Federal da Bahia[16].

Perscrutar os métodos de ensino de latim no século XX (que se configurou como a parte central de nosso trabalho de doutoramento) resultou numa tarefa que pôde ter um melhor sentido, considerando um momento, um registro, como uma sequência, ou em decorrência de outros. Pareceu-nos, a princípio, lógico. Entender o estado de uma coisa passa por uma etapa de olhar para trás. Obviamente, estudar as formas e os conteúdos de leitura do latim no Brasil e os discursos que, nesses contextos, são produzidos significou não perder de vista a sua relação com a vida escolar, espaço onde a língua é estudada e que se converte em maior fonte de acesso, pensando em termos ótimos, aos textos nela produzidos. Nessa perspectiva, nos propusemos a pensar o longo período que vai do século XVI ao século XX (algo em torno de quinhentos anos), em períodos e fases, com o propósito de não perdermos o foco e de observarmos marcos que nos ajudassem a compreender as mudanças de pensamento, que fossem representativos para a história da disciplina. Em nosso desenho provisório de fases, levamos em consideração algumas propostas feitas pelos historiadores da educação no Brasil, mas tivemos, em função das

---

14 Utilizamos a tradução para o português de Federico Carotti (1989).

15 Conforme explicaremos mais à frente, nossa análise se centrou em dois momentos do latim no Brasil: o latim no período do monopólio da vertente religiosa no Brasil e a história do latim através dos discursos prefaciais de obras didáticas do século XX.

16 Embora um longo período de uma história do latim no Brasil não tenha sido desenvolvido por esta tese, em função de seus limites, registramos os temas que vêm sendo desenvolvidos por alunos vinculados ao projeto de pesquisa *Em busca de fontes para uma história social do latim no Brasil*: análise de discursos prefaciais e legislativos sobre o latim no Brasil (Shirlei Patrícia Silva Neves Almeida), análise de referências ao latim em obras literárias (Silvio Wesley Rezende Bernal), análise de referências ao latim em textos jornalísticos do século XIX (Camila Borges Ferreiro) e análise de referências a "saber latim", "falar latim" e "escrever latim" em ambientes virtuais (Daniele Leitão).

especificidades dos estudos latinos, outros marcos que foram levados em conta. Assim, em alguma medida, seguimos Mattos (1958) e Saviani (2008), especialmente na divisão que propõem para a história da educação colonial. Na sequência, pois, apresentamos um esboço de nossa proposta de periodização para uma história das fases do ensino do latim no Brasil.

Quadro 3 – Proposta provisória de periodização
para a história do ensino do latim no Brasil

PERÍODOS	FASES	CARACTERÍSTICAS
1. Monopólio da vertente religiosa	*Fase heroica* 1549 – Chegada dos primeiros jesuítas 1599 – Promulgação da *Ratio Studiorum*	Fase marcada por uma "pedagogia brasílica", organizada por Nóbrega
	Fase institucional da pedogogia jesuítica 1599 – Promulgação da *Ratio Studiorum* 1759 – Decreto de Pombal	Marcada pela promulgação da *Ratio Studiorum*, por orientações de caráter institucional e geral da Ordem dos Jesuítas
2. Coexistência da vertente religiosa e da vertente leiga	*A pedagogia pombalina* 1759 – Decreto de Pombal 1834 – Consolidação do ensino secundário	Mudanças no quadro do ensino de latim provocadas por participação de outras ordens religiosas
	Novas demandas decorrentes da emancipação do país 1834 – Consolidação do ensino secundário Início do séc. XX Amadurecimento e desenvolvimento de cursos superiores	Desenvolvimento dos estudos secundários, circulação de ideias e de livros e criação e consolidação de cursos superiores fazem do período um momento de transição para os estudos latinos
3. Avanços e retrocessos	*Crescimento de oferta* 1942 – Lei de Capanema 1961 – Aprovação da 1ª LDB	Período de vitalidade dos estudos latinos e de volume de publicações na área
	1962 – 1ª LDB 1996 – LDB de 1996	Retirada do ensino do latim de quase a totalidade dos cursos secundários
4. *Período heroico* redivivo[17]	*Exclusivismo acadêmico no sistema público* 1996 – LDB Atual – Revitalização	Facultado o ensino de latim nos cursos superiores pela nova LDB (1996), seu ensino se mantém em instituições públicas, com pequenos e crescentes grupos de estudiosos

Em função dos limites deste trabalho, nos centramos apenas no período 1 (Monopólio da vertente religiosa) e nos períodos 3 (Avanços e retrocessos) e 4

[17] Mais à frente, explicitamos o conceito de *período heroico*, tomado de Luiz Alves de Matos (1958), acrescido do adjetivo *redivivo*.

(Período heroico redivivo). Contudo, antes de tratarmos da história do latim no Brasil, a partir do segundo quartel do século XX, não deixamos de recuar para o início do século e de apresentar já algumas conclusões.

Assim, pretendemos, a partir de mais estudos depois do doutorado e do entendimento dos usos do latim nos séculos XVIII e XIX, elaborar uma proposta de periodização para uma história *social* do latim no Brasil.

Organização da tese

De acordo com o que propõe o título desta tese, ela se encontra organizada em duas partes: a Parte I, *o tempo da conservação*, em que se analisam discursos, práticas e representações relacionados ao latim, em dois momentos da cultura escrita em latim no Brasil; a Parte II, *o tempo da produção*, em que se submete à apreciação uma proposta metodológica para a aprendizagem do latim consoante às demandas dos leitores de nosso século. Cada parte consta de dois capítulos, totalizando quatro capítulos.

No capítulo 1, intitulado *O latim no período do monopólio da vertente religiosa no Brasil*, observam-se os primeiros momentos da língua latina no Brasil. Em fontes diretas e indiretas, buscaram-se elementos para compor um quadro representativo dos estudos latinos no país no período jesuítico. Observam-se os discursos, as determinações oficiais sobre o ensino da língua e seus efeitos.

No capítulo 2, intitulado *A língua latina no período de avanços e retrocessos do século XX: os discursos e as representações sobre a importância e as utilidades do latim*, a análise se centra em discursos do campo legislativo e acadêmico/pedagógico. Observam-se os efeitos dos dispositivos legais relacionados à oferta da disciplina *latim* no currículo, refletidos em discursos prefaciais de obras metodológicas do século XX e início do século XXI.

Já no *tempo da produção*, no capítulo 3, intitulado *Os contributos da Linguística Aplicada, da Psicologia Cognitiva e da Didática das línguas clássicas*, discute-se sobre aspectos conceituais ligados ao termo "método" e especifica-se a nomenclatura posta em jogo na concepção e elaboração da proposta do Programa didático *Latinitas: leitura de textos em língua latina*. Pressupondo-se que, em qualquer proposta

metodológica, há sempre em jogo uma concepção de aprendizagem, uma de ensino e uma do objeto de ensino, explicitam-se as concepções com que operamos para a definição dos materiais didáticos do Programa.

No capítulo 4, intitulado *Concebendo uma proposta metodológica*, apresentamos a forma como se articularam as teorias que contribuíram para a concepção da proposta metodológica e explicitamos o processo através do qual foi montado o Programa. Discutem-se as opções consideradas para a elaboração e testagem do material didático e descreve-se a estrutura do material impresso e do site do Programa, indicando suas características e funcionalidade. Os dois volumes didáticos do *Latinitas* (o volume vermelho e o volume azul) são parte deste capítulo, mas, devido à sua dimensão, encontram-se em encadernação separada. Nesses volumes, num trabalho de transposição didática (CHEVALLARD, 1991), aplicamos os conceitos defendidos no capítulo e as ideias que ao longo da tese sustentamos.

Finaliza a tese uma Conclusão, em que, para evitarmos a repetição do que fomos concluindo no decurso da escrita dos capítulos, nos limitamos a apresentar as contribuições presumidas de nosso trabalho, os seus próprios limites e nossos interesses futuros em relação ao tema que a tese propôs.

Por fim, ainda que longo o trabalho, esperamos que a sua leitura seja aprazível e que recupere um pouco da história do latim no Brasil. E que sejam perdoadas as possíveis falhas de um trabalho de tal dimensão, realizado em intensos dois anos e meio, sem afastamento das atividades acadêmicas por parte do doutorando e sem os auxílios dos órgãos de fomento à pesquisa.

PARTE UM

O TEMPO DA CONSERVAÇÃO

1

De nihilo nihilum[1]

O latim no período do monopólio da vertente religiosa no Brasil

Quando se observam os primeiros momentos da língua latina no Brasil e seu uso no período do monopólio da vertente religiosa no ensino do latim. Quando se buscam, em fontes diretas e indiretas, elementos que ajudem a compor um quadro representativo dos usos/estudos/discursos, determinações oficiais sobre o ensino do latim à época.

1.1 Fase I: "Fase heroica" – de 1549 a fins do século XVI

Poderíamos dizer, não fosse o caráter episódico da ação, que uma primeira fase do latim no Brasil começa com a celebração da Primeira Missa pelo Frei Henrique de Coimbra (1500). Certamente é o primeiro contato da língua com os povos aqui existentes, ao menos em sua versão eclesiástica[2]. Contudo, é apenas em 1549[3], com a chegada dos primeiros jesuítas[4] e com a criação do primeiro estabelecimento de ensino, que poderíamos iniciar um período a ser observado, dado

---

1 "Nada nasce do nada." Pérsio (3, 84 s.) transmite este devaneio de um velho doente que medita: *de nihilo nihilum, in nihilum nil posse reverti* (nada nasce do nada e nada pode voltar a ser nada).

2 Saviani (2008, p. 39-40) cita outras presenças anteriores a 1549: i) além do Frei Henrique de Coimbra, mais sete missionários franciscanos estiveram no Brasil no período, ficando em nossas terras em ações evangelizadoras até 2 de maio de 1500, junto à frota de Cabral; ii) em 1503 ou 1516 vieram ao Brasil (Porto Seguro) mais dois frades franciscanos, que dois anos depois foram assassinados pelos índios; iii) junto à armada de Martim Afonso de Souza, mais um grupo em 1534; iv) em 1537, cinco franciscanos espanhois desenvolvem obra catequética junto aos índios Carijós na Região Sul do Brasil.

3 Chegada da expedição de Tomé de Souza.

4 Padres Manuel da Nóbrega, João de Azpilcueta-Navarro, Leonardo Nunes, Antônio Pires e Irmãos Diogo Jácome e Vicente Rijo Rodrigues. Leonardo Nunes e Diogo Jácome enviados aos "Ilheos" e Porto Seguro. Navarro e Pires às aldeias da Bahia (*Cartas Avulsas*, p. 21).

o seu caráter estável. Segundo Faria (1941, p. 71; 1959, p. 81)[5], Frei Vicente Rijo inicia o ensino primário entre colonos e indígenas e se dedica a essa tarefa por mais de cinquenta anos. Nessas escolas, além do ensino de leitura, escrita, contas, doutrina cristã e canto, também se ensinavam "os primeiros rudimentos da língua latina e orações e cânticos religiosos em latim" (FARIA, 1959, p. 81).

Com o plano de instrução elaborado por Nóbrega, temos a primeira fase da educação jesuítica: português para os indígenas, depois a doutrina cristã, a escola de ler e escrever, canto orfeônico e música instrumental (essas duas últimas opcionais); os estudos de *gramática latina* representavam a sequência dessa instrução e se destinavam aos que pretendiam realizar estudos superiores na Europa, na Universidade de Coimbra (SAVIANI, 2008, p. 43).

Desse período, em que se fundam a primeira escola regular da Bahia (1551)[6] e as escolas de Piratininga (em São Paulo, 1554), a de São Vicente (São Paulo) e a do Espírito Santo (ambas em 1556), uma das figuras de destaque é Anchieta,[7] um dos fundadores da Escola de Piratininga, onde ensinava latim, português, espanhol, tupi e religião. Nesse sentido, para Faria (1959, p. 82), Anchieta foi o primeiro humanista das Américas: escrevia com facilidade e fluência nessas quatro línguas e compunha hinos, cânticos religiosos, diálogos, mistérios, autos, cartas e a história da Companhia de Jesus no Brasil (*Brasilica Societatis Historia et vita clarorum patrum qui in Brasilia vixerunt*)[8]. Anchieta também escreve, como instrumento para a conversão indígena, a *Arte de Gramática da língua mais usada na Costa do Brasil*[9], que foi publicada em 1595,

---

5 Ernesto Faria publicou, em 1941, o livro *O latim e a cultura contemporânea*, apresentando, no capítulo X, algumas reflexões sobre o ensino de latim no Brasil. Em 1959, publica *Introdução à Didática do Latim*, em que retoma boa parte do livro de 1941. Como não há alteração na abordagem histórica do Latim no Brasil (apenas a mudança para o capítulo VII, na edição de 1959), passaremos a citar, daqui para frente, apenas a edição de 1959.

6 Localizada no Terreiro de Jesus, no Pelourinho, em Salvador, o local passa a ser a primeira faculdade de Medicina do país, em 1832.

7 Chega a 13 de julho de 1553, na terceira missão jesuítica, junto ao 2º Governador Geral D. Duarte da Costa. Para essa missão, além de Anchieta, chegam os padres Luís da Grã, Brás Lourenço e os Irmãos João Gonçalves, Antonio Blásquez, Gregório Serrão (*Cartas Avulsas*, p. 25).

8 Também conhecida como *Fragmentos Históricos,* está no volume *Cartas Jesuíticas III. Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta S.J.* (1554-1594).

9 Segundo Cristina Antunes, curadora da Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin, "Anchieta, que missionou no Brasil desde 1553, notava (como seus contemporâneos) a

mas que já circulava em manuscrito desde 1556 no Colégio da Bahia.[10] Destaca-se, ainda, entre os escritos de Anchieta, o épico em latim, primeiro poema épico das Américas, *De gestis Mendi de Saa*[11] ("Acerca dos feitos de Mem de Sá"), uma composição em homenagem ao jurista, irmão de Sá de Miranda, Mem de Sá, o terceiro governador-geral do Brasil de 1557 a 1572. Segundo Pinho:

> Tratando-se de uma epopeia de guerra,[12] como é toda a *Ilíada* homérica e grande parte da *Eneida* virgiliana, não admira que o poeta canarino, detentor de uma profunda cultura clássica e do domínio perfeito e criativo da língua latina, desenvolvido e consolidado à sombra do Colégio das Artes de Coimbra durante os seus cerca de cinco anos de formação académica, tenha posto em prática neste seu grande poema os mesmos recursos estéticos do "símile de cauda longa" que Homero e Virgílio usaram, para dar grandiosidade épica àquela sua narrativa. (PINHO, 1998, p. 724)[13]

Ainda no período que estamos estudando, surge o primeiro ensaio de um curso secundário sob a responsabilidade dos jesuítas, em que se dava uma atenção especial ao latim. Trata-se do chamado "Curso Intermediário"[14] ou das "Artes", que era frequentado pelos filhos das "melhores famílias" da colônia. Os que se formavam

---

grande semelhança da língua falada pelos indígenas do litoral: os tupis. Em uma carta de 1584, ele observa que todos os povos do litoral 'têm uma mesma língua que é de grandíssimo bem para a sua conversão'. Seriam assim povos cuja identidade estaria associada à *língua geral*, como os jesuítas chamavam o 'tupi universal' que inventaram. Ao lado da inegável semelhança de todos os dialetos tupis, o agrupamento das diversas 'castas' resolveu-se na necessidade homogeneizadora que os primeiros missionários viam para lidar com os grupos nativos. Tratava-se de entender para transformar, compreender as culturas indígenas para substituí-las pelo Evangelho. Os jesuítas, desde cedo, determinaram que a catequese, ou a conquista das almas, seria mais facilmente realizada se usassem da língua dos naturais. Assim, a *Gramática da língua mais usada na costa do Brasil* surge com um instrumento da conversão do indígena." (Disponível em http://www.brasiliana.usp.br/node/326)

10 Conforme informações de Cristina Antunes, curadora da Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin, em apresentação à *Gramática* no site www.brasiliana.usp.br.

11 Cf. ANCHIETA, José de. *De gestis Mendi de Saa*. Apresentação de Eduardo Portella, introdução de Paulo Roberto Pereira. Edição fac-similar. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro, 1997.

12 A narrativa se centra nas ações ocorridas nos três primeiros anos do governo-geral de Mem de Sá, relacionadas à expulsão dos franceses da Baía de Guanabara (instalados aí desde 1555), onde Nicolas Durand de Villegagnon havia fundado a França Antártica.

13 Dados os limites deste trabalho, não é nosso foco aqui o detalhamento da obra. Um estudo interessante sobre as bases clássicas do poema de Anchieta pode ser conferido em: PINHO, Sebastião T. de. Comparações homéricas no poema *De gestis Mendi de Saa* de José de Anchieta. *Humanitas*, vol L., 1998, p. 721-732.

14 Pela própria designação de "intermediário", não se trata do que conhecemos até pouco tempo como *secundário*. Trata-se dos estudos realizados após o curso primário.

nesses cursos recebiam o grau de *mestre em Artes* ("o equivalente colonial do nosso bacharel em Letras", no dizer de FARIA, 1959, p. 82). Os alunos mais aptos e com mais recursos, ao término desse curso, iam estudar Teologia e se dirigiam ao seminário. No volume III das *Cartas Jesuíticas*, Afrânio Peixoto, na *Introdução*, mostra o envolvimento de Anchieta com a latinidade e com a formação dos mais velhos que vieram ao Brasil:

> Aos velhos, os que ignoravam a propria cultura que traziam, abriu tambem Anchieta os olhos do espírito á latinidade, curso superior já no Brasil desse tempo: o bom Padre Manuel de Paiva, um dos fundadores de S. Paulo e outros, foram, em S. Paulo, alunos de latim do irmão Joseph de Anchieta: "o primeiro nestas partes".[15] (*Cartas Jesuíticas III. Cartas... Joseph Anchieta S.J.* 1554-1594, p. 25)[16]

No seminário,[17] segundo Faria (1959), as aulas eram dadas em latim, obedecendo à tradição jesuítica, o que nos direciona a uma interpretação de usos orais da língua em contextos de instrução. Sobre isso, trataremos mais à frente.

Evidententemente, qualquer tipo de inserção no mundo da população local era de difícil engenho, dadas as dificuldades decorrentes de contatos de diferentes ordens: cultural, linguística, religiosa. A instrução seria, pois, um meio de se chegar à conversão, não só religiosa, mas, em seu bojo, uma conversão também para os costumes e os valores da cultura europeia letrada. Então havia a necessidade de um pensamento estratégico. A fundação do Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, posteriormente, a do Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente foi a consequência da estratégia de Nóbrega para a organização do ensino: atrair os "gentios" agindo sobre as crianças. Não é à toa a chegada de meninos órfãos vindos de Lisboa, já que, através da mediação dos meninos brancos, havia a intenção de atrair os meninos

---

[15] Afrânio Peixoto faz uma citação do Padre Pedro Rodrigues, biógrafo de Anchieta. Nas citações, estamos sempre conservando a ortografia vigente à época da edição utilizada.

[16] Utiliza-se aqui a edição de 1933: CARTAS JESUÍTICAS III. *Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta S.J.* (1554-1594). Daqui para frente citaremos essa obra como *Cartas Jesuíticas III*. Os documentos encontram-se citados com a ortografia vigente à época da edição.

[17] Também para Faria (1959, p. 82), o seminário, onde ingressavam os mais aptos e que seguiam o estudo da teologia, era o "único estabelecimento de ensino superior por esta ocasião existente no Brasil".

índios para que pudessem influenciar seus pais, principalmente os caciques. Era uma forma de converter toda a tribo para a fé católica (SAVIANI, 2008)[18].

O plano de Nóbrega, levado de forma precária e encontrando na própria Ordem jesuítica alguma oposição, será substituído pelo "plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado na *Ratio Studiorum*" (SAVIANI, 2008, p. 43).

1.1.1 Usos do latim na fase heroica

Para entendermos a configuração do latim no período, é preciso que levemos em conta o momento de prestígio cultural reservado à língua, em contexto europeu. Era o latim naquele momento a língua da cultura, do pensamento científico e que tinha a Igreja como uma espécie de sua detentora. Evidentemente, a Igreja, que vinha de uma tradição secular de uso da língua em sua escrita literária e em seus processos e formalidades litúrgicas, tinha um papel fundamental. Basta nos lembrarmos que, após os grandes períodos da produção literária clássica e pós-clássica, com o desenvolvimento do Cristianismo, serão os padres da Igreja que irão produzir toda uma literatura cristã, apologética, filosófica, em língua latina.

Ernesto Faria também nos lembra sobre a importância do latim no período. Para ele, "a matéria que era ensinada com mais carinho e que reclamava as maiores atenções era o latim, língua internacional da ciência e em grande parte da diplomacia e dos tratados, além de litúrgica e oficial da Igreja Católica" (1959, p. 82). Conforme vimos, o próprio Faria adverte quanto aos usos orais da língua em contextos avançados. É o que se pode ver também nas *Constituições da Companhia de Jesus e normas complementares* (doravante *Constituições*)[19].

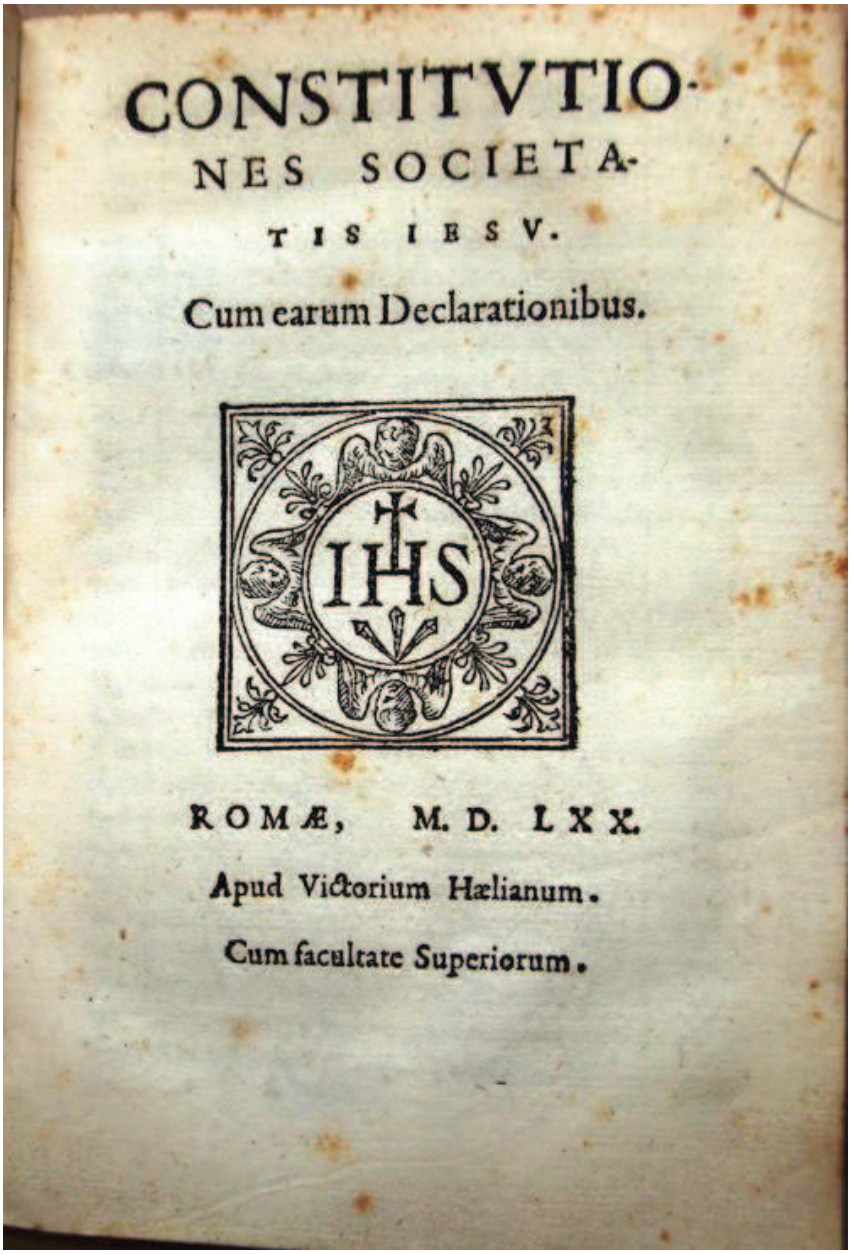
---

[18] Saviani se refere a uma pedagogia Brasílica, "uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses". Seriam os expoentes dessa pedagogia "Nóbrega e Anchieta, secundados por Leonardo Nunes, Antônio Pires, Azpilcueta Navarro, Diogo Jácome, Vicente Rijo Rodrigues, Manuel de Paiva, Afonso Braz, Francisco Pires, Salvador Rodrigues, Lourenço Braz, Ambrósio Pires, Gregório Serrão, Antonio Blasques, João Gonçalves e Pero Correia".

[19] Estou utilizando a edição de 2004, das Edições Loyola, com tradução atualizada do Pe. João Augusto Anchieta Amazonas Mac Dowell, SJ. Todos os trechos citados das *Constituições* seguem esta edição.

Segundo Serafim Leite (1938b, p. 416), quando os jesuítas chegaram ao Brasil para o início de seu trabalho, ainda não estavam finalizadas as Constituições da Companhia de Jesus. Daí a ida à Europa, em 1554, do Pe. Leonardo Nunes: trazer as *Constituições* (em vigor desde 1552), que só chegam a nossas terras em maio de 1556. Passemos, então, a analisar os usos do latim indicados pelo documento.

Figura 1 – Frontispício do livro *Constitvtiones Societatis Iesv.* Edição de 1570


CONSTITVTIO-
NES SOCIETA-
TIS IESV.
Cum earum Declarationibus.
IHS
ROMÆ, M. D. LXX.
Apud Victorium Hælianum.
Cum facultate Superiorum.

Fonte: Universidad Pontificia Comillas
http://www.upcomillas.es/Servicios/ExposicionBiblioJesuitas/serv_expo_sec_01.aspx?opcion=4

Na norma 381, a obrigação é imperativa para os que frequentam os cursos humanísticos, que deverão falar habitualmente em latim, devendo decorar tudo o que for indicado pelos professores. Na mesma norma, a indicação de que um dos alunos mais adiantados deveria fazer um sermão, "em latim ou em grego, sobre um tema edificante..." (p. 134). O tema volta na norma 456, indicando a exigência para os alunos das faculdades superiores:

> [Os professores] levarão também os que estudam humanidades a exercitar-se na fala habitual do latim, a fazer composições literárias e a declamá-las corretamente. A esses, e muito mais ainda aos alunos das faculdades superiores, imponham-lhes freqüentes discussões públicas, e haja para isso dias e horas fixas. (*Constituições*, 456, p. 149)

Nas "Normas sobre os bons costumes" (Norma 484), delimita-se a periodicidade semanal para declamações feitas por um estudante, como forma de exercitar o estilo e de incentivar os bons costumes, tratando de assuntos edificantes para que os ouvintes se sintam convidados a querer progredir na pureza e na virtude. E se diz: "E deverão estar presentes todos os que entenderem latim" (p. 155). Em relação ao Brasil, um episódio relacionado a essa norma das *Constituições* aparece em uma das cartas (XXXI) de Anchieta, conhecida como "Breve narração das coisas relativas aos colégios e residências da Companhia nesta província brasílica",[20] escrita em 1584. Anchieta narra sobre a vinda do Padre Visitador ao Colégio, tendo sido recebido com alegria e entusiasmo, com o pronunciamento de três discursos pelos Irmãos: "um na língua portuguesa; outro na brasílica; finalmente, outro, na latina" (*Cartas Jesuíticas III*, Carta XXXI, p. 404).

Saber latim então parecia mesmo uma exigência, especialmente aos cursistas dos níveis mais avançados. Na norma 461, mais uma vez, a ênfase em relação à necessidade de saber latim: "Pode ocorrer que alguém, pela idade e talento, não precise senão de latim, e das outras matérias só na medida em que são indispensáveis para a audição de confissões e para as relações com o próximo. (*Constituições*, p. 151)

---

[20] Província de São Vicente.

Obviamente, as *Constituições* também previam as dificuldades de se cumprir esta norma, dadas as características regionais das localidades onde se encontravam missões da Ordem, como deve ter sido o caso brasileiro em seus primeiros momentos:

> Se as circunstâncias do lugar, do tempo, ou das pessoas, pedirem alguma alteração quanto aos exercícios de repetições, discussões escolares, e de falar latim, deixa-se a decisão ao discernimento do Reitor com a autorização, ao menos geral, do seu Superior (*Constituições*, 382, K, p. 134)

Nessa mesma linha de exceções, ao reconhecer a necessidade de se ler latim e grego,[21] em função de serem as línguas em que se encontram grande parte das fontes das ciências sagradas e documentais eclesiásticas, a norma 86, das *Normas Complementares*, informa: "**Onde for possível**, aprendam latim e grego, ou pelo menos obtenham a preparação e os conhecimentos suficientes para entender e empregar com facilidade" tais fontes (*Constituições*, p. 290, grifo nosso).[22]

As *Constituições*, pensadas para a Companhia como um todo, certamente encontraram realidades e povos distintos. E, entre aberturas e fechamentos do texto inaciano, havia a possibilidade de algumas adaptações, especialmente iniciais. Não é difícil pensar que todas as normas não foram aplicáveis igual e indistintamente em cada missão jesuítica. Em relação à pregação, por exemplo, destacam-se padres que conseguem, com o uso da língua da população local, atingir os objetivos catequéticos. Aqui, o latim certamente não seria a melhor opção. Não é à toa o fato de Antonio Blasquez, na Carta LIII, de 1564, se referir ao padre Gaspar Lourenço como "um Cícero na língua brasílica" (*Cartas Avulsas*, p. 407). Mais à frente, Blasquez explicita o sucesso da pregação de Gaspar Lourenço:

> Acabada a procissão, se começou a missa cantada e nella pregou o Padre Reitor e depois delle o padre Gaspar Lourenço aos Brasis, com tanto applauso e gosto dos ouvintes que ainda os que não entendiam a lingua folgavam muito de se achar presentes vendo sua acção e graça que Deus nesta parte lhe tem communicado mui particular. (p. 411)

---

21 Segundo Serafim Leite (1938a, p. 75), não se estudou grego no Brasil no século XVI.

22 Todos os grifos em citações das *Constituições* são nossos.

Ainda nessa perspectiva, discutindo o funcionamento das primeiras manifestações teatrais no Brasil, Serafim Leite (1938b, p. 600) reconhece que, apesar das normas que exigiam o uso do latim, a tragédia do *Rico Avarento e Lázaro Pobre* deve ter sido em português. Segundo ele, "se fosse em latim, não se explicariam as conversões retumbantes, que produziu, e o agrado de todos". Na visão de Serafim Leite, as peças escritas em latim só vão aparecer mais tarde, como aplicação escolar dos estudos humanísticos, tendo sido a preferência inicial por peças em português, tupi e castelhano, o que justificaria, a seu ver, a ausência do tema *representações teatrais* nas correspondências do fim do século, uma forma de não mostrar a desobediência às normas romanas, e uma desobediência fruto da dificuldade de pô-las em prática (SERAFIM LEITE, 1938b).

Em relação ao Brasil, no que diz respeito à norma que exigia o uso do latim nas representações, Serafim Leite, utilizando dados do *Archivum Societatis Iesu – Lusitania*, cita um pedido do P. Visitador Cristóvão de Gouveia, de 6 de setembro de 1584 (período em que a *Ratio Studiorum* está sendo desenhada), no sentido de que se "adoçasse a regra do latim e se fizessem as representações, ao menos em parte, na língua portuguesa", de forma a garantir o entendimento e não ser "um desconsolo para os ouvintes" (p. 600). Para Serafim Leite, até 1584 as representações foram em português e não tinham inicialmente caráter pedagógico. Em resposta ao pedido de Cristóvão de Gouveia, contudo, o P. Geral aceitou o uso do vernáculo nos *Diálogos*; em relação às tragédias e comédias, a resposta foi negativa, por serem, segundo a citação de Serafim Leite da resposta do P. Aquaviva,[23] "coisas mais escolásticas e graves" (p. 600).

Continuemos, então, a pensar nos usos do latim no Brasil. Lemos, com Saviani (2008), sobre a chegada dos meninos órfãos vindos de Lisboa, que terá como decorrência a fundação dos Colégios dos Meninos de Jesus (inicialmente na Bahia e depois em São Vicente). Era, como vimos, uma forma de atrair os "gentios" agindo sobre as crianças, estratégia de Nóbrega para a organização do ensino. Serafim Leite, no tomo II da sua célebre *História da Companhia de Jesus no Brasil*, ao narrar sobre as

[23] O trecho da Carta do Geral, P. Aquaviva, remete a uma nota de Serafim Leite: "Carta do P. Aquaviva, de 10 de Agôsto de 1585, *Bras*. 2, 56". A fonte utilizada por Serafim Leite foi o *Archivum Societatis Iesu Romanum – Epistolae Brasilienses*.

relações desses meninos órfãos com meninos indígenas e seus pais, nos dá mostra do uso de cantigas na língua da terra. Para ele, "as cantigas eram aperitivos para manjar mais sólido" (1938b, p. 547), ou seja, eram uma forma de se chegar às orações e, consequentemente, à doutrina cristã.[24] Assim, citando um *Post Scriptum* à carta dos Meninos Órfãos, de 5 de agosto de 1552, mostra o uso de fórmulas mnemônicas em latim, repetidas em orações:

> Não tardou que, unidos todos êstes meninos da metrópole e da colônia, entrassem pelas Aldeias dos arredores e ensinassem aos Índios adultos o seguinte: "Paixão de Nosso Senhor, Mandamentos, Pater-Noster, Credo e Salvè-Rainha em sua língua. De maneira que os meninos em sua língua ensinam os pais e os pais vão com as mãos postas atrás dos seus filhos, cantando 'Santa Maria', e êles respondendo: ***ora pro nobis***". (p. 547, grifo nosso)

Certamente, os usos do latim nesse período, pela população local, estão circunscritos a essas fórmulas, em cantigas e orações. No "Annual do Brasil para a província Toledana e Aragoneza, do ano de 1567", numa carta escrita, em 1568, pelo Padre Francisco Gonçalves, em Salvador, vê-se uma declamação de cântico em latim pelos "moços da escola": "Costumam ajuntar os moços da escola em um logar ou juntar-se pelas manhãs cedo em a egreja a louvar a Deus, resando o hymno *Dominus creator*" (*Cartas Jesuíticas II - Cartas Avulsas* - 1550 – 1568, p. 496)[25].

Sem dúvida, as condições de acesso ao latim eram diferenciadas. Deveriam viver na colônia, além da população local, colonos portugueses e estrangeiros, alguns com conhecimentos anteriores de latim, outros aprendendo-o nas terras brasileiras. Nos *Fragmentos Históricos*, em *Cartas Jesuíticas III*, de Anchieta, temos notícia do francês Joannes de Bolés, um conhecedor de línguas, incluindo a grega e a latina: "homem douto nas letras latinas, gregas, hebraicas e mui lido na escritura sagrada, mas grande herege" (p. 312). Segundo Anchieta, o "Senhor de Boulez" ou Bolés, como era conhecido, "com medo de Villegaignon que pretendia castigá-lo por suas heresias, fugiu com alguns outros para S. Vicente nas canoas dos Tamoios que iam lá á guerra com título de os ajudarem".

---

[24] A fonte de Serafim Leite são as *Epistolae Brasilienses, 1550–1660*, do *Archivum Societatis Iesu Romanum*.

[25] Nas demais citações desse volume de cartas, utilizaremos a designação *Cartas Avulsas*.

Se, por um lado, Bolés é citado como conhecedor de latim, por outro, podemos também observar, no registro do depoimento de Anchieta, em 22 de abril de 1560, no processo movido contra Bolés, um deslize do escrivão ao escrever uma palavra na língua. Para a palavra latina *nihil* (nada), o termo registrado pelo escrivão foi "nichel" (VIOTTI, 1990, p. 84). A edição posterior do depoimento corrige o lapso do escrivão: "E prometeu dizer a verdade. E perguntado pelo costume e coisas dele, disse ***nihil***. [...] E o assinou aqui com o dito vigário. E eu Antônio Rodrigues de Almeida, que o escrevi".

Evidentemente, também, pensando em termos de cultura escrita, o contato com o texto latino se dava também através das leituras feitas pelos jesuítas às classes de alunos. Afrânio Coutinho, na *Introdução* ao volume II das *Cartas Jesuíticas – Cartas Avulsas* –, surpreende-se com a possibilidade: "Estuda-se latim, musica, logica e, até a 'Eneida' de Vergilio, um irmão lente lê e commenta em classe" (p. 13). Mais à frente, o tema reaparece: "nos collegios de Piratininga, do Rio, da Bahia, de Pernambuco, ha lentes que lêem aulas de grammatica, de lógica, de latim, e até, uma hora de poesia, do 2° livro da 'Eneida', diz o Padre Blasquez ... Não é maravilhoso" (p. 17). Indo diretamente às fontes, na Carta LIV (de 1564), do Padre Antonio Blasquez, escrita no "Collegio da Bahia de Todos os Santos" para Portugal, cita-se o Padre Luís Carvalho, conhecido como "latino", pelos padres, dada a sua desenvoltura com a língua: "... lê o irmão Luis Carvalho pela manhã uma hora de poesia do **livro 2º da Eneida** aos mais adiantados". Em seguida, dado o assoberbamento de trabalho do padre, a carta faz a solicitação de mais "latinos": "... esperando que V. Revma., vendo esta falta, se resolva a mandar-nos dessa provincia alguns Irmãos **latinos** que ajudem aquelles que pouco podem" (*Cartas Avulsas*, p. 428-429).[26]

O tema da falta de "latinos" já havia aparecido na carta LIII, de 1564, do mesmo Padre, na Bahia, para o Padre Provincial de Portugal:

> Uma só cousa tem posto nesta obra difficuldade, que é tirar um Padre que está em casa que lê grammatica, para o permudar a Pernambuco [...] vendo V. Rvma. esta necessidade, **nos mandará alguns Irmãos**

[26] Todos os grifos às citações de trechos das *Cartas Jesuíticas I, II e III* são nossos.

> **latinos que possam supprir estas necessidades**, assim deste collegio como de Pernambuco. (*Cartas Avulsas*, p. 415)[27]

Aqui e acolá, nas *Cartas*, há sempre o anúncio de envio de padres a outras regiões, dada a necessidade de aprendizagem da língua local, concorrendo com a disponibilidade para o latim. Na carta XLVIII, do Padre Leonardo do Valle e endereçada aos padres e irmãos da Companhia de Jesus em S. Roque, o tema já aparecia em data anterior às que já citamos, 1562. Nesse caso, perde-se um professor, mestre de latim, em uma região, para que aprenda a gramática da terra, em outra:

> O padre Viegas está presente neste collegio [da Bahia], onde **ajuda as confissões e lê a classe de latim**, de que até agora teve cuidado o padre Jorge Rodrigues, que o dia que leixou a classe o mandaram pera Santo Antônio e assi lhe quiz Nosso Senhor conceder effectuarem-se seus fervores e desejos que **tinha de ser antes discípulo de grammatica da terra que mestre nest'outra.** (*Cartas Avulsas*, p. 356-357)

Do volume dedicado especialmente às missivas do Padre Manuel da Nóbrega (*Cartas Jesuíticas I*. Manuel da Nóbrega. *Cartas do Brasil* 1549 – 1560)[28], na Carta X, enviada ao Padre Provincial de Portugal, em 1552, aparece o seu encanto com dois meninos – aos quais se refere como "primícias desta terra" que "serão muito para a Companhia" – e sua indicação para os estudos do latim no país. Era uma forma de, posteriormente, se ordenarem e retornarem para ajudar "aquelles que pouco podem": "e não ha cá mais que aprender, e mandava-os para aprenderem lá virtudes um anno e **algum pouco de latim, para se ordenarem como tiverem edade**..." (*Cartas Jesuíticas I*, p. 131).

O tema é, de fato, recorrente nas missivas. Em Anchieta, na Carta de Piratininga, escrita na Casa de S. Paulo, em 1554, também aparece a dificuldade com a falta de mestres de latim:

---

[27] Consultando as *Ordinationes PP. Generalium, Visitationes, 1576 – 1602*, Serafim Leite (1938a, p. 75) apresenta uma das respostas de Roma a essas demandas de professores, em carta de 11 de fevereiro de 1584, na qual se orientava que "tratassem de prescindir da Europa, e se preparassem os futuros professores nestas academias literárias, que se deviam, portanto, promover a amparar no Brasil". Nessas academias tomariam parte os alunos mais promissores que poderiam vir a se tornar professores.

[28] Nas demais citações relacionadas a esse volume de cartas, utilizaremos a designação *Cartas Jesuíticas I*.

> Esperamos agora a chegada do Padre Luiz da Grã, para que se delibere com o seu conselho o que se deva finalmente fazer, e se enviem ao mesmo tempo alguns dos Irmãos àquelas nações, contanto que sobejem, pois tanta falta sentimos deles que, **de todos os que acima mencionei, apenas um sabe a lingua latina**; como, pois, bastará para acudir-se a tal e tanto trabalho? (*Cartas Jesuíticas III*, p. 49)

Também em Anchieta, nos *Fragmentos históricos*, Carta XXXVI, p. 484, ao falar sobre o Padre Manuel de Paiva, vimos a dificuldade em relação à obediência a preceitos das *Constituições* quanto ao exame aplicado aos clérigos. O Pe. Paiva teria entrado já velho na Companhia e "não sabia muito latim, cousa de que naquele tempo se fazia pouco caso".

Em função do exposto, mantemos a designação "Período heroico", dada por Mattos (1958) e Saviani (2008) para a fase que estamos analisando: *heroico* no sentido de se referir a um período de esforços grandiosos para a instrução, ainda que o objetivo por trás dela tenha sido a catequese e não o ensino/cultivo do latim em si.

O conhecimento dos usos do latim nesse período se dá, em grande medida, pelo contato com textos escritos pelos jesuítas, especialmente as suas epístolas e seus documentos normativos, conforme nossas análises feitas até então. A língua latina aparece como a grande estrela da constelação jesuítica; além do uso para a instrução e nos contextos que apresentamos, materializa-se nos textos epistolográficos por eles escritos e em seus documentos normativos. Poderíamos falar, então, considerando essas últimas possibilidade de escrita, numa atividade metalinguística jesuítica, um documento normativo em latim em que se fala dos usos imperativos da língua latina, conforme as orientações que se seguem das *Constituições* sobre o envio de cartas:[29]

> Para que as notícias da Companhia possam comunicar-se a todos, proceder-se-á da seguinte maneira: os que em diversas casas ou colégios dependem do Provincial **escreverão todos os quatro meses uma carta em língua vernácula, que contenha só notícias de edificação, e outra em latim do mesmo teor.** Enviarão uma e outra em duplicado ao Provincial. Este mandará ao Geral um dos exemplares em latim e outro em vernáculo, ajuntando uma carta sua

[29] Pela forma como as *Constituições* estabelecem a norma do envio de cartas, vê-se que se trata de documentos que funcionam como relatórios.

> a contar os fatos importantes ou edificantes omitidos nas primeiras. Do mesmo exemplar tirará tantas cópias quantas forem necessárias para dar conhecimento delas aos outros membros da Província. (*Constituições*, 675 M, p. 211)

Nesse sentido, o talento de Anchieta logo se destaca. Versado em quatro línguas (tupi, latim, português e castelhano), torna-se uma indicação para a escrita das cartas quadrimestrais, exigidas pelas *Constituições*. Na Introdução ao Volume III das *Cartas Jesuíticas*, em que aparece um artigo de Capistrano de Abreu, do *Jornal do Rio*, de 31 de agosto de 1927, são afirmadas essas características do jesuíta, tendo sido professor de primeiras letras e de latim, inclusive ensinando irmãos e sacerdotes, como o fez ao superior da missão, o Padre Manuel de Paiva. Além disso, salienta-se o trabalho noturno de Anchieta na cópia dos livros, dada a falta de material de ensino de que pretendemos tratar mais à frente (*Cartas Jesuíticas III*, p. 12).

O conhecimento das quatro línguas das quais falamos antes permite a Anchieta o experimento de produção literária em todas elas: o tupi, o português, o castelhano (sua língua materna) e, de nosso interesse aqui, o latim. Acompanhando Nóbrega em Iperoig (atual Ubatuba-SP), para o auxiliar na comunicação com os índios e na tentativa de controlar o clima hostil entre os moradores de São Vicente e os Tamoios, e, depois feito refém enquanto as negociações prosseguiam com Nóbrega, Anchieta "fez voto de consagrar á Virgem se conseguisse atravessar incolume as tentações da carne" (*Cartas Jesuíticas III*, p. 13) um poema em latim.

É, então, a partir desse episódio em Iperoig, que nasce o poema latino, escrito em terras brasileiras, *De beata Virgine Dei Matre Maria*; na areia da praia, pois estava "em terra alhea, onde nam tinha livros, nem papel, nem tinta, né penna [...], compunha os versos, & logo virando-os á praia, fazia della branco papel, em que os escrevia, pera melhor metellos em memoria" (VASCONCELLOS, 1672, p. 87)[30]. Segundo Vasconcelos, tendo retornado para casa, Anchieta passou para o papel o poema: "começou à desemrolar daquelle thezouro felicissimo de sua memoria" (p. 97), reescrevendo os 4.172 versos em dísticos. Analisando a dedicatória feita à

[30] Padre Simão de Vasconcelos, um dos muitos biógrafos de Anchieta com a obra: *Vida do veneravel Padre Ioseph de Anchieta da Companhia de Iesv, tavmatvrgo do Novo Mundo, na prouincia do Brasil*. O poema, em latim, está transcrito na obra.

Virgem, Vasconcelos, em tom laudatório, diz que "he digno compararse nosso Poeta, com qualquer dos melhores da antiguidade" (p. 99).

Esse contexto de escrita e relações com textos da Antiguidade nos direciona, agora, a pensar sobre as formas de relação com o livro, com os escritos em latim e suas condições de leitura. Tomaremos, como ponto de partida, as próprias reflexões dos jesuítas em suas cartas sobre a circulação dos livros. No Livro I, da *Chronica da Companhia de Jesu do Estado do Brasil*[31] (doravante *Chronica*), temos disso notícia, mais uma vez, agora pelo Padre Simão de Vasconcelos (1663), que cita as dificuldades em relação ao acesso aos livros para a instrução, tanto para os Irmãos da Companhia, quanto para os estudantes brancos e mamelucos das vilas circunvizinhas. Era Anchieta quem "lia a classe" de *Grammatica* e quem conduzia os discípulos nessas condições adversas: "O trabalho era excessivo: ainda naquele tempo nào havia nestas partes copia de livros, por onde pudessem os discipulos aprender os preceitos de Grammatica" (p. 90). Aqui, em Vasconcelos, aparece a narração, que mencionamos anteriormente, sobre os esforços de Anchieta para "remediar" a falta dos livros:

> Està grande falta remediava a charidade de Joseph à custa de seu suor, e trabalho, escrevendo por propria mào tantos quadernos dos dittos preceitos, quantos eràò os discipulos que ensinava; passando nisto as noites sem dormir, porque os dias occupava inteiros nas obrigacóes do officio: e acontecia nào poucas vezes romper a manhàa, e achar a Joseph com a penna na mào. (p. 90)

O Pe. Simão de Vasconcelos narra, então, sobre as obras dos também jesuítas de tempos passados. Folheando uma fonte mais direta, percebemos em Nóbrega, no ano da sua chegada junto aos demais jesuítas, a preocupação com o pedido de livros ao Padre Mestre Simão Rodrigues de Azevedo, em carta de 9 de agosto de 1549, portanto depois de pouco mais de quatro meses nas terras brasileiras[32]. Junto ao

---

[31] De autoria do Pe. Simão de Vasconcelos. *Chronica da Companhia de Jesu do Estado do Brasil e do que obraram seus filhos nesta parte do novo mundo*. Tomo Primeiro (e único). 2ª ed. Vol. I. Com Prothesto do author, datado de 1662. Edição primitiva, 1663. *Livros Primeiro e Segundo – Das notícias antecedentes, curiosas, e necessárias das cousas do Brasil. Livros Primeiro e Segundo da Chronica da Companhia de Jesu do Estado do Brasil.*

[32] Nóbrega e companheiros jesuítas saem de Lisboa, junto a Tomé de Souza, em 1º de fevereiro de 1549 e, depois de sessenta e seis dias de viagem, segundo Vasconcelos,

pedido de "ferramenta de carpinteiro" para Antônio Pires e de sementes para Vicente Rodrigues, "porque é ermitão", Nóbrega solicita livros em seu nome e no nome do Padre Navarro: "o padre Navarro e eu, os livros, que já lá pedi, porque nos fazem muita mingua para dúvidas que cá há, que todas se perguntam a mim" (p. 87).

De modo célere para a época, os livros chegam às mãos de Nóbrega cerca de cinco meses depois, uma vez que, em carta de 6 de janeiro de 1550, de Porto Seguro, para o Pe. Simão Rodrigues, ele o registra, informando, ao destinatário de sua missiva, que o que constava em sua carta de envio dos materiais havia chegado, "isto é, duas caixas com os livros e ornamentos para as egrejas, os quaes eram muito necessários, porque com a ajuda do Senhor se farão egrejas em muitos logares" (p. 111). Entre as solicitações de livros, é também Serafim Leite (1938b, p. 542) quem nos aponta um pedido, datado de 1555, do Pe. Grã, da Bahia, que solicitava livros de texto, para os iniciantes e para os adiantados.

Certamente, também viriam obras traduzidas. Segundo Serafim Leite (p. 541), "o Padre João Vicente Yate pediu, em 1593, várias obras em inglês, latim e espanhol". Serafim Leite cita ainda o Irmão Pero Correia, que, em 1553, pedia livros em "linguagem" (p. 541), explicando a razão de sua insistência: "'Porque não sou latino', isto é, porque não posso utilizar livros em latim, que não compreendo" (p. 541).

Para vislumbrarmos os contatos com a língua latina nesse momento, é preciso pensarmos sobre as edições dos clássicos[33] latinos feitas no período. Nesse sentido, Domingues (2002), em tese de doutoramento defendida na Universidade do Porto, toma como objeto de análise em parte de seu trabalho as antologias de autores latinos organizadas e/ou adotadas pelos jesuítas. O *corpus* documental em que se baseia Domingues é estruturado a partir de seletas de textos latinos clássicos

---

chegam à Bahia (Livro I da *Chronica*, p. 20). Na Carta I, de Nóbrega, ao Padre Mestre Simão, a data da chegada à Bahia é 29 de março de 1549.

[33] Estou adotando o conceito de "clássico" conforme a abrangência que o termo tem em Aulo Gélio (*Noites Áticas*, XIX, 15), que se refere a *scriptor* como *classicus* em função da correção de sua linguagem, o que o torna modelo de latinidade. Ver também Silva (1988, p. 505); Domingues (2002, p. 8); Cairus (2011, p. 125). Seguindo também a orientação do Prof. Milton Marques (UFPB), adoto a distinção, especialmente na proposta metodológica do *Latinitas*, entre clássico por cronologia e clássico por permanência, conforme Calvino (1981).

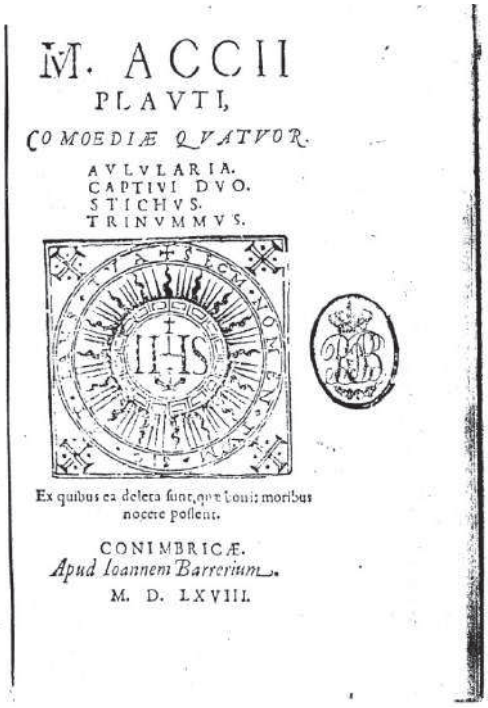
utilizadas pelos docentes da Companhia de Jesus em suas aulas: algumas designadas por *sylva*, termo latino para *floresta*, *selva* e, por extensão, *coleção*, *miscelânea*, que, segundo o pesquisador, foram organizadas pelo jesuíta Cosme de Magalhães; outras, já sem designação, que também são antologias organizadas segundo a própria orientação da Companhia (CARVALHO, 1986 apud DOMINGUES, 2002). Entre as edições preparadas *ad hoc*, constam trechos das seguintes obras latinas[34]:

De Ovídio:	*Metamorfoses*[35], *Heroides, Amores, Arte de Amar e Remédios do Amor*; *Os Fastos, Tristium, De Ponto,* "sentenças" destinadas à memorização
De Terêncio:	*Ândria, Eunuco e Heautontimorúmenos*; "Prólogos"
De Plauto:	*Cativos, Estico, Aulularia, Trinumus,*
Tibulo e Propércio:	*Alguns poemas*
Cícero:	Vários discursos, *Tusculanas*, *Epístolas*, "Paradoxos"
Salústio:	*Conjuração de Catilina*
Quinto Cúrcio:	"Texto"
Marcial:	Epigramas selecionados
Sêneca:	*Tiestes, As Troianas, Hercules Furens* e *Medeia*
Floro:	*De Gestis Romanorum*
Plínio:	*História Natural*
Tito Lívio:	*História Romana*
Juvenal:	*Sátira*
Estácio:	*Silvas*

[34] Estamos indicando aqui os títulos da forma como foram apresentados por Domingues (2002).

[35] Certamente uma edição expurgada.

Figura 2 – Frontispício do livro
M. Acci Plavti, Comoediae Qvatvor. Avlvlaria, Captvi dvo, Sticvs, Trinvmmvs, 1568


M. ACCII
PLAVTI,
COMOEDIÆ QVATVOR.
AVLVLARIA.
CAPTIVI DVO.
STICHVS.
TRINVMMVS.
Ex quibus ea deleta sunt, quæ bonis moribus nocere possent.
CONIMBRICÆ.
Apud Ioannem Barrerium.
M. D. LXVIII.

Fonte: Domingues, 2002 (Anexos)

Figura 3 – Frontispício do livro
Sylva Diversorvm avctorvm, qvi ad vsvm schorarum selecti svnt, 1587

SYLVA
DIVERSORVM
AVTORVM, QVI AD VSVM
SCHOLARVM SELECTI SVNT.
DIVO ANTONIO
Olyſsippone excudebat Emanuel de Lyra Typogr.
Cum facultate Inquiſitorum, 1587.

Fonte: Domingues, 2002 (Anexos)

Nas antologias,[36] estão, pois, representados grandes nomes da prosa e da poesia latinas, tendo ficado de fora dois de seus maiores nomes: Horácio e Virgílio. Para Domingues, a ausência desses poetas não significa a ausência de sua leitura, uma vez que no currículo da *Ratio Studiorum* são indicadas as *Éclogas* de Virgílio (para o curso de gramática superior) e as *Odes* de Horácio (para o curso de

[36] Domingues analisou as seguintes antologias do século XVI: *Sylvae variorum autorum, qui inferioribus classibus idonei sunt, tomus secundus*. Lisboa, 1593; *Ovidii Nasonis, Fastorum lib. VI, Tristium lib. V, De Ponto lib. IIII*. Lisboa, 1575; *Sylvae illustrium autorum, qui ad usum collegiorum Societatis Jesu selecti sunt, volumen primum*. Lisboa, 1588 (contém na mesma encadernação: *Sylvae diversorum autorum solutae orationis, qui ad usum inferiorum classium selecti sunt liber primus* e *liber tertius in quo continentur nonnulla opuscula ex philosophia Cic. et diversis historiarum autoribus collecta, quae mediis classibus inservire possunt)*; *M. Val. Martialis Epigrammaton selectorum lib. XIIII*. Coimbra, 1569; *Epistolarum selectarum Ciceronis libri 3*. Lisboa, 1566; *M. Accii Plauti comoediae quatuor: Aulularia, Captivi duo, Stichus, Trinummus*. Coimbra, 1568; *L. Annei Senecae Cordubensis tragoediae duae*. Coimbra, 1559 [*Tiestes* e *As Troianas*]; *L. Annei Senecae Cordubensis tragoediae duae*: Hercules Furens et Medea. Coimbra, 1560; *L. Flori De Gestis Romanorum libri IIII*. Coimbra, 1576; *Sylva diversorum autorum, qui ad usum scholarum selecti sunt*. Lisboa, 1587; *T. Livii Patavini Historiarum ab Urbe condita decadae primae liber primus*. Lisboa, 1593.

humanidades). Ele também explica que, dada a presença frequente dos poetas nos estudos da época, certamente haveria boas edições de que poderiam lançar mão os jesuítas. A ausência de certos autores se deve ao fato de Domingues analisar antologias publicadas em Portugal. Em outros países certamente houve edições desses autores. Encontramos, por exemplo, uma edição *ad usum* de Horácio, publicada em Roma em 1569, conforme se vê na figura 4:

Figura 4 – Frontispício do livro
Qvintvs Horativs Flaccvs ab omni obscoenitate pvrgatvs ad vsvm Gymnasiorvm Societatis Iesv, 1569

QVINCTVS
HORATIVS FLACCVS
AB OMNI OBSCOENITATE
PVRGATVS.
Ad usum Gymnasiorum Societatis
IESV.
ALDI MANVTII
De metris Horatianis.
Eiusdem annotationes in Horatium.
ROMAE,
Apud Victorium Helianum.
M. D. LXIX.

Quinctus Horatius Flaccus ab omni obscoenitate purgatus, ad usum gymnasiorum Societatis Iesu. Roma: Victorium Helianum, 1569. Series: Itália - impressos s. XVI. Disponível em http://books.google.com.br/books?id=-YgRZMTL3kUC

Apesar da ausência dos dois ditos maiores poetas da latinidade clássica, é maior o número de poetas antologizados e menor o número de prosadores,[37] e Ovídio é o que está mais representado (p. 10). Devemos nos lembrar, contudo, que são obras constituídas de trechos dos clássicos latinos e, certamente, expurgadas de quaisquer abordagens que fossem contra a moral e os bons costumes. Não é à toa a presença de Ovídio como o mais antologizado e com obras que certamente eram censuradas. Domingues explica que o maior número de obras em verso se deve ao fato de que "a poesia prestava-se bem ao aproveitamento de 'lições' para a vida" (p. 10)[38]. Daí seu foco em obras em verso, já que tinha como objetivo observar "os cortes, as omissões, as manipulações de textos, praticados pelos organizadores das antologias" e a relação dessas operações textuais com as exigências de censura da época (p. 10).

Apenas para ficarmos com um exemplo do tipo de expediente utilizado pelos organizadores das antologias, observemos, com Domingues (p. 16), o caso de uma advertência *ad lectorem*, em que se invoca Platão, numa tentativa de explicar a seleção feita, ou, como sugere Domingues, a seleção e a censura:

[...] Plato [...] admonuit ne fabulae quae adolescentibus traderentur legendae aliquid vitii continerent, quod in mores redundare posset.	([...] *advertiu Platão que os textos dados a ler aos jovens não deveriam conter vícios susceptíveis de afectar os [bons] costumes).*[39]

Em relação aos objetivos da antologia (nesse caso, de poemas de Ovídio e de textos de outros autores), a censura aparece com fins pedagógicos e moralistas:

Non minus ad commoditatem librorum, quam ad mores tenerae aetatis exemplo antiquae virtutis, pie et caste informandos instituta est.	*(Foi elaborada com os olhos postos tanto na utilidade das obras [escolhidas], como na piedosa e casta formação dos [bons] costumes da tenra idade, através do exemplo da virtude antiga).*

---

37 Serafim Leite (1938b), em relação a essa questão, tem uma posição contrária, conforme veremos à frente.

38 Ainda assim, como veremos mais à frente, considerando um autor individualmente, Cícero deve ter sido o autor mais lido e mais imitado no período em que vigorou a *Ratio Studiorum*.

39 As traduções desses trechos são de Domingues (*op. cit.* p. 16)

Certamente, essas seriam, na melhor das hipóteses, as obras que devem ter chegado ao Brasil para o auxílio na tarefa jesuítica, segundo os frequentes pedidos de obras para a instrução presentes nas cartas dos inacianos. Isso quer dizer que, se houve algum acesso de leitores brasileiros à leitura dos clássicos (e deve ter havido), isso se deu com restrições, com a imposição de uma censura que, certamente, produziu outras obras, a partir de sua "seleção".

Traçando o seu clássico *Perfil do leitor colonial*, Araújo (1999, p. 24), dadas as poucas fontes sobre leituras no período, acredita que circularam no Brasil, nesses primeiros momentos, apenas livros ligados à tarefa evangelizadora, os livros de devoção. Segundo ele, nas Cartas Jesuíticas, não há informação direta sobre títulos, só a autores. De fato, uma leitura atenta das cartas aponta apenas para a necessidade de livros, embora não haja, nos pedidos, indicação explícita de um ou outro título.

Assim, em relação à leitura em latim, presume-se que tenha ocorrido, inicialmente, através das cópias de materiais feitas pelos próprios jesuítas. Apenas numa carta, de 1564, como vimos laudas atrás, há a referência à *Eneida*, de Virgílio, carta em que o Padre Antonio Blásques cita o Padre Luís Carvalho, conhecido como "latino" e que lê uma hora de poesia do segundo livro da *Eneida* aos mais adiantados (*Cartas Avulsas*. Carta LIV, p. 428). Ou seja, possivelmente, os jesuítas não teriam, em suas estantes, apenas "pequenas obras de orientação religiosa e catequética" (ARAÚJO, 1999, p. 34) e Virgílio não teria "chegado em fins do século XVI" (p. 35).

Em posição oposta ao levantamento de Domingues (2002) de antologias latinas preparadas no século XVI para Portugal e que certamente serão as que viriam depois para o Brasil, Serafim Leite (1938b, p. 543) afirma que "os livros poéticos também não estavam nas boas graças da pedagogia da época". Pelo que vimos em Domingues, o maior número de textos antologizados eram em verso. Concordam, entretanto, os autores em relação às proibições e às interferências nos textos para serem lidos nas escolas[40]. De fato, a orientação já aparecia nas *Constituições*, no Capítulo XIV – *Os textos das aulas*, normas 468 e 469:

---

[40] Essa prática vai desembocar, nos séculos seguintes, no que poderíamos chamar de Pedagogia *ad usum scholarum* do latim, que perdura até hoje, embora não mais com o caráter expurgatório (conforme o que será visto no capítulo dois desta tese).

> Quanto aos livros de estudos humanísticos, latinos ou gregos, evitem-se, na medida do possível, que, nas universidades como nos colégios, a juventude leia livro algum com coisas ofensivas aos bons costumes, sem serem antes expurgados de passagens ou expressões imorais (D). (*Constituições*, [468] 2, p. 152).

As *Constituições* se referem também a situações em que pode haver a impossibilidade de realização da tarefa expurgatória. Nesse caso, segundo o texto inaciano, "se alguns, como Terêncio, não puderem de modo algum ser expurgados, mais vale não se ler, para que a natureza dos assuntos não ofenda a pureza dos corações" (*Constituições*, [469] D, p. 152).

Serafim Leite (1938b, p. 543) nos dá uma pista sobre a presença, no Brasil, de textos de alguns autores latinos já expurgados:

> Igual proibição [de leitura de certos trechos de qualquer livro que atentasse contra os bons costumes] atingia certos clássicos latinos. A Congregação Provincial da Baía (1583) propôs 'que se desse alguma emenda aos livros de humanidades de Plauto, Terêncio, Horácio, Marcial e Ovídio'[41]. Com efeito, receberam-se no Brasil êstes autores, como se usavam, já expurgados e adaptados ao ensino da juventude, no Colégio Romano (p. 543).

Araújo (1999) também observa os efeitos da censura jesuítica, com "seus próprios modelos de purgação de costumes e exalçamento da moral, arruinando, em parte, a graciosa visão latina de mudança social, de uma ética à base do *castigat ridendo mores*" (p. 40). Em seguida, inquieta-se com o desejo de conhecer que obras devem ter sido lidas, já que, a seu ver, sabemos apenas que autores devem ter sido lidos:

> Sim, sabemos que o século XVI brasileiro lia Horácio[42] e Ovídio, mas o que de Horácio e Ovídio? As **Metamorfoses**? A **Arte Poética**? A **Arte de Amar**? Provavelmente, os trechos das infinitas seletas que nos chegaram até o século XIX..." (p. 40).

Podemos vislumbrar possibilidade de resposta para uma dessas perguntas (Virgílio, como vimos, deve ter sido lido). Em relação às *Metamorfoses*, de Ovídio, nos autos da *Primeira Visitação do Santo Ofício: Confissões da Bahia*, em confissão de Nuno

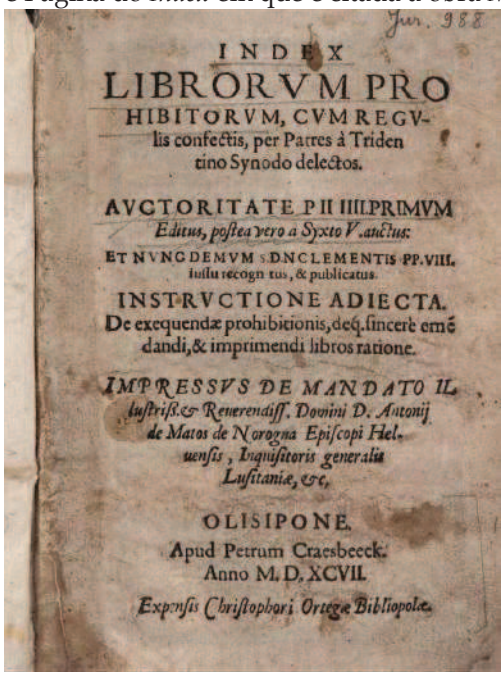
---

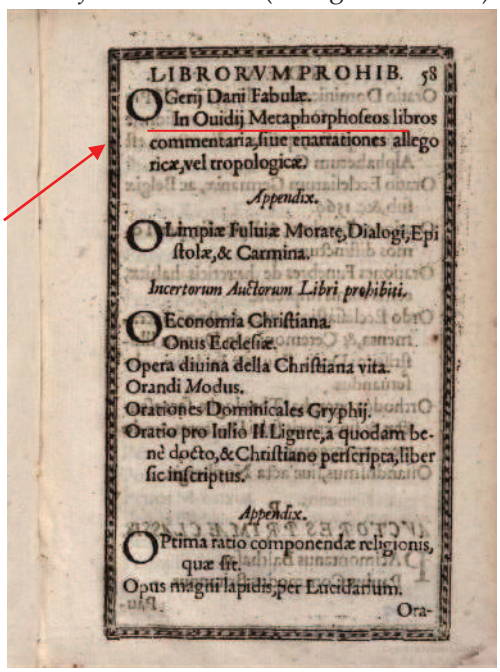
41 Infelizmente, ainda não tivemos acesso à fonte utlizada por Serafim Leite.

42 Aqui, contrariamente ao que afirma sobre a circulação exclusiva de materiais de devoção, em latim, Araújo admite a possibilidade de outras leituras.

Fernandes, de 1º de fevereiro de 1592 (final do período que estamos analisando), a obra, tida como proibida, é citada como de posse do autuado e lhe é exigido que a apresente à mesa: "comfessou que **tem Ovidio de Metamaforgis em limgoagem** nao sabendo ser deffesso [...] e sendo perguntado pellos livros dixe que somente tinha ora o ditto Ovidio e foi lhe mandado que o trouxesse a esta mesa" (p. 189). Aqui observamos a referência à obra de Ovídio que constava no *Index Librorum Prohibitorum*, aprovado em 3 de julho de 1551, que "estabalecia a sorte de livros cujo conteúdo era considerado contrário aos bons costumes" (SCHWARCZ et al, 2002, p. 135-136). Nuno Fernandes poderia ter sido preso por possuir uma obra constante da lista. Estaria também sujeito à prisão quem tivesse conhecimento de alguma obra da lista e não denunciasse aos inquisidores.

Figuras 5 e 6 – Frontispício do *Index Librorvm Prohibitorvm* publicado em Lisboa (1597) e Página do *Index* em que é citada a obra *Metamorfoses* de Ovídio (com grifos nossos)


INDEX
LIBRORVM PRO
HIBITORVM, CVM REGV-
lis confectis, per Patres à Triden
tino Synodo delectos.
AVCTORITATE PII IIII PRIMVM
Editus, postea vero a Sixto V. auctus:
ET NVNC DEMVM S. D. N. CLEMENTIS PP. VIII.
iussu recognitus, & publicatus.
INSTRVCTIONE ADIECTA.
De exequendæ prohibitionis, deq. sincerè emendi, & imprimendi libros ratione.
IMPRESSVS DE MANDATO IL-
lustriss. & Reuerendiss. Domini D. Antonij
de Matos de Norogna Episcopi Hel-
uensis, Inquisitoris generalis
Lusitaniæ, &c.
OLISIPONE.
Apud Petrum Craesbeeck.
Anno M. D. XCVII.
Expensis Christophori Ortegæ Bibliopolæ.


LIBRORVM PROHIB. 58
O Gerij Dani Fabulæ.
In Ouidij Metaphorphoseos libros commentaria, siue enarrationes allegoricæ, vel tropologicæ.
Appendix.
O Limpiæ Fuluiæ Morate, Dialogi, Epistolæ, & Carmina.
Incertorum Auctorum Libri prohibiti.
O Economia Christiana.
Onus Ecclesiæ.
Opera diuina della Christiana vita.
Orandi Modus.
Orationes Dominicales Gryphij.
Oratio pro Iulio II. Ligure, à quodam benè docto, & Christiano perscripta, liber sic inscriptus.
Appendix.
O Prima ratio componendæ religionis, quæ sit.
Opus magni lapidis, per Euridarium.
Ora-

Index Librorum Prohibitorum. Lisboa: Petrum Craesbeeck, 1597. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=gpBCAAAAcAAJ&dq=%22Index+Librorum+Prohibitorum%22&source=gbs_navlinks_s

Para além das questões da censura, segundo Serafim Leite (1938b, p. 543), havia uma distinção entre os livros escritos em latim e os escritos "em romance". O maior rigor reservado aos livros escritos *em romance* se devia, segundo ele, pela

possibilidade de suscitar devaneios "em cabeças juvenis, e porque eram obstáculo ao cultivo sério do latim, a língua culta de então". Ou seja, era certamente, naquele momento, mais difícil encontrar uma obra traduzida em vernáculo e, havendo e sendo proibida, deveria ser lida nos espaços mais privados da casa. Assim – é hipótese nossa – o fato de alguém possuir, em fins do século XVI, uma obra latina escrita em língua vernácula é sinal de ter existido, ainda que de pouca circulação, o texto na língua fonte, o latim, mesmo que seja de uma obra proibida pela Inquisição. Obviamente, concordamos com Araújo em relação à existência majoritária de obras em latim de caráter devocional e com fins catequéticos, mas não deixaríamos de considerar que algum contato, ainda que com trechos expurgados, houve com obras latinas clássicas, tenha sido pela audição da leitura de um livro, como a *Eneida*, tenha sido pela leitura, nos porões de casa, de uma obra caçada, como as *Metamorfoses*. Ou tenham sido outras obras e outras formas de acesso de que não temos notícia, ainda.

1.2 Fase II: Fase institucional da pedagogia jesuítica – 1599[43] a 1759[44]

O fim da chamada "fase heroica", marcada por condições materiais desfavoráveis, se prenuncia com o plano de redízima, adotado em 1564 pela Coroa portuguesa, através do qual dez por cento dos impostos arrecadados na colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos (SAVIANI, 2008). Esse novo contexto permitirá à Companhia de Jesus a consolidação de uma primeira versão do seu Plano de Estudos, já anunciado na IV parte das *Constituições* e que teve suas origens desde trabalhos realizados em 1548, conforme veremos à frente. Dialogando com Saviani (2008), marcamos o final da primeira fase da língua latina no Brasil em 1599, quando se chega à versão definitiva da *Ratio Studiorum*,[45] um plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem no mundo e no qual "os estudos latinos ocupavam sempre o primeiro lugar" (FARIA, 1959, p. 83). Nele, os estudos iniciais ligados à aprendizagem do português e ao ler e

---

43 Promulgação da *Ratio Studiorum*.

44 Início do período pombalino.

45 *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, código com 467 regras relacionadas a todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino.

escrever propostos por Nóbrega perdem seu lugar, devido ao caráter universalista[46] e elitista[47] da *Ratio*:

Quadro 4 – Contraponto Fase 1 → Fase 2

<table>
<tr><th colspan="3">Fase I - PLANO DE NÓBREGA</th><th colspan="2">Fase II - RATIO STUDIORUM</th></tr>
<tr><td rowspan="5">ESTUDOS INICIAIS</td><td colspan="2">Português (para indígenas)</td><td colspan="2" rowspan="5">SUPRIMIDOS[48]</td></tr>
<tr><td colspan="2">Doutrina cristã</td></tr>
<tr><td colspan="2">Escola de ler e escrever</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Opcionais</td><td>Canto orfeônico</td></tr>
<tr><td>Música Instrumental</td></tr>
<tr><td rowspan="2">PROSSEGUIMENTO</td><td rowspan="2">Duas direções</td><td><u>Profissional:</u> Aprendizado profissional e agrícola</td><td>ESTUDOS INFERIORES[49] (Curso de humanidades) 6 a 7 anos</td><td>Gramática inferior, gramática média, gramática superior, retórica e humanidades</td></tr>
<tr><td><u>Estudos Superiores na Europa:</u> Gramática latina</td><td>ESTUDOS SUPERIORES</td><td>Filosofia (03 anos) e Teologia (04 anos)</td></tr>
</table>

46 O plano deveria ser adotado por todos os jesuítas onde quer que estivessem (SAVIANI, *op. cit.*, p. 56).

47 Pela proposta, o plano basicamente se destinou aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas. Assim, acabou por ser um instrumento de formação da elite colonial.

48 Para Saviani (*op. cit.*), "os estágios iniciais previstos no Plano de Nóbrega (aprendizado do português e escola de ler e de escrever) foram suprimidos" (p. 56). A partir da *Ratio*, os estudos começam com o curso de humanidades, denominado de *estudos inferiores*.

49 Equivalente, segundo Saviani (2008, p. 56), ao atual curso de nível médio.

Figura 7 – Frontispício do livro *Ratio Atqve Institvtio Stvdiorvm Societatis Iesv*. Romae, In Collegio Rom. eiusde[m] Societ., 1606.[50]

Fonte: Biblioteca Histórica UCM - Universidade Complutense de Madri
http://books.google.com.br/books?id=70CXD7wPtj0C&dq=Ratio+atque+institutio+studiorum+Societatis+Iesu&source=gbs_navlinks_s

[50] A edição *princeps* da *Ratio Studiorum* é de 1599, em Nápoles.

Para Saviani, em relação aos estudos superiores da *Ratio*,:

> no Brasil os cursos de filosofia e teologia eram, na prática, limitados à formação dos padres catequistas. Portanto, o que de fato se organizou no período colonial foi o curso de humanidades ("estudos inferiores"), que tinha a duração de seis a sete anos e cujo conteúdo reeditava o *Trivium* da Idade Média (2008, p. 56-57).

Constavam do *Trivium*: gramática (quatro e cinco séries – assegurar a expressão clara e precisa); dialética, chamada na *Ratio* de humanidades (uma série – destinava-se a assegurar uma expressão rica e elegante); retórica (uma série – buscava garantir uma expressão poderosa e convincente). Nesses cursos, predominava a necessidade do estudo do grego e do latim. A língua vernácula, a história e a geografia, subordinadas ao grego e ao latim, eram ensinadas na leitura, versão e comentários dos autores clássicos (SAVIANI, 2008, p. 57).

Estamos, assim, saindo de uma fase de pedagogia mais voltada e adaptada a uma realidade de início de formação de uma colônia para uma fase em que há uma proposta de universalização metodológica jesuíta que se impõe pela *Ratio Studiorum*. Como nossa opção tem sido buscar observar as configurações de cada período ou fase analisando fontes primárias, mais à frente nos debruçaremos sobre o texto da *Ratio Studiorum*, a fim de verificar como estão estruturadas as orientações para o ensino do latim. Antes, porém, pensando com Leonel Franca (1952), reconhece-se a importância de ver na *Ratio* um documento de valor histórico-pedagógico e que também é contruído num processo histórico de algo em torno de cinquenta anos, entre os primeiros esboços ou as primeiras ideias e a versão a que se chegou em 1599.

Fruto de uma série de sucessivas revisões, o Plano de Estudos que conhecemos por *Ratio Studiorum* não surge repentinamente em 1599. O próprio Inácio de Loyola, nas *Constituições*, adverte sobre a necessidade de um plano de estudos mais detalhado e comum a toda a Companhia:

> As horas das aulas, com a ordem e o método próprio, os exercícios de composição literária (que devem ser corrigidos pelos professores) ou de discussão em todas as matérias, a declamação pública em prosa e em verso, **tudo isso se indicará em pormenor em tratado à parte, aprovado pelo Geral**, ao qual a presente Constituição remete o leitor. Dizemos somente que esse tratado deve adaptar-se aos lugares, aos

> tempos e às pessoas, **embora seja para desejar, quanto possível, que se chegue a uma ordem comum** (*Constituições*. Cap. XIII. 455 A, p. 149).

A necessidade de se criar um plano de estudos comum para a Companhia surge, evidentemente, quando outros colégios são abertos em outras regiões do mundo conhecido. O Padre Jerônimo Nadal, um dos enviados para a fundação do Colégio de Messina (na Sicília), a partir de 1548, vai utilizar os frutos dessa experiência de arquivamento de seus "resultados preciosos" (LEONEL FRANCA, 1952, p. 9) na formatação de um primeiro plano de estudos, em 1551, "que será logo enviado a Roma e de Roma, com o tempo, a outros colégios que se irão fundando" (p. 9)[51]. A influência de Nadal como o elaborador dos primeiros esboços da futura *Ratio* irá se fazer, também, na tarefa de percorrer, de 1552 a 1557, boa parte da Europa, explicando e promulgando, como delegado de Inácio, as constituições da Ordem.[52]

Outras contribuições aparecem a partir de Ledesma,[53] que teve como tarefa "rever e ampliar o programa de estudos em vigor no Colégio Romano desde a sua fundação" (LEONEL FRANCA, 1952, p. 12).[54] Nesse sentido, Franca adverte que, em período anterior a 1586, quando sairá uma primeira sistematização da *Ratio*, já haviam ocorrido "os primeiros ensaios de sistematização geral dos materiais pedagógicos acumulados" (p. 18). Notícias de um corpo de regras gerais, a *Summa Sapientia*, já aparecem nos Decretos da segunda e terceira Congregação Geral, de 1565 e 1573. A *Summa* era uma coletânea de diretivas e ordenações, decorrentes dos

---

51 Segundo Leonel Franca, "pouco depois, muito provavelmente no ano seguinte, terminou ele o seu tratado intitulado *De Studio Societatis Jesu*, onde já se encara a organização completa dos estudos, desde as classes de gramática até as faculdades superiores de caráter universitário". (p. 9)

52 É a partir dessa experiência, segundo Leonel Franca, que Nadal vai ter novas contribuições para poder rever o plano do seu *De Studiis Societatis*, que escreveu em Messina. Daí, elabora a nova *Ordo Studiorum*, que entrará, durante seu reitorado, em execução.

53 Entra para a Companhia em 1557 como professor e diretor de estudos e continua o trabalho de Nadal. (FRANCA, *op. cit.*, p. 12)

54 A partir desse trabalho, serão publicados 132 documentos no volume *Monumenta Paedagogica* (com 59 transcritos, ou anotados e corrigidos por Ledesma). Desse trabalho sairá o *De ratione et ordine Studiorum Collegii Romani*, cujo objetivo será servir de norma para os demais colégios da Companhia. Devido à morte do autor, em 1575, não foi finalizado (FRANCA, *op. cit.*, p. 12).

trabalhos e das experiências de Nadal, Ledesma e dos professores do Colégio Romano (p. 18).

Para se chegar a uma primeira versão da *Ratio*, consideram-se também as contribuições de Everardo Mercoriano, quarto Geral, por ter esboçado, em 1577, "uma legislação geral e uniforme para toda a Companhia codificando as regras de vários ofícios administrativos dos Colégios" (p. 18). É, contudo, com o Padre Cláudio Aquaviva,[55] que o trabalho chega ao que se pode chamar de uma primeira versão.

Essa primeira versão da *Ratio*, iniciada em 1584 e concluída em 1585, não teve caráter definitivo nem se impôs como obrigatória. Assim, foi submetida a uma avaliação crítica por uma comissão de professores do Colégio Romano e, enviada a todos os Provinciais, em 1586, também foi submetida à avaliação de toda a Companhia. Os pareceres formulados a partir do trabalho de cinco padres nomeados *ad hoc* em cada Província deveriam ser enviados a Roma em cinco ou seis meses. As críticas a essa primeira versão tinham como ponto comum a imprecisão e a prolixidade da fórmula de estudos.

A partir daí, surgirá uma nova edição da *Ratio*, de 1591, decorrente do trabalho de três[56] dos compiladores do anteprojeto, que deveriam receber os relatórios, pareceres e, depois de examiná-los, elaborar a nova edição. Desse trabalho, a nova versão, chamada *Ratio atque Institutio Studiorum, Romae, in Collegio Soc. Jesu, anno Dni*[57]*, 1591*, será encaminhada novamente a toda a Companhia. Segundo Leonel Franca, ocorre agora uma mudança radical, principalmente no que se refere ao caráter do envio da nova edição, ou seja, não se tratava mais de um "ante-projeto a ser estudado por censores qualificados mas de um código de leis a ser traduzido imediatamente em prática, ainda que não de modo definitivo" (1952, p. 21-22).

---

[55] Aquaviva foi eleito Geral da Ordem, em 1581, quando nomeou uma comissão de doze membros para elaborar uma fórmula dos estudos, cujos trabalhos não chegaram a ser iniciados (*id., ibid.*, p. 18). Em 1584, é nomeada uma outra comissão "composta de seis membros das principais nações da Europa e das mais importantes províncias da Ordem" (*id., ibid.*, p. 19).

[56] Estevam Tucci (de Roma), João Azor (da Espanha) e Gaspar Gonzales (de Portugal).

[57] Transcrito conforme está no frontispício do livro.

Podemos dizer que, apesar de já se apresentar de maneira normativa, havia uma clara noção de que, dada a problemática relacionada à abrangência do material para toda a Companhia, poderia sofrer alterações antes de uma versão definitiva. A recomendação era no sentido de se colocar em execução a nova proposta de estudos, num espaço de tempo de três anos, e de se enviar a Roma os resultados da experiência.[58]

Os relatórios e pareceres recebidos sobre a nova versão ainda tinham como principal questionamento a prolixidade, pelo fato de o documento apresentar-se com regras muito numerosas e repetidas nos vários ofícios semelhantes.[59] É assim que, em janeiro de 1599, através de uma circular comunicativa, todas as provínciais tomavam conhecimento não da "comunicação de um projeto de estudos, mas *d*a promulgação de uma lei" (LEONEL FRANCA, 1952, p. 23). A *Ratio Studiorum* é fruto de uma época, e sua avaliação, que não será nosso escopo aqui, deve se dar pelo entendimento dessa época. Como nos lembra Franca, em sua edição de 1952 da *Ratio*, o trabalho é empresa de meio século:

> Cinqüenta anos haviam decorrido desde que se abrira em Messina (1548) o primeiro grande colégio da Companhia, quinze desde que se iniciaram de modo sistemático (1548) os trabalhos de codificação do plano de estudos. Os passos principais por que passara a sua construção são agora nitidamente visíveis: o plano de Messina inspirado por Nadal em 1551, a IV parte das *Constituições* escritas por S. Inácio, o plano de Nadal, conhecido sob o título *Ordo Studiorum*, o *De Ratione et Ordine Studiorum*, que em 1575 Ledesma deixara incompleto.
> O código de leis que passava assim a orientar a atividade pedagógica da Companhia, representava os resultados de uma experiência de meio século. Experiência rica, ampla, variada, que talvez constitua um caso único na história da pedagogia. (p. 23)

1.2.1 Usos do latim na fase marcada pelas determinações da *Ratio Studiorum*

Tomaremos como início desta discussão a edição de 1599 da *Ratio Studiorum*, com vistas a observar as exigências de leituras de autores latinos e as determinações

---

[58] Chegam a Roma: em 1594, as primeiras observações da Germânia; em 1596, as de Castela; em 1598, outras mais da Germânia e assim de outras províncias (LEONEL FRANCA, 1952).

[59] Uma análise da *Ratio* nos permite ver que ainda ficaram muitas repetições entre regras para alguns ofícios.

de usos da língua. O período marcado pela *Ratio* diferencia-se do período anterior, atravessado, como vimos, por uma "pedagogia brasílica" (SAVIANI, 2008, p. 19), em que há uma adaptação de Nóbrega, dadas as aberturas das *Constituições,* para as ações catequéticas num contexto complexo de início de colonização.

Na *Ratio*, o que se vê é um conjunto de regras em que se determinam tanto as funções de cada membro da Companhia quanto o desenho curricular a ser utilizado. Dada a ênfase nos estudos do latim proposta pela *Ratio*, o documento se torna uma fonte interessante para observar os textos valorizados para leitura, as formas de abordagem desses textos e as capacidades de uso da língua a serem desenvolvidas. Aqui, mais uma vez, vamos preferir dar voz às fontes, ainda que as citações possam se tornar numerosas ao longo do texto. É nossa forma de costurar os sentidos, sem sonegar para o leitor a chance de checar as fontes por nós utilizadas.

De antemão, advertimos que estamos considerando, segundo a proposição de Castillo Gómez (2003, p. 114), a *Ratio* como fonte dos *discursos* sobre o ensino e usos do latim. Essa perspectiva não nos autoriza a dizer que aquilo que consta na *Ratio* como regra deve ter acontecido *ipsis verbis* em todas as localidades em que a Companhia esteve a catequizar. Esta é a orientação de Serafim Leite (1938a, p. 71), a partir de seu contato com fontes do *Archivum Societatis Iesu Romanum*: "Havia, além do *Ratio Studiorum*, certas ordenações, adaptadas aos diversos países, pedidas pelas circunstâncias locais".

Nesse sentido, buscaremos observar o que se diz sobre os seguintes aspectos relacionados à história da cultura escrita em latim: usos orais da língua ("fala", recitação, representação), valorização das atividades de memorização, relação entre o uso do vernáculo e do latim, usos escritos da língua, usos da leitura (determinações e censura de autores e textos), indicação de métodos. Certamente, a *Ratio* oferece oportunidade para a análise de diferentes aspectos pedagógicos e linguísticos, contudo nos centraremos apenas nos aspectos relacionados, como dissemos, aos usos da língua latina.

1.2.2 Usos orais da língua ("fala", recitação, representação)

As aspas na palavra *fala* no título desta seção nos remete à ideia de que, supostamente, não houve usos do latim, em nossas terras, no domínio que Burke (1995) chama de pragmático. Antes de nos adentrarmos nas orientações da *Ratio* sobre os usos orais da língua, convém apresentarmos uma situação, rara de se localizar, de uso do latim como língua de intercurso. Observemos, através de uma obra publicada no período de que tratamos aqui, ainda que fora do país, a narração de uma situação que nos dá notícia sobre usos pragmáticos do latim no Brasil. Uma situação interessante, por nós localizada, aparece na obra de Gaspar Barléu: *História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil e noutras partes sob o govêrno do ilustríssimo João Maurício, Conde de Nassau etc,* escrita em latim,[60] em 1647, por encomenda do próprio Nassau. Barléu, às páginas 206-207, narra uma situação de interação entre holandeses e portugueses em que o uso do latim tinha função estratégica. Numa tentativa de apaziguamento, as partes (portugueses e holandeses) tentam um acordo, mediado, estrategicamente, pelo latim. Vejamos, primeiramente, o contexto:

> O vice-rei que governava nesta ocasião a cidade de São Salvador, considerando os danos que, havia muito, vinha sofrendo da parte dos holandeses, por ter sido dada aos devastadores licença franca para guerrilharem, arrependeu-se tarde de tão cruel e deshumano costume, e tratou de moderar aquele sistema de guerra (p. 206-207).

A indicação do uso do latim pelos holandeses nos pactos tinha como objetivo não serem enganados em português pelos portugueses, o que equivale a dizer que, entre os holandeses presentes no Brasil à época, o maior domínio era o da língua latina; e também podemos afirmar, a partir da fonte, que os portugueses sabiam latim a ponto de, na língua, negociar um acordo.

> Não se opôs o vice-rei, Marquês de Montalvão, às justas pretensões do Conde, e, dados mútuos reféns, **entraram as partes em acordo**. Pelo Conde foram mandados como reféns ao Marquês o tenente-coronel Henderson e o coronel Day e pelo Marquês ao Conde, o

---

60 *Rervm per octennivm in Brasilia Et alibi nuper gestarum, sub praefectura illustrissimi comitis I. Mavritii Nassoviae, &c. comitis, nunc Vesaliae gubernatoris & Equitatus Foederatorum Belgii Ordd. sub Avriaco ductoris, historia* (1647). A obra consultada, escrita em latim por Barléu, é uma edição de 1940, traduzida por Cláudio Brandão.

> português Martinho Ferreiro e o espanhol Pedro de Arenas. [...] Determinou-se-lhes que **usassem nos pactos o latim para não os enganarem os portugueses** com as palavras da sua língua (p. 207). [Grifos nossos]

Então, não poderão nos soar tão estranhas certas determinações da *Ratio* sobre os usos orais da língua. Num plano de estudos em que a Retórica ocupa um lugar de destaque, as atividades relacionadas ao falar desempenham, obviamente, um papel significativo. Não apenas o falar enquanto elemento para a comunicação/interação, em que se pressupõem turnos de fala e negociações (o que deveria ser muito raro), mas uma oralização representada por discursos, orações, representações, recitações, preleções e citações. Na *Ratio*, contudo, essas formas de oralização se encontram vinculadas aos textos escritos considerados modelares de um estilo. E textos escritos latinos, em sua maioria, e gregos. Assim, em diversas partes do documento, o assunto é retomado, insistido, reforçado. Vejamos algumas dessas referências. Nas *Regras do Reitor*, Regra 8, sobre o uso do latim: "Zele com diligência para que se conserve em casa o uso do latim entre os escolásticos; **desta regra de falar latim não haja dispensa**, exceto nos dias feriados e nas horas de recreio ..."[61] (*Ratio Studiorum,* Regras do Reitor, 8, p. 134, grifo nosso).[62]

O documento, contudo, em meio a fechamentos, também deixa algumas aberturas, em função das diferentes realidades, declarando: "... a menos que, em algumas regiões, não pareça ao Provincial que, ainda nessas ocasiões, se pode conservar com facilidade o uso de falar latim" (*Regras do Reitor*, 8).

As aberturas relacionadas à exigência de falar latim também servem a atender diferentes níveis de estudos. Nas *Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores*, Regra 18, que trata do *Costume de falar latim*, abre-se uma exceção, mas se exige, na mesma regra, que "o professor fale sempre latim":

> De modo especial conserve-se com rigor o costume de falar latim **exceto nas aulas em que os discípulos, o ignoram**; de modo que tudo quanto se refere à aula nunca seja permitido servir-se do idioma pátrio, dando-se nota desfavorável aos que forem negligentes neste

---

61 A tradução da *Ratio* que estou utilizando é a do Padre Leonel Franca, de 1952.

62 Nos trechos citados da *Ratio Studiorum*, os grifos são todos nossos.

> ponto; por este mesmo motivo, **o professor fale sempre latim** (p. 184).

Nas mesmas *Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores*, agora na Regra 27, relacionada à *Preleção*, orienta-se o professor a preparar antecipadamente por escrito[63] o que irá falar e adverte em relação a, quando explicar em latim, o professor o fazer mantendo o mesmo pensamento, mas com frases mais inteligíveis:

> ... leia cada período, e, no caso de explicar em latim, esclareça os mais obscuros, ligue um ao outro e explane o pensamento, não com metafrase pueril inepta, substituindo uma palavra latina por outra palavra latina, mas declarando o mesmo pensamento com frases mais inteligíveis (p. 186).

Na Regra 9, das *Regras dos Escolásticos da nossa Companhia*, mais uma vez orienta-se sobre a importância de "falar latim". Há, contudo, sempre uma relação aos usos de textos memorizados e uma valorização da memória para a estruturação da aprendizagem: "Todos, mas de modo especial os que se aplicam aos estudos de humanidades, falem latim; aprendam de cor o que lhes for prescrito pelo professor e, nas composições, trabalhem, com esmero, o estilo" (p. 215-216).

A utilização da memória ("cultivo da memória") como recurso pedagógico e como estatégia de aquisição da língua aparece em outras formas de uso oral do latim: sugestões de recitação de poesias, declamações públicas, representações, preleções. Vejamos alguns exemplos da *Ratio* e os diferentes espaços para seus usos. Em relação às atividades de Retórica, por exemplo, nas *Regras do Reitor*, a Regra 11, *Como deverão ser exercitados* (os exercícios), assim orienta: "Procure também por, por vezes, os nossos retóricos **recitem discursos ou poemas, em latim e em grego**, no refeitório ou no salão, sobretudo assunto religioso..." (sic, p. 135).

A Regra 33, das *Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores*, trata da preleção e declamação na aula. Aqui aparecem as atividades de recitação e de preleção e uma indicação de repetição, um expediente mnemônico: "Na Retórica e na Humanidade, haja, em sábados alternados, **uma preleção grega ou latina, oração ou uma poesia recitada**, em que uma aula convide outra" (p. 188).

---

63 Essa informação nos dá uma pista razoável do que se pode considerar "falar latim" nesses contextos.

Também na Regra 3, das *Regras do Professor de Retórica*, a importância do exercício da memória e sua relação com a atividade de declamação:

> Como ao retórico é necessário o exercício diário da memória e na sua classe ocorram muitas vezes lições demasiado longas para serem aprendidas de cor, determine o Professor o que e quanto se deverá aprender, e, caso ele exigisse, de que modo recitá-lo. **Seria útil que, de quando em quando, dissesse alguém, da cátedra, os trechos aprendidos nos clássicos**, a fim de unir o exercício da memória com a declamação (p. 193-194).

Das *Regras do Professor de Retórica*, a Regra 17 trata da declamação pública: "No salão ou na igreja, haja, uma vez por mês, uma oração mais importante ou uma poesia, ou ambas as cousas, ora em latim, ora, em grego (ora em vernáculo), ou um debate com argumentos de um e outro lado e julgamento" (p. 198). Na Regra 20, os ambientes externos à sala, como o refeitório, aparecem novamente como espaços para o exercício do falar (e, no caso, o falar latim), mas são também espaços de repetições e declamações:

> Para cultivo da memória aprendam todos os dias alguma cousa de cor, e leiam muito e com atenção. E nada estimula tanto a inteligência quanto submeter cada um ao exercício freqüente de falar, não só na cátedra do salão, da igreja e da aula, o que lhes é comum com os seus condiscípulos externos, mas também no refeitório (p. 199).

Hansen (2010), reconhecendo que, nesse momento da educação colonial, seguia-se "o preceito genérico de que os conhecimentos são adquiridos por meio da imitação e repetição de modelos de autoridades (*auctoritates*) de diversas disciplinas e saberes"(p. 105 – 106), retoma Aristóteles e Quintiliano para justificar essa valorização da memória pelos jesuítas, revendo a acusação de "memorismo" que se faz à pedagogia jesuítica. E faz sua defesa com os seguintes argumentos:

> Para situar as coisas historicamente, deve-se lembrar que o modo de pensar escolástico dos jesuítas do século XVI não é liberal ou progressista e que o fundamento da memorização é a filosofia de Aristóteles. Na *Instituição oratória* (11,2,1) Quintiliano afirma que a disciplina retórica baseia-se inteiramente na memória. Duas ideias aristotélicas fundamentam essa afirmação. A primeira é que só existe pensamento por imagens, entendendo-se pelo termo "imagem"

> (*eikon*) a forma dada por signos ao *phantasma* mental ou conceito na figuração exterior. A outra é que a memória inclui-se na imaginação, ou seja, a memória também é constituída por imagens (p. 106).

Voltemos aos aspectos da *Ratio* relacionados aos usos orais da língua. As representações teatrais são também formas de exercício do "falar". Aqui, o recurso de aproveitamento de certos gêneros textuais e a proposta de atividades de adaptação. A Regra 19, ainda das *Regras do Professor de Retórica*, trata da representação privada, como estratégia didática circunscrita à sala de aula, como forma de treino dos exercícios orais. Assim indica a condução do trabalho do professor: "... passar aos alunos como assunto algum tema dramático, como uma écloga, algumas cenas ou um diálogo, e o trabalho melhor poderá ser representado na aula, distribuídos os papeis entre os alunos, mas sem nenhum aparato" (p. 198).

Atentas ao fato de que as atividades relacionadas ao exercício da memória dependem da boa vontade do aprendiz – uma vez que a memória é seletiva, pois o indivíduo tem mais facilidade em memorizar as coisas com as quais tem algum tipo de relação afetiva ou cuja necessidade é, por alguma razão, imperativa –, algumas das Regras se referem a prêmios e castigos, um recurso pedagógico que poderíamos chamar de "recurso-lembrete da memória", uma forma de agir sobre os sujeitos por dois vieses de necessidade de memória: um mais afetivo, de interesse do sujeito; outro, pelo medo, de perdas ou de castigos. A Regra 36, das *Regras do Prefeito de Estudos Inferiores*, se refere aos prêmios particulares como forma de valorizar o exercício do aprender de cor, de memorizar:

> Procure que, **além dos prêmios públicos**, os professores **estimulem** em suas aulas, os alunos **com pequenos prêmios particulares**, ou outros símbolos de vitória dados pelo Reitor do Colégio e que sejam merecidos por **quem venceu o adversário, repetiu ou aprendeu de cor um livro**, ou realizou algum outro esforço notável (p. 174).

A distribuição de prêmios merece, inclusive, no documento um conjunto de regras, as *Normas para a Distribuição de Prêmios* (p. 178), sendo o prêmio considerado mais importante o de prosa latina. Em relação aos castigos, há, nas *Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores*, após a regra que orienta a classificar os alunos nas

categorias "ótimos, bons, medíocres, duvidosos, insuficientes (para repetir o ano)" (p. 189), as regras relacionadas ao *Cuidado da disciplina* (Regra 39, p. 189) e ao *Modo de Castigar* (Regra 40, p. 190). A ideia é fazer com que os alunos "sigam as prescrições relativas aos estudos: o que obterá melhor com a esperança da honra e da recompensa e o temor da desonra do que por meio de castigos físicos" (Regra 39, p. 189). Os castigos físicos, contudo, aparecem nas regras, mas como ofício do corretor, sendo o indisciplinado encaminhado ao Prefeito. Não seriam, pois, tarefa do professor. Consta como tarefa de castigo imposta pelo professor "acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia" (Regra 40, p. 189). Para Serafim Leite (1938a, p. 73), que utiliza como fonte as *Ordinationes PP. Generalium, Visitationes, 1576 – 1601*, não havia castigos, ao menos no Colégio da Baía, mas era exigido o latim na realização dos grandes exercícios escolares.

Outro aspecto que se observa nas regras diz respeito à concorrência vernáculo *versus* latim. O uso do vernáculo aparece com restrições, seja em uma classe com alunos que ainda não compreendem o latim (*Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores*, Regra 18), seja para um momento de explicação, mas calcada na organização sintática do latim, ou melhor, conservando a ordem das palavras no texto latino:

> Caso explique em vernáculo, conserve quanto possível a ordem de colocação das palavras para que se habituem os ouvidos ao ritmo. Se o idioma vulgar não o permitir, primeiro traduza quase tudo, palavra por palavra, depois, segundo índole do vernáculo. (*Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores*, Regra 27, p. 186)

Na Regra 5, das *Regras do Professor de Humanidades*, ao falar sobre a preleção, apesar de se solicitar que o professor concentre o seu trabalho nas observações relativas à língua latina, admite-se a expressão de alguma coisa em vernáculo, "principalmente quando possa contribuir para a interpretação do autor ou encerre algo, de particularmente interessante" (p. 202). Na Regra 5, das *Regras do Professor da Classe Superior de Gramática*, também se admite, na preleção, percorrer o trecho de determinado autor "em vulgar (em vernáculo mais elegante)" (p. 206).

1.2.3 Usos escritos da língua

Os usos escritos do latim, segundo as regras do *Ratio*, estão praticamente circunscritos a escritas de cartas, composições poéticas, traduções, versões, retroversões, escritas de provas, assinaturas. Das *Regras do Reitor*, a Regra 8, que trata dos usos do latim, adverte para a necessidade de os escolásticos que não concluíram seus estudos escreverem, em latim, suas cartas aos colegas da Companhia. Também trata dos exercícios de composições poéticas, sugerindo que, periodicamente, "quando se festeja alguma solenidade, como o começo do ano letivo ou a renovação dos votos, os nossos estudantes de filosofia e teologia componham e exponham em público alguns versos" (p. 134).

Cícero é o autor tomado como modelo para as composições: "o tema da composição [...] quando possível seja dirigido para a imitação de Cícero e segundo o modelo de uma narração, persuasão, congratulação, admoestação ou coisa semelhante" (*Regras Comuns aos Professores de Classes Inferiores,* Regra 30, p. 187).

Os exercícios de tradução aparecem nas *Regras do Prefeito de Estudos Inferiores*, na Regra 10, referente aos exames de admissão. Após uma sequência de perguntas investigativas sobre o nível em que se encontra o candidato, solicita-se um trabalho escrito individual e uma proposta de "algumas frases ou para se verterem em latim, ou, se for mister, para se traduzirem de algum autor clássico" (p. 169). Aqui já aparece também a indicação de atividade de versão, do português para o latim, assunto que é discutido mais especificamente na Regra 21, que trata do *Processo do exame* (p. 171).

Das *Regras do Professor de Retórica*, a Regra 5, que trata dos exercícios na aula, aponta algumas atividades a serem realizadas enquanto o professor corrige os trabalhos escritos. São atividades variadas ligadas ao escrever: tradução, versão, descrição, reestruturação, composição, entre outras:

> Imitar um trecho de algum orador ou poeta; fazer uma descrição, por exemplo, de um jardim, de uma igreja, de uma tempestade ou cousa assim; variar a mesma frase de diferentes modos; traduzir um trecho de prosa grega em latim; ou vice-versa; exprimir em prosa latina ou grega os versos de um poeta; passar uma forma poética para outra; compor epigramas, inscrições, epitáfios; respigar frases gregas ou

> latinas de bons oradores e poetas; adaptar certos assuntos ou figuras de retórica; tirar dos tópicos e lugares retóricos vários argumentos para um determinado assunto; ou fazer outros trabalhos deste gênero (p. 194).[64]

Há ainda as *Regras da Prova Escrita* que, entre outras coisas não relacionadas ao nosso foco aqui, aponta para a necessidade de o autor escrever em latim seu nome e sobrenome.

1.2.4 Usos da leitura

Em relação aos usos da leitura, observamos alguns aspectos que merecem atenção por nos darem pistas sobre elementos da cultura escrita relacionados ao latim: quais autores eram indicados para serem lidos, quais obras, quais autores ou obras eram censurados. No período em que vigorou a *Ratio Studiorum*, a contar pelo número de vezes em que é citado, Cícero certamente foi o autor mais lido e mais imitado. Obviamente a escolha de Cícero está relacionada à valorização também da Retórica como foco da aprendizagem jesuítica. A censura se dá não apenas em relação a autores reconhecidos por seu estilo mais picante ou por trazer qualquer tema que viesse de encontro aos dogmas católicos, mas também em relação a determinados gêneros. Vejamos algumas indicações de preferências de leituras e indicações de censura aos textos latinos.

Há nas *Regras do Reitor* uma que trata das tragédias e comédias, a Regra 13, indicando o caráter esporádico de seu uso e a necessidade de escolha de temas segundo critérios católicos, ou seja, as comédias e tragédias devem ser raras, só devem ocorrer em língua latina e seu assunto deve ser "sagrado e piedoso; "nada deve haver nos entreatos que não seja em latim e conveniente; personagens e hábitos femininos são proibidos" (p. 135). No Brasil, em 1584, momento em que se desenhava uma primeira versão da *Ratio*, registramos a partir de Serafim Leite (1938b, p. 601), conforme observado mais atrás, pedidos para que fosse permitido o

---

[64] Atividades dessa natureza irão aparecer, variando no grau de dificuldade, em outras regras, como as *Regras do Professor da Classe Superior de Gramática, Regras do Professor da Classe Média de Gramática, Regras do Professor da Classe Inferior de Gramática*.

uso do português em partes das representações. A resposta, como vimos, foi negativa em relação às tragédias e comédias.

Nas *Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores*, consta a Regra 8, relacionada à leitura espiritual, em que se valoriza, sobretudo, a vida dos santos e se mostra a necessidade de evitar certas leituras que possam ser nocivas aos bons costumes, inclusive solicitando ao professor "todo empenho para apartar da sua leitura aos discípulos também fora da aula" (p. 182).

Na Regra 1 – Grau – das *Regras do Professor de Retórica*, há mais uma vez a indicação de Cícero como modelo retórico, além de Aristóteles. Para se chegar à eloquência, determinam-se as duas mais altas faculdades, a oratória e a poética, daí a escolha dos dois autores, o latino e o grego. Demonstra-se a preferência pela oratória, para atender ao que é útil, mas defende-se a poética, para atender à beleza da expressão:

> De modo geral, contudo, pode dizer-se que abrange três pontos principais: regras de oratória, estilo e erudição.
>
> Quanto às regras, ainda que se possam procurar e observar em todas as fontes, não se deve, contudo explicar, na preleção quotidiana, senão nos **livros retóricos de Cícero, na Retórica de Aristóteles**, e, se parecer conveniente, também na sua Poética.
>
> No que concerne ao estilo, ainda que se devam percorrer os melhores historiadores e poetas, **deverá ser formado quase exclusivamente em Cícero**; para esse fim se adaptam perfeitamente todos os seus livros, mas as orações deverão ser só explicadas afim de que nelas se vejam a aplicação dos preceitos da oratória (p. 192).[65]

Cícero aparece novamente na Regra 1 – Grau – (p. 199) das *Regras do Professor de Humanidades*, agora entre outros autores de diferentes gêneros, para atender à formação nas Humanidades. A intenção é "preparar, nos que terminaram a gramática, o terreno à eloquência" (p. 199), o que se consegue, segundo a regra da *Ratio*, por três meios: *o conhecimento da língua, alguma erudição e uma introdução breve dos preceitos de Retórica*. A *Ratio*, então, apresenta, nessa regra, as formas para se chegar a esses meios.

O conhecimento da língua "consiste principalmente na propriedade e riqueza das palavras" e deve ser adquirido, explicado, "nas lições quotidianas, dos oradores

[65] A ortografia segue a edição consultada.

exclusivamente Cícero, e, de regra, escolham-se os seus livros de filosofia moral" (p. 199). Em seguida, apresenta "os historiadores, Cesar, Salústio, Lívio, Curtius e outros semelhantes" (p. 199). Seguem-se os poetas, com ênfase em Virgílio, à exceção de algumas éclogas e do 4º livro da *Eneida* (que trata dos amores e do fim trágico da rainha Dido). Indicam-se as odes "seletas" de Horácio e também elegias, epigramas e outras composições de poetas ilustres, "contanto que expurgados de qualquer inconveniência de expressão". Quanto aos *conhecimentos eruditos*, indica-se que "sejam ministrados com parcimônia para estimular às vezes e recrear a inteligência, não para impedir a atenção à língua". Em relação aos *preceitos de retórica*, indica-se "um breve resumo de Cipriano Soares[66]" e escritos filosóficos de Cícero, ressaltando os que se consideram mais fáceis "como *Pro lege Manilla, Pro Archia, pro Marcello* ou outras pronunciadas na presença de César" (p. 200).[67]

A Regra 1, das *Regras do Professor de Classe Superior de Gramática*, traz também uma seleção de autores e obras, com a referência mais uma vez a Cícero, além de determinar a censura com a expurgação de alguns trechos de alguns poetas:

> Quanto às leituras, poderão explicar-se no primeiro semestre dos prosadores, as cartas mais importantes de Cícero aos parentes, a Ático, ao irmão Quinto; no segundo, o 1º livro da Amizade, da Velhice, os Paradoxos e outros assim; dos poetas no primeiro semestre algumas elegias ou epístolas de Ovídio, escolhidas e expurgadas, no segundo, trechos, também escolhidos e expurgados, de Catulo, Tibulio, Propércio e das Éclogas de Virgílio, ou ainda, do mesmo Virgílio, os livros mais fáceis como o 4º. das Geórgicas, o 5º. e o 7º. da Eneida; dos autores gregos, S. João Crisóstomo, Esopo, Agapetos e outros semelhantes (p. 204).

Nas *Regras do Professor da Classe Média de Gramática*, Regra 1 – Grau, indica-se que, nas preleções, só sejam usadas as epístolas familiares de Cícero, algumas

---

66 Aqui uma referência ao autor do manual de retórica indicado. Cipriano Soares entrou para a Companhia em 1549, tendo sido um dos fundadores do Colégio de Jesus de Lisboa. Escreveu a *Arte Retórica*, manual que ocupa lugar primordial entre os livros escolares utilizados pelos jesuítas. Foi professor de Retórica no Colégio das Artes (ou de Santo Antão) de Coimbra (MIRANDA, 2001, p. 119). Outra indicação de método aparece nas *Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores*, Regra 12, ao indicar o *Grau de cada aula.* Trata-se do método do Padre Álvarez para as aulas de Gramática.

67 À exceção desta última citação da Regra 1 das *Regras do Professor de Humanidades*, todas as demais se encontram na página 199 da tradução consultada da *Ratio*.

poesias muito fáceis de Ovídio. Também nas *Regras do Professor de Classe Inferior de Gramática*, Regra 1 – Grau, aparece a indicação das Cartas de Cícero, "só as mais fáceis, escolhidas para este fim e, se possível, impressas separadamente" (p. 211), uma espécie de Cícero *ad usum scholarum*.

É possível que nos indaguemos sobre os efeitos da *Ratio Studiorum* em terras, naquele momento, tão distantes, como as brasileiras. Em outras palavras, nos perguntamos sobre as possibilidades de essas regras serem levadas em conta nas atividades pedagógicas dos jesuítas no Brasil. À Companhia de Jesus era interessante a construção de suas normas e o respeito ao princípio da obediência. Não é à toa que Padres Visitadores estivessem vez ou outra em inspeção. Também era de se supor que houvesse a necessidade de certas ordenações adaptadas a diferentes realidades.[68]

Recuperemos dois momentos apresentados por Serafim Leite, em relação à fase heroica, para observarmos que a preocupação com e a exigência das normas era evidente. Sabemos que em 1554, poucos anos após a chegada dos jesuítas ao Brasil, o Pe. Leonardo Nunes se dirige à Europa para trazer de lá as *Constituições*, que estavam em vigor desde 1552 e que só chegam até o Brasil em 1556 (SERAFIM LEITE, 1938b, p. 416). Nas proximidades da promulgação da versão "definitiva" da *Ratio*, que ocorrerá em 1599, no Brasil já se prenunciava a sua vinda, ao menos em seu primeiro esboço. Segundo Serafim Leite (1938a, p. 79), o Padre Visitador deixou algumas instruções, "**emquanto não chegar a ordem dos estudos, que de Roma se enviará a tôdas as províncias**". Entre as determinações, uma relacionada ao latim: "E não se deem glosas senão em latim e por espaço de meia hora; e a outra meia, pelo menos, gastarão em ler a lição, e tomar conta da lida". Serafim Leite finaliza a citação com a lembrança do Visitador em relação à manutenção das normas: "E não deem opiniões contrárias às que os Nossos comumente seguem".[69] Em função do exposto,

---

[68] Serafim Leite (1938b, p. 416) assim explica: "Além das Constituições, que determinam concretamente a natureza dos votos, segundo o espírito de cada Instituto Religioso, existe, em cada Província, certo número de práticas e usos condicionados pelas circunstâncias do lugar e do meio. O código dêstes usos, legitimamente introduzidos e superiormente aprovados, é o *Costumeiro*."

[69] A fonte de Serafim Leite é o documento *Ordinationes PP. Generalium, Visitationes, 1576 – 1601* do *Archivum Societatis Iesu Romanum*.

consideramos, ao longo da análise do período, as *Constituições* e a *Ratio Studiorum* como fontes indicadoras de pistas, ao menos, do uso do latim no Brasil.

1.2.5 Notícias de livros do período no Brasil

Conforme já destacamos, na obra *Perfil do Leitor Colonial*, ao analisar o século XVII, Araújo (1999, p. 49-50) se inquieta em relação ao desconhecimento dos livros existentes no Brasil dos seiscentos. Admite que deveria haver livros em nossas terras, mas se pergunta: "Que livros seriam esses? Nenhum historiador de nossa cultura arrisca traduzir com segurança – por absoluta carência de documentos a respeito – um sentido orgânico da leitura brasileira no século XVII." Nessa tentativa de encontrar algumas respostas, Araújo busca algumas fontes, entre as quais, o livro do Fr. Manuel Calado, de 1647: *O valeroso Lucideno e triunfo da liberdade*. O livro apresenta acontecimentos ocorridos entre os anos de 1634 a 1637. Em passagens do livro, Araújo observa trechos e citações, entre os latinos, de: Ovídio, Virgílio, Túlio, Tácito, Lívio, Marcial. Para Araújo, essas citações insinuam "a leitura desses autores" (p. 51).

Em busca de outras fontes, encontramos, em sermões[70] de Vieira (1608 – 1697), referências a autores que, dada a forma com que alguns trechos são citados, certamente foram lidos no período, ao menos por aqueles que, como Vieira, tiveram uma formação privilegiada:

> Quando Ovidio estava desterrado no Ponto, hum seu amigo trazia-o retratado na pedra do anel; mas elle mandou-lhe os seus versos, dizendo que aquelle era o seu verdadeyro retrato. *Grata tua est pietas, sed carmina maior imago, sunt mea, quae mando*. (p. 420 - 421)

Logo em seguida, cita Sêneca, articulando as referências do filósofo latino com as ideias que irá apresentar a partir de Santo Agostinho:

> Sêneca quando lia as cartas de Lucilio, diz que o via: *Video te mi Lucili, cum maxime audio*. E melhor Autor que estes, S. Agostinho, disse altamente, que em quanto não vemos a Deus em sua propria face, o podemos ver como em imagem nas suas Escrituras. (p. 421)

---

70 *Sermoens do P. Antonio Vieira* – Volume 01.

O Pe. João Pereira, do Real Collegio das Artes da Companhia de Jesus, de Portugal & Brasil, nas *Exhortaçoens domesticas feytas nos collegios, e cazas da Companhia de Jesus* (1715), Exhortaçaõ XIII – *De como seha de escrever*, nos dá pistas de algumas possíveis leituras ocorridas no período. Na página 193, assim afirma, trazendo Horácio, em sua famosa ode "Exegi monumentum aere perenius":

> ... as vozes da lingoa, como qualidade transeunte, passaõ, & como ar, naõ duraõ: as vozes da escriptura, como sejaõ permanentes, sempre duraõ, & com o tempo naõ acabaõ: na duraçaõ compete com os bronzes; & quanto pode, faz paralello com a eternidade: *Exegi monumentum aere perẽnius*.

Mais à frente, às páginas 198 e 199, o Sermão de Vieira é retomado na citação de Ovídio:[71]

> Hum amigo de Ovidio, quando estava desterrado no Ponto, pello naõ perder de vista, o trazia debuxado na pedra de hum anel; mas Ovidio, por se fazer mais prezente, lhe mandou um retrato mais ao vivo, & mais expresso, & foi a escriptura a seos versos: *Grata tua est pietas, sed carmina maior imago Sunt mea...*"

Na sequência, à página 199, o sermão de Vieira é retomado na citação de Sêneca: "E Seneca, quando lia as cartas de Lucilio, diz, que o via: *Video te Lucili, cũ maxime audio*". Ainda se refere a um "Juvenal Satyrico".

Em Vieira, ainda no primeiro volume dos Sermões, encontramos referência a autores cômicos latinos, quando fala das pregações do tempo em que ele vive como fábulas, fingimentos, sem fundamento de verdade. Para ele, o pregador sobe ao púlpito como comediante: "Hũa das felicidades, que se contava entre as do tempo presente, era acabaremse as comedias em Portugal; mas não foi assi. Naõ se acabàraõ, mudaraõse: passaraõse do theatro ao pulpito" (p. 74), uma forma de criticar a performance do pregador e o conteúdos de suas homilias. Vieira ainda valoriza os

[71] Não se trata aqui de uma repetição nossa. Trata-se, na verdade, de uma citação de um sermão de Vieira pelo Pe. João Pereira, citação dada por nós, anteriormente, a partir do original.

conteúdos das comédias clássicas, citando Plauto, Terêncio e Sêneca, este último escritor de tragédias:[72]

> Tomàra ter aqui as comedias de Plauto, de Terencio, de Seneca, & verieys senaõ achaveis nellas muytos desenganos da vida, & vaidade do mundo, muytos pontos de doutrina moral, muyto mais verdadeyros, & muyto mais solidos, do que hoje se ouvem nos pulpitos (*Sermão da Sexagésima*, p. 74).

Ainda cita Sêneca, à página 1045, em carta a Lucílio. No texto de aprovação ao livro de Vieira, escrito pelo Frei João da Madre de Deus (examinador para efeitos de censura), também há uma referência do Frei a Plínio, que citamos abaixo, ainda que longa, dada a forma como o Frei avalia o estilo de Vieira a partir de Plínio:

> Digo pois de cada hum destes Sermoẽs o que disse Plinio no 2º livro das suas Epistolas Ep. 3. *Proemiatur aptè narrat apertè, pugnat acriter, colligit fortiter, ornat excelsè*. Começa com energia viva, que atrahe; prossegue com claridade singular, que deleyta; prova com viveza grave, que admira; recolhe com variedade eloquente, que ensina; adorna com excellencia sentenciosa, que suspende: & o que he mais difficultoso *Postremò docet, delectat, afficit*. Diverte como se não advertisse; ensina como se não recreasse; deleyta como se naõ reprehendesse; aproveyta como se naõ deleytasse (Páginas iniciais do Livro de Sermões. Primeira Parte).

No segundo volume dos Sermões, encontramos, no *Sermaõ da Gloria de Maria Mãy de Deos*, novas referências a Sêneca: "Comecemos pelos Filosofos: Poem em questão Seneca; & disputa sutilissimamente no livro terceyro dos cinco que intitulou de Beneficijs, se pòde hum filho vencer em algum beneficio a seu pay?" (§ III, p. 31). Em seguida, Ovídio, em relação às *Metamorfoses*: "Faz paralelo Ovidio entre os dous primeiros Cesares, Julio, & Augusto, aquelle Pay, & este Filho: & depois de assentar, q̃ a mayor obra de Julio Cesar, foy ter hum tal Filho como Augusto" (p. 32).

No terceiro volume dos Sermões, no *Sermão do Bom Ladram*, Sêneca reaparece: "Quando li isto[73] em Seneca, não me admirey tanto de que hum Filosofo Estoico se atrevesse a escrever h̃ua tal sentença em Roma, reynando nella Nero" (p. 326).

---

[72] O texto de Sêneca que mais se aproxima de uma comédia (em sentido lato) é a *Apocolocintose do divino Cláudio*, uma reação ao exílio que sofreu por ordem do *princeps*. Na verdade, a *Apocolocintose* é uma sátira menipeia, por mesclar prosa e verso, no estilo do sério-cômico (SILVA, 2008).

No Sermão de Santa Catherina, no mesmo volume, Tito Lívio é citado, quando Vieira narra o desafio dos tres Horácios Romanos contra os tres Curiácios Albanos: "... ficou com a inteira vitória Tito Lívio, & os outros Historiadores Romanos celebraõ muito esta façanha, dizendo, que o terceiro Horacio venceo aos tres Coriacios; mas não dizem bem. Venceo por tres vezes a cada hum, mas não venceo a todos tres"[74] (p. 259).

Lopes-Cardoso (2008, p. 78) acentua o acesso livre de Vieira a escritores e poetas clássicos. Para ela, assim como observamos nas referências pelo próprio padre em seus sermões, ele era leitor de, entre os autores latinos, Ovídio, Sêneca, Cícero e outros, além dos autores cristãos. Seu alicerce formativo, segundo Lopes-Cardoso, "apesar dos obstáculos impostos pela censura e pelas limitações quer das autoridades eclesiásticas quer das civis, a autores cristãos e não-cristãos" estava na biblioteca do Colégio dos Jesuítas de S. Salvador da Baía, frequentada por Vieira.

1.2.6 Algumas notícias de repercussões formativas

Em autores literários do período, podem ser observadas influências do latim como língua de escrita poética. São escritores brasileiros que, após estudos iniciais em terras brasileiras, se dirigem a Coimbra para cursos superiores. Ou seja, escritores que tiveram contato com a pedagogia jesuítica e, portanto, com o currículo jesuítico proposto na *Ratio Studiorum.* Nosso objetivo aqui é, indiciariamente, mostrar alguns usos do latim no período e possíveis representações sobre os utentes da língua.

Em introdução ao *Florilégio da poesia brasileira,* Varnhagen (1850, p. XVII) assim se pronuncia sobre a educação jesuítica e a formação intelectual do país:

> Mâs voltando aos tempos em que deixámos as lettras e a poesia entregues aos desvelos dos Jesuitas: é, sem dúvida, que dos collegios dêstes que se haviam apoderado da instrucção da mocidade sairam

---

[73] Em latim, a citação de Sêneca, seguida da tradução de Vieira: "Se o Rey de Macedonia, ou qualquer outro fizer o que faz o ladraõ, & o pirata, & o Rey, todos tem o mesmo lugar, & merecem o mesmo nome".

[74] O desafio consta do seguinte: "dous Coriacios mataraõ dous Horacios, & o terceiro Horacio que ficou, matou aos tres Coriacios: mas como?"

> os primeiros humanistas, e os primeiros poetas que produziu o Brazil.

Certamente, dado o acesso à língua e a valorização dela nos colégios jesuíticos, alguns desses poetas também produziram obras em latim, ou deixaram, em poemas em vernáculo, suas representações sobre a língua ou sobre os que dela se utilizavam, na fala ou na escrita. Entre os menos conhecidos, Varnhagen (1850) e Sacramento Blake[75] citam: i) o jesuita Prudencio do Amaral, nascido no Rio de Janeiro ou na Bahia, que se exercitava na poesia latina e escreveu o *De sacchari opificio carmen* e o *Stimulus amandi Dei param*; o anterior, publicado junto a um outro texto latino, o *De rebus rusticus brazilicis*, de José Rodrigues de Mello; e o último, que talvez não tenha sido impresso; ii) o Pe. Francisco d'Almeida, um pouco mais tarde, com o poema *Orpheus brazilicus*, louvando as virtudes do Padre Anchieta; iii) Gonçallo Soares da França, que começou um poema sobre o descobrimento do Brasil, *Brazilia*[76]. Este último aqui citado fez parte "da primeira sociedade litteraria regular que teve o Brazil, a Academia dos Esquecidos,[77] fundada na Bahia em 1724, sob a proteção do Vice-rei, Vasco Fernandes Cesar de Menezes" (VARNHAGEN, 1850, p. XXXIV).

Dediquemos agora algumas considerações aos mais conhecidos do período que analisamos neste capítulo (alguns de período anterior à vigência da *Ratio Studiorum* e outros posteriores à implementação do plano de estudos). Um dos leitores dos clássicos e que publica uma obra inspirada nos moldes épicos da Antiguidade é Bento Teixeira, autor do poemeto épico *Prosopopéia*.[78] Nascido no Porto, em 1561, era filho de cristãos-novos (MARQUES JÚNIOR et al, 2004). Vem com a família para o Brasil, tendo residido no Espírito Santo, onde frequentou o colégio jesuítico, na Bahia, no Rio de Janeiro e em Pernambuco (cidade em que

---

75 O Diccionario Bibliographico Brazileiro de Sacramento Blake é publicado em 7 volumes nos anos de 1883 a 1902.

76 O Padre Gonçalo Soares da França também aparece na *Selecta Brasiliense* de Vasconcellos (1870, p. 152). O título da obra aqui, contudo, é *Brasilica* ou *Descobrimento do Brasil*, escrito em latim. Segundo Sacramento Blake (1895, p. 185), "o primeiro canto deste poema foi lido na academia brazilica dos esquecidos", da qual o padre era sócio.

77 Segundo Varnhagen (*op. cit.*), o nome "esquecidos" deveu-se ao fato de seus membros não terem sido lembrados na Academia de História, criada em Lisboa em 1720.

78 Sigo aqui os dados sobre a vida e a obra de Bento Teixeira, constantes da edição da *Prosopopéia* produzida por Milton Marques Júnior, Fabrício Possebon e Juvino Alves Maia Júnior (2004), que se baseiam em J. Galante de Souza (1972).

começa a escrever sua obra, segundo MARQUES JÚNIOR et al, 2004), além de se registrar sua passagem por cidades como Ilhéus, onde se casa, e Olinda, onde abre uma escola. Tendo vivido momentos conturbados (o assassinato da esposa, por traição; problemas com o Santo Ofício), morrerá na prisão, em 1600, não tendo visto a publicação de sua obra (*id., ibid.*).

A *Prosopopeia* segue o modelo camoniano e mostra, evidentemente, a influência de Virgílio, Ovídio e Hesíodo. É considerado, também, um poema encomiástico, dedicado ao terceiro donatário da Capitania de Pernambuco. Segundo Marques Júnior et al:

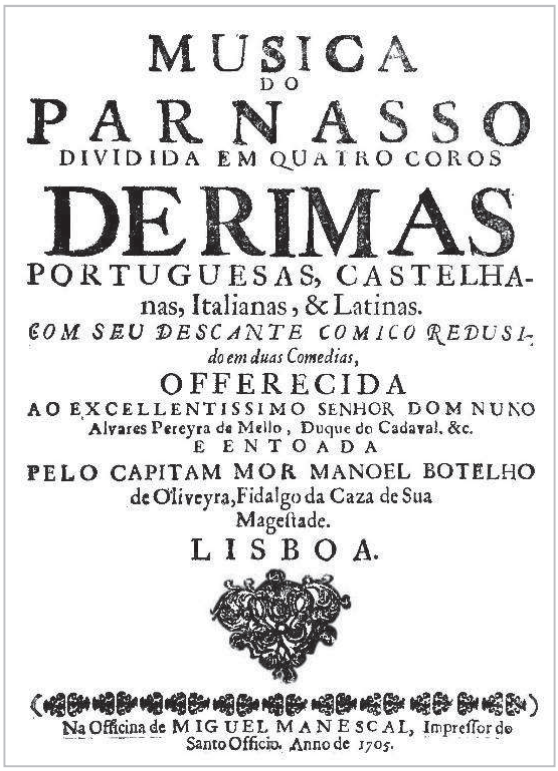
> A *Propopopeia*, sem refletir as tensões do mundo barroco, mas o espírito aventureiro e a expansão marítima, próprios do Renascimento, é um poemeto heroico, que tem como narrador um personagem mitológico do mar – Proteu, guardador do rebanho marinho, possuidor do dom da metamorfose e da profecia. Proteu reúne os seres do mar, comandados por Netuno, na entrada do porto de "Paranambuco", de maneira a antecipar as glórias de D. Jorge de Albuquerque Coelho e sua "valerosa" família. (MARQUES JÚNIOR et al, 2004, p. 36)[79]

Manuel Botelho de Oliveira, poeta baiano que viveu entre os anos de 1636 e 1711, portanto no período em que estamos estudando os usos do latim, deixou-nos a obra *Música do Parnaso*. Plurilíngue, a obra está "dividida em quatro córos de rimas portuguezas, castelhanas, italianas e latinas com seu descante cómico reduzido em duas comédias" (GAMA, 1914, p. 23).

---

[79] Por se tratar aqui de uma notícia de autores do período que se referem ao latim e à cultura latina em suas obras, indicamos a edição da *Prosopopeia* a que tivemos acesso, pela generosidade da doação pelo Prof. Milton Marques ao acervo do Grupo de Pesquisa NALPE: TEIXEIRA, Bento. *Prosopopéia*. 2ª ed. comentada e ilustrada, organizada por Milton Marques Júnior, Fabrício Possebon e Juvino Alves Maia Júnior. João Pessoa: Ideia, Editora Universitária, 2004.

Figura 8 – Frontispício do livro
Musica do Parnaso de Manoel Botelho de Oliveira. Lisboa, 1705.


MUSICA
DO
PARNASSO
DIVIDIDA EM QUATRO COROS
DE RIMAS
PORTUGUESAS, CASTELHA-
nas, Italianas, & Latinas.
COM SEU DESCANTE COMICO REDUSI-
do em duas Comedias,
OFFERECIDA
AO EXCELLENTISSIMO SENHOR DOM NUNO
Alvares Pereyra de Mello, Duque do Cadaval, &c.
E ENTOADA
PELO CAPITAM MOR MANOEL BOTELHO
de Oliveyra, Fidalgo da Caza de Sua
Mageſtade.
LISBOA.
Na Officina de MIGUEL MANESCAL, Impreſſor do
Santo Officio. Anno de 1705.

Fonte: http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01363600

Destacamos Botelho de Oliveira como o primeiro brasileiro que conseguiu mandar ao prelo um volume de poesias, ou seja, o primeiro brasileiro a ter publicado um livro ainda em vida, numa época em que não havia imprensa no Brasil. Daí a sua publicação em Portugal de *Música do Parnaso,* escrita, como vimos, em quatro línguas: português, castelhano, latim e italiano (ATAS DO SEMINÁRIO INTERNACIONAL BRASIL/ITÁLIA: Vanguardas, 2001, p. 21).

Contemporâneo de Botelho de Oliveira, Gregório de Matos (1633 – 1696) terá como alvo de sua sátira não apenas os letrados da terra, mas também os chegados de Portugal, caracterizados como "papagaios", "asnos", "néscios" (HANSEN, 2004, p. 472), como é o caso da "crítica ao doutor Antônio Rodrigues da Costa, Cavalheiro do Hábito de Cristo, chegado de Portugal com um vestido verde e canhões de veludo, aborrecido por mau letrado e por jurista intruso" (*id., ibid.*), que papagaia num "arremedo de latim":

Casus est iste, dizeis,
reverente: é grão Latim!
dissera um vilão ruim
tirado ant'onte das cabras
tais latins, nem tais palavras?
vá lavar-se ao mar Euxino
o latim do Calepino,
e o do Padre Manuel Abrás. (OC, III, p. 718, grifo nosso)

Vê-se já aqui, nesse período, conforme está em Hansen (*ibidem*, p. 473) o fato de fazer mau uso do latim, de desconhecê-lo, converter-se em objeto de sátira:

Ó lacaio alatinado,
ó macarrônico ilustre,
ó jurista balaústre
ao machado torneado. (OC, III, p. 718)

O mesmo ocorre numa crítica que encontramos ao vigário Antonio Marques de Perada, com presunções de sábio e engenhoso:

Este Padre Frisão, êste sandeu
Tudo o demo lhe deu, e lhe outorgou,
Naõ sabe musa musae, que estudou,
Mas sabe as ciências, que nunca aprendeu.
(OC, II, p. 286, grifo nosso)

Pela citação de Gregório, seria *musa, musae* o paradigma de então para a memorização da 1ª declinação? Seria o que para as propostas pedagógicas mais tradicionais de hoje é a declinação de *rosa, rosae*? Ou, antes, seria uma forma de ironia, mostrando que o padre mal manejava o latim, que desconhecia até a 1ª declinação e, dadas as possíveis pretensões poéticas do padre, que não era exímio na arte do verso, pela referência à figura da *musa*?[80]

Gregório também se utiliza do latim, língua com que identifica membros da igreja, para fazer sua sátira:

Verá na realidade
aquilo, que já se entende
de uma puta, que se rende
às porcarias de um Frade:

[80] Conforme leitura proposta por Milton Marques Júnior, por ocasião de nosso exame de qualificação para o doutorado, com a qual concordamos.

mas se não vê de verdade
tanto lascivo exercício,
é, porque cego do vício
não lhe entra no oculorum
o secula seculorum
de uma puta de ab initio.
(OC, II, p. 338, grifo nosso)

Usam-se também nomes em latim e, para fazer a galhofa com rima, altera-se inclusive a terminação de uma palavra do português:

De fornicário em ladrão
se converteu **Frei Foderibus**
o lascivo **em mulieribus**.
(OC, II, p. 324, grifo nosso)

Além de Gregório, Sacramento Blake (1893), às páginas 306 e 307, do 2º volume de seu *Diccionario Bibliographico Brazileiro*, cita seu irmão Euzebio de Mattos[81] (posteriormente Frei Euzebio da Soledade), que estudou humanidades no colégio dos jesuítas, tendo Vieira por seu mestre de filosofia. Apesar de não elencar obras suas em latim, cita Barbosa Machado, em sua *Bibliotheca Luzitana*, que se refere ao irmão de Gregório como "**poeta vulgar e latino**, cujos versos eram tão discretos, como elegantes" (grifo nosso).

Até o período que estamos analisando, observa-se uma presença do latim como língua de cultura e uma cultura latina recuperada através da citação e indicação de possíveis leituras de seus principais expoentes. Obviamente, dadas as proporções deste trabalho, ficamos com apenas alguns exemplos exploratórios iniciais, mesmo porque, muitas vezes, a tarefa de buscar referências ao latim em obras de publicação afastada no tempo é como – seja permitida a citação popular – buscar agulha no palheiro.

[81] Viveu entre os anos de 1620 e 1692.

1.3 Notícias sobre buscas de fontes

Como a pesquisa para uma história social do latim no Brasil é um projeto que, dada a sua dimensão, ultrapassa os limites deste trabalho, cujo fim é a proposição de uma abordagem metodológica, não nos deteremos aqui nos demais períodos que propusemos na introdução desta tese, exceto o período relacionado, principalmente, aos três últimos quartéis do século XX. Discutiremos, no próximo capítulo, a configuração dos discursos sobre a importância e a utilidade do latim, tomando por base, devido a sua abrangência, os prefácios de obras metodológicas constantes de nosso acervo pessoal. Por ora, gostaríamos de noticiar os trabalhos que temos desenvolvido, em orientações de pesquisa de Iniciação Científica, com vistas a observar os usos do latim no período que, nesta tese, deixamos de fora: da aprovação do decreto de Pombal (1759) até o fim do século XIX.

Situando seu estudo na análise de discursos gramaticais portugueses anteriores ao período da colonização portuguesa no Brasil e numa tentativa de observar os discursos sobre a língua latina nas primeiras gramáticas do português (considerando que essas gramáticas são publicadas pouco depois do início da colonização), Sara Bernardo vem se debruçando na análise das gramáticas de Fernão de Oliveira (1536) e João de Barros (1540). A tarefa de recuo no tempo se nos impõe com vistas a analisar aspectos silenciosos das relações entre o latim e o vernáculo em terras brasileiras, que culminam com o alargamento dos usos e importância do vernáculo e com a perda de vitalidade e autonomia do latim.

Nos primeiros momentos de implantação do latim no Brasil, sua convivência com o vernáculo, numa espécie de equilíbrio diglóssico (MAIA, 2010, p. 31), se dá com diferentes posturas de valoração: o latim como língua de cultura e erudição e o vernáculo como língua cotidiana e dos usos informais de comunicação dos portugueses, já que a necessidade de aprendizagem das línguas indígenas se tornou imperativa para o trabalho colonizador. Em 1549, data em que ocorre a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, o vernáculo português está em seus primeiros momentos de estandardização, com a edição de suas primeiras gramáticas, a de Fernão de Oliveira (1536, *Grammatica da lingoagem portuguesa*) e a de João de Barros (1540, *Grammatica da lingua portuguesa*). Segundo Maia,

> entre o início do séc. XIII e as primeiras décadas do século XVIII, a língua completou os quatro critérios ou atributos propostos por William Stewart para o estabelecimento de uma tipologia sociolinguística das línguas: a estandardização, a autonomia, a historicidade e a vitalidade" (2010, p. 29).

Nas relações que se estabelecem entre o latim e o português, observam-se diferentes pesos a cada um desses atributos no correr do tempo, o que culminará com maior vitalidade do português e menor do latim:

Comparação entre os comportamentos do latim e do português
nos quatro atributos para o estabelecimento de uma tipologia sociolinguística das línguas

	1ª etapa – séc. XIII		2ª etapa – séc. XVIII	
	latim	português	latim	português
estandardização	+	-	+	+
autonomia	+	-	-	+
historicidade	+	-	+	+
vitalidade	+	-	-	+

A leitura do quadro nos permite observar que, na medida em que o latim perde em autonomia, perde em vitalidade, ocorrendo o oposto em relação ao português. O processo que se observa é resultado de um conjunto de fatores intra e extra-linguísticos que, trabalhando em conjunto, mapeiam novas configurações dos usos dessas línguas em nosso território. De um lado, o vernáculo português, numa primeira etapa desprovido de estandardização, e de outro, o latim, a língua de cultura historicamente situada. Após a primeira aplicação, em 1447, da imprensa no continente europeu, o vernáculo terá sua ortografia fixada e a própria língua a partir dos trabalhos dos gramáticos que mencionamos. Segundo Maia (2010), a dualidade "latim – "vulgar", durante o Renascimento:

> converteu-se em duas atitudes, não antagônicas, mas complementares, que definem as duas directrizes mais importantes deste momento histórico: por um lado, a continuação da restauração da pura latinidade, a recuperação da *latinitas*, e do latim da antiguidade, distinto do latim escolástico e medieval e, por outro lado, a afirmação e a dignificação do idioma "vulgar". (MAIA, 2010, p. 32)

Seguindo as leituras de Maia (2010), então, Sara Bernardo (2012), sob nossa orientação, busca observar as relações simbólicas de poder estabelecidas por estes gramáticos nas comparações desenhadas por eles entre o latim e o vernáculo. Seu objetivo, na esteira do que estamos propondo, é observar quais são os discursos gramaticais vigentes à época em que os jesuítas chegam ao Brasil e quais representações sobre latim e vernáculo se desenham nesses discursos.

O impacto da gramatização dos vernáculos, de sua estandardização, e da crescente atividade de imprensa fará com que o latim se circunscreva a alguns domínios específicos, em cada um dos quais variando, ampliando ou rarefecendo seu uso. Burke (1995, p. 77) faz suscitar "várias questões sobre o tipo de latim que era escrito e falado na Europa pós-medieval, e sobre a geografia, sociologia e cronologia de seu uso". Nesse sentido, apresenta três domínios nos quais o latim se manteve empregado: o eclesiástico, o acadêmico e o pragmático (diplomacia internacional). Em relação a nós, conforme propõe o projeto *Em busca de fontes para uma história social do latim no Brasil*, temos nos dedicado a analisar diferentes tipos de documentos que nos permitam fazer um esboço de uma possível história social do latim. Os dados que aqui apresentamos são parciais e representam os primeiros momentos de uma busca de fontes para estudo.

Sílvio Bernal (2011/2012), investigando as representações sobre o saber latim em obras literárias, apresenta algumas reflexões sobre as representações do latim (e do saber latim) na obra de Gregório de Mattos e de Machado de Assis, apontando, além das referências já mostradas por nós laudas atrás, outros usos em que a cultura clássica como um todo se faz presente, especialmente em seu trabalho a partir de obras de Machado de Assis (BERNAL, 2012).

Trabalhando com séculos mais à frente, Camila Ferreiro (2011/2012), com foco nos usos e representações do latim em textos jornalísticos, analisa as primeiras edições do periódico carioca "A semana", lançado em 1885, em que figuras de destaque apareciam, entre elas, Machado de Assis. Em seu trabalho, destacam-se as seguintes ocorrências: usos estilísticos do latim, normalmente em fechamentos de textos, usos em contextos científicos e em contextos literários. Observando os

anúncios de professores particulares nos classificados, detecta, também, a ausência da oferta do latim. Nesse sentido, observa a frequente oferta de aulas de inglês, francês e português.

A partir das considerações de Burke (1995, p. 52) sobre os três domínios principais nos quais o latim permaneceu empregado, Ferreiro conclui, na leitura do periódico *A Semana*:

> i) Ainda no Século XIX, no Brasil, o emprego do latim permanecia, pelo menos, no domínio acadêmico;
> ii) A ascensão da França e da Inglaterra no cenário mundial pós Revolução Industrial, invadiu o espaço deste domínio da Língua Latina, rareando cada vez mais o seu emprego;
> iii) Esses usos representam a classe instruída da sociedade, haja vista a elaboração da linguagem e os nomes de prestígio que colaboram com o periódico (Machado de Assis, Aloízio de Azevedo e Artur Azevedo).

Ainda na procura de fontes para uma história social do latim no Brasil, Daniele Leitão (2011/2012) se dedica a observar as ocorrências para "sabia latim" nas páginas da ferramenta de busca Google, com a extensão ".br". Em seu trabalho, observou uma tendência ao destaque de usos do saber latim a grupos minoritários. Para Leitão, na história da língua no Brasil, "o latim também era uma língua extremamente exclusivista, de apenas um gênero: o masculino, por ser considerada uma língua de difícil compreensão". Destacam-se, em seu trabalho, as seguintes ocorrências: "O bandido que sabia latim", "A mulher que sabia latim" e "Arquivo revela que Zumbi sabia latim". O primeiro, apesar de se tratar de uma biografia do poeta Paulo Leminski, traz no título a referência ao biografado como *bandido*. Segundo Leitão,

> há uma inversão de sentidos quando se usa a palavra *bandido* com um qualificativo restritivo ligado ao saber latim, pois como pode um bandido saber latim, se o que imaginamos como bandido se encontra às margens da sociedade?

Outra ocorrência analisada por Leitão diz respeito ao livro *Mulher que sabe Latim*, de Mario Neme, que foi publicado no ano de nascimento de Leminski (1942). O título do livro faz referência a um provérbio português que diz: "Mula que faz

Him! e mulher que sabe latim, raras vezes tem bom fim." Entre as várias versões para o provérbio, encontram-se:

> Mulher que fala latim e burra que faz "him!" sai-te para lá meu cavalim.
> Foge da mulher que sabe latim e da burra que faz "im".
> Mulher que fala latim, burra que faz "him!" e carneiro que faz "mé!", libera nos et dominé.
> Pedros, burros velhos, terras por cima de regos, burra que faz "him!".

Segundo as pesquisas de Leitão:

> o provérbio surgiu a partir da opinião expressada no séc. XVII por D. Francisco Manuel de Melo, alertando sobre o latim e a sua periculosidade, tornando a aprendizagem da língua totalmente desaconselhada às mulheres, pois o saber latim está entre outros saberes que as mulheres não podiam dominar. O latim traz poder para a mulher do conto de Mário Neme, pois ela não era como as outras esposas da sua época, subservientes ao seu esposo.

Destaca-se, ainda, nas análises de Leitão, a ocorrência "Arquivo revela que Zumbi sabia latim", que está registrada numa reportagem de Aureliano Biancarelli, da revista Folha *Online*, numa edição especial comemorativa dos 500 anos do Brasil, intitulada *Histórias do Brasil*. Para Leitão, um dos diversos pontos de vistas para a narração da história de Zumbi na reportagem está relacionado ao latim (que ele teria aprendido com o Padre Antônio de Melo), para talvez explicar o grande chefe que se tornou no séc. XVII. O site nos revela que o *Rei dos Palmares* fora batizado com o nome de Francisco e educado pelo padre Antonio de Melo. Segundo ele, a criança "mostrou engenho jamais imaginável na raça negra". E continua: "quando cumpriu dez anos, já conhecia todo o latim que há mister, e crescia em português muito a contento." Segundo Leitão,

> os documentos que sustentam a tese dizem respeito às cartas escritas pelo Padre Antonio de Melo e roubadas da Condessa de Schonborn, 65, nascida Graziela de Cadaval, nas quais podemos imaginar Zumbi nos seus tempos de menino. O latim, em sua representação de supralíngua, no contexto da reportagem, aparece para justificar a inteligência, a precisão, o cálculo e o crescimento de um dos maiores lideres da classe negra na sociedade do século XVII.

Outro trabalho que vem sendo desenvolvido nessa linha, sob nossa orientação, é o de Shirlei Almeida (2011/2012), que analisa os discursos sobre a importância do latim em prefácios de obras metodológicas para a aprendizagem da língua[82]. Seu trabalho busca observar se há mudanças na perspectiva discursiva sobre a importância do latim à medida que a língua deixa de ser obrigatória nas escolas por força de lei. Assim, analisa obras publicadas a partir da publicação da LDB 4024/61, cujos atos adicionais tornam facultativo o ensino do latim na educação básica, e a LDB 9394/96, cujos atos adicionais facultam o ensino do latim no ensino superior. Ao lado de obras que não se apegam ao discurso da importância, Almeida observa os exageros que surgem para explicar a utilidade do latim, como os "Dez *ótimos* motivos" apresentados por Marcos Almeida em seu recente método de latim (2011, p. 20-22):

> 1. Aprender o significado original das palavras, de forma **fácil e divertida.**
> 2. **"Falar bonito"**.
> 3. **Facilitar o aprendizado de línguas modernas** (alemão, russo, húngaro etc.).
> 4. Entender a civilização atual.
> 5. Para estudar, compreender e analisar as demais línguas, inclusive as primitivas.
> 6. **Combater o envelhecimento cerebral e as demências senis (Mal de Alzheimer)**.
> 7. Possibilitar a leitura no original de grande parte do tesouro cultural da humanidade (Virgílio, Horácio, Cícero etc.).
> 8. Facilitar o entendimento de termos técnicos e científicos, que, em sua maioria, são oriundos do latim.
> 9. Aumentar o conhecimento, alargar o horizonte de compreensão, aperfeiçoar o senso crítico.
> 10. **Sair da rotina. Conhecer gente diferente**.
>
> (2011, p. 20-22, grifos nossos)

Shirlei Almeida observa, na análise de prefácios, a manutenção discursiva de estereótipos resistentes do latim como a supralíngua, em declarações do tipo: 'Latim é ótimo para se aprender o português e outras línguas modernas', 'é uma língua difícil, inacessível e complexa', 'desenvolve o raciocínio lógico', 'amplia o saber, o conhecimento' etc. Conclui Almeida, observando alguns exageros:

---

[82] No capítulo dois, fazemos uma análise um pouco mais exaustiva dos discursos prefaciais de obras didáticas.

> Surgem também excessivas utilidades atribuídas ao estudo de latim, que passa a servir para quase tudo: 'Se divertir'; 'Sair da rotina'; 'Falar bonito' entre outros usos, ao que se pode concluir: na atualidade, o latim não é útil para o quê?

Para finalizar esta notícia, tracemos algumas conclusões, por enquanto. Tomando por base as pesquisas feitas por Peter Burke para a Europa pós-medieval, esboçamos algumas considerações sobre usos e representações do latim no Brasil. Burke nos fala sobre a ironia que se observa no desenvolvimento dos vernáculos e na consequente perda de vitalidade do latim. Para ele:

> a língua morta 'latim' teve que ser empregada, ironicamente, para expressar novas idéias, devido à falta de termos abstratos na maioria dos vernáculos europeus. A ascensão gradual do vernáculo nos séculos XVI e XVII como a língua dos tratados científicos foi associada à sua latinização; novas palavras tinham que ser cunhadas, e elas normalmente derivavam do latim (1995, p. 79)

Na sátira feita aos padres e demais pessoas do clero por Gregório de Matos (BERNAL, 2011), observamos as mesmas considerações feitas por Burke em relação ao latim da Europa pós-medieval, ao se referir ao chamado *latim macarrônico* (nome devido a uma paródia a esse "latim grosseiro" pelo monge humanista Teofilo Folengo – poema *Liber Macaronices*, 1517), que "foi objeto de sátira, um símbolo da ignorância do clero tradicional e um meio para a sátira, próximo ao vernáculo direto, coloquial, terreno" (BURKE, 1995, p. 81).

Burke também destaca os casos surpreendentes de homens de classe baixa que sabiam latim sem terem os contatos com a língua que tinham os das classes altas (1995, p. 85), como foi o caso levantado por Leitão em relação a, por exemplo, Zumbi dos Palmares. Observou-se também, nas pesquisas por nós orientadas, o vazio entre a cultura de elite, e de uma elite masculina, e a cultura popular (BURKE, 1995, p. 87). Além disso, assim como Burke, detectamos também a exclusão das mulheres da alta cultura, o que se ampara no fato de ter existido entre nós provérbios que destacam os perigos de uma mulher saber latim, um deles refletido em um conto que dá nome ao livro *Mulher que sabe latim*, de Mário Neme. Vale para nós, no Brasil, certamente, o que afirma Burke, quando nos lembra que "o declínio do latim no século XVIII

certamente está associado à ascensão de um público leitor feminino, de maneira quase simultânea e basicamente nos mesmos lugares" (1995, p. 87). Mas essa questão carece de pesquisa maior.

Observa-se, ainda como Burke verificou para a Europa pós-medieval, o uso do "latim para sobreviver" e o "latim para impressionar" (p. 87), um sinal de distinção. Segundo ele, "o latim era amado e odiado, não apenas por aquilo que facilitava ou dificultava, mas também por suas associações, por aquilo que simbolizava" (p. 88). Bernal (2012), como já dissemos, se dedica a observar, sob nossa orientação, as representações sobre o *saber latim* relacionadas a personagens das obras de Machado de Assis, detectando os mesmos aspectos observados por Burke em seu contexto de estudo.

*

Considerando, então, essa lacuna entre a segunda metade do século XVIII e todo o século XIX, que vem sendo analisada em projetos independentes de pesquisa, apresentaremos, no capítulo dois, a análise que estamos propondo para a configuração dos discursos sobre a importância e a utilidade do latim a partir de prefácios de obras didáticas do século XX e do início do século XXI e também por meio de textos legais.

2

Habent sua fata libelli [1]

A língua latina no período de avanços e retrocessos do século XX: os discursos e as representações sobre a importância e as utilidades do latim

Quando se centra no século XX para entender a produção metodológica ligada ao latim. Quando se observam os efeitos dos dispositivos legais da exclusão do latim nos currículos. Quando se analisam os discursos e as representações sobre a importância e a utilidade do latim em prefácios de obras didáticas. Quando se entendem os primeiros anos do século XXI como um "período heroico" redivivo.

A epígrafe com que iniciamos este capítulo retoma o que dissemos na introdução desta tese: de uns poucos "livrinhos" a serem descartados, sem utilidade, construímos um projeto de doutorado. Em alguma medida, interessava-nos ouvir o que aquelas obras, empoeiradas, mofadas e sem leitores, nos queriam dizer. De início, acolhemos aqueles materiais sem destino, algo em torno de 12 volumes de obras didáticas de autores diversos e os juntamos aos nossos itens pessoais preexistentes. Hoje, nosso acervo de pesquisa de obras didáticas já ultrapassa duas centenas de títulos. Evidentemente, boa parte desses materiais foi editada para um outro período da história da aprendizagem do latim no Brasil.

Assim, se, por um lado, à primeira vista, essas edições poderiam parecer sem valor para a configuração do material didático do *Latinitas*, por outro, a partir de como estávamos entendendo a importância de se conhecer o que se produziu de conteúdo didático para o latim, a sua análise se mostrou fundamental para a proposição de uma nova abordagem. É exatamente neste entroncamento que se

[1] Todos os livros estão fatalmente destinados a cedo ou tarde cair no esquecimento. Está em Terenciano Mauro (*De litteris, syllabis et metris*, 1286): *pro captu lectoris habent sua fata libelli* (os livros têm seu próprio destino, segundo a receptividade do leitor).

encontra, então, nosso trabalho: uma experiência de Linguística Aplicada em diálogo com a História da Cultura Escrita.

Foi a partir desse raciocínio que, à medida que o volume de materiais para analisar ia crescendo, decidimos organizá-los por cronologia, em pilhas por décadas, de forma a que pudéssemos entender melhor nosso trabalho. As pilhas foram se formando, enquanto íamos ampliando nossas leituras sobre os aspectos da legislação brasileira sobre o ensino do latim. De repente, ao colocarmos mais um livro recém-adquirido numa das pilhas, nos demos conta de que estávamos diante de um gráfico, naturalmente formado, e que precisava ser interpretado. Eis o gráfico:[2]

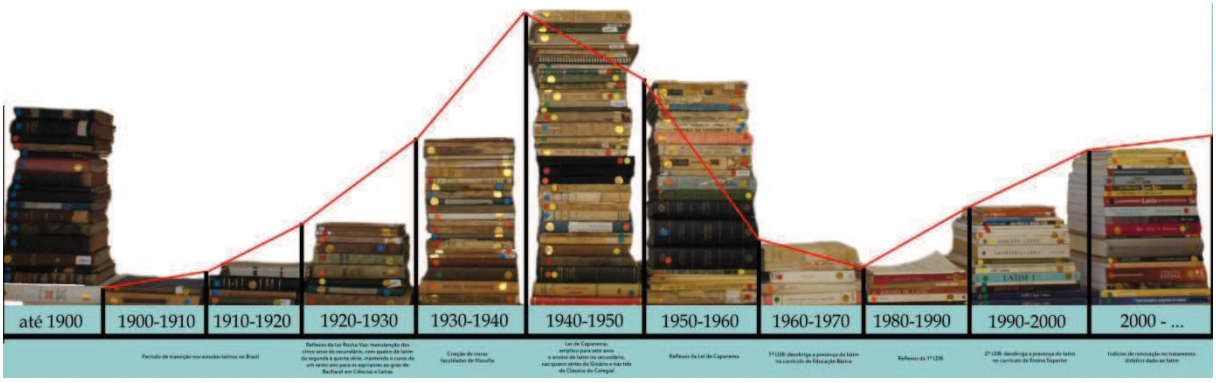


Gráfico 1 – Materiais didáticos de latim do acervo *Latinitas* distribuídos por décadas

Certamente, não estão aqui todos os métodos para aprendizagem do latim em circulação no Brasil do último século, nem todas as edições de cada obra. Houve períodos de tanta produção didática para a língua latina no Brasil, que algumas obras registram um número surpreendente de edições, um sucesso editoral, portanto. Mas podemos dizer que o acervo representa quase a totalidade de materiais publicados, já que estão aí retratadas, conforme detalharemos mais à frente, as produções didáticas

---

2 Como bolsista PIBIC, o trabalho de organização e catalogação dos métodos constou do Plano de trabalho de Shirlei Patrícia Silva Neves Almeida, a quem devo um especial agradecimento. Sob minha orientação, a bolsista apresentou trabalhos, em eventos acadêmicos, com análises preliminares das configurações dos discursos em prefácios de obras publicadas após as LDBs de 1961 e de 1996. Cf. um de seus trabalhos publicados: ALMEIDA, Shirlei. A LDB 4.024, de 1961, e sua influência nas representações da importância e da utilidade do latim em livros didáticos. In: OLIVEIRA, Raul Oliveira; AMARANTE, Jose; LAGES, Luciene (orgs.). *Anais - I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia*. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em www.classicas.ufba.br.

de grandes nomes do ensino de latim no Brasil e de outros de expressão menor, além de constarem no gráfico obras estrangeiras que por aqui circularam.

Não foi, pois, um acervo adquirido, a princípio, a partir de um levantamento exaustivo. Além das obras preexistentes que tínhamos, e das que iam ser descartadas, o acervo foi se formando a partir de doações de colegas[3] e de alunos. Após a catalogação desses materiais, contudo, sentimos necessidade de incluir algumas obras complementares, representativas do ensino de latim no Brasil. Então, nosso processo de aquisição se deu mesmo, após algumas pesquisas, através da compra em sebos (os grandes depositários desse tipo de material, já deixado de lado por seus donos), já que um doutorado sem afastamento das atividades acadêmicas impossibilitava e muito a visita frequente a grandes e distantes bibliotecas, muitas das quais não permitem o empréstimo de certas obras. De qualquer forma, podemos considerar o gráfico como representativo, ilustrativo do que se produziu de caráter didático no Brasil.

Numa interpretação prévia do gráfico, as décadas de 30, 40 e 50, principalmente, nos chamaram a atenção. A pilha de livros desses períodos se destacava. Com uma hipótese inicial – válida para produtos didáticos de qualquer língua ou de qualquer área – de que a oferta de material didático reflete as decisões emanadas das esferas legislativas, principalmente a federal, decidimos entender essa legislação e cruzar as decisões relacionadas ao latim nelas presentes com o que o "gráfico" nos mostrava. Trataremos, então e também, desses aspectos, mas, de antemão, advertimos que não nos afastamos da questão dos discursos, foco deste capítulo, vez que, como veremos em cada período analisado, os discursos sobre a importância e a utilidade do latim sofrem modificações à medida que a oferta da língua na educação básica passa por transformações. Além disso, as leis são discursos oficiais e nelas se mascaram concepções e visões de mundo. São, pois, discursos que representam. É nesse sentido que não separamos, necessariamente, os discursos das representações, como propõe Castillo Gómez (2003), a partir de Chartier (1999). Em

---

[3] Agradeço à professora Nancy Vieira, por sempre me trazer algum livro didático de latim que chegava às suas mãos. Agradeço, também, à professora Jael Glauce da Fonseca, por nos doar um livro utilizado por seu pai em sua vida escolar.

resumo, consideraremos os discursos também, e quando possível, como forma de representação, organizados de duas diferentes formas, que serão cotejadas:

TIPOS DE DISCURSOS	FONTES DOS DISCURSOS	MATERIAL DISCURSIVO
Discursos oficiais	Leis, pareceres, resoluções	Representações mascaradas nas determinações
Discursos não oficiais	Prefácios de obras didáticas	Representações confrontadas com as determinações

Quadro 5 – Discursos: tipos, fontes e material discursivo

Antes de passarmos à análise dos discursos oficiais e dos discursos dos prefácios das obras didáticas, torna-se necessário estabelecer o conceito de obras didáticas com que operamos e a natureza das abordagens metodológicas que delas se podem depreender, além de discutir o conceito de discurso e o problema ligado ao tempo desses discursos.

2.1 As abordagens metodológicas catalogadas

Organizadas as obras por décadas, todas foram analisadas e catalogadas em tabelas em se que informam, nessa ordem: i) o autor; ii) a obra; iii) a edição (sempre que possível); iv) a cidade em que a obra foi publicada; v) a editora que publicou a obra; vi) o ano de publicação da edição; vii) o ano de publicação da 1ª edição (se for o caso e quando possível); viii) a década a que pertence o material; ix) as características do material didático; x) tipo de abordagem (especificidade de alguma abordagem).

AZEVEDO, Fernando de; AZZI, Francisco	*Páginas latinas. Pequena história de literatura romana pelos textos.*	?	São Paulo	Melhoramentos	1927	?	20	"Pequena história de literatura romana pelos textos."	*TEXTUAL (Ad usum)*

Quadro 6 – Exemplo da catalogação dos materiais didáticos do acervo do *Latinitas*

Cada obra recebeu uma etiqueta colorida na lombada, identificando-a quanto à abordagem e à presença ou ausência de prefácios. Para a definição das abordagens, consideramos o conceito proposto por Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1986), conforme se discute no capítulo três da tese, e levamos em conta também um excelente estudo prévio, pelo que tem de condensador, feito por Prata e Fortes

(2012), observando a natureza dos materiais didáticos de latim em circulação no Brasil, conforme transposto abaixo:

Abordagem Tradicional	Abordagem Estrutural	Abordagem Textual	Abordagem Comunicativa
Foco na gramática e tradução	**Foco nas estruturas gramaticais**	**Foco no texto**	**Foco nas interações de fala**
▪ Estudos de gramática ▪ Exercícios de gramática e versões ▪ Tradução de frases, provérbios, *sententiae*	▪ Sentenças e frases com gramática apresentada gradualmente; ▪ Exercícios de repetição, escrita e reescrita de estruturas conhecidas ▪ Tradução de frases e versão	▪ Leitura de textos ▪ Estudo de vocabulário a partir do texto ▪ Contextualização cultural ▪ Sistematização gramatical ▪ Exercícios de fixação	▪ Simulações de fala ▪ Leitura de pequenos textos ▪ Exercícios de oralidade e escrita
Preferência para textos originais recortados, frases isoladas	Preferência para frases autênticas simplificadas e gradualmente próximas do original	Preferência por textos adaptados em níveis iniciais, e autênticos ou próximos ou original em níveis avançados	Textos forjados, com alguma ancoragem em dados da cultura romana.
Leva ao conhecimento gramatical e visa à tradução de textos	Leva ao domínio da leitura e consciência estrutural da língua	Leva à proficiência de leitura	Leva à proficiência do latim falado e escrito.

Quadro 7 – Proposta de Prata e Fortes (2012)
para a classificação de abordagens para o ensino de latim

Conforme os próprios autores explicam, não era seu propósito:

> apresentar uma descrição completa das metodologias de ensino do latim, nem mesmo fazer uma aplicação dos conceitos sobre metodologia da Linguística Aplicada, e, muito menos, o de defender esta ou aquela abordagem metodológica em particular. Nosso intuito é somente o de *iniciar* uma discussão sobre o tema, que, certamente, deverá ser refinada em trabalhos posteriores, enriquecida com um estudo teórico mais aprofundado e com um *corpus* mais amplo de textos didáticos que nos permitam elaborar nosso conceito com maior propriedade. (PRATA; FORTES, 2012, p. 180)

Em função disso, e com um *corpus* significativo de obras, fizemos um redesenho da proposta de Prata e Fortes, detalhando algum aspecto que um volume maior de materiais analisados permitiu, embora não seja também escopo de nosso trabalho o esgotar do assunto. Chegamos, então, à seguinte configuração das abordagens:

ABORDAGEM	FOCO	CARACTERÍSTICAS	OBJETIVO
TRADICIONAL	Gramática e versão **CONCEPÇÃO DE LÍNGUA** A língua como estrutura **CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM** Tradicional, dedutiva	Apresentação de elementos de gramática em ordenação sequenciada para a versão de frases, textos *ad hoc*[4] e, ao fim, de pequenos textos "originais" com mediação feita por notas e resumos. Ocorrem variações nesses materiais: alguns podem não sair dos textos *ad hoc*; outros se alongam na fase dos exercícios e, ao final, apresentam trabalhos com textos "originais" com mediação.	Traduzir textos
ESTRUTURAL	**FOCO** Estruturas gramaticais **CONCEPÇÃO DE LÍNGUA** A língua como estrutura **CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM** Tradicional, indutivo- repetitiva	Não deixa de ser uma abordagem tradicional, mas dela difere por apresentar exercícios em gradação, com foco nas estruturas gramaticais estudadas; ênfase na repetição de exercícios e estruturas.	Traduzir frases e desenvolver a consciência estrutural da língua.[5]
COMUNICATIVA	**FOCO** Interações de fala **CONCEPÇÃO DE LÍNGUA** A língua como forma de interação **CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM** Processual, indutivo-interativa	Apresentação de situações interativas. Exercícios de simulação de fala. Exercícios de escrita.	Tornar o aluno hábil para o uso oral e escrito do latim. Pela criação de situações forjadas de interação, atrair a atenção do aluno para a aprendizagem da língua.
TEXTUAL (PROPRIAMENTE DITA)	**FOCO** O texto **CONCEPÇÃO DE LÍNGUA** A língua como forma de comunicação **CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM** Problematizadora	Texto como ponto de partida, antes das lições gramaticais. Estudo do vocabulário a partir do texto e do contexto. Contextualização cultural mais densa. Sistematização gramatical atendendo às demandas do texto e a uma hierarquia gramatical previamente determinada; Atividades sistematizadoras	Tornar o aluno apto a ler textos, ainda que com algum tipo de mediação (o uso do dicionário, quando necessário, por exemplo).

4 Estamos chamando de textos *ad hoc* aqueles preparados pelo autor do material com o objetivo de manter a atenção do aluno na estrutura gramatical em questão.

5 Nesse ponto, discordamos da proposta de Prata e Fortes (2012), vez que, em geral, a abordagem nem sempre chega aos textos originais, o que dificulta o "domínio da leitura" por parte do aluno. Ou talvez permita apenas o domínio da leitura de um determinado tipo de texto, aquele criado pelo professor.

ABORDAGEM	FOCO	CARACTERÍSTICAS	OBJETIVO
TEXTUAL (AD HOC)	O texto	Texto como ponto de partida, mas em geral apenas textos adaptados ou preparados especialmente para se aprender uma gramática. Estudo do vocabulário a partir do texto. Contextualização cultural menos densa. Sistematização gramatical. Atividades sistematizadoras.	Tornar o aluno apto a ler textos, sem garantias do seu desempenho diante dos textos ditos originais.
	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA		
	A língua como meio de comunicação		
	CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM		
	Problematizadora		
ECLÉTICA	**FOCO**	O professor não utiliza materiais didáticos específicos, construindo ele próprio sua metodologia. Faz uso da seleção de diferentes materiais a depender das concepções com que opera, se essas concepções estiverem em nível de consciência por parte do professor.	Como a concepção de língua e de aprendizagem com que o professor opera pode ou não estar em nível de consciência, os objetivos não são antecipáveis.
	As demandas de aprendizagem dos alunos		
	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA		
	Depende da seleção textual e da conduta didática do professor		
	CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM		
	Depende das concepções específicas de cada professor		
AVULSOS	Não se trata propriamente de abordagem, mas de um conjunto de materiais utilizados, por opção docente, como forma de complementação ao uso de um material específico e regular. Nessa categoria, encontram-se as gramáticas, os dicionários, os paradidáticos, os livros de exercícios atípicos (palavras-cruzadas, por exemplo), edição de fichas para memorização; os manuais e estudos (para uso pelo professor).		

Quadro 8 – Proposta de detalhamento da natureza das abordagens para o ensino do latim a partir do que se analisou dos materiais do acervo do *Latinitas*

2.2 O conceito de *obras didáticas*

Nesse conceito, conforme se pode depreender do quadro acima e se explicita no quadro que se segue, não estão apenas os materiais que convencionalmente enquadramos na categoria *métodos*. Como obras didáticas, consideramos todos os materiais utilizados para o ensino da língua latina: versões *ad usum*, seletas, gramáticas, gramáticas-método, dicionários, livros de exercícios, métodos, manuais didáticos com instruções para o professor. Excluem-se, como categoria de análise, os dicionários, visto que neles não aparecem prefácios, utilizados como fonte de discursos. Assim, entre as obras didáticas, só foram consideradas aquelas em que

constava algum tipo de prefácio. Estamos também considerando *prefácio* como uma designação genérica que, *grosso modo*, equivale a algum tipo de texto introdutório de uma obra, no qual possamos detectar algum tipo de discurso que permita ler representações sobre a importância e a utilidade do latim. Em nosso acervo, esse gênero de texto aparece designado como *Prefácio, Apresentação, Introdução, Carta ao leitor/aos estudantes, Preliminares, Advertência, Preâmbulo*, entre outros nomes, além de alguns textos aparecerem sem a indicação de um nome para o gênero.

DETALHAMENTO DA NATUREZA DA OBRA[6]	CARACTERÍSTICAS
Edição *ad usum*[7]	Edição escolar de um texto latino, expurgado de certos trechos ou considerados difíceis ou impróprios. Geralmente, a ordem das palavras nos textos latinos é apresentada na ordem direta (sujeito, verbo, objetos, adjuntos adverbiais), podendo a edição conter notas (gramaticais ou explicativas) para a mediação de leitura. Algumas edições do século XX oferecem ao leitor a tradução do texto. Outras, ainda, apresentam a ordem do latim, a ordem direta com tradução justalinear e uma tradução livre.

6 Na coluna, detalhamos as diferentes feições e formas de materialização que, para o ensino do latim, o suporte *livro* apresenta.

7 Conforme nos mostra Márcia Abreu, em seu texto *Livros e leituras no Brasil Colonial*, outras designações ocorrem nas edições, geralmente no frontispício do livro: *ad usum delphini* (para uso do Delfim, o príncipe herdeiro), *ad usum studiosae juventutis* (para uso da juventude estudiosa), *ad usum scholarum* (para uso escolar), *ad christianae juventutis usum* (para uso da juventude cristã)."
"Grande sucesso na Europa ao longo dos séculos XVIII e XIX, essas publicações eram organizadas segundo princípios muito próximos àqueles que estruturavam a *Selecta Latina*: resumo, seleção de trechos, apresentação de notas explicativas e adaptações com vistas à supressão de passagens licenciosas ou consideradas de difícil compreensão" (ABREU, 2002)
Registra aqui, também, o esclarecimento de Moisés (2004): "Edição '*ad usum Delphini*' ('para uso do Delfim'), expressão latina empregada para designar as famosas edições de clássicos latinos que, sob a direção de Bossuet e Huet, se destinavam à formação do Delfim, com o propósito de apoiar a educação do filho de Luís XIV de França (1638-1715). Sugeridas pelo Duque de Montausier, preceptor do jovem príncipe, as edições foram confiadas a latinistas de escol, que se incumbiram de eliminar dos textos as passagens consideradas impróprias ou atentatórias do ponto de vista da moral, da religião e dos costumes. Graficamente preparada por Frédéric Leonard, impressor do Rei, a coleção abrangia sessenta e quatro volumes, publicados entre 1670 e 1698." (MOISÉS, M. *Dicionário de Termos Literários*. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 12)
Segundo o dicionário Aurélio (2010), "a expressão [*ad usum delphini*] indica, hoje, qualquer edição expurgada".

DETALHAMENTO DA NATUREZA DA OBRA[6]	CARACTERÍSTICAS
Seletas, florilégios, antologias	Seleção de trechos literários escolhidos das obras de vários autores, podendo aparecer com notas para a mediação da leitura. No séc. XX, em geral, a seleção obedece à lista de autores indicados para o programa.
Gramáticas	Obras com as regras da norma-padrão da língua, registrada geralmente a partir dos autores do período clássico, podendo apresentar certos usos gramaticais do latim específicos de um período da história da língua que não seja o clássico. Organizadas sistematicamente por categorias gramaticais.
Gramáticas-método	Semelhantes às gramáticas, delas diferem por apresentar os conteúdos organizados, em geral, não obedecendo à sequenciação das categorias gramaticais, mas de forma a permitir a realização de exercícios com pequenas frases, podendo apresentar uma seleção de textos, ao final, com notas explicativas remetendo aos parágrafos onde se localizam determinados assuntos que os textos apresentam.
Livro de exercícios	Geralmente um material complementar ao trabalho com a gramática adotada. Como a gramática em si não contempla exercícios, um livro específico para as atividades se faz necessário. Assim, um professor completaria seu método com a tríade: uma seleta (ou uma versão *ad usum*), uma gramática e um livro de exercícios.
Métodos	Trata-se de um programa que estabelece previamente uma série de operações a serem levadas a cabo para se atingir um determinado objetivo. Dependendo do objetivo, o método terá uma proposta mais gramatical, ou mais textual, ou poderá apresentar objetivos múltiplos: textual, gramatical, cultural, filológico etc.
Materiais paradidáticos	Material didático considerado complementar a uma determinada abordagem didática. Se um método, por exemplo, não utiliza diretamente a discussão de aspectos culturais a serem estudados, um professor pode complementar sua abordagem adotando, em separado, esse tipo de material. Outros materiais dessa natureza são os tratados de métrica, de pronúncia, que objetivam detalhar um assunto que as gramáticas ou os métodos apresentam superficialmente. Há também material introdutório aos cursos de grego e/ou de latim, como, por exemplo, *Introdução aos Estudos Clássicos* (MARQUES JR., 2008), *Iniciação ao latim* (CARDOSO, 1997).
Materiais de orientação didática	Edições destinadas ao professor, em que se discutem aspectos do ensino do latim: objetivos, estratégias, distribuição de conteúdos etc.

Quadro 9 – Obras didáticas e suas características

2.3 Os discursos: seu lugar social e seu tempo

Para a análise dos discursos, consideramos a perspectiva dos discursos constituintes (MAINGUENEAU, 2000), de forma a "apreender o discurso enquanto articulação entre texto e lugares sociais"(p. 3). Entendem-se lugares sociais aqui no sentido de "uma posição em um campo simbólico", em nosso caso, o campo legislativo (configuração das leis em torno do ensino do latim) e o campo acadêmico (configuração dos prefácios de obras didáticas). Consideram-se, pois, os discursos como possuidores de um "estatuto singular", os quais emergem em "zonas de fala em meio a outras e falas que pretendem preponderar sobre todas as outras" (p. 6), ou, ainda no dizer de Maingueneau:

> Discursos-limite, situados sobre um limite e lidando com o limite, eles devem gerar textualmente os paradoxos que implicam seu estatuto. Junto com eles vêm à tona, em toda sua acuidade, as questões relativas ao carisma, à Incarnação, à delegação do Absoluto: para não se autorizarem apenas por si mesmos, devem aparecer como ligados a uma fonte legitimante. (2000, p. 5)

Em relação às obras didáticas, por exemplo, seus autores marcam sempre sua inscrição, com a indicação de sua filiação a uma determinada instituição tradicional e reconhecida de estudo do latim ou a uma instituição de ensino superior. Geralmente em destaque no frontispício do livro ou em sua capa, a informação é uma espécie de aposto ao nome do autor.

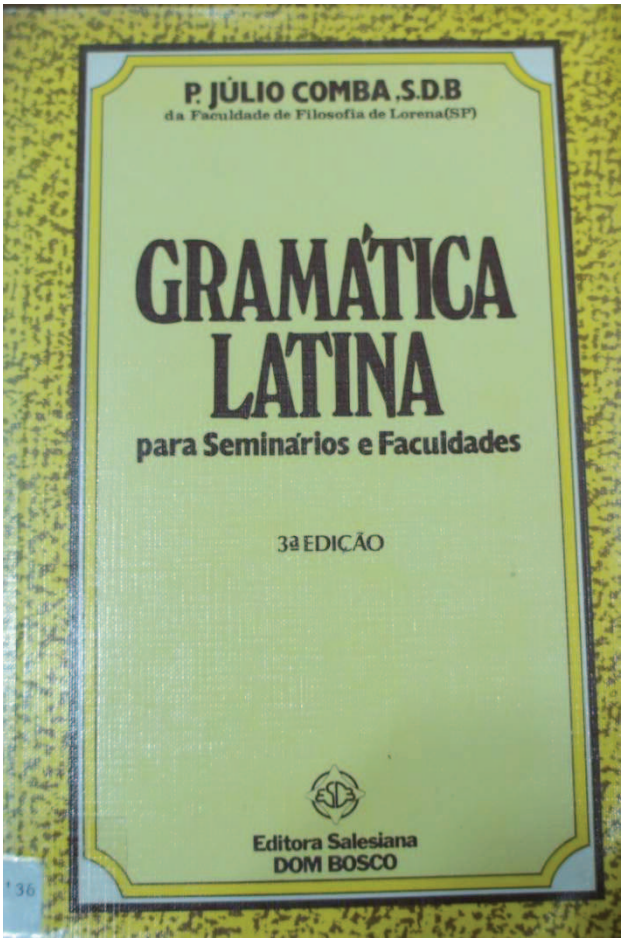


Figura 9 – Capa do livro *Gramática latina*, de Júlio Comba, S. D. B.
("Da Faculdade de Filosofia de Lorena/SP")

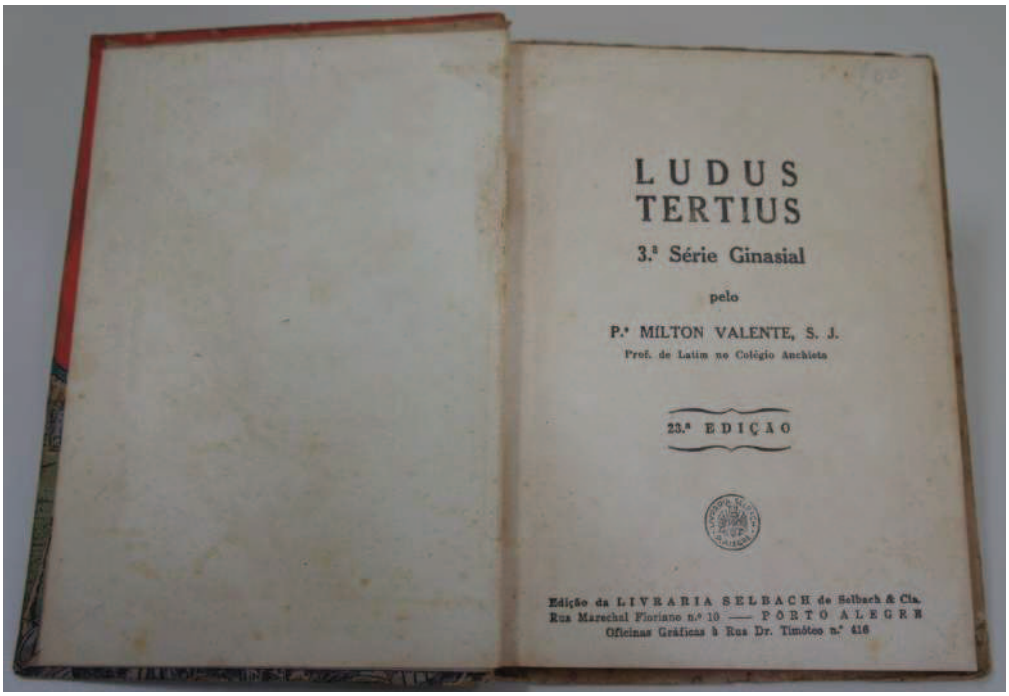
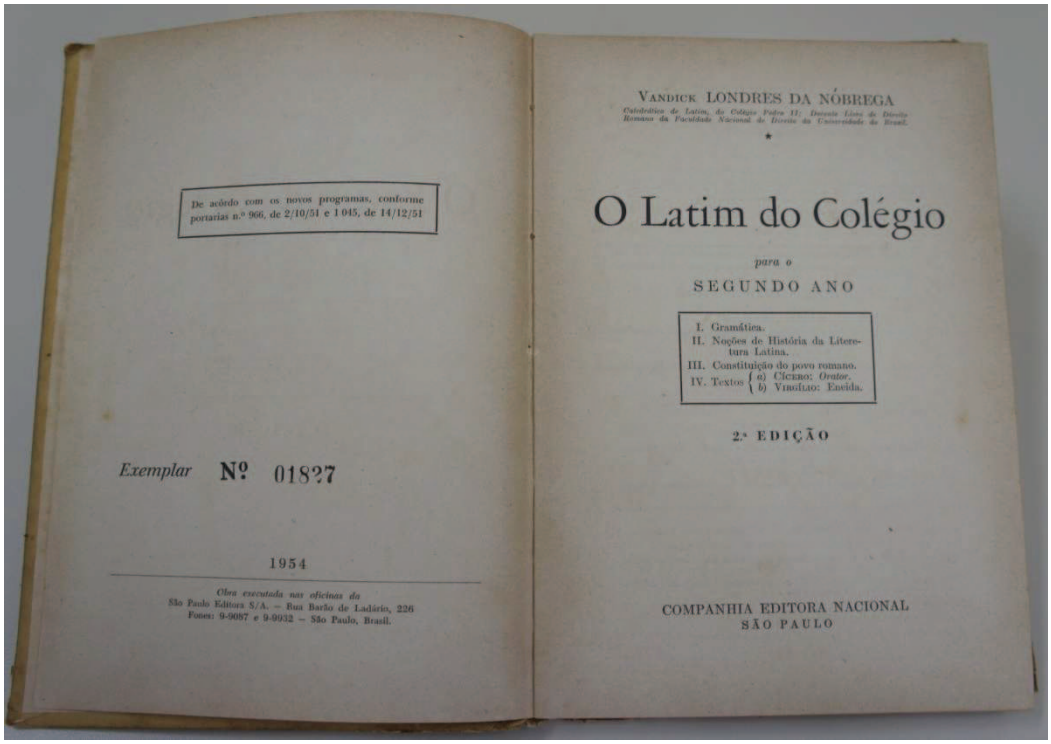


Figura 10 – Frontispício do livro *Ludus Tertius*, do Pe. Milton Valente, S. J.
("Prof. de Latim no Colégio Anchieta")



De acôrdo com os novos programas, conforme portarias n.º 966, de 2/10/51 e 1 045, de 14/12/51

Exemplar Nº 01827

1954

Obra executada nas oficinas da
São Paulo Editora S/A. — Rua Barão de Ladário, 226
Fones: 9-9087 e 9-9032 — São Paulo, Brasil.

VANDICK LONDRES DA NÓBREGA
Catedrático de Latim, do Colégio Pedro II; Docente Livre de Direito Romano da Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil.

O Latim do Colégio

para o

SEGUNDO ANO

I. Gramática.
II. Noções de História da Literatura Latina.
III. Constituição do povo romano.
IV. Textos { *a*) CÍCERO: *Orator*. *b*) VIRGÍLIO: Eneida.

2.ª EDIÇÃO

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
SÃO PAULO

Figura 11 – Frontispício do livro *O latim do colégio*, de Vandick Londres da Nóbrega ("Catedrático de latim, do Colégio Pedro II; Docente Livre de Direito Romano da Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil")

Quanto à localização temporal dos discursos manifestados nos prefácios das obras didáticas, os problemas são de ordem variada. Algumas obras são de um período em que não havia a imposição de certas regras de informação bibliográfica, razão pela qual algumas não registram a data de sua publicação. Outras apresentam a data de uma determinada reimpressão, mas não registram a data da 1ª edição. Sempre que possível, então, buscamos localizar a data da 1ª edição ou apresentar uma data estimada a partir de outras informações que o material apresenta. Por outro lado, diferentemente da edição, o prefácio de algumas obras aparece datado, ou a data da edição (muitas vezes uma reimpressão) difere da data do prefácio. Nesses casos, consideramos o discurso situado na data apresentada pelo prefácio. Ainda assim, o discurso presente em um prefácio de uma reimpressão de um material publicado originariamente em um momento pretérito, ainda que tal momento seja desconhecido ou apenas estimado, pode ser considerado como um discurso mantido, sempre que não haja uma advertência inicial sobre a data em que a obra foi publicada e as concepções nela vigentes.

Quanto às leis, sua datação não apresenta nenhum tipo de problema, vez que é característico do gênero que o seu número venha acompanhado da data: por exemplo: Lei Nº 4.024/1961 ou Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

É assim, então, que passamos a tratar de cada período do longo século XX, incluindo, por razões que serão explicitadas mais à frente, os primeiros anos do século XXI. Em cada um, buscaremos, sempre que possível, confrontar os discursos oficiais, representados pelas leis e pareceres emanados dos órgãos oficiais, com os discursos sobre a importância e a utilidade do latim nos prefácios (discursos não oficiais), numa hipótese de que aumentam a importância e a utilidade do latim à medida que a disciplina perde espaço no currículo escolar por determinações de lei.

2.4 O primeiro quartel do século XX

Trata-se do período que estamos chamando de período de transição dos estudos latinos no Brasil (TUFFANI, 2006). Segundo Tuffani:

> A iminência da instalação das faculdades de Filosofia, a nova feição do curso secundário e a maior circulação das ideias e dos livros fizeram do momento o início de um período de transição nos estudos latinos no Brasil. (p. 23-24)

É de 1908, por exemplo, a instalação das duas primeiras faculdades de Filosofia em São Paulo, sob orientação católica (TUFFANI, 2006). O autor diz ainda:

> A Faculdade Eclesiástica de São Paulo, anexa ao Seminário Provincial, funcionou [...] [até] 1914. Na Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo, também só era oferecido o curso de Filosofia, entendendo-se por "Letras" a Literatura, sobretudo de línguas modernas, e as Ciências Sociais e Históricas. [...] A Faculdade Livre de Filosofia e Letras era mantida pelo Mosteiro de São Bento, estando agregada, a partir de 1911, à Universidade de Louvain. [...] Em razão de sua antiguidade, a Faculdade de Filosofia de São Paulo, posteriormente de "São Bento", é a que mais se presta à história da implantação dos estudos superiores em Letras no Brasil. (p. 23)

Em Manaus, em 1909, é criada a primeira universidade nacional, na qual se juntam três faculdades tradicionais: Faculdades de Ciências e Letras (sendo esta uma escola secundária nos moldes do Ginásio Nacional com o bacharelado de Ciências e Letras) e uma Faculdade Militar de acordo com as escolas superiores militares.

Registra-se, também, no período, a criação da Academia de Altos Estudos (Rio de Janeiro), que era vinculada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e que contava com o curso de Filosofia e Letras, entre outras especialidades. De 1920, é a fundação da Universidade do Rio de Janeiro e a ela se anexam algumas das mais antigas faculdades brasileiras (cf. TUFFANI, 2006).

A quantidade de material didático do período é a menor que temos em nosso acervo, razão pela qual pouco poderemos nos dedicar aos discursos sobre a importância e a utilidade do latim. Além disso, o ensino ainda era geralmente ministrado por um professor de posse de uma gramática e de uma seleta de textos – esse era o método. As versões *ad usum* dos textos latinos, que foram largamente utilizadas na educação brasileira, deveriam ainda ser os métodos utilizados.

Como uma língua não mais em concorrência apenas com o vernáculo, mas com as línguas modernas (consideradas vivas pela legislação do período) em crescente grau de valorização (principalmente o francês e o inglês)[8], o latim, a par do grego, aparece nos discursos oficiais do período (ainda um eco da legislação do século anterior) como uma língua morta, conforme se vê no Decreto Nº 8.660, de 5 de abril de 1911:

> Art. 7º Os programmas deverão attender ás seguintes linhas geraes:
> [...]
> b) Ao estudo das **linguas vivas** será dada feição eminentemente pratica.
> [...]
> c) O latim e o grego serão encarados do ponto de vista litterario e philologico. A comprehensão e traducção dos classicos mais communs, os principaes periodos litterarios, **as intimas relações que ligam as duas linguas mortas** ao nosso vernaculo e ás outras linguas vivas offerecerão o assumpto das aulas. (Grifos nossos)[9]

O decreto 11.530, de 18 de março de 1915, embora não utilize o termo *língua morta* para o latim (e o grego), o faz indiretamente, denominando as demais línguas modernas como *línguas vivas*:

---

8 No decreto Nº 8.660/1911 (que aprova o regulamento do Colégio Pedro II), o francês é a língua estrangeira obrigatória. Uma outra língua estrangeira, sendo as opções inglês ou alemão, deverá ser estudada. O mesmo vale para o Decreto Nº 11.530/1915.

9 Todos os grifos dos textos do domínio legislativo são nossos, excentuando-se os casos contrários, que serão sempre indicados.

> Art. 170. O estudo de **linguas vivas estrangeiras** será exclusivamente pratico, de modo que o estudante se torne capaz de fallar e ler, em Francez, Inglez ou Allemão, sem vacillar nem recorrer frequentemente ao diccionario.
> Art. 172. O ensino de Latim será ministrado de modo que no ultimo anno o alumno possa traduzir qualquer trecho das orações de Cicero ou das obras de Virgilio.

O discurso sobre a importância do latim para a aprendizagem da língua portuguesa, conforme destaque na alínea "c" do decreto de 1911, é uma manutenção das concepções vigentes nas legislações anteriores. Veja-se, por exemplo, o artigo abaixo, do Decreto Nº 3.251/1899, em que, além dessa utilidade da aprendizagem do latim, apresenta uma outra relacionada à leitura dos clássicos:

> Art. 9º Nesses programmas attender-se-ha ao seguinte:
> [...]
> III. No latim e no grego se procurará incutir no alumno a comprehensão dos classicos mais communs e **principalmente o subsidio que estas linguas fornecem à lingua vernacula**.

Quanto à oferta do latim, apresentamos o quadro abaixo com as determinações das leis vigentes no período do final do séc. XIX até o primeiro quartel do séc. XX. Quadros dessa natureza, constrastando a oferta por período, serão úteis para observarmos a mudança do status da disciplina, por força de legislação, e como essa mudança pode interferir nos discursos das obras didáticas:

	Descreto Nº 3.251/1899				Decreto Nº 3.914/1901				Decreto Nº 8.660/1911		Decreto Nº 11.530/1915			Decreto nº 16.782/1925			
Quantidade de anos de estudo	4 (anos finais)				4 (anos finais)				2 (anos finais)		3 (anos iniciais)			4 (anos finais)			
Carga horária	3	3	3	1	2	3	3	1	5	5	-[10]	-	-	-	-	-	-

Quadro 10 – Distribuição do latim por anos de ensino segundo a legislação do primeiro quartel do século XX

[10] O sinal (-) indica que o decreto não especifica a carga horária semanal de cada disciplina.

Um discurso que se destaca no período é uma aula inaugural do 1º ano de Língua e Literatura Latinas na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa,[11] um discurso originariamente oral, portanto, para os 83 alunos daquela turma,[12] proferido pelo ilustre professor José Leite de Vasconcelos: *Da importância do latim*. Tendo circulação impressa no Brasil, mobiliza-se o discurso aqui, por se tratar de um apanhado de *vantanges* e *utilidades* do latim que passam a fazer parte de quase todas as introduções de métodos publicados no Brasil, principalmente no período de sucesso editorial das obras para o estudo da disciplina durante os anos de 40 e 50, tendo seu uso mais hiperbólico[13] a partir dos efeitos dos dispositivos legais responsáveis pela exclusão da disciplina dos currículos. Certas concepções explicitadas pelo discurso são também registradas tanto na legislação do período, quanto em prefácios de obras.

O próprio fato de se tratar de uma "lição inaugural" e de o convidado escolher como "matéria" a importância do latim nos remete a uma tendência, que se observa desde aí, de se dedicarem à questão as primeiras lições dos métodos tradicionais de ensino da língua latina publicados mais à frente. Numa verdadeira aula de erudição, Leite de Vasconcelos vai além das utilidades do latim, mas no assunto se centra. Uma das primeiras questões que destacamos é a desconstrução do conceito de língua morta, numa tentativa de responder à pergunta, ainda que não assim formulada, *como pode algo morto ter tantas utilidades?*

---

11 A Universidade de Lisboa foi criada por decreto de 22 de março de 1911. Foi instituída a partir da reforma republicana, com a integração das quatro escolas criadas desde 1825, assim designadas: Faculdade de Medicina, Faculdade de Ciências, Escola de Farmácia e Faculdade de Letras (um Curso Superior de Letras já existia desde 1859, fundado por D. Pedro V). Informação colhida, em 25/05/2013, do site da universidade: http://www.ul.pt/portal/page?_pageid=173,169820&_dad=portal&_schema=PORTAL

12 Em nosso acervo, temos a 2ª edição impressa, datada de 1947, com prefácio em latim do latinista e tradutor português Nicolau Firmino: *De sermonis Latini utilitate*, em livreto separado, em homenagem ao professor Leite de Vasconcelos, que falecera em 1941. O texto originalmente foi publicado na *Revista Lusitana* (volume xiv, 1911, p. 113-124), fundada em 1887 pelo próprio José Leite de Vasconcelos. A quantidade de alunos da turma da então fundada Faculdade de Letras foi colhida da *Apresentação* da Faculdade, no site da Universidade.

13 Conforme já vimos e detalharemos mais à frente, há registros de métodos em nosso acervo que chegam a incluir, entre as utilidades do latim, a possibilidade de cura para as doenças senis, como o mal de Alzheimer, e a possibilidade de conhecer gente diferente, de sair da rotina.

> Compreende-se que não possamos denominar morta a língua dos Romanos, com a mesma exactidão com que denominamos, v. g., a dos Hebreus e a dos Godos: estas cessaram de existir, aquella continuou, transformando-se insensivelmente. (p. ix)

Embora longa para ser aqui citada,[14] mas ao mesmo tempo interessante, a argumentação que se segue é ainda mais explícita, pelo uso de imagens naturalistas que nos remetem a um ser vivo [as informações entre colchetes são nossas, de forma que fique claro o uso da metáfora de um corpo vivo[15] para o latim, no caso em questão]:

> Os mais antigos documentos latinos datam do século VI, antes de Christo [o nascimento conhecido do latim]. Vida tão longa, área geográfica tão extensa, e além d'isso o podermos fazer ascender à sua unidade primordial [os pais do latim], estabelecida pela litteratura, um grupo considerável de língoas [as irmãs do latim], contrariamente ao que se sucede a outros não menos consideráveis, por exemplo, o germânico e o eslavico [os da convivência, já mortos], convertem o latim em um thesouro ineshaurível de factos para o investigador que pretenda averiguar como é que uma lingoa que começa [nasce] modesta, e circumscrita num territorio bem determinado pela Geographia e pela Historia, se desenvolve [cresce], dacae [envelhece, adoece], readquire alento [convalesce], floresce [possibilita a frutificação, os filhos], e se decompõe [aprodece e morre], voltando a vegetar em pobres condições [morre mas não é enterrado, morre, mas não morreu]. (p. ix)[16]

Outro expediente discursivo para tornar evidente a vivacidade do latim é o uso de certos verbos animados e de verbos *sentiendi*, para revelar o quanto a literatura latina (vista como inseparável da língua) nos colocaria dentro da ação de um mundo vivo do passado, que explicaria o nosso próprio tempo:

> Quem diz *lingoa latina*, diz concomitantemente litteratura romana. Com esta **penetramos** na vida antiga: no interior da casa, no campo, na escola, no templo, no *forum*, no senado, no tribunal, no arraial militar. **Ouvimos** os clangores das trombetas de guerra, inflamadas sempre pelo patriostismo, nas páginas eloquentes de Tito Lívio; com Tácito e Sallustio **sondamos** o caracter dos politicos; Plauto **diverte-**

---

14 Mantemos o que já foi dito em capítulo anterior desta tese: preferimos deixar que o leitor acompanhe as ideias dos autores citados a fazer recortes bruscos em seu pensamento.

15 Certamente, a metáfora se fundamenta na influência da teoria darwiniana de evolução.

16 Conforme já explicitamos, estamos seguindo a grafia da edição consultada.

> **nos** com a lingoagem zombeteira da plebe; nas odes de Horácio **debuxam-se-nos** lindos quadros das festas agrárias em honra das Nymphas; nas elegias de Tibullo **adivinhamos** a felicidade do amor, - *me retinet vinctum formosae vincla puellae*; Plínio **franqueia-nos** os repositorios da sua erudição desmedida; Quintiliano **lega-nos** em particular as regas da oratória, Varrão as da lavoura, Vitrúvio as da architectura. (p. ix, os grifos em negrito são nossos)

Pela legislação em foco, vê-se, no início do século (Decreto 3.914/1901), a concepção do objeto de ensino língua latina pouco implicada com a literatura que a documenta. As referências ao latim, língua morta, como vimos, são, principalmente, no sentido de explicitar a sua utilidade para a aprendizagem da língua materna. No Decreto Nº 8.660/1911, o conhecimento literário já surge como objetivo em si, conforme vimos: "O latim e o grego serão encarados do ponto de vista litterario e philologico"; "a compreensão e a traducção dos clássicos mais comuns, os principaes periodos litterarios..." (art. 7º, alínea "c"). Contudo, é possível que *philológico* pudesse significar o ensino da língua, o ensino gramatical, e a informação "principaes periodos litterarios" remetesse ao estudo *sobre* a literatura e não *da* literatura? Na legislação posterior (Decreto Nº 11.530/1915), o conhecimento da literatura ainda aparece como forma de tradução, ou seja, a leitura do texto latino cumpre objetivos tradutórios, porque a tradução favorece, segundo as leis vigentes, a melhoria do uso do português.

Vejamos os métodos! Das sete obras do período que temos em nosso acervo, quatro são seletas latinas para atender às demandas do programa, sendo que, em uma das seletas, os textos são mediados por notas e resumos (versão *ad usum*):

AUTOR	OBRA	ANO	CARACTERÍSTICAS
MAGNE, Augusto S. J.	*Selecta latina*	1919	Parte I: prosadores: I - Sentenças, breves narrações de vários autores; II - Textos de vários autores. Parte II: poetas: vários autores; apêndices de história literária
[?]	*Selecta latina*	1920	"Último curso. Coordenada segundo o programma do Collegio Pedro Segundo". Prosa e poesia
[?]	*Primeira selecta latina para uso dos alumnos do 4º anno seriado*	1926	Textos originais mediados com notas e resumos. "Epitome" e "De viris (Lhomond); "Historia romana" (Eutrópio); "Fabulas" (Fedro)

AZEVEDO, Fernando de; AZZI, Francisco	*Páginas latinas. Pequena história de literatura romana pelos textos.*	1927	"Pequena história de literatura romana pelos textos."

Quadro 11 – Obras didáticas do primeiro quartel do século XX com foco na literatura

As três demais são: um método de abordagem estrutural (RAVIZZA, *A morfologia latina. Primeiro livro de exercícios em correlação com a gramática P. João Ravizza*, 1923), uma gramática (SANTOS, Luiz Antonio dos, *Elementos de grammatica latina*, 1924) e um manual de pronúncia em inglês (WESTAWAY, *Quantity and accent in the pronunciation of latin*, 1913)

Retornando ao discurso de Leite de Vasconcelos, observemos ricamente discutidas outras utilidades para a aprendizagem do latim. A língua (e, diga-se já, a sua literatura) apresenta, então, as seguintes vantagens:

VANTAGEM	EXEMPLIFICAÇÃO DO AUTOR DO DISCURSO
de natureza arqueológica	"Com o socorro da litteratura romana ampliamos ou completamos o que colhemos da inspeção dos monumentos" "Sem umas noções de latim, como se poderia illustrar a historia de uma localidade com a decifração da legenda de uma lapide, de uma placa, de uma moeda, que por acaso emergissem d'um murro derruido, ou apparecessem enterradas num campo?"
de natureza etnográfica	"Se [...] examinamos as superstições, os adagios, as lendas, e assistimos ás solenidades e aos jogos, quantas memorias não descobriremos de Roma, guiados pela mão dos poetas, dos romancistas, de todos, enfim, que reflectem em seus escritos a alma das multidões?"
de natureza estética	"Afóra ser elemento principalíssimo de informação histórica, a litteratura romana é bella por si mesma." "Não poderá gabar-se de haver saboreado todos os primores da litteratura universal quem não passou pela vista, no original, certos capítulos de Tito Lívio, ou certos versos da *Eneida*. A meditação das melhores obras dos auctores romanos apura o gôsto litterario." "Dos grandes escritores dos seculos subseqùentes nenhum se furtou a tomar por modêlo a litteratura latina, na ideia ou na fórma viriam ao mundo os *Lusíadas*, a não existir a *Eneida*?" "A par com a litteratura portuguesa propriamente dita possuimos uma litteratura latino-nacional bastante curiosa, que convém aqui especificar: obras escritas em latim por individuos que nasceram e viveram no nosso solo." "Nem nós entenderemos cabalmente ás vezes os dizeres de Camões [...] e de outros, senão conhecermos as correspondentes dicções latinas"

de natureza ética e moral	"... alcançaremos do trato com elles peculio não escasso de excellentes ideias moraes e philosophicas, que nos alumiam ácerca das épocas que as produziram, e ainda hoje nos aproveitam em diversas circumstancias, pelo contraste com o que naquellas épocas há mau."
de natureza lógico-intelectual	"... porque os pedagogistas com razão concordam em que o exercício das lettras latinas aviva o engenho do estudante, o que resulta da natureza da lingoa, essecialmente logica, e de terem de se revestir de trajo moderno pensamentos que concernem a modos de existir muito differentes dos actuaes. Tudo isto obriga a reflectir e a raciocinar: ora a reflexão e raciocínio são gymnastica do espírito, o qual com ella se aperfeiçoa."
de natureza pedagógica ou prática	"... está claro que quem senhorear a lingoa-mae, melhor fala, escreve, adquire, ou ensina aquellas lingoas [as neolatinas]."
de natureza relacional	"Compulsar os quinhentistas e os seiscentistas, para nelles colher o que tiver valor, e o que não contrariar, e pelo contrario dirigir, a evolução actual da lingoa, não é de modo algum andar para trás, é progredir: a civilização de cada epoca [...] resulta sempre das anteriores..."
de natureza filológica	"Por trás de palavras estão as ideias, os homens, as sociedades, isto é, a vida com todas as qualidades e costumes.

Quadro 12 – As vantagens do estudo do latim, por José Leite de Vasconcelos (1911)

Conforme veremos mais à frente, introduzir um material didático com uma lista das utilidades do latim tornou-se lugar-comum, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando tem início o processo de desobrigação da oferta (e, portanto, o processo de retirada) do latim dos currículos escolares.

Das demais questões aventadas por Leite de Vasconcelos, relacionadas a aspectos observados nas leis, além da discussão sobre o latim como língua viva (em oposição ao latim língua morta da legislação), seu discurso pontua as relações entre línguas estrangeiras e os dilemas ligados à tradução. Diz ele: "a lingoa portuguesa (é nella que insistirei) acha-se na actualidade em grave crise: combatida pela francesa..."(1947 p. xv). A própria legislação brasileira do período atesta o francês como língua estrangeira preferencial, porque obrigatória, seguida das línguas inglesa e alemã, concorrentes entre si, porque optativas. O quadro abaixo mostra o total de cadeiras (com carga horária semanal total entre os anos, sempre que explicitada pela lei) a serem cursadas em francês e em português, nos anos de estudo que cada lei impõe para o ensino:

	Decreto Nº 3.914/1901	Decreto Nº 8.660/1911	Decreto Nº 11.530/1915	Decreto nº 16.782/1925	TOTAL[17]
Francês	6[18] (14)	3[19] (9)	3[20]	3 + lit.[21]	15
Português	6 (12)	4 (12)	3	4 + 2 lit.[22]	16

Tabela 1 – Oferta de francês e português na legislação do primeiro quartel do séc. XX[23]

A legislação pode impor a língua francesa, pela indicação de sua obrigatoriedade na divisão das disciplinas em quadros por ano ou, ainda, incluindo um artigo específico com a exigência, conforme se vê no artigo 9º do Decreto Nº 8.660/1911: " O alumno póde optar pelo estudo do inglez ou do allemão; o estudo do francez é obrigatorio." Se compararmos o quadro em que se ilustra a concorrência silenciosa entre o francês e o português no período com a oferta atual de português e inglês (língua atualmente de maior oferta entre as estrangeiras), percebemos que a ênfase na língua estrangeira era maior, com a oferta de francês a par ou próxima da oferta da língua materna. Não devemos também nos esquecer de que (e os argumentos de Leite de Vasconcelos nos lembram) aprender latim era concebido, de alguma forma, ainda, como aprender português. Nesse sentido, se somarmos a carga horária ou número de anos de estudo de ambas, concluiríamos por um maior incremento dado para o ensino a esse amálgama linguístico (latim-português). Vejamos:

17 Na soma, consideram-se apenas os anos de estudo de línguas (não das literaturas), embora os resultados não divergissem se considerássemos essa particularidade explicitada por algumas legislações.

18 Quatro disciplinas de Português nos anos iniciais e duas disciplinas de literatura nos dois últimos anos do curso.

19 No 4º ano, o aluno estuda uma outra língua estrangeira, com as opções inglês e alemão.

20 No 4º e 5º anos, o aluno estuda uma outra língua estrangeira, com as opções inglês e alemão.

21 Inclui uma literatura de línguas latinas (não da língua latina, mas das línguas neolatinas). As línguas alemã e inglesa aparecem como optativas no 2º e 3º anos.

22 Inclui uma disciplina português, com noções de literatura, e uma disciplina de literatura brasileira.

23 O nível de ensino considerado, exceto quando informado outro, é o curso secundário de então.

	Decreto Nº 3.914/1901	Decreto Nº 8.660/1911	Decreto Nº 11.530/1915	Decreto nº 16.782/1925	TOTAL
Francês	6 (14)	3 (9)	3	3 (+ lit.)	15
Português	6 (12)	4 (12)	3	4 (+ 2 lit.)	17
Latim	4 (9)	2 (10)	3	4	13

Tabela 2 – Oferta de francês, português e latim na legislação do primeiro quartel do séc. XX

Leite de Vasconcelos, ao levantar "todas" as possíveis utilidades de se saber latim, se depara com algumas cuja natureza não se liga ao objeto de estudo língua latina, mas aos temas que nela circulam e cujo conhecimento seria importante. Nesse sentido, refutando uma possível contra-argumentação de que é possível conhecer os temas tratados pelos romanos através de tradução de suas obras, assim se posiciona: "Não se me esconde que uma boa traducção das obras antigas serve de muito, e não raro é sufficiente para o intuito: todavia a plena consciencia da investigação, só a dá o uso directo da lingoa. Fica pois explicita outra vantagem do estudo do latim" (p. xi).

O argumento de Leite de Vasconcelos não deixa de nos lembrar também que boa parte das obras latinas do período (e ainda hoje, já que a língua portuguesa é das poucas, modernas e importantes, em que as obras latinas não estão todas traduzidas) estão traduzidas para o francês[24]. Não é irrefletidamente que ele assim se posicione, com uma ideia que, incompleta, citamos pouco atrás: "a lingoa portuguesa (é nella que insistirei) acha-se na actualidade em grave crise: combatida pela francesa, e sem arrimo clássico..."(1947, p. xv).

Os discursos dos prefácios das obras didáticas do período refletem, em grande medida, embora sem a mesma eloquência, as ideias de Leite de Vasconcelos. Refletem, também e obviamente, a legislação vigente, em resposta a suas determinações, numa espécie de embate discursivo. Na *Selecta latina*, sem indicação de autoria (o prefácio do autor da obra é assinado por "Um antigo professor"), é o atendimento ao programa (para o Colégio Pedro II e para os estudos preparatórios) o assunto tratado, além de se destacar a presença de sentenças, ao final do livro, para serem memorizadas. A menção à carga horária destinada ao latim, diminuída pela legislação, ocorre em alguns dos prefácios. De fato, se se comparam as ofertas de 4

[24] As obras latinas encontram-se hoje também traduzidas, para ficar com as principais línguas, para o inglês, o italiano, o alemão e o espanhol.

anos de latim do Decreto Nº 3.914/1901 com as ofertas de 2 anos pelo Decreto de 1911 (Decreto Nº 8.660) e de três anos pelo de 1915 (Decreto Nº 11.530), a perda é considerável e justifica os discursos:

> Há por ahi boas grammaticas, porém ou muito extensas e minuciosas, ou muito theoricas e portanto não convindo para os cursos dos nossos gymnasios, **cursos fracos de três horas por semana, em 3 annos lectivos** de 8 meses. (SANTOS, Luiz Antônio dos. *Elementos de grammatica latina*, 1924[25], grifo nosso[26])

O questionamento da carga horária é retomado por Fernando de Azevedo e Francisco Azzi, em sua obra *Páginas latinas: pequena historia da litteratura romana pelos textos* (1927), embora o motivo tenha sido responder antecipadamente a possíveis críticas ao seu trabalho pelo fato de se converter em antologia. Em outras palavras, os autores assumem que fazem uma antologia, mas o justificam demonstrando estar seguindo as determinações legais, que reduziram a carga horária e impuseram esse "mal necessário" (em aspas dos autores):

> Pois, se, por um lado, num florilegio de textos destinados á materia de explicação, em classe, não se dão, por via de regra, mais que vistas fragmentarias de sua literatura, ahi mutiladas nas suas obras primas, que não se apresentam senão por partes escolhidas segundo criterios variaveis; como, por outro lado, no ensino de uma língua, **viva ou morta**, **deante da abundancia de documentos e da escassez de tempo**, se poderia abordar, na sua integralidade infrangivel, o conjuncto vastissimo de todas as obras, que lhe compõem a literatura?. (AZEVEDO e AZZI. *Páginas latinas*, 1927, p. 5)

Pela extensão e argumentação apresentada, o prefácio parece mais se dirigir a um possível crítico da obra, ou ao professor que a adotará, que ao aluno, destinatário primeiro de qualquer material para a aprendizagem. A argumentação dos autores, então, segue na direção de convencer esses leitores potenciais a ver com bons olhos a mutilação feita, agora já apresentada como uma condensação. O jogo metafórico

---

[25] Trata-se da 4ª edição, já que o prefácio (em que se explicita ter sido o prefácio da 3ª edição) é datado de 1920.

[26] Exceto por indicação em contrário, os grifos nos discursos prefaciais são nossos. Na ausência de indicação de página, entenda-se que o prefácio se encontra nas páginas iniciais do livro, cuja diagramação costuma não fornecer essa informação.

empregado (com o uso de palavras ligadas ao campo semântico dos sentidos) é apelativo:

> Estará aqui, pois, esta literatura antes condensada do que mutilada. Aliás os livros, que mais agradam, não são os mais completos, senão os mais suggestivos; não os que tudo explicam, mas os que deixam alguma cousa á **imaginação**; não os que nos **saciam**, mas os que, **fomentando**-nos o interesse pela materia, nos encaminham a outros livros, em busca de mundos apenas entreabertos á curiosdade despertada. [...] Ora, deve ser inebriante o **perfume**, que se evola desses florilegios, que, embóra mutilados, contenham specimens de latinidade de todas as epocas, desde os **aromas** selvagens das paginas de **sensibilidade** desordenada, até o **perfume** subtil e penetrante da prosa de ironia velada e de conceitos agudos, em que se **saboreiam** os refinados, e a quintessencia das obras de alta inspiração, de **pensamento forte** e de estilo polido. (AZEVEDO e AZZI. *Páginas latinas*, 1927, p. 7)

A qualificação da língua latina como *língua morta*, em oposição às línguas modernas como *línguas vivas*, segue a designação estabelecida na legislação, conforme vimos. A redução da carga horária de ensino da suposta língua morta já começa a fazer aparecer a lista de "vantagem de saber o latim", conforme se vê na obra *Elementos de grammatica latina*, de Luiz Antonio dos Santos (1920/1924):

> Comquanto seja o Latim uma lingua morta, é de grande utilidade o seu estudo.
>
> Sem conhecimento do Latim não é possível o estudo da Grammatica historica do nosso vernaculo nem o emprego adequado de numerosos vocabulos do nosso idioma, ignorando-se a sua precisão.
>
> É indispensável aos juristas e util para o estudo das sciencias, mormente da botanica.
>
> Sem saber o Latim nunca poderiam os literatos apreciar em seus originaes as obras dos poetas e prosadores romanos cheias de bellezas admiraveis.
>
> Finalmente, sendo a lingua da Egreja Catholica, é lingua universal.

Vê-se aqui grande parte das vantagens elencadas por Leite de Vasconcelos, em 1911, entre elas: as vantagens de natureza filológica, de natureza prática, de natureza estética. Vê-se também no Brasil, pelo que se depreende dos prefácios, a importância atribuída a certos aspectos da didática da línguas clássicas (alguns dos quais já citados por Leite de Vasconcelos) que são válidos ainda hoje: a necessidade do contato com a civilização romana, a necessidade do contato com o texto desde o

princípio do curso, a importância de que esses textos mantenham as palavras na ordem do latim e, finalmente, a importância de se partir dos textos para o ensino da gramática.

2.5 Período do *boom* editorial do latim no Brasil

<table>
<tr><td rowspan="3"></td><td>LEI ROCHA VAZ</td><td colspan="5">LEI FRANCISCO CAMPOS</td><td colspan="3">LEI DE CAPANEMA</td></tr>
<tr><td>Decreto nº 16.782/1925[27]</td><td colspan="5">Decreto Nº 19.890/1931[28]</td><td colspan="3">Decreto Nº 4.244/1942</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td colspan="2">1º ciclo</td><td colspan="2">2º ciclo</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Quantidade de anos de estudo</td><td rowspan="3">4 (anos finais)</td><td rowspan="2">Seriado fundamental[29]</td><td colspan="4">Seriado complementar[30]</td><td rowspan="2">Curso ginasial</td><td rowspan="2">Curso Clássico</td><td rowspan="2">Curso Científico</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2</td><td>a</td><td>b</td><td>c</td><td>d</td></tr>
<tr><td>2</td><td>0</td><td>0</td><td>?</td><td>4</td><td>3</td><td>-</td></tr>
</table>

Quadro 13 – Distribuição do latim por anos de ensino
segundo a legislação do período de 1931 até início da década de 60

O período em que nos centramos agora se encontra marcado por duas legislações importantes e contraditórias: após os anos que sofrem a influência da chamada Lei Rocha Vaz (Decreto Nº 16.782/1925), a qual tem vigência até uma parte da década de 30, temos a Lei Francisco Campos (Decreto Nº 19.890/1931), que representa uma perda considerável para o latim, sentida pelos latinistas, conforme veremos nos discursos prefaciais dos materiais didáticos, e a Lei de Capanema (Decreto Nº 4.244/1942), que traz um fôlego novo à produção editorial, por razões que trataremos em seguida, e tem vigência até os primeiros momentos da década de 60, quando uma nova legislação, a LDB de 1961, levará o latim a seus piores momentos como objeto de estudo escolar.

Enquanto que, a partir do Decreto Nº 16.782/1925, são 4 anos comuns de latim a todos os alunos do secundário de então, o Decreto Nº 19.890/1931 (conhecido como Lei Francisco Campos) reserva apenas dois anos comuns, na seriação conhecida como fundamental. O seriado complementar, em dois anos, é obrigatório para os

[27] O Decreto de 1925 aparece aqui para facilitar o contraste com as legislações posteriores.

[28] Um ano depois, essa legislação é retificada a partir do Decreto Nº 21.241, de 4 de abril de 1932, mas não há nenhuma retificação relacionada ao ensino de latim.

[29] Os cinco primeiros anos do curso secundário de então são comuns a todos os alunos. O latim só é estudado em dois anos do seriado fundamental.

[30] Mais à frente, explicitamos o que aqui indicamos com as minúsculas a, b, c, d.

candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior: a) curso jurídico, b) cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia, c) cursos de Engenharia ou de Arquitetura e d) Faculdade de Educação, Ciências e Letras[31]. Enquanto que as disciplinas obrigatórias para os aspirantes aos demais cursos superiores aparecem descritas na lei, para o de Letras, o artigo 8º deixa tal definição a cargo do regulamento da própria instituição responsável pelo curso, a recém-criada Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Se o latim sofre esse golpe de redução de carga horária (de 04 anos obrigatórios da lei anterior para 02 anos obrigatórios na lei em questão), o francês, por exemplo, nessa disputa linguística, sai na frente, com 04 anos no seriado fundamental (04 anos obrigatórios, portanto); o inglês fica com 03 anos obrigatórios, e o alemão como disciplina optativa em 02 anos do seriado fundamental.[32]

O destaque do período e que terá reflexos na legislação posterior é a criação das Faculdades de Filosofia e de Letras: em 1931, fundação da Faculdade de Letras e Filosofia de São Paulo (extinta um ano depois); em 1933, implantação, em São Paulo, da primeira faculdade de Filosofia segundo o Estatuto das Universidades Brasileiras, o Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras "Sedes Sapientiae"; em 1934, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, com a criação de novas faculdades e reestruturação das unidades tradicionais; em 1935, fundação no Rio de Janeiro da Escola de Filosofia e Letras, integrando a então criada Universidade do Distrito Federal; em 1937, criação da Faculdade Nacional de Filosofia - Decreto nº 452, de 5 de julho de 1937, quando se converteu em Universidade do Brasil a Universidade do Rio de Janeiro; em 1939, instalada a Faculdade Nacional de Filosofia – Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939 (o decreto extinguiu a UDF, transferindo seus cursos para a Universidade do Brasil); em

---

31 Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública, reforma o ensino universitário, criando a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931). Cf. FARIA, 1959.

32 Na Lei de Capanema, em relação à disputa entre as línguas estrangeiras, o inglês já começa a dar sinais de ânimo: ao lado do latim, o francês aparece como obrigatório também em 04 anos para o primeiro ciclo; o inglês, nos 03 últimos anos; no curso clássico, o francês já aparece como língua optativa junto ao inglês nos dois primeiros anos do ciclo; no curso científico, Francês e Inglês aparecem como obrigatórias independentes nos dois primeiros anos do ciclo.

1940, reconhecimento, pelo Conselho Nacional de Educação, da Faculdade de Filosofia de São Bento, São Paulo – Decreto 1.190[33]. Daqui em diante, criaram-se mais cursos superiores de Letras, ficando para trás a fase do bacharelado em Ciências e Letras.

A Lei de Capanema (Decreto Nº 4.244/1942) virá nesse contexto de ebulição e representará, pois, uma virada na situação do ensino do latim, ou antes na situação da oferta de disciplinas de latim, já que, se, por um lado, a disciplina reaparece valorizada no currículo, após os onze anos do golpe da Lei Francisco Campos (1931), por outro, o aumento da demanda por professores trará alternativas pouco viáveis. Segundo Tuffani, a partir de dados de Nóbrega (1962)[34] e Faria (1959):

> Como não havia um quadro de professores habilitados, a demanda foi suprimida de modo improvisado, permitindo um ato ministerial que os licenciados em Letras Neolatinas e Anglo-Germânicas também lecionassem Latim, o que tornou o ensino desigual e mesmo insatisfatório. Um expoente dos latinistas, Vandick L. da Nóbrega, reconheceu o efeito negativo da Lei Capanema. (2006, p. 27)

De qualquer forma, o aumento de anos de estudo do latim possibilitará, ao menos, o lançamento de uma quantidade sem fim de métodos e materiais didáticos, resultado, inclusive, da qualificação do professor, que não é oficialmente apenas o egresso de um curso de Letras Clássicas.[35] Para entender o contexto da educação secundária no período, talvez mais do que colocarmos nossas opiniões, distanciadas mais de meio século do problema em questão, seja interessante ouvirmos algum estudioso da própria época sobre o ensino secundário no Brasil. Jayme Abreu, educador de larga experiência e integrante do Instituto Nacional de Estudos

---

33 Os dados aqui apresentados foram colhidos em Eduardo Tuffani (2006).

34 NÓBREGA, Vandick L. da. A cultura clássica no Brasil. *Romanitas: Revista de Cultura Clássica Romana: Língua, Instituições e Direito*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 457, 1952.

35 Ernesto Faria (1959) apresenta medidas paliativas que foram tomadas no sentido de melhorar a qualificação do professor: "Por proposta nossa foram acrescidas duas disciplinas ao Curso de Letras Clássicas: Civilização Greco-Romana e Lingüística. Também por proposta nossa a Literatura Latina deixou de ser uma disciplina à parte, estudando-se, porém, Língua e Literatura Latina em tôda a extensão do curso, inclusive na 4ª série, bem como na 1ª e 2ª séries dos cursos de Neolatinas e Anglo-Germânicas. Ainda uma disciplina foi acrescentada à 4ª série do curso de Letras Clássicas, Filologia Clássica, tendo por escopo dar aos estudantes uma visão geral dos principais problemas da matéria através da história da mesma desde a antigüidade." (1959, p. 289)

Pedagógicos, no Cileme (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar), apresenta um excelente panorama,[36] a ser retomado ao analisarmos certos aspectos do ensino no período e para entendermos determinadas questões apresentadas nos discursos prefaciais.

Por enquanto, corroborando o que apresenta Ernesto Faria (também do período e um latinista de peso), apresentamos o resultado de seu levantamento sobre o perfil dos professores da época, sempre com o objetivo de entendermos o alavancar da produção editorial. Um dos dados fundamentais apresentados por Abreu relaciona-se à expansão da escola secundária brasileira no período que estamos analisando. Segundo os dados apresentados, o "crescimento de matrículas no período de 1933 a 1953 andou em torno a (sic) 490%" (2005, p. 46). É fácil entender esse aumento, se considerarmos que o Brasil nas décadas de 40 e 50 já apresenta um processo de urbanização bastante sensível, de acordo com os dados apresentados por Bortoni (1989 *apud* LOBO, 2003):

Ano	População total	População urbana (percentagem)
1900.....	14 333 915	6,8
1920.....	-	10,7
1940.....	-	31,29
1950.....	51 944 397	36,16
1980.....	120 000 000	67

Bortoni 1989

Contrariamente à demanda crescente, o professor qualificado era em número escasso, fazendo com que se lançasse mão de certos expedientes. Faria (1959) e Nóbrega (1962) já apontavam alguns problemas, conforme vimos logo atrás. Abreu (1955) traz ainda outras questões problemáticas:

[36] Trata-se de um trabalho apresentado por ocasião do Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado em Santigo do Chile, em 1955. Foi publicado originalmente na RBEP, v, 23, p. 26-104, abr./jun., 1955. A edição a que tivemos acesso foi a seguinte: *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr., 2005. Seu trabalho se intitula "A Educação Secundária no Brasil: (Ensaio de identificação de suas características principais)".

> Os professores das escolas públicas normalmente devem ser admitidos por concurso de títulos e de provas para fazerem jus à vitaliciedade, mas há muitas exceções a esse processo legal de provimento.
> [...]
> Nas escolas particulares não há exigência de concurso; apenas o professor deve ser registrado na Diretoria do Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura, exigência esta, aliás, comum às escolas públicas.
> A exigência legal, regular, para a obtenção do registro é o título de licenciado nas Faculdades de Filosofia, que formam professores secundários.
> Como o número dos diplomados por essas faculdades ainda é insuficiente para atender às necessidades docentes, admite a lei, onde não haja professores licenciados disponíveis, concessões de registro a título precário, até a prestação de "exames de suficiência". (ABREU, 1955, p. 59-60)

E complementa, mais à frente, ao se referir ao problema da condução dos métodos:

> O número de professores com formação profissional específica – bacharelados e licenciados por Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – cuja atuação, no magistério secundário, é, em princípio, um avanço em relação a passado próximo, em que todo esse magistério (salvo o de algumas congregações religiosas vindas do estrangeiro) não possuía formação específica, não vale ainda como presença ponderável em meio aos 32 mil professores, aproximadamente, que, em 1952, ensinavam na escola secundária [...]

Em função dessas questões, serão 20 anos de produção didática exaustiva, com obras chegando a um número de edições que fariam inveja aos maiores *best-sellers* de hoje, daí o gráfico de barras apresentado no início deste capítulo, formado a partir de nosso acervo, mostrar os anos de 40 e 50 com os maiores e absolutos índices. A partir da década de 60, o latim sofrerá novos e definitivos golpes, mas isso é assunto para a próxima seção deste capítulo.

Como, então, os discursos prefaciais do período se configuram? Como era de se esperar, os discursos das obras publicadas no período de vigência da Lei Francisco Campos (1931-1942), dada a redução da oferta de disciplinas para o latim, trazem à tona quase sempre a questão das *utilidades* da língua, além de outras questões de que

trataremos[37]. Se o período em que estava vigente a Lei de Capanema se converteu numa possibilidade de novo fôlego, os problemas que emergem são muitos e culminarão em uma série de questionamentos que desembocam na referida LDB. Os discursos dos prefácios das obras do período denunciam, então, um bem estar com a nova legislação (praticamente desaparecem as listas de *utilidades* do latim), no princípio de sua vigência até meados dela, mas sinalizam, após meados da década de 50, um mal estar com as notícias desanimadoras para a língua latina.

Por questões didáticas, e considerando que o comportamento discursivo é significativamente diferente no período de vigência das duas leis do período, preferiremos apresentar os discursos em separado, de forma que possamos acompanhar a mudança de tom que eles apresentam. Sempre que possível, também procuraremos cotejar, conforme é o nosso propósito, os discursos legislativos com os prefaciais.

Nos discursos de âmbito legislativo, desde a Lei Francisco Campos, o latim já não mais aparece alcunhado como língua morta (apesar do ataque sofrido). As referências assim ao estatuto do latim, a nosso ver, são mais um eco da forma como as legislações anteriores trataram a disciplina. Ou talvez o reflexo do sentimento de perda que a legislação impôs. Vejamos:

> Actualmente essa lingua, **embora indevidamente lhe chamem morta**, é estudada nos collegios e universidades de todoas as nações e consegue triumphos maravilhosos no campo da sciencia e da instrucção litteraria. (*Grammatica latina para o 4º e 5º anno seriado e curso complementar*[38], Dr. João Henrique, 1935, p. iv)

Em *O latim pelos textos* (1935), Ernesto Faria abre o prefácio com uma epígrafe que é uma citação de Marouzeau: "Procuremos, ao menos, tratar o Latim como uma língua que viveu." Abre o primeiro parágrafo uma outra citação muito interessante,

---

37 Publica-se uma quantidade razoável de obras didáticas. Algumas delas, contudo, são do período de transição entre as leis: a de Rocha Vaz e a de Franscisco Campos. Por outro lado, a criação das Faculdades de Filosofia e Letras pode ter contribuído para esse crescimento.

38 Estranhamente a obra se refere ao 4º e 5º ano seriado. A legislação de 1931 prevê apenas 02 anos no seriado fundamental. Talvez o caso de se tratar de uma segunda edição? Pelo visto não, já que, em prefácio, o autor cita uma obra de 1933. Assim, trata-se mesmo de uma edição do período de vigência da lei.

de P. Barrière, que fazemos questão de transcrever, porque a referência ao latim como uma língua não morta se dê pelo uso de palavras do campo semântico do *existir, permanecer, viver*:

> Em nossa sociedade contemporânea, a Antiguidade **permanece** um motivo de escândalo e de contradicção: uns atacam-na, outros a defendem; ninguém póde ignorá-la nem ficar indifferente ás questões que ella propõe: tal é a melhor prova de sua **existência**. Uma pessoa só se ocupa do que **existe**, só se combate o que **resiste**. É, pois, esta **vida** que nos propomos estudar em seus principaes aspectos. (*O latim pelos textos*, Ernesto Faria, 1935, p. 7)

Embora não registre diretamente o latim como língua morta, Estêvão Cruz (1936), ao tratar da importância de o aluno tomar notas para que aprenda, diz que se trata do expediente mais proveitoso que conhece em relação ao ensino, "quer das línguas vivas, quer das línguas mortas" (*Programa de latim. Antologia, subsídios históricos e gramaticais*, Estêvão Cruz, 1936).

Em relação à situação, digamos, de pouca oferta da língua no currículo, lembrando as palavras de Barrière, citadas acima, de que "ninguém póde ignorá-la nem ficar indifferente ás questões que ella propõe", destacamos o fato de os discursos marcarem o pouco interesse dos alunos em relação à disciplina.

A obra *Curso secundário de latim* (uma tradução e adaptação do original francês) traz à tona a forma como os alunos justificam sua falta de vontade para com o assunto: referindo-se ao latim como língua morta, o que é mais motivo de riso do que falta de interesse pela aprendizagem da língua.

> Desejariamos que os estudantes de hoje não fossem como muitos incompetentes nos quaes a expressão *lingoa morta provoca* o riso, e não vissem nos estudos latinos uma *coisa morta*. (*Curso secundário de latim*, C. Gerogin e H. Berthaut, 1935, trad. e adapt. do original francês para o Gymnasio das Conegas de Sto. Agostinho, grifos dos autores)

Outras obras registram também a falta de interesse dos alunos, mas já a associam a outros aspectos didáticos:

> A sua feição leve, desembaraçada o mais possível dessa grande quantidade de regras e exceções, que **matam tanto a cabeça do estudante pouco apaixonado pelos estudos áridos**, talvez seja a

> maior qualidade que apresente para colaborar eficientemente, com o esfôrço do mestre, no ensino de latim, entre nós. (*Programa de latim. Antologia, subsídios históricos e gramaticais*, Estêvão Cruz, 1936.)
>
> Costumam de ordinário os alunos olhar para o latim, como as crianças para um ouriço cachero, **iniciando assim o seu estudo de má vontade e sob a influência dum falso preconceito**. [...] O latim não pica nem amarga; somente precisa ser bem mastigado, para ser bem digerido: é o que êste livro começara a demonstrar... (*Lições metódicas de latim ao alcance de todos,* Pe. Marinho e Manuel Marinho Novais, 1932, p. 5)
>
> Pôr o alumno em frente de um texto, sem lhe dizer quem o escreveu e porque o escreveu, equivale a apresentar-lhe um enigma que não lhe interessa decifrar. [...] Devido a esse **estudo árido e destituido de interesse**, é que se **tem desenvolvido, entre os estudantes, essa ogeriza pelo Latim**. (*Lingua latina. Trechos escolhidos*, Vilhena Moraes e Orlando Fonseca, 1936)

Vê-se que a justificativa recai sobre a formação do professor e sobre suas estratégias didáticas. São os autores desses livros os próprios professores que atuam no ensino, ao menos nas instituições públicas, que eram as de maior prestígio na época. Num dos prefácios, o autor Fuad Daud, também professor, traz a recordação de sua época de estudante para argumentar pela importância do papel do professor no gosto que os alunos podem ter pela aprendizagem da língua:

> Tenho verificado, durante a minha carreira estudantina, que **o Latim**, de todas as outras materias, **é a mais desprezada pelos estudantes e também a mais odiada**. Raro é o jovem que aprecia a lingua latina e, por isso mesmo, as aulas em que se ministram as obras de Cicero e de Virgilio, são as menos freqüentadas. [...]
> Por que, entretanto, essa ***fuga desesperada e odienta?*** Haveria algum motivo imperioso para os meus colegas se desfazerem das lições latinas, ou seria, talvez, malquerença do professor? (*Como traduzir o latim*, Fuad Daud, 1934, p. 5)

O autor conclui que o problema está no professor e nos métodos empregados – "Sanado êsse mal, está salva a Pátria!" (p. 5). Em seguida, culpa o programa, dizendo: "Na verdade, em parte, os lentes não são tão culpados..." (p. 6)

Vimos, na argumentação de Abreu (1955) e de Faria (1959), o quanto a formação do professor era um complicador. Os protestos, contudo, em relação à legislação são sempre correntes. No que diz respeito aos programas, Abreu (1955) se

refere a uma falta de descentralização e a um processo não democrático em sua elaboração.[39] Evidentemente, os autores, em seus prefácios, em que os pedidos de desculpas são comuns, questionam o programa e a dificuldade de pô-lo em prática, dadas as reduções de carga horária impostas por lei. É daí também a explicação de os métodos se converterem em apresentação de seleção de trechos de obras, com facilitações de toda ordem para os alunos. É um embate entre *discursos constituintes* (MAINGUENEAU, 2000) de diferentes domínios. De um lado, o discurso constituinte legislativo, de longa tradição e de natureza impositiva; do outro, o discurso constituinte pedagógico/acadêmico, que, para ter efeito, evoca os grandes nomes estrangeiros que se dedicam aos estudos da Antiguidade, ou evoca a

---

[39] Abreu (1955, p. 65-66) apresenta uma série de dados esclarecedores. Ainda que longa, damos a citação aqui pela recuperação de informações históricas relevantes: "Antes de 1931, eram o Cólégio Pedro II, estabelecimento padrão, mantido pela união na capital da República, e os ginásios estaduais, equiparados, que elaboravam esses programas. A reforma de 1931 (Francisco de Campos) transfere essa competência a comissões de professores escolhidas pelo ministro da Educação. Recentemente, reconferiu-se ao Colégio Pedro II a prerrogativa de elaborar os seus próprios programas e depois (Portaria Ministerial nº 966, de 2/10/1951) foi a adoção desses programas estendida ao País, ficando os planos de seu desenvolvimento a cargo da congregação do Colégio Pedro II. Sempre que os governos estaduais desejem adotar, para uso em suas escolas, planos de desenvolvimento próprios, ficarão eles sujeitos à aprovação ministerial.

As críticas mais comuns e mais aceitas aos programas que por muito tempo vigoraram na escola secundária brasileira eram as seguintes:

a) os programas oficiais não eram verdadeiramente programas, isto é, plano de atividades para um fim; assemelhavam-se mais a listas de títulos ou tópicos de índices de livros, sem maior ênfase na orientação aos professores, não esclarecendo os objetivos básicos desejáveis para o ensino, com a sugestão das práticas didáticas mais indicadas a alcançar os objetivos visados;
b) os programas não eram propostos em correspondência com as finalidades dos cursos de estudo, isto é, suas listas de assuntos não se relacionavam com os objetivos de formação da personalidade, sentido de socialização, desenvolvimento do espírito cívico, artístico, etc.;
c) habitualmente os programas eram imensos, inçados de minúcias e de requintes eruditos e especiosos, sobrecarregados de nomes, datas, exceções, sem adequação ao nível mental e às necessidades dos adolescentes, como se fossem feitos em função do exibicionismo de especialistas; (...)
e) não havia proporção entre a escassa duração do ano letivo, o número de aulas por matérias e a extensão dos programas, que quase nunca eram vencidos, embora limitando-se os docentes à exposição dos seus tópicos, sem qualquer tempo para recapitulações, controle da aprendizagem, etc." [Não citamos o item "d" por se referir exclusivamente aos programas de estudo de música e canto orfeônico e de trabalhos manuais.]

realidade do ensino do latim nesses países.[40] Assim, por exemplo, depois de citar a realidade portuguesa, francesa, alemã e inglesa, o prefácio da obra *O latim e a formação das línguas românicas* propõe a pergunta:

> E no Brasil?
> Confrange-se-nos o coração, ao olharmos para o estado desolador em que geralmente nos encontramos nêste assunto de relevantíssima importância.
> No curso ginasial bem poucos anos se estuda latim, com aulas sòmente três vezes por semana! (*O latim e a formação das línguas românicas*, João Henrique, 1937, p. 45)

Alguns dos prefácios de obras do início da década de 40 ainda são lamentosos e já apostam na "ressurreição" do latim no Brasil, uma forma de assumir a língua como morta:

> Já observaste [leitor], também, que nos grandes nucleos culturais do nosso mundo, nêste século de progresso, em tôdas as raias do saber humano êsse passado vibra cheio de ressurreição. Que imensas edificações se arrojam para o espaço infinitivo, fundamentadas nêsses cimentos inabaláveis! (*Pequeno ensaio de métrica latina*, J. F. Marques Leite, 1940)

As críticas à legislação e aos programas impostos se seguem, justificando a natureza questionável da obra didática:

> É **apenas o Programa Oficial desenvolvido em pequeno tomo**, para não encarecer o prêço da obra, e **para satisfazer as necessidades escolares de um tão breve curso de latim, em dois anos**. *(Programa de latim. Antologia, subsídios históricos e gramaticais*, Estêvão Cruz, 1936)

> **Os programmas ora em vigor indicam os autores que devem ser explicados**. Attendendo ao **exiguo tempo concebido ao estudo do Latim no curso fundamental** e á impossibilidade de serem estudados todos os textos indicados, fizemos uma **selecção dos trechos** mais interessantes. (*Língua Latina. Trechos escolhidos*, Vilhena Moraes e Orlando Fonseca, 1936)

---

40 Nesses embates, os efeitos são variados: as queixas, por exemplo, que ocorrem nesse período podem ter contribuído para as novas configurações do ensino do latim apresentadas pela Lei de Capanema; por outro lado, as queixas dos resultados obtidos no ensino do latim durante a vigência da Lei de Capanema, além de outros fatores, podem ter contribuído para a omissão da obrigatoriedade do latim na LDB de 1961.

> O ensino do latim tem de adstringir-se a noções elementares. (*Latim fundamental pelos textos*, Raymundo Cintra, 1939)

Além dessas críticas à legislação, o prefácio se converte também, por vezes, numa arena, onde se digladiam os autores em concorrência. Em Faria (1935, p. 7), uma insinuação da questão: "... o presente trabalho não é obra improvisada, traducção afoita do ultimo compendio europeu ou americano, que o acaso de uma remessa postal nos tenha feito chegar ás mãos".

Quanto ao mais, destacam-se as ocorrências de justificativas para a aprendizagem do latim. Juntando-se os discursos, possivelmente chegaríamos à lista completa de *vantagens* de Leite de Vasconcelos (1911), citada laudas atrás. Citamos, por interessante a formulação, alguns trechos de discursos prefaciais, com as vantagens do estudo do latim que deles se pode depreender.

O latim é útil para aprender o português

> Nenhuma outra língua nos interessa tanto estudar, **para o conhecimento da nossa**, como a latina. (*Lições metódicas de latim ao alcance de todos,* Pe. Marinho e Manuel Marinho Novais, 1932, p. 5)

> Iniciando-se no quarto ano o estudo de gramática histórica portuguesa, estabelecemos em todo o nosso trabalho, sistematicamente, a comparação do Latim com o nosso idioma, tornando-se a SÍNTESE DE GRAMÁTICA LATINA também um **valioso auxiliar da aula de português**. (*Síntese de gramática latina*, Ernesto Faria, 1934)

> ...já por estarem escriptas em latim obras muito importantes do mundo, já por ser elle a fonte pura da boa linguagem, e ainda por nos fornecer a origem e as regras morphológicas e syntacticas daquelles idiomas [línguas neolatinas]. Por estes motivos, diz Fouillet, todo o homem instruído tem duas linguas: a sua e a latina. (p. iv)
> [...]
> Para a raça latina, e **principalmente para os brasileiros e portugueses torna-se indispensável o conhecimento do latim**, porque, sem elle, não se pode ler nem escrever bem [citando Garret]. (*Grammatica latina para o 4º e 5º anno seriado e curso complementar* Dr. João Henrique, 1935)

> A applicação dessas normas [de tradução] trará duplo resultado: **aprender o Latim e aprender o Português**. (*Língua latina.* (*Trechos escolhidos*, Vilhena Moraes e Orlando Fonseca, 1936, p. 12)

> [Em caixa alta e em destaque]
> **É NECESSÁRIO O LATIM PARA SE SABER PORTUGUÊS**
> [...]
> Estude-se o latim e o português aparecerá elegante, puro, claro e correcto. (*O latim e a formação das línguas românicas,* João Henrique, 1937, p. 45-46, grifo do autor)

O embate discursivo pode, até mesmo, vir revestido de um vocabulário **bélico** ou **trágico**, disfarçado de *termos poéticos* ou *amenizadores*, como o que se segue, em citação longa, mas, a nosso ver, justificada:

> O nosso idioma anda vestido de andrajos e em vergonhosa **miséria**..., êle que possui pompas e opulência, podia andar **armado** de maravilhas lingüísticas herdadas do latim. Estamos **perdendo** dia a dia as riquezas do património de nossa língua por falta de estudos de latim.
>
> *Salvemos* do **naufrágio** o nosso idioma *belo* como o **triunfo** *épico* que êle canta...[...] Nós que a todo momento nos servimos desta *harpa melodiosa* chamada língua portuguesa, amemo-la com carinho. O nosso idioma bem sabido nos fornecerá a **têmpera para as armas** nas **lutas** *da pena* e nos dará **vitórias** na imprensa, na tribuna, em todas as **lides** *da existência*. Não obteremos **triunfos** sem o *amor* e sem o conhecimento do idioma que ungiu os lábios dos nossos pais e que nos fornecerá a última palavra no **derradeiro momento de vida**.
>
> Profundemos o estudo do latim e encontraremos o minério para o *tesouro* da língua portuguesa. Ele nos fornecerá **vitória** nos **prélios** da lingùistica e nos servirá de *luz* para descobrirmos a solução dos magnos problemas deparados na carreira das letras. (*O latim e a formação das línguas românicas,* João Henrique, 1937, p. 46)

O latim é como um relicário de toda a cultura antiga,
elemento modelador das línguas modernas

> O estudo do lotim (sic) no século XX não tem as mesmas finalidades que tinha no século XVI, quando era usado como língua universal, servindo de veículo ao pensamento de então. Hoje o latim tem um lugar no ensino secundário dos grandes centros de civilização ocidental como **relicário de toda a cultura antiga**, elemento **modelador das línguas modernas**.
> Assim sendo, o ensino do latim, para ser um elemento revitalizador da cultura moderna, deverá, ao mesmo tempo, valer-se dos elementos que essa mesma cultura moderna lhe oferece para seu aperfeiçoamento. (*Síntese de gramática latina,* Ernesto Faria, 1934, p. 5)

O latim é útil para
a cultura do espírito

> Essa lingua que salvou a civilização no occidente, torna-se **imprescindivel para a cultura do espirito**... (*Grammatica latina para o 4º e 5º anno seriado e curso complementar,* Dr. João Henrique, 1935, p. iv)

O latim tem uma utilidade
lógico-intelectual

> Para nossos filhos e netos procuramos rejuvenescer um pouco – sem deformá-los – os methodos experimentados. Sempre pensámos que o ensino do latim não é só uma incomparável **gymnastica intellectual** e uma escola de analyse, mas uma **iniciação á propria vida**. (*Curso secundário de latim,* C. Georgin e H. Berthaut, 1935. Trad. e adapt. do original francês para o Gymnasio das Conegas de Sto. Agostinho, p. vi)

Os prefácios de obras do início da década de 40 já dão indícios de conhecimento das possíveis alterações no quadro do ensino de latim que viriam a ganhar corpo com a chamada Lei de Capanema (1942). Ernesto Faria, que presenciou os duros anos da Lei Francisco Campos, publica, em 1941, a obra *O latim e a cultura contemporânea* (I – A questão do latim; II – As modernas diretrizes do ensino do latim), obra que, modificada e complementada, será reeditada, em 1959, com o título *Introdução à didática do latim*. Nessa edição de 1941, o autor trata das questões centrais e dos dilemas do ensino do latim. Contudo, noticia novidades e enquadra o propósito da obra:

> Estando, atualmente em elaboração uma reforma de ensino secundário, que pretende, segundo se afirma, dar ao latim uma situação condigna nos programas, o aparecimento deste livro, onde minha máxima preocupação foi sempre apresentar os fatos em toda a sua realidade objetiva, parece-me não não vir fora de propósito. (p. 8)

E dá indícios de que o assunto "a questão do latim" estava na pauta do dia e representava momentos de tensão para os latinistas: "Dirige-se [esta obra], dest'arte a todo aquele que já tenha feito a si mesmo a pergunta **se o latim deve ou não entrar no currículo da escola secundaria** ..." (p. 8). A obra do Prof. Oswaldo Lima

Rodrigues, *Fundamentos do método psicotécnico no ensino do latim* (1942), ainda não reflete as determinações da lei e mantem o discurso na ordem do previsto: o problema do interesse dos alunos, a proposta de novos métodos (vistos sempre como a salvação), a lista de utilidades do latim etc. De 1943, um ano depois da aprovação da Lei de Capanema, a obra *Latim ginasial pelos textos* (2ª série), de Raymundo Cintra e Jorge Lyra, já reflete a legislação vigente. Trata-se de uma "2ª edição, revista, **caprichosamente melhorada e ampliada** de acordo com o Programa Oficial...":

> Na sua primeira edição [da vigência da Lei Francisco Campos], esta obra obedeceu às normas da metodologia moderna da língua latina, publicando-se **um compêndio elementar que atendesse a um curso de dois anos**.
>
> [...]
>
> Com a reforma do ensino secundário [Lei de Capanema], **tornou o latim à sua posição de superioridade**, no desenvolvimento mental da juventude brasileira, figurando em relevo no programa oficial.
>
> **Urgia, então, desenvolver a matéria**, em profundidade...

Os prefácios agora alteram o tom discursivo. Com a folga proporcionada pela legislação, o assunto deixa de ser as utilidades do latim, e começam a ganhar espaço a discussão metodológica, a explicitação da obra, além dos clássicos pedidos de desculpa e o apelo à condescendência dos críticos de plantão das obras latinas que, em vultuosa quantidade, saíam do prelo, muitas vezes às pressas, para o uso escolar. Os alunos, desinteressados e sem paixão pelo latim nas obras da década passada, se convertem em *jovens latinistas* (*Antologia Latina – para a segunda série ginasial*, Augusto Magne, 1944), *mocidade briosa*[41] (*Antologia latina – para a quarta série ginasial*, Augusto Magne, 1946), *mocidade estudiosa* (*Curso de latim – ciclo ginasial, 4ª série*, Fernando Barata, Abílio dos Santos, 1955).

Sem a necessidade de se questionar a carga horária e o programa oficial e, portanto, com as listas de utilidades do latim não ocupando mais o grosso dos prefácios, começam a surgir obras em cujos prefácios ora se engrandece o valor da obra, dado o sucesso alcançado pelo número de edições, ora se retoma a questão da pronúncia do latim.

---

41 A expressão vai se repetir na adaptação feita por Augusto Magne, também de 1946, da obra *Literatura Latina*, de L. Laurand.

Em 1933, Ernesto Faria já havia publicado a sua obra *A pronúncia do latim – novas diretrizes do latim*, tese de concurso para a cadeira de latim do Colégio Pedro II, orientada pelo seu mestre Antenor Nascentes, a quem dedica a obra, e, em 1938, havia publicado o *Manual de pronúncia do latim*, dedicada à memória de Vicente de Souza, "que foi o primeiro no Brasil a pugnar pela restituição da pronúncia clássica do latim, estabelecendo, em suas aulas no Colégio Pedro II, o critério filológico" (FARIA, 1938). Vicente de Souza havia publicado, em 1902, o livro *Restituição da pronúncia latina*, "demonstrando atualidade e antecipando a querela da pronúncia, que marcou a fase posterior dos estudos latinos no Brasil" (TUFFANI, 2006, p. 24).

Se a questão é anterior, é no início do período da Lei de Capanema a verdadeira querela, como diz Tuffani. São do período obras como *Pronúncia do latim*, de Nelson Roméro (1942), *A pronúncia reconstituída do latim*, de Cândido Jucá Filho (1943), e também as respostas de Ernesto Faria, as réplicas, as tréplicas e o envolvimento de outras personalidades.[42] Anos depois, a questão ainda continua, com a publicação de *O argumento histórico e a pronúncia do latim*, de Nelson Roméro (1947, com prefácio assinado em 1946).

Segundo Tuffani:

> A querela da pronúncia dominou grande parte do período e foi, para prejuízo dos estudos latinos, tratada de forma apaixonada e intransigente com muito desgaste para as partes envolvidas. Entre os defensores da pronúncia reconstituída, destacaram-se J. Mattoso

---

42 Um pouco da querela pode ser acompanhada através dos seguintes trabalhos: CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. A pronúncia do Latim. *Revista de Cultura* 14.185: 264-266, 1942; FARIA, Ernesto. A pronúncia reconstituída do latim I. (Resposta a Cândido Jucá (filho), reunindo exemplos, argumentos e bibliografia recente em favor daquela pronúncia.) *Revista Filológica* – Ano III, nº 18. 1942, p. 159-164; FARIA, Ernesto. A pronúncia reconstituída do latim II. (Conclusão da tréplica às objeções de Cândido Jucá (filho), iniciada no nº 19 da RF.) *Revista Filológica* – Ano III, nº 20, jul. 1942, p. 333-338; FARIA, Ernesto. L. LAURAND. J. MAROUZEAU, La prononciation du Latin. *Boletim de Filologia*, Ano II – Junho 1947 – Fasc. VI, p. 109-110; JUCÁ FILHO, Cândido. A pronúncia reconstituída do Latim – I. *Revista Filológica*, 3.15: 284-289, 1942; JUCÁ FILHO, Cândido. Ainda a pronúncia reconstituída do Latim – II. *Revista Filológica*, 3. 17: 193-205, 1942; JUCÁ FILHO, Cândido. Pronúncia reconstituída do Latim: as falsidades, o conformisto e a 'etriocrítica'; respostas aos srs. E. de Faria, J. Mattoso Câmara Jr. e Serafim da Silva Neto. Rio de Janeiro: EPASA, 1943; SILVA NETO, Serafim da. Como pronunciar o Latim. *Revista de Cultura*, Rio de Janeiro, 1942; SILVA NETO, Serafim da. *Rusgas filológicas: réplica a Jucá, o inestudioso, implicante e roncador*. Rio de Janeiro: s. n., s.d.

> Câmara Jr., Ernesto Faria e Serafim da Silva Neto. A pronúncia tradicional foi amparada sobretudo por Cândido Jucá Filho, J. F. Marques Leite e Nelson Roméro. (TUFFANI, 2006, p. 28)

Um outro aspecto que domina a temática dos prefácios do período, conforme dissemos, é o enaltecimento da obra em função do número de edições a que chega. Obviamente, conforme nos referimos antes, o acréscimo do número de anos de estudo de latim, o aumento da demanda de matrículas e a formação do professor justificam o surgimento de uma produção editorial difícil de acompanhar. Lembremos o que nos disse Abreu (1955) para entendermos o contexto da formação do professor. Com outros dados que apresenta, aqui em relação ao Rio de Janeiro, então capital do país, podemos vislumbrar os problemas nos demais centros:

> Numa amostra de 1.377 professores secundários em exercício, cuja formação profissional constava do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura (1951), apenas 112 eram diplomados por Faculdades de Filosofia (8%). [...]
> O diploma mais encontrado (329 casos) era o de professor normalista (diplomado em nível médio), seguido do de bacharel em direito (142). [...]
> Como fato importante deve registrar-se que cerca de 50% desse professorado era formado em nível médio e, desses 50%, 12% não tinham ido além do ciclo ginasial (1° ciclo do ensino médio, com 4 anos de estudo). (p. 71)

Nesse contexto, as obras didáticas encontram terreno para se multiplicarem. Algumas chegam a um número de edições inimaginável. Se considerarmos, por exemplo, uma coleção moderna de livros didáticos de português, como o *Português: linguagens* (coleção para o segundo ciclo do ensino fundamental), de Cereja e Magalhães, cuja 1ª edição é de 1990 e que, passados mais de 20 anos, chega à 6ª edição, o que dizer de uma obra, como a *Gramática latina para o ginásio*, do Pe. Milton Valente, S. J. (1949), que teve dezessete edições no decurso de quatro anos, conforme o autor nos diz no prefácio da obra[43]? Embora seja difícil recuperar se se trata de edição ou de reimpressão, além de haver muita confusão com datas e edições, o fato

[43] Registra-se também uma 82ª edição de uma *gramática latina para as quatro séries do ginásio* (1952) de autoria do Pe. Milton Valente, S. J.

é que esse expediente é marcado nos prefácios para indicar o sucesso do trabalho e, indiretamente, a sua suposta qualidade.

> Ao publicar "OS AUTORES DO PROGRAMA DE LATIM" anima-me o mesmo entusiasmo com que assisti à aceitação que tiveram as minhas "FÁBULAS DE FEDRO", livro que em menos de três anos atingiu a 3ª edição. (*Os autores do programa de latim. Vol. II – para a 3ª e 4ª séries*, Maximiano Augusto Gonçalves, 1943, grifos do autor)
>
> Tendo-se esgotado, há muito tempo, a quarta ediçaõ das nossas FÁBULAS DE FEDRO, apressamo-nos a publicar a quinta, mais ou menos com a mesma orientação metodológica da anterior... (*Tradução das fábulas de Fedro*, Maximiano Augusto Gonçalves, 1957)
>
> As dezessete edições, que se sucederam no decurso de quatro anos, testemunham o acolhimento sincero e cordial que a obra teve nos meios pedagógicos do nosso país. (*Gramática latina para o ginásio*, Pe. Milton Valente, S. J., 1949)
>
> Da importância do livro é prova indiscutível a terceira edição que o volume atinge, bem como a quantidade de cartas recebidas das várias partes do mundo.
> O livro foi, pois, consagrado e, por conseguinte, seu autor alcançou a justa fama no mundo da intelectualidade humanista. [Prefácio de José Cretella Junior para a obra *Método moderno para a tradução do latim*, Lourenço Tôrres da Silva, 1957]

O prefácio também pode se converter no espaço em que os autores de livros reservam seus títulos para as obras que pretendem fazer. Tamanha é a produção, que um mesmo autor, por vezes, publica mais de uma obra no mesmo ano.

> Resta-nos pedir a Deus que nos seja possível publicar em breve nosso planteado CURSO COLEGIAL DE LATIM, e bem assim os ANEXOS DO CURSO GINASIAL, de que formará o primeiro volume de um sucinto VOCABULÁRIO ESSENCIAL DA LÍNGUA LATINA ... (*Antologia latina para a quarta série ginasial*. 3ª reimpressão revista. Auguste Magne, 1946)
>
> Após a publicação de *Geografia, História e Instituições da Grécia antiga*, ficou nìtidamente assentado o plano geral de nossos *Estudos & Textos relativos à antiguidade greco-latina*, como pelo minucioso prospecto de tôda a colecção, que, em breve, será dado à publicidade, poderão verificar os leitores. (*Geografia, História e Instituições Romanas*. Adapt. do original francês de L. Laurand. Auguste Magne, 1946, grifos do autor)

Se o latim continuou com os sete anos, os 04 do ginasial e os 03 do clássico, portarias ministeriais, contudo, são registradas nos prefácios, as quais reduzem a carga horária semanal da disciplina.[44] O Pe. Milton Valente cita duas portarias que teriam reduzido a carga horária semanal de latim para duas horas: a de nº 26, de 15 de janeiro de 1946 e a de nº 966 de 02 de outubro de 1951. Também fazem menção a portarias que reduziram a carga horária semanal de latim as obras de autoria de Paulo Rónai: *Gradus primus* e *Gradus secundus* (1954). Assim, se, por um lado, logo após a Lei de Capanema os autores tiveram que reforçar suas obras, ampliando-as para atender às novas exigências do programa, por outro, agora, o movimento era contrário, havendo a necessidade de uma "nova elaboração mais reduzida" (*Gramática latina para as quatro séries do ginásio*, Pe. Milton Valente, S. J., 1952).

A década de 50 representará, pois, um momento de transição, de novos, mas velhos, discursos sobre a utilidade e a importância do latim, de se questionar sobre a necessidade da disciplina, o que culminará com a LDB de 1961 e seus atos adicionais, que, ao desobrigarem a necessidade de oferta, contribuirão para a retirada do latim dos currículos. A própria portaria Nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951, que expediu os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas, começa suas *Instruções metodológicas para o ensino do latim* com um parágrafo resumitivo das utilidades da língua:

> Um dos objetivos do ensino desta cadeira é proporcionar aos alunos a cultura filológica: pô-los em contacto com a literatura e a civilização de um grande povo, assegurando-lhes, ao mesmo tempo, melhor conhecimento do português e das demais línguas românicas. É preciso, porém, não esquecer **a utilidade mais relevante do latim: a sua concisão, a sua riqueza vocabular, morfológica e sintática estimulam quantos o aprendem à medição, à análise, a exercícios intelectuais que muito concorrem para a educação do raciocínio e do pensamento**. (Diário Oficial, Seção I, Suplemento ao número 45, 22 de fevereiro de 1952)

---

[44] Os anos 40 e 50, apesar da ênfase dada ao latim pela Reforma de Capanema, representam um momento de tensão e de questionamento da preponderância de um currículo humanista. Desde 1948, já tramitavam no Congresso Nacional discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, numa tentativa de pautar a questão da modernização da educação secundária no país (SOUZA, 2009, p. 82-83). Cf.: SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun., 2009.

Essas novas velhas ideias começarão a tomar corpo novamente nos prefácios:

> Se o LUDUS TERTIUS contribuir, ainda que em escala mínima, para que o Latim alcance a sua finalidade, isto é, formar a inteligência do aluno, robustecer-lhe a vontade, educar-lhe o sentimento estético, disciplinar-lhe a fantasia, o autor se dará por satisfeito e por bem pago de tôdas as canseiras, que acompanham a elaboração de semelhante obra. (*Ludus Tertius – 3ª série ginasial*, Pe. Mílton Valente, S. J., 1953.

Procurando demonstrar que a primeira finalidade do estudo do latim não está no benefício que traz à aprendizagem do português, Napoleão Mendes de Almeida (1946)[45] apresenta um fato pessoal ocorrido consigo, envolvendo um contato que teve com um austríaco, para concluir que, se na Áustria se estuda o latim por sete anos, então sua primeira finalidade não seria melhorar o conhecimento do português:

> Indo a visitar um amigo, encontrei-o a conversar com um senhor, de forte sotaque estrangeiro, que explicava as razões de certa modificação na planta de um prédio por construir; como, no decorrer da troca de idéias, tivesse por duas vezes proferido sentenças latinas, perguntei-lhe se havia feito algum curso especial de Latim.
> - Curso especial de Latim? Não fiz, senhor.
> - Mas o senhor esteve em algum seminário?
> - Não, senhor; sou engenheiro.
> - Percebo que o senhor é engenheiro; mas onde estudou Latim?
> - Na Áustria.
> - Quantos anos?
> - Sete anos.
> - Sete anos?! Todo o engenheiro austríaco tem sete anos de Latim?
> - Sim, senhor; quem se destina a estudos superiores na Áustria estuda sete anos o Latim. (*Gramática Latina*, Napoleão Mendes de Almeida, 1946)

O expediente de citar a realidade de outros países continua, em Napoleão, agora se referindo aos Estados Unidos. Como sempre com mais uma história ilustrativa:

> É também inteiramente falso educadores, assim chamados porque dentro das lutas e ambições políticas ocuparam pastas de Educação ou, quando muito, escreveram livros de Psicologia Infantil - dizerem que – estas palavras foram proferidas numa sessão da Comissão de

[45] A edição consultada é a de 2011.

> "Diretrizes e Bases do Ensino", comissão nomeada para cumprimento do artigo 5º, inciso XV, d, da Constituição Federal – "nos Estados Unidos da América do Norte, país que ninguém nega estar na vanguarda do progresso, não se estuda Latim".[46]
> Felizmente, nessa mesma reunião, a desastrada afirmação não ficou sem resposta; um dos membros da comissão não se fez esperar: "Como não se estuda? É fácil provar; peçamos de diversos estabelecimentos norte-americanos – de diversos, porque a programação do ensino secundário aí não é a única como no Brasil – o programa, que veremos a verdade". Dias e dias decorreram, e nada de programas; interrogado, o "educador" respondeu que não tinham chegado; um dia, porém - não sei de quem foi maior a distração – o defensor do Latim examina uma gaveta, esquecida aberta, e aí vê, guardados ou escondidos, os programas solicitados, e em todos eles o Latim rigorosamente exigido.

Uma das principais conclusões de Napoleão diz respeito à importância do latim de natureza intelectual, mental:

---

46 A *Gramática latina* de Napoleão não apresenta a data da 1ª edição. Em algumas fontes pesquisadas, a data aparece estimada como 1942 (PRATA; FORTES, 2012, p. 169). Contudo, o prefácio da obra cita informações históricas que nos permitem datá-la como posterior a 1946. A única constituição, por exemplo, em que o artigo 5º, inciso XV, alínea "d", se refere a "diretrizes e bases da educação nacional" é a "Constituição dos Estados Unidos do Brasil", de 18 de setembro de 1946. A própria necessidade de se justificar a todo o custo a importância do latim demonstra ser o prefácio de um período de ataques à disciplina. Conforme vimos logo atrás, o Pe. Milton Valente, nas obras aqui indicadas, cita duas portarias que teriam reduzido a carga horária semanal de latim para duas horas: a de nº 26, de 15 de janeiro de 1946 e a de nº 966 de 02 de outubro de 1951. Napoleão cita no prefácio outros dados históricos: "Chegados ao Brasil, três eminentes matemáticos, de renome internacional – Gleb Wataghin, professor de Mecânica Racional e de Mecânica Celeste; Giácomo Albanese, professor de Matemática; e Luigi Fontapie, professor de Análise Matemática –, que vieram contratados para lecionar na Faculdade de Filosofia de S. Paulo (o professor Wataghin é considerado, no mundo inteiro, um dos maiores pesquisadores de raios cósmicos), cuidaram, logo após os primeiros meses de aula, de enviar um ofício **ao então ministro da Educação, que na época cogitava de reformar o ensino secundário**". Aqui, ele se refere à Reforma de Capanema, de 1942, citando um fato ocorrido anterior a ela. O discurso utiliza expressões que indicam um afastamento no tempo: "ao **então** Ministro da Educação", " **na época** cogitava". Nossa conclusão é no sentido de que o texto é posterior à Lei de Capanema ("Muita gente há, alheia a assuntos de Educação, que se admira ver **o Latim adotado em todas as séries ginasiais**, mal sabendo que ensinar não é ditar e que educar não é ensinar."), mas de um período em que a língua sofria ao menos reduções na carga horária semanal de aulas (possivelmente a partir da Portaria Ministerial de 1946?). O próprio Napoleão se refere a portarias dessa natureza: "Com todos os erros de que está eivado o programa de Latim, o descalabro se torna ainda maior quando se considera que **uma portaria reduziu o número de aulas semanais de três para duas**". Em nosso acervo, temos duas edições da *Gramática latina* de Napoleão: a 26ª edição, de 1995; e a 30ª edição, de 2011.

> Quando o aluno compreender **quanta atenção exige o Latim**, **quanto lhe prendem o intelecto** e lhe deleitam o espírito as várias formas flexionais latinas, a diversidade de ordem dos termos, a variedade de construções de um período, terá de sobejo visto a excelente cooperação, a real e insubstituível utilidade do Latim na formação do seu espírito e a razão de ser o Latim obrigatório nos países civilizados.
>
> [...]
>
> Não é para falar o Latim que o ginasiano estuda esse idioma. **Para aguçar seu intelecto, para tornar-se mais observador, para aperfeiçoar-se no poder de concentração de espírito, para obrigar-se à atenção, para desenvolver o espírito de análise, para acostumar-se à calma e à ponderação, qualidades imprescindíveis ao homem de ciência**, é que o ginasiano estuda esse idioma.

Mas a frase que conclui o texto aposta na direção de que o português é útil para se aprender latim e vice-versa: "Asas de um pássaro, o Latim e o Português devem voar juntos: tal é a minha convicção, tal a minha preocupação em todas as 104 lições". Para ele, é o conhecimento ruim de "português" dos alunos que atrapalha a aprendizagem do latim, o português da nomenclatura gramaticial ("Como **obrigar um aluno a decorar** a conjugação total de um verbo se ele não sabe o que é particípio presente, o que é gerúndio, o que é supino?"). Não há como ficar indiferente ao discurso de Napoleão. Sua argumentação, muitas vezes recheada de raciocínios exuberantes, poderia convencer. Mas o próprio Napoleão, que tanto reclama das estratégias didáticas tradicionais dos métodos, dos programas e de seus colegas, acredita que *obrigar a decorar*, tão somente, é "aguçar o intelecto"? Ajuda a "desenvolver o espírito de análise"?

Em obra de 1957, *Método moderno para a tradução do latim*, de Lourenço Tôrres da Silva, a lista das utilidades da língua cresce, com as "Vinte razões por que estudamos o latim". Antes, porém, o autor nos dá pistas sobre os novos e também velhos questionamentos sobre a presença do latim na escola:

> Infelizmente pessoas há que nunca estudaram o Latim e outras que muito mal o estudaram, se põem a pronunciar de público sôbre sua permanência ou não, como disciplina do curso secundário!... Acreditamos que, neste como noutros passos, nossas autoridades esclarecidas hão-se sempre dar ouvidos aos entendidos de verdade e não aos tabaréus que formigam em todos os setores da vida nacional!... (p. 11)

As legislações futuras devem ter provado ao professor que os entendidos de verdade não foram ouvidos. Ainda que sua obra tenha apresentado uma das maiores listas de utilidades do latim, sendo muito extensa, não a reproduzimos aqui. A impressão que temos é que o autor precisava fechar o número de 20 utilidades, razão pela qual ou algumas delas de alguma forma se repetem ou algumas são extremamente forçadas.

Nos prefácios, os autores também questionam o trabalho dos professores, atribuindo a eles a culpa do fracasso do latim. O autor da lista das 20 utilidades do latim, por exemplo, sugere que "cada vez que [os professores] ouvissem uma crítica dasairosa ao ensino da língua, deveriam bater no peito e dizer: 'mea culpa, mea maxima culpa'." (p. 13). E complementa:

> Estamos diante do seguinte fato lamentável: muitos professôres de latim se colocam num dos extremos: ou transformam o latim numa hidra terrível, que só os Hércules podem dominar, reprovando em massa todos os alunos que não possuem fôrça hercúlea, ou, burlando nossas leis, apresentam, com antecedência, textos traduzidos e comentados, sendo um dêles sorteado no exame! O tempora! O mores!" (p. 14)

Se nos prefácios os autores também questionam o programa e a exiguidade do tempo, o embate discursivo continua. Em um volume de autoria de Ivan Cardoso Malta, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, CADES, em 1956, *Didática especial do latim*, as queixas são retrucadas:

> Há um velho hábito, há muito arraigado em nossos meios educacionais: condenar os programas didáticos e atribuir-lhes, tão sòmente a êles, as causas de todos os males que afligem o ensino, em todos os seus ramos e graus.
> [...]
> Com referência especial aos programas do CURSO SECUNDÁRIO, é de lamentar-se a insistência das críticas, por vêzes injustas e infundadas, que sôbre os mesmos se fazem. (p. 7)

O ensino de latim e seus problemas voltam à pauta. Sílvio Elia, em *O ensino do latim (doutrina e métodos)*, obra de 1957, ao sinalizar que o latim, desde o Renascimento, tem sido alvo de ferozes críticas e tem sido considerado um fardo para a juventude, resume a questão:

> Em tudo isso existe um pouco de verdade, mas, a nosso ver, as causas da inegável decadência dos estudos latinos podem ser reduzidas às três seguintes: 1ª, ausência de gôsto pelas coisas do espírito; 2ª, deficiências nos métodos empregados; 3ª, má organização de horários e programas. (p. 13)

O autor caracteriza a época como voltada para um tecnicismo, em que a técnica e a expansão dos sentidos orientam as forças sociais, e apresenta a realidade do latim: "Defendem-no [o latim] os heróicos sitiados da cidade humanista, mas reconhecem que o terreno lhes foge contìnuamente sob os pés" (p. 13).

Já do final da década de 50 é a obra que apresentará um quadro das principais questões do latim, muitas das quais tratadas aqui. Trata-se da *Introdução à didática do Latim*, de Ernesto Faria (1959), publicada um ano depois de sua *Gramática superior da língua latina* (1958). Da década de 60 em diante, o latim entra na sua idade de ferro, com a sua exclusão paulatina dos currículos. O próprio Ernesto Faria, um dos maiores latinistas brasileiros e grande defensor de um bom ensino de latim, não resistirá ao novo quadro:

> Às questões de saúde, porém, somou-se uma outra, por certo bem mais grave: o duro golpe que os estudos clássicos sofreram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024, de 24/12/61), que, ao revogar a Reforma Capanema, é, realmente, um divisor de águas na história da educação brasileira. Ficou-nos, além do mais, esse marco de triste memória: a morte trágica de Ernesto Faria em plena Congregação da Faculdade Nacional de Filosofia, na sessão de 14 de março de 1962, iniciada às 15 horas, e assim tragicamente interrompida.
> Ao discutir a nova legislação, não resistiu ao tratamento que dá ao latim. E o protesto violento, que começara a escrever de manhã, em casa, ficou em pouco mais de uma página. O grande defensor dos estudos clássicos e da formação humanística morreu com o latim. (VALLE, 2006, p. 22)[47]

[47] VALLE, Rosalvo do. Professor Ernesto de Faria Júnior, *Confluência*, Número em homenagem a Ernesto Faria, Rio de Janeiro, nº 31, 1º set. 2006, p. 11- 48.

2.6 O latim após a LDB de 1961

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, traz um conjunto de aberturas e de indecisões, que só serão resolvidas a partir do início da década de 70. Enquanto isso, o latim continua com seus indecisos suspiros, até que a legislação se defina:

> § 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.
> § 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo. (Lei Nº 4.024/1961)

No período, apesar de em menor quantidade, ainda se registra a reedição dos métodos de períodos passados, e novos métodos surgem. A partir da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e de seus dispositivos legais imediatamente posteriores, o quadro do latim entra em colapso na educação básica. Em relação ao ensino de 1º e de 2º graus, assim a Lei se posiciona:

> Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.
> Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação. (Lei Nº 5.692/1971)

Ainda permanece a não definição de disciplinas:

> Art. 4º **Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada** para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.
> § 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

> I - **O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum**, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
> II - **Os Conselhos de Educação relacionarão**, para os respectivos sistemas de ensino, **as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada**.
> III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, **o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas** de acordo com o inciso anterior.

A Lei, contudo, estabelece algumas disciplinas como obrigatórias: "Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde".

A partir dessa Lei, o próprio Colégio Pedro II passa a integrar o sistema federal de ensino (art. 69), subordinando-se às decisões estabelecidas pela legislação. Observa-se que o inciso III, citado acima, mantem a possibilidade de os estabelecimentos de ensino incluir matérias, na parte diversificada, de acordo com seus interesses e necessidades.

A partir do Parecer Nº 853/1971, a Resolução Nº 8, de 1º de dezembro de 1971, "fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude":

> Art. 1° O núcleo comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos de ensino de 1º e 2° graus abrangerá as seguintes matérias:
> a) Comunicação e Expressão;
> b) Estudos Sociais;
> c) Ciências.
> § 1° Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:
> a) em Comunicação e Expressão — A Língua Portuguesa;
> b) nos Estudos Sociais — a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
> c) nas Ciências — a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.
> § 2º Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programa de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos.
> Art. 2º As matérias fixadas diretamente e por seus conteúdos obrigatórios deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento.

O artigo 10 desta Resolução determina o caráter progressivo da implantação do regime instituído, de forma que o latim ainda permanece como disciplina ofertada, agora por poucas instituições, geralmente as mais tradicionais.

O Parecer Nº 339/72,[48] datado de 03 de abril de 1972 e aprovado em 06 de abril de 1972, trata da significação da Parte de Formação Especial do Currículo (a chamada parte diversificada) e busca discutir sobre a sondagem de aptidões:

> 3 - A iniciação para o trabalho, segundo o glossário anexo ao Parecer CFE nº 45/72, deve ser entendida como um conjunto de "atividades desenvolvidas pelos educandos no ensino de 1º grau, na escola e na comunidade, com o fim de orientá-los no sentido de conhecerem os diversos campos de trabalho existentes na localidade, na região e no país, os diversos sistemas de produção e prestação de serviços, a aplicação de materiais e instrumentos e a prática inicial na execução de tarefas que envolvam os aspectos de criatividade, utilidade, organização, experimentação de técnicas básicas e avaliação da qualidade". (Parecer Nº 339/72)

O parecer faz, então, sua sugestão:

> Para os diversos sistemas regionais de ensino, o problema do relacionamento das matérias da parte diversificada, que inclui a parte de formação especial, deve ser enfrentado e resolvido pelos respectivos Conselhos de Educação. Para o nosso caso, tendo em vista de modo particular, os Territórios, entretanto, permitimo-nos sugerir o seguinte elenco, que não é fechado, nem definitivo, mas apenas exemplificativo, mesmo porque, nos termos da lei, os estabelecimentos, pela via regimental, poderão incluir outros estudos mais conformes com as caracteristicas, com os recursos e com as exigências locais e regionais:
>
> a) Area Econômica Primária: Agricultura, Pesca, Criação de Animais, Produtos Agricolas e Animais, Mecanização Agricola, Economia Doméstica Rural, etc.
> b) Area Econômica Secundária: Organização Industrial, Economia Industrial, Mecânica, Metalurgia e Siderurgia, Mineração, Madeira, Artes Gráficas, Cerâmica, Couro, Plástico, Tecelagem, Eletricidade, Eletrônica, Construção Civil, Química, Alimentação, Vestuário, etc.

---

48 BRASIL. Parecer nº 339/72, de 06 de abril de 1972, do CFE. A significação da parte de formação especial do currículo de ensino de 1º grau. In: AGUIAR, José Márcio (org.). *CFE - Pareceres Básicos; Reforma - ensino de 1º e 2º graus*. Brasília: Mai Editora, 1975. v.1.

> c) Area Econômica Terciária: Comércio, Administração, Contabilidade, Turismo, Hotelaria, Publicidade, Bancos e Valores, Transportes, Comunicações, Alimentação, Administração Doméstica, Habitação e Decoração, Enfermagem, Puericultura, Vestuário, Estética Corporal, Higiene e Saúde, Datilografia, Estenografia, Taquigrafia, etc. (Parecer Nº 339/72)[49]

O tecnicismo explícito da nova legislação é resultado de uma série de debates que atravessa os anos posteriores à implantação da República, principalmente os anos de 40 a 60, em que diferentes correntes de pensamento defendiam um ou outro currículo para a educação secundária. É o que se conhece pela famosa expressão "a batalha do humanismo". Por um lado, o humanismo de feição católica, grande influenciador da Reforma de Capanema, se defende, por exemplo, na voz de Alceu Amoroso Lima:[50]

> [...] nítido *abandono do sentido humanista* [grifos do autor] da formação do homem brasileiro, por uma gradativa substituição pelo *sentido profissional* [grifos do autor] de sua formação. O sentido do utilitarismo bentamiano e spenceriano foi ganhando pouco a pouco as camadas dirigentes e modificando a orientação humanista de formação do brasileiro. (LIMA, 1940, p. 7).[51]

Por outro lado, as críticas ao caráter elitista do humanismo de uma face, voltado exclusivamente para o passado, no bojo da discussão sobre a democratização do ensino, trazem à tona a necessidade de se formatar um novo humanismo. Destaca-se aqui a figura de Fernando de Azevedo, que proferiu, entre 1947 e 1951, uma série de conferências pelo país, em que defendia um novo humanismo, pautado

---

49 Ainda segundo o parecer: "A leitura atenta dos parágrafos 1º e 2º do artigo 5º da Lei nº 5.692/71 esclarecerá que a parte de formação especial do currículo, com o objetivo de iniciar para o trabalho, despontará nas atividades escolares, aproximadamente a partir da 5ª série que, marcando o início da segunda metade de duração do ensino de 1º grau, coloca-se como a primeira das chamadas séries finais desse curso. Como se trata de iniciação para o trabalho, há sempre que correlacionar o seu dimensionamento, com as indicações que forem oferecidas pelos levantamentos periodicamente renovados do mercado de trabalho local ou regional (artigo 5º, § 2º, letra b)". (Parecer Nº 339/72)

50 LIMA, A. A. Notas sobre humanismo no Brasil. *A Ordem*, p. 3-8, jun. 1940.

51 Apud SOUZA, 2009, p. 84.

pela cultura científica. Suas conferências encontram-se publicadas no volume intitulado *Na batalha do humanismo: aspirações, problemas e perspectivas* (1952)[52].

A batalha poderia se resumir ao enfrentamento de dois pólos, materializados em diferentes grupos de palavras, mas representando os mesmos anseios de diferentes e combatentes pontos de vista: elitização x democratização; generalização x especialização; humanismo x tecnicismo; humanismo clássico x neo-humanismo; tradição x renovação; manutenção x transformação; passado x presente; antigo x moderno.[53]

Azevedo, numa oração de paraninfo, em 1950, proferida em sessão de colação de grau aos bacharéis e licenciados da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, assim resume alguns aspectos desses pólos:

> O humanismo clássico e o neo-humanismo, a preeminência das ciências sôbre as letras, nas sociedades atuais, a reorganização do ensino secundário, cuja estrutura tradicional já aluiu, arrebatada pela torrente renovadora, o problema das relações entre o Estado e a educação, constituem, de fato, neste sector, outras tantas zonas de cultura, onde se espalharam as minas da reação, que bóiam, ao sabor das correntes, e, com seu alto poder explosivo, ameaçam ou põem a pique os patrulheiros que se lançam ao mar largo da livre discussão das idéias e dos problemas que levanta uma sociedade em transformação. (AZEVEDO, 1967, p. 120)

Numa conferência de 1948, em Belo Horizonte, em curso de férias para professores do ensino secundário, Azevedo, citando Lalande, discute sobre a necessidade de especialização que o mundo moderno impõe:

> A especialização é certamente indispensável, como já vimos, e é ainda crescente a tendência à especialização em todos os domínios. "Não há como evitá-la, pondera Lalande, se quisermos promover a adaptação que é cada dia mais difícil, a uma civilização complexa, baseada na ciência e na técnica, e em cujo processo de complicação social entra como um dos fatôres mais importantes a divisão do trabalho. Mas, se é necessária a especialização, é de primeira importância introduzi-la no ensino o mais tarde possível e sobretudo sentir que, desde que nos

---

52 O livro tem uma segunda edição datada de 1958 e uma reimpressão, na publicação de suas *Obras completas* pela Melhoramentos, datada de 1967.

53 Não deixa de ser o período, segundo Faria, uma reedição da "Querela dos antigos e modernos", que, a partir da Renascença, "com intervalos de tréguas mais ou menos longos, se vem renovando, em vários países de cultura ocidental" (FARIA, 1959, p. 9)

> entreguemos a ela, fazemos a 'parte do diabo' e marchamos no sentido inverso das humanidades". (AZEVEDO, 1967, p. 104)

Embora Azevedo, ao que se depreende da leitura de sua *Batalha*, proponha uma "fidelidade ao ideal humano" (p. 105), de forma a sermos capazes de transitar entre o antigo e o moderno, sua convocação à *luta* se faz pela tomada de decisão, pela escolha de um partido:

> No entanto, se reconheceis a importância da educação secundária que se organiza para completar o ensino geral ou comum e fornecer uma base mais segura na luta incessante contra as causas de diferenciação; se, além dêsse papel assimilador (e assimilação é uma das leis fundamentais da vida nacional), ela exerce uma função seletiva, constituindo um sistema de barragem, com que se represam as incapacidades e se abre, aos mais aptos, o acesso às escolas superiores, **como, mestres dessas escolas, podeis deixar de reagir ao estímulo representado pela existência de seus problemas essenciais, e tomar posição na luta, como fôrça poderosa de reconstrução?**" (AZEVEDO, 1967, p. 105-106, grifos nossos)

Se se trata de um discurso para professores do ensino secundário, converte-se em um convite a uma tomada de posição, em que se prepara o terreno para as grandes mudanças que irão surgir na década de 60.[54] Assim, a LDB de 1961 é a edição oficial de uma visão especialista e supostamente transformadora do currículo que já se desenhava décadas atrás.

Na década de 70, então, os pareceres oficiais sobre as áreas de especialização se focam num pragmatismo curricular, centrado em áreas de interesse profissional, conforme vimos no Parecer nº 339, de 06 de abril de 1972, do CFE. A possibilidade de os estabelecimentos do sistema Federal virem a propor "pela via regimental" outras alternativas ao CFE é citada no Parecer, mas essas alternativas seriam "objeto de apreciação por este Conselho". A última das conclusões sugere:

> 10 - Recomenda-se aos Conselhos Estaduais de Educação que sejam os termos deste Parecer levados em consideração, quando do cumprimento da competência que lhes delegou a Lei nº 5.692/71, no seu artigo 4º, § 1º, inciso II.

[54] A conferência é datada de 1948.

Assim, entre a LDB de 1961 e a Lei 5.692/71, as indefinições ainda permitiram a presença do latim em algumas escolas mais tradicionais, conforme dissemos. O aparecimento de alguns métodos escolares mostra isso. O tecnicismo de que se revestem as novas propostas para o ensino, inevitavelmente, deixará o humanismo para o segundo plano.

Vejamos, então, como os prefácios das obras didáticas do período reagem à nova situação. Os anos da década de 60 são, possivelmente, o momento de maior tensão para os latinistas que escrevem obras didáticas. Do início da década, a obra *A presença do latim* (1962, mas com prefácio assinado de 1961), de Vancdick L. da Nóbrega, reflete ainda o período de instabilidade, fruto da já anunciada necessidade de transformação. O próprio título da obra remete ao caráter vivo, à influência, ao prestígio do latim (*presença*). Encomendada pelo então diretor do INEP, o Professor Anísio Teixeira, divide-se em 3 tomos, objetivando, do que se depreende, a proposição de uma abordagem metodológica mais cuidadosa, se se compara à avalanche de métodos de qualidade duvidosa, publicados entre os anos 40 e 50. Ainda assim, o prefácio, para além de trazer à tona o espírito combativo em relação à mudança anunciada[55], mantém os estereótipos do latim como uma supralíngua, que se desenha na apresentação da lista interminável de utilidades da disciplina. Evidentemente, conforme o que tomamos como hipótese, é também uma configuração discursiva esperada, frente às ameaças por que passava o latim. Denuncia, então, o clamor pela ausência do latim:

> Por isto [isto é, pelas utilidades que tem a língua], a campanha contra a sua presença na formação cultural de nossos estudantes é, em última análise, um atentado contra nós mesmos, contra tudo o que nos é mais caro, porque atinge o espírito: – é a fase preliminar de um crime de lesa-cultura. (NÓBREGA, 1962, p. 15)

Nóbrega admite que os maiores inimigos do latim não são os seus opositores oficiais, mas os próprios professores, que, com um ensino sem significado, afastam os

---

[55] Se a LDB do período é datada de 20 de dezembro de 1961 e o prefácio do autor se encontra assinado com a data de novembro do mesmo ano, consideramos o discurso como de transição entre o período de inquietação com a anunciada LDB e o seu aparecimento de fato.

os alunos do interesse pelo seu estudo[56]. E contextualiza o momento de mudança da lei que está por vir:

> A primeira medida salvadora, que acorre a alguns dos nossos legisladores incumbidos de elaborar e votar as leis básicas do ensino secundário, consiste em aniquilar ou até suprimir o ensino do latim. Com esta providência, julgam êles que a lacuna deverá ser preenchida com ensinamentos técnicos e, assim, ficaria o adolescente de hoje e homem de amanhã mais apto a atender às expectativas do progresso da vida contemporânea. É pura ilusão, porque a substituição adotada poderá servir, quando muito, para formar homens-máquina, mas não homens-homem. (p. 18)

Admitindo a destinação da obra não mais apenas aos professores da educação básica, mas "aos alunos de Faculdades de Filosofia e de Direito, aos candidatos aos exames vestibulares, aos membros da magistratura, aos advogados em geral e a todos que pretendem ter uma boa formação literária" (p. 19-20), o discurso, pressentindo a nova realidade, marca uma outra característica dos materiais didáticos vindouros: a destinação a outras realidades de alunos[57]. O método é preparado, também e desde já, fazendo concessões: dos sete anos de estudo antes reservados ao latim, prevê a disciplina nas últimas cinco séries de um secundário de sete anos. Como diz o autor: "Desempenhamos o papel de chefe militar que, para não arriscar-se a perder a batalha, faz concessões ao inimigo" (p. 20). Também introduz uma outra característica dos métodos pós-LDB: a inclusão de pareceres de personalidades de toda a Europa e dos Estados Unidos (personalidades da vida pública, homens de negócio, jornalistas, engenheiros e médicos etc), defendendo o

---

56 Vide, por exemplo a obra *O latim para todos*, de Germano Müller (1963 e com prefácio de 1962): "Decididamente. Deve haver algo de errado no nosso ensino de latim. Por que tamanho ódio, tamanha fama de cheiro de 'ranço' em tôrno da Língua de Cícero."

57 Nesse sentido, vide também o prefácio da obra *Exame vestibular de latim*, de José Grazziani, 1962: "Tem êle [o livro] a finalidade precípua de servir de rumo seguro aos que se preparam ao exame de seleção nas Faculdades de Direito e Filosofia". E ainda a obra *Latinitas: antologia latina*, do Frei Agostinho Belmonte, de 1964: "O estudo da língua do Lácio nos Seminarios está a exigir uma antologia de textos latinos, que inclua, além dos escritos dos clássicos pagãos, tópicos de autores cristãos." Mas também *Latim para os Ginásios*, C. Tôrres Pastorino, 1963 e com prefácio de 1960: "Queremos repetir nosso paincipal (sic), para não dizer único objetivo: tornar o latim agradável e fácil a qualquer estudante de nossos ginásios."

ensino do latim e as suas utilidades, uma forma de, através de discursos inscritos, promover um embate discursivo mais assentado e mais forte.

Também do começo da década de 60 e antecipando a era da imposição do progresso é a obra de Albertina Fortuna Barros (*Curso de latim*, 1961): "Como os progressos humanos hão de ser sempre calcados no passado, é preciso conhecer êsse passado". A receita das utilidades do latim se mantém.

Os métodos da década de 60, então, se reconhecem "em plena batalha" e para a luta seguem arregimentando forças (os discursos inscritos). Recheada de testemunhos sobre a utilidade do latim, colhidos de personalidades estrangeiras, e referindo-se à *modernidade* da língua, a obra *Latim simplificado*, do Pe. Francisco da Rocha Guimarães, de 1966, em agradecimento ao Presidente do Instituto Nacional do Livro, assim se posiciona: "Ao acadêmico Dr. Augusto Meyer (Pres. do Inst. Nac. do Livro) é que devo agradecer a sementeira de beleza feita no meio dos meus escritos, **em plena batalha**, anunciando o triunfo: o NOSSO e o do LATIM" (grifo nosso).

Como era de se esperar, na década de 70, já com o surgimento de pareceres e resoluções que não reservam, nem na parte diversificada do currículo, um espaço para o latim, os prefácios mantêm e ampliam as listas de utilidades do latim. Além disso, começam a surgir publicações destinadas ao autodidata, a quem deseja aprender a língua em contextos extraescolares. Na tradução intitulada *Aprenda sòzinho – latim* (da obra de F. Kinchin Smith), feita por Mílton Campana, de 1972, o caráter não popular do latim vem à tona, além da lembrança da retirada da batalha pelo tradutor:

> Julgamos conveniente subtrair-nos à tarefa de empreender a defesa do latim, proclamando seu inestimável valor imortal, abstendo-nos destarte de envolver-nos em polêmicas, em que se digladiam, de um lado, os abnegados professôres e cultores do formosíssimo idioma latino e, de outro, seus adversários. (p. xi)

Assim, ainda que não pretendesse mostrar as utilidades da aprendizagem do idioma, não se contém e insere uma lista topicalizada com as conhecidas justificativas. Se o discurso tecnicista do período, voltado para os supostos anseios das massas, já parece vencedor, a alternativa apontada pelo tradutor é no sentido de popularizar o latim:

> ... os estudos clássicos nunca foram populares, mas sempre privilégio de grandes grupos, porquanto o gôsto e as inclinações das massas são volúveis e não podem servir de guia. Sem embargo, êste trabalho, por certo, há-de contribuir poderosamente para eliminar ou abrandar êsses abomináveis preconceitos, divulgando, popularizando e incentivando o estudo do Latim, penetrando benèficamente em tôdas as camadas sociais, mesmo dentro das massas populares, em cujo seio há-de atuar certamente como fermento salutar, no sentido de promover o desenvolvimento sempre crescente e agigantado dos valiosíssimos estudos clássicos (p. xiii)

Na adaptação ao português de uma obra didática de Roger Verdier (*Marcus et Tullia*. *Manual de língua latina*, 1978), mantém-se a destinação da obra a outro público, diferente do escolar: "O objetivo deste livro é apresentar um programa de Língua Latina a ser ministrado nos Cursos de Letras das nossas Faculdades, onde seu ensino normalmente se limita a dois ou três semestres obrigatórios". Além de apresentar a lista de utilizades do latim, uma delas se destaca, pelo seu caráter tautológico: "O latim é útil". Da mesma forma, se ressente Gilda S. de Brito, em sua obra *Lições de latim* (1982), com prefácio de 1976:

> Há pouco menos de dez anos a publicação deste livro seria destinada a alunos do 2º grau de alguns poucos estabelecimentos de ensino médio do País que, a exemplo da salutar tradição mantida no Colégio Pedro II, como vanguarda da preservação dos valores culturais de nossa civilização, ainda conservavam o ensino de latim em algumas séries de seus cursos.
>
> Hoje, dez anos mais tarde, publicamos o presente volume com vistas a um público estudioso ainda mais restrito: nossos alunos do chamado Ciclo Básico ou Primeiro Ciclo das Faculdades de Letras. (p. 9-10)

Na década de 80, com a presença do latim praticamente nos cursos superiores de Letras, surgem também obras que se destinam ao público do setor jurídico, os dicionários de sentenças e máximas, e obras que se destinam à manutenção de usos de expressões latinas. Os prefácios assumem, então, a ausência do latim dos currículos escolares, como é o caso do prefácio da obra *Não perca o seu latim*, de Paulo Rónai, de 1980:

> Enquanto se ensinava latim em nossos colégios, os rudimentos fornecidos pela escola davam para a decifração dos trechos em latim que pelo menos os melhores ex-alunos encontrassem incluídos num texto escrito ou num discurso feito em português. Hoje o latim anda

> ausente dos programas, mas um bom punhado de sentenças continua a fazer parte da bagagem do homem culto. É a este que pretendemos ajudar. (p. 11)

Já com o volume de publicação de obras bem reduzido, encontramos também para a década de 80 uma curiosa obra que, para além de se ressentir de que "até os anos 70 deste nosso século, estudou-se Latim nos colégios brasileiros", surpreende com uma tentativa de aliar o estudo do latim à educação musical. Trata-se da obra *Migalhas de língua latina e de educação musical*, da autoria de J. Braga Martins (1987). Aqui também se percebe o surgimento das edições do autor, realidade tão diferente daquela vista no período pós-Capanema, em que as editoras tiravam do prelo apressadamente as obras didáticas para a concorrência no mercado editorial.

Em meados da década de 80, o Decreto nº 91.372, de 26 de Junho de 1985, institui uma Comissão Nacional visando ao estabelecimento de diretrizes que promovam o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da língua materna. Reconhecendo a necessidade de melhorar o ensino e a aprendizagem do português, o decreto considerava: i) a significativa importância do idioma pátrio como principal veículo de comunicação e fator preponderante da integração nacional; ii) a necessidade de se reexaminar o ensino da língua materna, principalmente em face das diversas variantes de seu uso, nos extensos limites geográficos brasileiros; iii) o prestígio do processo de aprendizagem da língua ensejaria o hábito da leitura, instrumento indispensável ao acesso dos valores culturais.

A Comissão Nacional instituída para propor diretrizes para o reexame dos processos do ensino-aprendizagem da língua portuguesa era formada por Aurélio Buarque de Hollanda (que foi substituído por João Wanderley Geraldi), Abgar Renault, Antonio Houaiss, Celso Ferreira da Cunha, Celso Pedro Luft, Fábio Lucas Gomes, Francisco Gomes de Mattos (substituído por Nelly Medeiros de Carvalho), Magda Becker Soares e Raimundo Jurandy Wangham. Nas *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa* (Relatório Conclusivo) da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, constam recomendações que poderiam fazer ressurgir o latim no cenário escolar:

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

As recomendações da Comissão não surtiram o efeito desejado. Poucos anos depois, a LDB de 1996 (Lei Nº 4.024/1996), em função do exercício da autonomia universitária, assegura às universidades, através de seus colegiados de ensino e pesquisa, o direito de decidir sobre "criação, expansão, modificação e extinção de cursos (art. 53, parag. único, inciso I) e a elaboração de programas de cursos (art. 53, parag. Único, inciso III), entre outros. Fica, então, a cargo das instituições universitárias o desenho de seus cursos e de seus programas. Assim, o latim vai também perdendo seu espaço no ensino superior, ficando resguardado apenas às instituições públicas e a raros casos de instituições privadas.

Após a LDB de 1996, numa espécie de reação ao estado das coisas, têm surgido novos métodos (muitos mantendo os mesmos problemas dos de outrora), além da adoção, no ensino superior, de obras estrangeiras e, mais recentemente, de obra estrangeira em tradução. Temos notícia do uso do método *Língua latina per se illustrata (Pars I – Familia romana* e *Pars II – Roma aeterna*), de Hans H. ØRBERG,[58] em uso no Brasil, conforme dados de Quednau (2011).[59] Em uso nas universidades

---

58 ØRBERG, Hans H. *Lingua latina per se illustrata – Pars I:* Familia Romana. Newburyport, MA: Focus Publishing, 2003a.
ØRBERG, Hans H. *Lingua latina per se illustrata – Pars II:* Roma aeterna. Newburyport, MA: Focus Publishing, 2003b.
ØRBERG, Hans H. et alii. *Lingua latina per se illustrata:* latine doceo (guía para el professorado). Granada (Espanha): Cultura Clásica, 2007.

59 Segundo Quednau, "o método LLPSI é utilizado em centros de ensino em várias cidades da Espanha (em diferentes regiões: Andalucía, Áragon, Asturias, Baleares, Canarias, Cantábria, Castilla – La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Euskadi/País Vasco, Extremadura, Galicia, Madrid, Navarra, Valencia); na Itália, pelo Professor Luigi Miraglia, na Accademia *Vivarium Novum*, em Roma; no México e no Brasil (em Maceió, pelo Professor Húdson Canoto, na Casa de Cultura latino-americana Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Alagoas, e em Porto Alegre, pela Profa. Laura Rosane Quednau, no Instituto de Letras da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

paulistas, principalmente, e em outras universidades do eixo Sudeste e Sul, encontra-se o método *Reading Latin*,[60] traduzido recentemente para o português por um grupo de latinistas coordenado pelos professores Paulo Sérgio de Vasconcellos e Isabela Tardin Cardoso (*Aprendendo latim*, Odysseus, 2012)[61]. Há outras iniciativas brasileiras em andamento, como a nossa, buscando uma alternativa aos métodos estrangeiros. Temos notícia da tese de Giovanna Longo (*Ensino de latim: reflexão e método*), defendida em 2011 pela UNESP-Araraquara (na esteira das propostas de LIMA, 1995)[62], e do trabalho de Leni Ribeiro Leite (UFES), um método em dois volumes, intitulado *Latine loqui – curso básico de latim*. Além dessas iniciativas, encontra-se em fase de delineamento o método *De Romanorum litteris* sob a coordenação de Patrícia Prata (IEL/UNICAMP) e Fábio Fortes (UFJF). Nesse sentido, temos considerado esse período de retomada consciente dos estudos latinos entre nós, como um período heroico redivivo, uma tentativa, ora isolada, ora congregada, de estabelecer propostas para uma aprendizagem do latim numa perspectiva mais crítica em relação ao objeto do ensino.

Além da produção desses materiais, em contexto acadêmico, outras obras surgem, algumas das quais, conforme dissemos, não muito diferentes das de outrora. E circulam ainda antigos manuais de décadas passadas (*Gradus primus* e *Gradus secundus*, de Paulo Rónai, por exemplo) e a gramática-método de Napoleão Mendes de Almeida (*Gramática latina*), para ficar com os dois mais evidentes. Dada a configuração do ensino do latim no período, exclusivamente no ensino superior, praticamente desaparece a insistência na apresentação da lista de utilidades do latim, a nosso ver um discurso já esvaziado. Tratemos de alguns prefácios.

---

e pelo Prof. Claudiberto Fagundes, no curso de extensão em latim do NELE/UFRGS), conforme http://www.culturaclasica.com/lingualatina/centros.htm." Cf. QUEDNAU, Laura Rosane. Ensino de latim: discussão e propostas. In: *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 320-338.

60 JONES, P. V.; K. C. SIDWELL. *Reading Latin: grammar, vocabulary and exercises*. 19ª. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005a.
JONES, P. V.; K. C. SIDWELL. *Reading Latin: text*. 18 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005b.

61 JONES, Peter V.; SIDWELL, Keith C. *Aprendendo Latim*. Gramática, vocabulário, exercícios e textos. Trad. e superv.: Isabella Tardin Cardoso, Paulo Sérgio de Vasconcellos e equipe. São Paulo: Odysseus, 2012.

62 Nossos agradecimentos à autora pelo envio do seu material.

A obra *Latina Essentia* (REZENDE, 1993)[63] continua a ser editada até a presente data. Em seu prefácio, o autor se limita a discutir a questão do latim como língua morta, enfatizando que a obra tratará da aprendizagem do latim clássico. Trata-se de uma abordagem tradicional, voltada a uma, como diz o autor, "preparação ao latim", pressupondo a aprendizagem de estruturas básicas da língua para estudos mais aprofundados posteriormente.

Em *Latim instrumental* (MASSIP, 2002), objetiva-se a aprendizagem da tradução. O prefácio historia o processo de produção da obra e explicita a importância desse conhecimento que é a base do português.

A obra *Introdução à teoria e prática do latim* (GARCIA, 1993)[64], publicada na década de 90, continua a ser editada até nossos dias. Trata-se de uma abordagem tradicional. Seu prefácio também se limita a explicitar o processo de confecção e testagem do material. Da mesma autora, é o *Dicionário gramatical de latim* (2003) e o livro *Língua latina – a teoria sintática na prática dos textos* (com 2ª edição de 2008). Em ambas as obras, o prefácio tem as mesmas características do da obra de 1993.

Estruturam-se também no que se considera abordagem tradicional (PRATA; FORTES, 2012) as obras da coleção *Iniciação ao estudo do latim*, em 3 volumes, de autoria de Rosauta Poggio, e publicadas após meados da década de 90. Destaca-se no prefácio a explicitação da necessidade da obra, em função da ausência de material didático de latim nas bibliotecas universitárias.

No prefácio de *Língua e literatura latina e sua derivação portuguesa* (FURLAN, 2006), volta à tona a questão do despreparo do professor, da indefinição dos objetivos, além da inadequação de textos e a deficiência no aproveitamento do espaço curricular.

No período, surgem também obras de natureza complementar ou voltadas para cursos de carga horária muito pequena ou, ainda, para o ensino à distância. De 2009, por exemplo, é a obra *Literatura latina*, de Paulo Martins. Organizada por gêneros, conta com o DVD com vídeo-aulas apresentadas pelo próprio autor. De Rodrigo Tadeu Gonçalves, a obra *Língua latina* (2007) também conta com o DVD de

---

63 Em nosso acervo, temos a terceira edição, de 2000.

64 Em nosso acervo, temos a 2ª edição (1995) e a 3ª (2008).

vídeo-aulas, seguindo a proposta da Editora IESDE, de atender a um público de educação à distância.

Sem intenção de repertoriar exaustivamente a produção didática do período, citamos também algumas obras complementares ao estudo do latim destinadas ao contexto acadêmico: *Iniciação ao latim* (CARDOSO, 1997 – 3ª ed.); *Latine loquere* (MATTOS, 2001); *Em dia com o latim* (GAIO, 2005); *Introdução aos estudos clássicos* (MARQUES JR., 2008).

Lançado recentemente, o método *Latim para todos* (ALMEIDA, 2011), uma edição do autor, retoma a apresentação de utilidades para o latim, aqui de uma forma hiperbólica em relação à importância da disciplina, apesar de a obra apresentar-se numa abordagem textual, diferentemente de outras do período. A lista de utilidades aparece na introdução da obra. Além dos motivos já conhecidos, e alguns muito interessantes, constam, entre os "Dez motivos para se estudar latim", os seguintes:

> **Segundo motivo:**
> O inglês, a língua mais falada no mundo moderno, possui mais de 50% de suas palavras provenientes do latim [...]
> **Quinto motivo:**
> Pelo fato de ser um idioma essencialmente "gramatical", aquele que conhece o latim pode estudar, compreender e analisar as demais línguas, inclusive as primitivas. Trata-se, portanto, de um poderoso instrumento linguístico.
> **Sexto motivo:**
> **Aprender línguas combate o envelhecimento cerebral e as demências senis, prevenindo inclusive o Mal de Alzheimer.** O latim proporciona um significativo exercício cerebral, pois exige a compreensão de diferentes estruturas.
> **Décimo motivo:**
> **Sair da rotina. Conhecer gente diferente**, que pensa, escreve e fala segundo sua própria mente.

O exagero em alguns dos motivos, a nosso ver, nos dá a impressão de que o autor precisava fechar a lista com dez itens. Ainda assim, a obra se diferencia, conforme dissemos, de muitas outras do período, por focar o estudo nos textos.

Ao nos centrarmos neste capítulo nos discursos sobre a importância da disciplina, não pretendemos desconsiderar que há bons motivos para se estudar latim. A nosso ver, não há problema em se considerar as utilidades de algo que vamos aprender. O ser humano é movido pela necessidade pragmática e utilitária. A

questão é que, embora aprender latim se torne útil por muitas dessas "vantagens", "utilidades", "importâncias", o que incomoda é a visão do latim como supralíngua, com o jogo hiperbólico construído.

De publicação recente é o material didático complementar intitulado *Sintaxe do período subordinado latino*, de Paulo Sérgio de Vasconcellos (2013). Nele, o autor desfaz essa necessidade de se justificar a aprendizagem do latim:

> É comum ouvir-se dizer que o latim é uma língua 'harmoniosa' ou 'lógica', que estrutura seus períodos de forma a criar simetrias etc. (sem contar aqueles velhos estereótipos como "estudar latim desenvolve o raciocínio"). Nada mais falso, ou, no mínimo, impreciso. O latim é uma língua como qualquer outra, que teve, porém, a grande sorte de ser veículo cultural do maior império do Ocidente. (VASCONCELLOS, *Sintaxe do período subordinado latino*, 2013, p. 13)

Centramo-nos aqui nos discursos prefaciais[65], mas as obras didáticas para a aprendizagem do latim permitem, ainda, outros tipos de investigações que também interessam à História da Cultura Escrita. Encontrados muitas vezes em sebos, esses materiais, além de nos contar, indiretamente, muito da história da disciplina no Brasil, permitem que possamos investigar os usos e as práticas de leitura do latim, seja pela seleção de autores lidos e indicados pelos programas, seja pelas marcas de leitura que os próprios leitores deixam nas anotações nos espaços marginais do livro[66]. Mas essa questão – interessante – é assunto para um outro trabalho.

---

[65] Das cerca de 200 obras de nosso acervo, destacamos neste capítulo aquelas que apresentam prefácio. Como todas as obras didáticas foram catalogadas, as referências no final da tese apresentam todas as que consultamos.

[66] Em nosso acervo, por exemplo, uma das edições das *Bucólicas* de Virgílio aparece com marcações do leitor, indicando as datas em que cada parte da obra foi lida, além de outras anotações sobre as impressões de leitura. Além disso, as assinaturas e datas presentes em algumas edições nos mostram que foram obras que passaram de pai para filho, de irmão para irmão. Outro aspecto interessante nesses materiais, em relação à História da Cultura Escrita, é a possibilidade de serem analisados como relicários pessoais, um lugar de segredos, em que foram guardadas cartas de amor, de sofrimento, fotos e anotações pessoais. Os limites deste trabalho não permitiram a inserção por estas searas investigativas, às quais pretendemos nos dedicar mais à frente.

PARTE DOIS

O TEMPO DA PRODUÇÃO

3

Apes... debemus imitari [1]

Os contributos da Linguística Aplicada, da Psicologia Cognitiva e da Didática das Línguas Clássicas

Quando se discute sobre aspectos conceituais ligados ao termo "método" e se especifica a nomenclatura posta em jogo na concepção e elaboração do material. Quando se entende que, em qualquer proposta metodológica, há sempre em jogo uma concepção de aprendizagem, uma de ensino e uma do objeto de ensino. Quando se explicitam nossas concepções. Quando se explica a opção por uma concepção cognitivista de aprendizagem. Quando se explica a opção por um ensino menos diretivo e mais problematizador. Quando se explicitam as características da transposição didática. Quando se define o objeto de ensino para o estudo do latim. Quando se consideram diferentes formas de ensino de língua estrangeira e, dadas as características dos usos do latim, se define por uma.

3.1 A questão do "método"

A imprecisão terminológica na área de ensino de línguas estrangeiras (não podemos deixar de assim considerar o latim) tem levado, desde a década de 60, à proposição de uma definição terminológica, cujo consenso, a nosso ver, está ainda longe de se estabelecer. Da obsessão pela busca do método perfeito (BROWN, 2001; NUNAN, 1995; PRATOR, 1979; LEFFA, 1998; CELCE-MURCIA, 2001; RICHARDS & RODGERS, 1986), a partir da segunda metade do século XX, à constatação da impossibilidade de sucesso nessa busca e à definição de um ecletismo na formatação pedagógica (LARSEN-

[1] "Devemos imitar as abelhas" (Sen., *Ep.* 84,3). Trata-se de uma das famosas frases de Sêneca, em suas *Ad Lucilium epistulae morales*. Entende-se que, "para adquirir conhecimento correto e profundo, é preciso agir como a abelha, que, voando, escolhe os elementos apropriados de cada flor, deposita-os ordenadamente nos favos e depois os digere, transformando-os numa mistura homogênea e nova" (TOSI, 2000, p. 152). Entende-se, ainda, que, como fazem as abelhas, é preciso que o trabalho seja constante, cotidiano e metódico.

FREEMAN, 2003; DUQUE, 2004; BROWN, 2001 e 2002; PRAHBU, 1990),[2] do final da década de 90 até nossos dias, o terreno é ainda espinhoso.

Merecem destaque nesse processo de definição conceitual as propostas de Anthony (1963) e de Richards & Rodgers (1986), conforme esquemas conceituais apresentados a seguir.

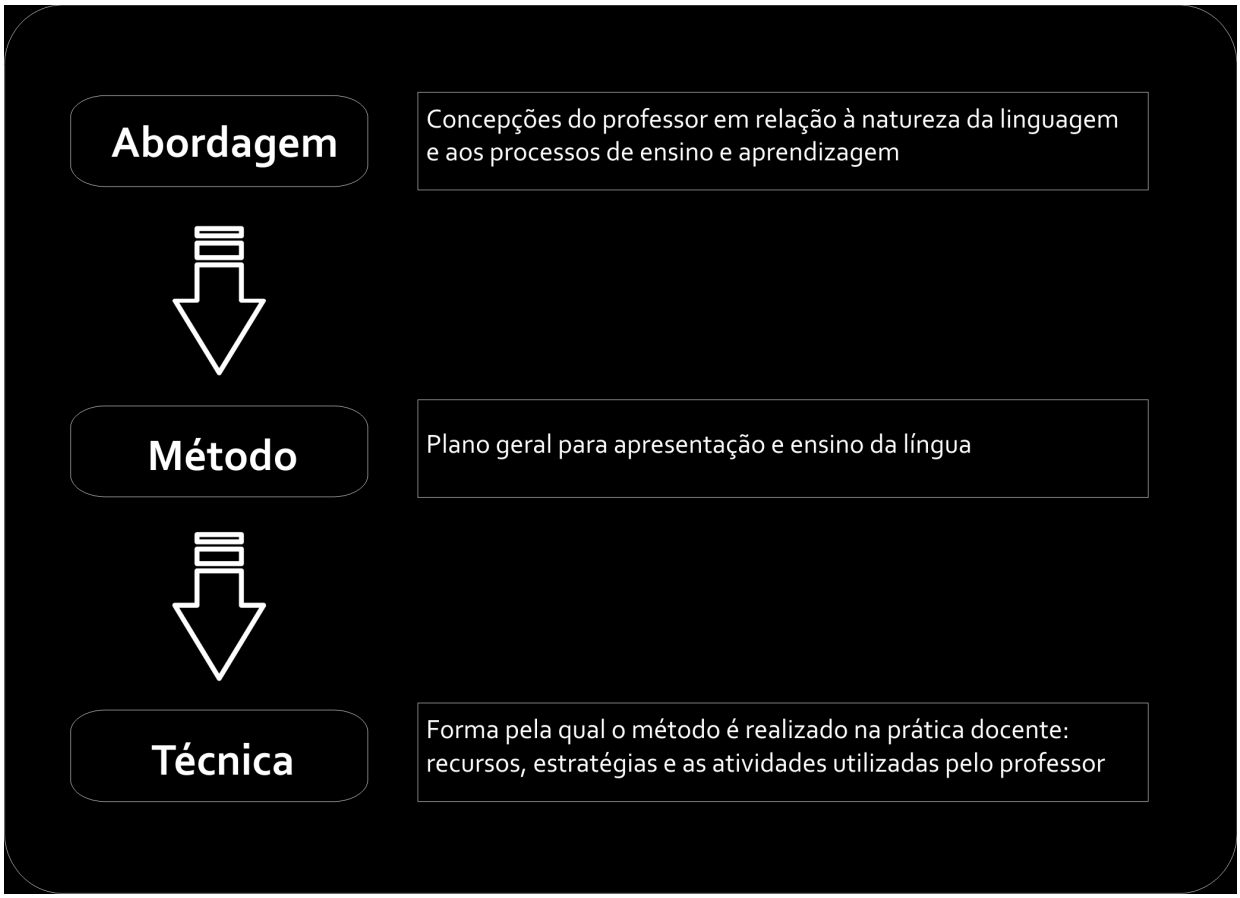


Figura 12 – Sistematização hierárquica de Anthony (1963)
para os termos no léxico do ensino de línguas[3]

Anthony hierarquiza os conceitos, estabelecendo que, a partir da escolha ou definição por uma abordagem, com a especificação de concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem, desenha-se o plano geral para apresentação e ensino da língua; as técnicas, por sua vez, se seguem à elaboração dos materiais para o ensino e dizem respeito às formas pelas quais o método é realizado na prática docente. Nas palavras de Anthony, "a razão para esta organização é que as *técnicas* executam um

2 Conforme levantamento de VILAÇA (2008).
3 As figuras 12 e 13 seguem proposta de Vilaça (2008)

método que é consistente com uma *abordagem*"[4] ou "as técnicas devem ser consistentes com um método e, por conseguinte, estar em harmonia com uma abordagem"[5] (ANTHONY, 1963, p. 1). Nessa forma de entendimento, poderíamos dizer que, a partir de uma determinada abordagem, vários métodos poderiam ser elaborados, com suas próprias técnicas, desde que o método e suas técnicas não neguem pressupostos da abordagem. A *abordagem* seria, para Anthony, "um conjunto de pressupostos correlacionados, tratando da natureza da linguagem e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas" (1963, p. 1).[6]

Pouco mais de vinte anos após a publicação da proposta de Anthony (1963), Richards e Rodgers (1986) revisam sua proposta e promovem alterações, principalmente na quebra de hierarquia entre os termos postos em jogo. Para eles, a definição do que se convencionou chamar de método é a conjunção de três componentes: a abordagem, o desenho (design) e os procedimentos (VILAÇA, 2008), com a quebra da hierarquia apresentada por Anthony. Em relação ao conceito de *abordagem*, não há diferenças entre a proposta de Anthony e a de Richards e Rodgers: representa as concepções advindas principalmente das teorias linguísticas, na definição de uma visão de língua e linguagem, e das teorias psicológicas ou psicolinguísticas, na definição de uma concepção dos processos de ensino e de aprendizagem.[7] A maior diferença, contudo, entre as duas propostas, reside na definição do elemento *design*, uma vez que a proposta de Anthony não explicita, em sua categoria *método*, alguns elementos fundamentais explicitados por Richards e Rodgers: objetivos de ensino, programa de ensino, papel do professor, papel do aluno, papel dos materiais instrucionais, tipos de tarefas.

---

[4] "The organizational key is that *techniques* carry out a *method* which is consistent with an *approach*." (Os trechos citados do artigo de Anthony foram traduzidos por Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho, conforme edição disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=187:abordagem-metodo-e-tecnica&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16)

[5] "techniques must be consistent with a *method*, and therefore in harmony with an *approach* as well."

[6] "a set of correlative assumptions dealing with the nature of language and the nature of language teaching and learning."

[7] Para uma melhor comparação entre a proposta de Anthony e a de Richards e Rodgers, indicamos a leitura do artigo *Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo*, de Vilaça (2008), que apresenta uma série de referências de analistas dessas obras.

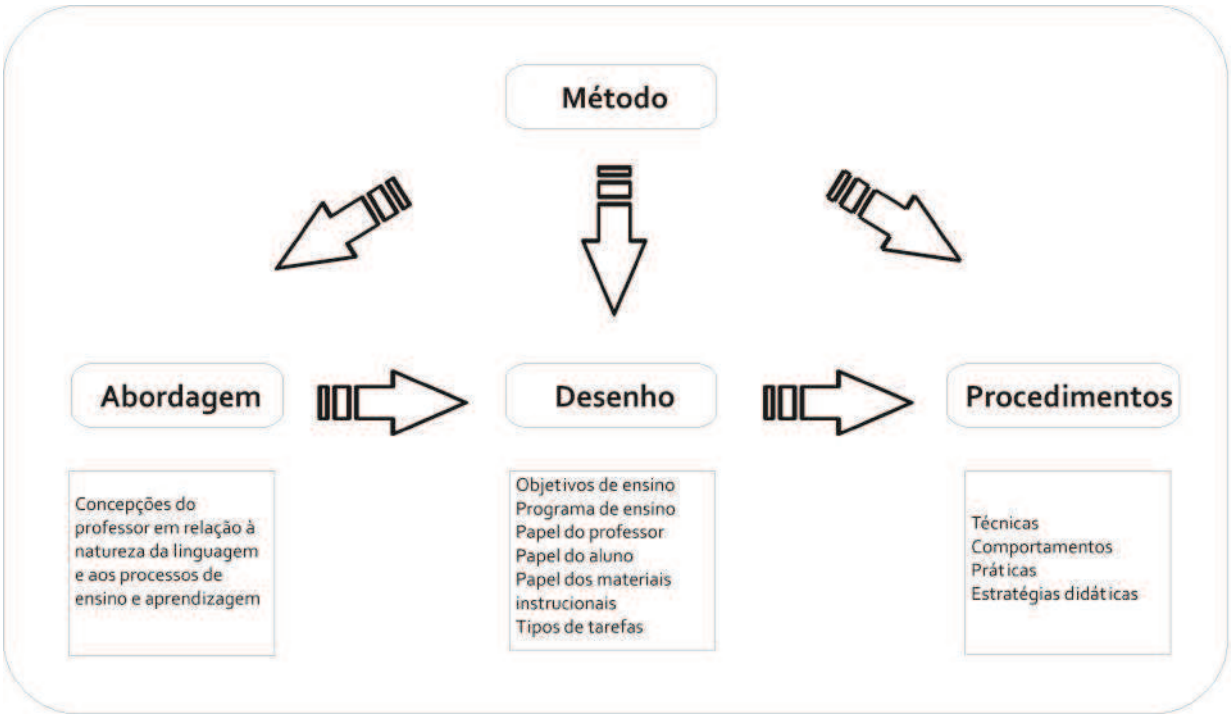


Figura 13 – Sistematização de Richards e Rodgers (1986)
para o léxico do ensino de línguas

As críticas dirigidas ao conceito de método (LARSEN-FREEMAN, 2003), quais sejam, seu caráter prescritivo, sua descontextualização, a polissemia e a imprecisão terminológicas ligadas ao termo e a própria constatação da inexistência de um método perfeito, direcionam à adoção do que se convencionou chamar de uma pedagogia eclética (VILAÇA, 2008), momento que é conhecido como "a era pós-método" (KUMARAVADIVELU, 2001; BROWN, 2002).

O impulso crítico ao conceito também se justificou, segundo Vilaça (2008), em função da constatação de que "o desenvolvimento de novos métodos de ensino de línguas estrangeiras não significou o fim de problemas e obstáculos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem" (p. 81). Vilaça complementa, ressaltando, a partir de Duque (2004), que "a busca pelo *método perfeito* se transformou na busca de um *método mais adequado*". A proposta de uma pedagogia do ecletismo é resultado desse movimento da era pós-método, voltado para a autonomia do professor na organização de suas propostas, para a valorização dos contextos, que não são nunca os mesmos.

Seguindo as ideias de Larsen-Freeman (2003) e Brown (2001), Vilaça, como se já a advertir sobre os perigos ou como se já a antecipar os possíveis resultados ou críticas ao ecletismo, compreende-o "como flexibilidade e não como ausência metodológica", concebendo o papel autônomo do professor na seleção, organização e proposição de

materiais regidos por princípios de coerência. De forma a se evitar que o ecletismo se converta numa pedagogia da "colcha de retalhos", os defensores da era pós-método advogam pelo redesenho profissional do professor, clamando pela necessidade do chamado professor reflexivo, geralmente submetido a encontros de formação continuada ou em serviço, ou o professor pesquisador. De fato, o melhor método, a nosso ver, ainda é o professor reflexivo atuando na realidade de sua sala de aula, o docente que, ciente das concepções com que opera, elabora seus próprios materiais didáticos e suas intervenções, o que demanda uma proposta coerente e continuada de formação ampla de professores. Não sendo assim, a era pós-método pode ser um engano.

3.2 Nossa "proposta" metodológica

Na elaboração do Programa *Latinitas*, consideramos o conceito de *proposta metodológica*, pelas razões que exporemos mais à frente. A conceituação que aqui apresentamos reflete a conjunção das definições anteriores, e está ancorada em concordâncias com os modelos discutidos e em críticas a eles. Levam-se em conta, então, três níveis de concretização das intenções educativas.

Concordâncias:

- Se há sempre uma concepção de ensino, de aprendizagem e de objeto de ensino em qualquer material didático que se produz, considera-se *abordagem* como o termo basilar da proposta ou um primeiro nível de concretização.
- A *materialização*, chamada por Anthony de *método* e por Richards & Rodgers de *design*, é o elemento mais físico da proposta ou, em outras palavras, é a sistematização das intenções educativas ou um segundo nível de concretização.
- Os *procedimentos* são os elementos mais interativos, mais pragmáticos ou um terceiro nível de concretização.
- Aceita-se a inexistência de um método perfeito e a possibilidade de um método mais adequado.

Críticas:

- Não se percebem grandes diferenças entre a proposta de Anthony e a de Richards e Rodgers, exceto na quebra de hierarquização e na mudança de nomenclatura, além de sutis diferenças entre os conceitos de *método* (Anthony) e de *design* (Richards e Rodgers).
- O ecletismo generalizado e a confiança nos programas de formação de professores, inicial ou em serviço, podem redundar numa pedagogia das *colagens*, em que elementos ou atividades que se opõem pedagogicamente podem ser selecionados sem uma reflexão profunda sobre as concepções subjacentes à produção desses materiais.

No esboço que propomos, praticamente se consideram elementos dos modelos anteriores, havendo, contudo, em relação à pedagogia eclética, um relativizador, representado pelas aberturas e fechamentos que apresentamos no esquema que se segue, razão pela qual o nosso programa didático aparece cunhado pela expressão *proposta metodológica*. Assim, a nosso ver, admite-se, contrariamente ao que o ecletismo propõe, a criação de um material didático, sob a forma de uma proposta composta por aberturas para complementações por parte do professor, tendo em vista o contexto de sua sala de aula. Além disso, a proposta se centra apenas nos níveis introdutório e intermediário, de forma que, na sequência do curso, o professor possa ampliar seu leque de escolhas, atendendo a demandas específicas na formação de seus alunos.

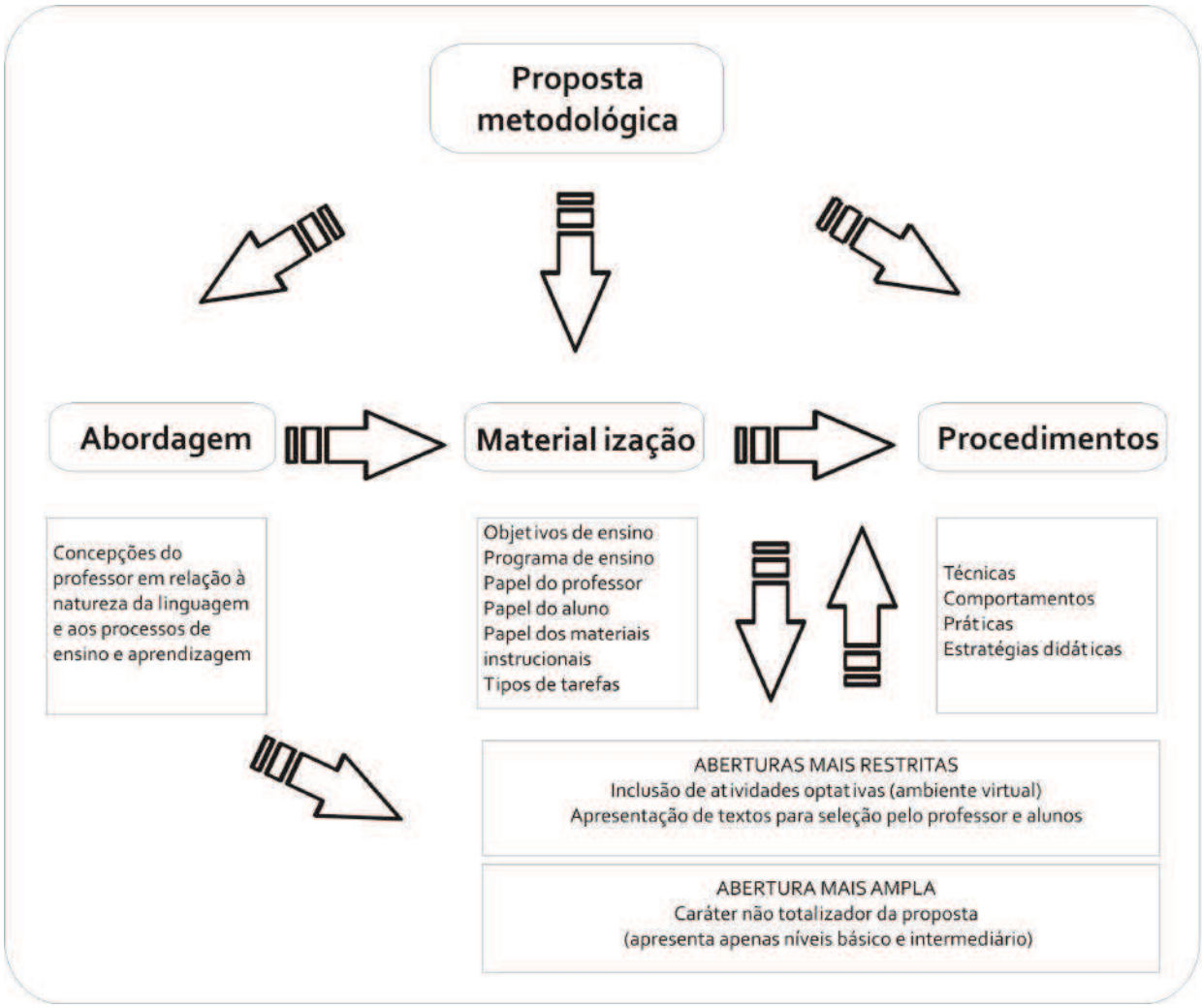


Figura 14 – Proposta metodológica *Latinitas*

Uma vez compreendido que se apresenta nesta tese uma *proposta metodológica*, este capítulo se centra na definição da *abordagem*, conforme mapa conceitual apresentado na figura acima. É o momento de explicitarmos nossas concepções em relação à natureza da linguagem, especificando o que estamos considerando como objeto de ensino, e é o momento também de explicitarmos nossas concepções relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem. Os demais elementos da proposta, *materialização* e *procedimentos*, encontram-se discriminados e discutidos no capítulo 4 desta tese.

3.3 Definindo uma abordagem
O triângulo conceitual: ensino, aprendizagem, objeto de ensino

Quando elaboramos qualquer tipo de material didático, imprimimos ao que fazemos, ainda que inconscientemente, uma concepção de aprendizagem, uma concepção de ensino e uma concepção do objeto de ensino, elementos que formam o que se chama *abordagem*. Em outras palavras, a elaboração de um material didático, decorrente de uma proposta metodológica, deve, naturalmente, levar em conta três macroaspectos relacionados à abordagem que se considera: como se aprende, como se ensina e o que se ensina/aprende. O desafio a que nos propusemos diz respeito ao fato de tentarmos tornar conscientes as nossas concepções em relação a esse triângulo. Assim, há que se definir, neste capítulo, como concebemos cada uma dessas pontas que se amarram na proposta. É, então, a partir das definições conceituais decorrentes das áreas ilustradas na figura que se segue, que o programa *Latinitas* toma forma, conforme demonstração no capítulo 4 desta tese e conforme a sua concretização nos dois volumes didáticos que apresentamos como parte do capítulo, em volumes separados.

Figura 15 – Trinômio conceitual implicado
em definições pedagógicas

3.3.1 Uma concepção de APRENDIZAGEM

De acordo com os pressupostos teóricos que consideramos, a aprendizagem deve ser significativa (AUZUBEL, 1982), ou seja, uma aprendizagem duradoura, porque as relações entre o conteúdo a ser aprendido e os conteúdos prévios do aprendiz não são arbitrárias. Assim, quando um conteúdo novo se incorpora às estruturas de conhecimento do estudante, mediante a criação de vínculos não arbitrários com seu conhecimento prévio, chamamos esse processo de construção de uma aprendizagem significativa, em oposição ao tipo de aprendizagem mecânica e desvinculada das estruturas de conhecimento do estudante, geralmente conhecida como aprendizagem repetitiva. Ao assumirmos uma concepção de aprendizagem significativa, estamos automaticamente considerando pressupostos de boa parte das teorias cognitivistas e das teorias construtivistas de aprendizagem, segundo as quais a aprendizagem ocorre pelo enfrentamento de conflitos cognitivos (PIAGET, 1997) que promovam desequilíbrios em direção à reequilibração, mediante atividades e ajudas estruturadas.[8]

Pensar numa concepção problematizadora para a aprendizagem nos direciona a defender uma proposta em que, mediante a apresentação de conflitos e com os suportes necessários, as aprendizagens possam ocorrer. Zabala, em seu interessante livro *A prática educativa* (1998), apresenta uma série de perguntas ligadas à concepção construtivista de aprendizagem, que podem nos guiar na análise de uma sequência didática. Embutidas nessas perguntas estão, a nosso ver, uma série de princípios ligados à aprendizagem por problemas, os quais julgamos úteis para a proposta apresentada por esta tese. Ao lermos esses princípios sugeridos por Zabala, que tratam da aprendizagem de modo geral, estamos propondo que pensemos se se trata de uma concepção de aprendizagem com que poderíamos operar para o caso da aprendizagem

---

[8] A bibliografia referente às teorias cognitivistas da aprendizagem é ampla. Deixamos aqui registradas as principais obras traduzidas para o português e de grande divulgação: COLL, César (et al.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. PIAGET, Jean. *O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977. VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1896-1934). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa*: *a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982. COLL, César. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.* São Paulo: Ática, 2007. PIAGET, Jean. *O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997. Para verificar os usos de teorias cognitivistas, construtivistas e sociointeracionistas em propostas para a aprendizagem do latim, sugerimos a leitura de Alcalde-Diosdado Gómez (2011).

do latim, o nosso foco aqui. Então, façamos o exercício. No material elaborado, as propostas a serem desenvolvidas dizem respeito a atividades:

> a) que nos permitam determinar os *conhecimentos prévios* que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
> b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam *significativos e funcionais* para os meninos e as meninas?
> c) que possamos inferir que são adequados ao *nível de desenvolvimento* de cada aluno?
> d) que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, que *permitam criar zonas de desenvolvimento proximal* e intervir?
> e) que provoquem um *conflito cognitivo* e promovam a *atividade mental* dos alunos, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
> f) que promovam uma *atitude favorável*, quer dizer, que sejam motivadores em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?
> g) que estimulem a *auto-estima* e o *autoconceito* em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?
> h) que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o *aprender a aprender*, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens? (ZABALA, 1998, p. 63 e 64)

Exemplificando, a partir de Zabala, apresentamos um quadro com duas propostas conhecidas de abordagem didática para o latim e as concepções de aprendizagem com que elas operam:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA ABORDAGEM TRADICIONAL	SEQUÊNCIA DIDÁTICA ABORDAGEM TEXTUAL
Pedagogias mais diretivas	Pedagogias mais problematizadoras
Aprendizagem mecânica	Aprendizagem significativa
Apresentação de tópicos gramaticais obedecendo à sequência proposta em gramáticas da língua	Apresentação de textos (em geral, dos adaptados aos originais), selecionados a partir dos aspectos gramaticais que se quer abordar
Exercícios (frases ou pequenos textos)	Vocabulário e notas como suporte
Apresentação de novos tópicos gramaticais	Aspectos culturais
Novos exercícios (frases ou pequenos textos)	Aspectos gramaticais organizados a partir das demandas do texto

[...][9]	Exercícios com gradação
Seleção de textos com mediação didática	[...]
Avaliação	Avaliação
Resultado	Resultado

Quadro 14 – Comparação entre duas sequências didáticas

Na continuidade, ao discutirmos concepção de ensino e de objeto de ensino, retomamos algumas das atividades apresentadas no quadro, explicitando a sua relação com uma concepção problematizadora de aprendizagem.

3.3.2 Uma concepção de ENSINO

Numa proposta problematizadora para a aprendizagem, o ensino diz respeito a um conjunto de estratégias, didaticamente pensadas, de forma a permitir que a aprendizagem, conforme é concebida, ocorra. Trata-se, pois, de estratégias de criação de desafios alcançáveis, devidamente hierarquizados. Nessa perspectiva, ensinar é, pois, criar zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978) e nelas intervir, ou seja, ir criando situações-problema, diante das quais e mediante as ajudas necessárias (o professor, os colegas, o livro) os alunos constroem aprendizagens significativas.

Pensando na aprendizagem de uma língua antiga, o ensino deve se preocupar em permitir, por problemas e com suportes, a leitura cada vez mais autônoma de textos. Numa abordagem textual, por exemplo, o problema com que o aluno se depara é, em geral, a apresentação de um texto para leitura (ou para versão para o português), desde a primeira lição, cujos suportes se encontram em vocabulários preparados *ad hoc* e em hierarquização gramatical adequada ao nível dos alunos, às demandas de hierarquia da gramática da língua e às demandas dos textos, além, é claro, da observância aos dados apresentados por estudos de frequência, conforme veremos.

Em caso de línguas antigas, o ensino pode tirar proveito do que Lado (1957) chama de *hipótese constrastiva*, segundo a qual o conhecimento que o aluno possui de uma primeira língua influencia no modo com que o aluno se aproxima e aprende uma língua "estranha" (GÓMEZ, 2011). Essas transferências, contudo, podem ser, segundo

[9] As reticências, neste quadro, indicam uma repetição das atividades anteriores até o momento em que ocorre uma avaliação.

Gómez, positivas – quando os conhecimentos da língua materna ajudam – ou negativas – quando ocorre o contrário.

No trabalho de elaboração, um dos conceitos fundamentais é o de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991), cujas características serão discutidas a seguir.

3.3.2.1 A transposição didática

Elaborar um material didático, qualquer que seja ele e qualquer que seja a perspectiva, implica em transpor didaticamente conteúdos. No caso do estudo de uma língua, devem ser transpostos didaticamente tanto conhecimentos gramaticais, quanto textuais, discursivos e culturais. No dizer de Fabrício (2006, p. 48), "a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constitutiva e constituinte".

Quando um determinado campo de conhecimento se converte em objeto de ensino, sofre, naturalmente, um processo de simplificações, em maior ou menor grau, a depender do nível de desenvolvimento dos sujeitos aprendizes a quem se direciona aquele ensino. Essas simplificações, ou explicações provisórias, têm como objetivo construir aproximações a ponto de tornar o objeto do conhecimento possível de ser compreendido a um não especialista. Chevallard (1991) introduz o conceito de *transposição didática* para denominar esse processo. Em relação ao conceito de transposição didática para o ensino superior do latim, seu uso ocorre tanto na apresentação dos aspectos gramaticais e culturais, quanto na apresentação dos textos, cuja adaptação deve ocorrer apenas nos primeiros momentos do curso, desde que não seja feita de modo a desfigurar a língua.[10]

Miotti (2006), ao discutir problemas do ensino de latim, aponta alguns dos modos de configuração dessa transposição didática desfiguradora. Para ela, essas abordagens privilegiam, entre outras questões, a exposição metalinguística, a tradução de enunciados descontextualizados, a disposição de frases latinas na ordem direta, o apelo à memorização mecânica. Dessa forma, "essa concepção interfere sensivelmente em dois eixos vitais, profundamente interligados quando o assunto é o ensino de línguas clássicas: o aproveitamento e o estímulo do aluno" (p.15).

---

[10] Obviamente, para as discussões gramaticais, os trabalhos de transposição didática em uma abordagem não se restringem aos momentos iniciais de um curso.

Nesse trabalho de transposição didática do latim, Faria (1959, p.182), admitindo a simplificação de textos, para que atendam às necessidades dos alunos iniciantes, em nota, adverte ao professor que, com cautela, se limite a suprimir termos da oração e até mesmo orações que apresentem maior dificuldade. Não admite, contudo, que se substituam construções ou que se altere a ordem das palavras para facilitar a compreensão. E, em seguida, condena a prática de uso isolado de frases soltas, sem um sentido explícito que ligue umas às outras. Sugere, pois, que o trecho escolhido "encerre um assunto completo, que poderá ser um pequeno episódio, uma descrição, uma fábula, etc" (p.183).

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos e, principalmente, da Linguística Textual (LT), um pouco depois, os estudos de língua viram uma mudança de foco para a abordagem a partir do texto, deslocando-se da análise da frase. Segundo Soares (2002), a LT "amplia essa nova concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos, evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto". No caso da língua latina, essa orientação pouco se faz observada ainda hoje.

Assumindo a abordagem por textos e por gêneros e a sua didatização apenas nas primeiras lições, para a elaboração dos materiais que propomos, então, foram realizadas as operações de transposição didática (CHEVALLARD, 1991), que poderiam ser resumidas a quatro processos: simplificações, hierarquizações, exemplificações, diagramações. Alguns desses processos se referem à elaboração do material como um todo, outros se centram nos conteúdos de suporte para o entendimento dos textos (os conteúdos gramaticais e os ligados à teorização literária). Vejamos como estamos concebendo esses processos.

A simplificação diz respeito ao processo de reelaborações dos saberes, de forma a torná-los prontos para serem aprendidos. Em outras palavras, diríamos que os conteúdos gramaticais, por exemplo, da forma como estão nas gramáticas, representam uma elaboração científica, escrita para um determinado contexto, o contexto acadêmico estrito. Ao se transformarem em objetos de aprendizagem, numa proposta metodológica, esses saberes podem passar por determinadas transformações, numa hierarquia didática que transita do mais simples ao mais complexo. Nesse sentido,

podemos dizer que a transposição didática envolve também o processo de criação de hierarquizações.

As hierarquizações são operações que, apresentando conceitos sequencialmente pensados, visam a colocar o sujeito aprendiz em processo de construção de seu conhecimento. Assim, os conteúdos gramaticais abordados vão crescendo em grau de complexidade, criando zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978), de forma que a aprendizagem representa o enfrentamento de estágios sucessivos de construções e reconstruções.

Outro processo presente no trabalho de transposição didática e que utilizamos na reelaboração dos conteúdos gramaticais diz respeito às exemplificações. Ou seja, priorizamos a apresentação de conceitos demonstrados através de exemplos dos textos lidos em cada unidade.

Por fim, um outro elemento que caracteriza o trabalho de transposição didática são as formas concretas de apresentação e organização de conteúdos: gráficos, tabelas, colunas, esquemas. Didaticamente, então, a diagramação auxilia visualmente os alunos na estruturação de suas aprendizagens. Todos os textos utilizados na abordagem estão organizados em apresentações estruturadas, de forma a auxiliar os aprendizes na percepção da sua organização sintática. Essas apresentações, de acordo com nossa proposta, ficarão disponíveis no site do Programa para o aluno baixar e estudar novamente a organização do texto quando desejar.

Outro aspecto das pedagogias modernas que se considerou se refere ao estabelecimento de diferentes tipos de conteúdos (DELORS, 1998). Dessa forma, além dos conteúdos considerados como factuais (por exemplo, o fato de o genitivo da 1ª declinação ser em *–ae*) ou como conceituais (o conceito de *caso*, por exemplo), aparecem como objeto de estudo pelos alunos os conteúdos procedimentais, ligados ao *saber fazer* (localizar no dicionário o nominativo de uma palavra a partir do caso em que ela se encontra no texto ou manter uma sequência de procedimentos de tradução).

Das contribuições da psicologia cognitiva, além do que já se expôs, tomamos como elemento basilar o princípio do desenvolvimento de determinadas competências que permitam ao aprendiz a capacidade de *aprender a aprender*. O material, portanto, foi concebido não só no sentido de instrumentalizar os estudantes para darem conta do entendimento da língua, desde seus aspectos mais elementares a alguns de seus

aspectos mais complexos, mas também para saberem localizar as ferramentas para continuar aprendendo. Em função disso, em cada unidade, além do desenvolvimento de atividades com vistas à construção de certos conceitos e princípios da língua, há espaço, também, para atividades com o objetivo de se construírem procedimentos no manejo com os recursos disponíveis para o estudo de línguas antigas, buscando desenvolver no aluno as competências ligadas ao *saber conhecer* e ao *saber fazer* (DELORS, 1998).

Assim, seguindo uma hierarquia geral entre as unidades, da análise e versão de pequenos textos a propostas de análises de traduções de obras, o material se desenha tendo como principal foco a construção da competência de leitura, ainda que nas últimas lições tenham sido inseridos como conteúdos de estudo alguns aspectos ligados às tarefas tradutórias.

3.3.3 Uma concepção de OBJETO DE ENSINO

Considerando que o latim não é mais uma língua de falantes nativos e que seu uso é restrito a determinadas situações, o objeto de ensino *língua latina* é basicamente o que se registra nos textos que nos legou a tradição. Por outro lado, as atividades de uso oral da língua ou as de escrita de pequenas composições podem contribuir para o desenvolvimento de uma leitura mais fluente, razão pela qual muitos métodos apresentam esses tipos de atividades.[11]

A consideração de que o texto deve ser a base para o trabalho com o latim não é nova, apesar de os métodos publicados nem sempre levarem em consideração esse princípio. Em geral, conforme vimos no capítulo 2 desta tese, os textos, quando são utilizados, ou são inicialmente bem adaptados ou só aparecem depois da exploração de questões gramaticais essenciais. Nóbrega (1962), por exemplo, assim defende a abordagem textual: "Torna-se absolutamente necessário que os exercícios de leitura se façam desde a primeira aula, através de textos fáceis e de dificuldade gradativa" (p. 135). E complementa, advertindo quanto ao uso equivocado dos textos:

---

[11] Nas versões iniciais dos materiais do *Latinitas*, por exemplo, não foram considerados esses tipos de atividades. Em função desse argumento, a versão mais atual do material experimenta o uso de atividades orais e escritas em latim.

> Transformar o ensino da língua latina num amontoado de desinências impostas à decoração do aluno e a certo número de textos, que o discípulo também decora, sem os comentários e explicação indispensáveis, é a negação dos ensinamentos clássicos. (NÓBREGA, 1962, p. 100).

Contudo, o próprio autor, ao descrever a condução didática do trabalho com a disciplina, apresenta uma abordagem gramatical assumida para o primeiro ano do curso, numa espécie de preparação mínima para os textos, que, supostamente, irão aparecer nos anos subsequentes:

> No primeiro ano de estudo, o aluno deverá ser colocado em condições de ter aprendido a morfologia elementar. Esta iniciação, bem feita e sempre orientada pelo professor, é de suma importância, porque permitirá ao aluno, através de numerosos exercícios, perceber o mecanismo da língua, o que reputamos indispensável ao prosseguimento do estudo nos anos subsequentes. (NÓBREGA, 1962, p. 20)

Continuando a explanação dos conteúdos a serem abordados nos demais anos, observamos que a indicação para o trabalho com os textos é posterior à apresentação de elementos gramaticais mínimos. Assim, ao lado da complementação do estudo da morfologia e da sintaxe, começa a aparecer a indicação dos textos a serem lidos pelos alunos. Chama a atenção a seleção de textos considerados fáceis e o fato de se presumir que a leitura dos textos tem por fim a transmissão de ensinamentos gramaticais:

> No segundo ano, deverá ser complementado o ensino da morfologia e iniciado o estudo da sintaxe da oração independente. Cartas fáceis de Cícero e fábulas de Fedro são excelentes elementos para transmitir esses ensinamentos. (NÓBREGA, 1962, p. 20 e 21)

Para os demais anos, seguem-se as orientações de aprofundamento gramatical e a indicação de "textos adequados e compatíveis com o grau de adiantamento dos discípulos" (p. 21): excertos de Ovídio, os *Comentários* de César, Virgílio, Cícero. O próprio formato do material didático de Nóbrega segue essas orientações. A obra *A presença do latim*, encomendada por Anísio Teixeira, então diretor do INEP, é composta de três volumes: o primeiro, com o subtítulo *Metodologia e instituições*, apresenta basicamente a natureza da sua abordagem, as concepções com que opera, as orientações didáticas; o segundo, intitulado *Parte gramatical*, é uma gramática com os tópicos

organizados por anos de estudo, com indicação de trabalhos a serem desenvolvidos em páginas de livros de coleções didáticas de sua autoria: *O latim do ginásio* e *O latim do colégio*; o terceiro, intitulado *Antologia*, é uma seleção de textos com mediação de leitura por notas e comentários e destinado aos interessados no conhecimento da literatura produzida pelos autores latinos ou aos alunos que terminam seus estudos regulares. Como diz o autor: "Agora [após os cinco anos de estudos sistemáticos de latim], o importante é incentivar a leitura dos clássicos indicados, tendo em vista a futura profissão do aluno" (p. 21).

Fácil é observar que nem sempre o trabalho com os textos desde o princípio é levado em conta, ainda que o autor do material o considere como pertencente a uma abordagem textual. Um dos problemas cruciais, então, na preparação de qualquer material didático para a aprendizagem de uma língua, especialmente uma língua antiga, é a seleção dos textos das primeiras unidades didáticas. Ou nos vemos com a necessidade de adaptar textos para atender aos níveis dos alunos iniciantes ou temos que apresentar textos "originais" já traduzidos no princípio, com o objetivo de focarmos os aspectos gramaticais essenciais, para, depois, passarmos a textos sem tradução, mas com mediações de naturezas diferentes no vocabulário. Essa última escolha, apesar de melhor que as estranhas adaptações que os textos *ad hoc* apresentam, pode retirar, em alguma medida, o caráter problematizador que as atividades de tradução desde o início trazem.

Com o objetivo de revitalizar a abordagem da leitura dos textos das Letras Clássicas (LCs), Moita Lopes (2001) propõe, entre outros objetivos, "demonstrar como certas visões contemporâneas de ensino/aprendizagem de línguas podem ser usadas no processo de ensino/aprendizagem de LCs" (2001, p. 147). Utilizando uma conceituação de Widdowson (1983), discute sobre os dois tipos de conhecimento que o leitor utiliza no ato de ler: o conhecimento sistêmico, que diz respeito "ao domínio que o leitor tem dos níveis sintático, morfológico e léxico-semântico da linguagem" (p. 151); e o conhecimento esquemático, que se relaciona "ao conhecimento que um leitor tem da área de conteúdo do texto (esquemas de conteúdo) e das suas estruturas de organização retórica (esquemas formais)" (p. 151). O modelo interacional é, então, assim explicado:

> É por meio do relacionamento desses dois tipos de conhecimento (sistêmico e esquemático) através de procedimentos interpretativos (por

> exemplo, a integração da informação nova com a já conhecida, a utilização da característica de predictabilidade da organização do discurso, a realização de inferências, a procura de laços coesivos no discurso etc.) que o leitor negocia o significado do texto com o escritor, por assim dizer, através de um processamento ascendente-descendente da informação. (MOITA LOPES, 2001, p. 151)

Um dos problemas já discutidos aqui e também comentados por Moita Lopes diz respeito ao fato de que, em relação ao latim, nos primeiros momentos do curso, diferentemente do que ocorre no caso da língua materna, o aluno não dispõe de conhecimento sistêmico suficiente para dar conta de estabelecer as relações entre este tipo de conhecimento e o conhecimento esquemático. Uma das saídas propostas por Moita Lopes é a ênfase nos conhecimentos esquemáticos, de forma a, indutivamente, criar expectativas no leitor-aprendiz a serem confirmadas ou não em sua leitura: exploração do título e de ilustrações são os exemplos de Moita Lopes. Além desses artifícios pedagógicos, podem ser utilizados, conforme o fizemos no *Latinitas*, outros expedientes que promovem expectativas de leitura, auxiliando o aluno iniciante nos primeiros contatos com o texto: as discussões sobre os gêneros (que antecipam elementos da estrutura retórica dos textos, de seus esquemas formais), a proposição de questões de interpretação (que ativam aspectos do texto e auxiliam na criação de hipóteses sobre o que ele poderá tratar), a didatização dos vocabulários (que tem, nos primeiros momentos, a função de suprir a falta do conhecimento sistêmico da língua).

Dois outros aspectos costumam ser elencados como complexos para a aprendizagem de línguas: a hierarquização dos conteúdos gramaticais e a aquisição do vocabulário, a construção de um repertório lexical suficiente para o enfrentamento dos textos que se seguirão, uns mais outros menos extensos. Nesse sentido, pesquisas na área de Lexicometria têm se mostrado de grande utilidade, conforme veremos a seguir.

Estudos estatísticos têm se concentrado na medição da ocorrência de determinados elementos lexicais em *corpora* textuais mais ou menos amplos, de forma a possibilitar uma melhor seleção de textos ou uma melhor distribuição dos conteúdos gramaticais numa proposta metodológica. Nas abordagens conhecidas como *reading method*, como é o caso do *Latinitas* e de abordagens consagradas, como o *Reading Latin*, tem sido considerado importante o estudo do vocabulário e sua seleção por índice de frequência, conforme explica Alcalde-Diosdado Gómez:

> Em latim e grego, temos, também, a vantagem de que o *corpus* lexical está praticamente estagnado. Assim, o manejo de um léxico que pertence às palavras mais frequentes da língua supõe que seu uso passivo (de interpretação) e ativo (de produção) é altamente rentável. (GÓMEZ, 2011, p. 11, tradução nossa)[12].

As estratégias pedagógicas que levam em conta essas informações estatísticas consideram uma seleção de textos através dos quais se propõe uma progressão na indicação de palavras que os alunos precisam memorizar. Evidentemente, deve constar nos procedimentos para a aquisição do vocabulário uma série de numerosos exercícios cujo foco seja a aprendizagem do significado das palavras (GOMÉZ, 2011, p. 11).

Destacamos aqui alguns desses trabalhos cujos resultados foram levados em conta na definição de uma sequência gramatical e na seleção dos textos para o *Latinitas*: *The frequency of Latin words and their endings*, de Paul B. Diederich (1939); *Vocabulaire de base du latin*, de M. Mathy (1952); *A frequency dictionary of Latin words*, de David Dixon Gardner (1971); *Lexique de base latin*, de S. Govaerts e J. Denooz (1974); *Dictionnaire frequentiel et index inverse de la langue latine*, de L. Delatte et al (1981); *Les mots latins: les 2.500 mots et constructions de base du latin*, de M. –L. Podvin (1981); *Latin vocabulary: high-frequency Latin word-forms*, sob a responsabilidade de Claude Pavur (1997-2009); *Nouveau lexique fréquentiel de latin*, de Joseph Denooz (2010).

Nesses trabalhos, em geral, consideram-se autores de diversos períodos e autores que utilizam diferentes formas do trabalho com a linguagem (prosa e poesia, por exemplo). A contagem de Diederich (*The frequency of Latin words and their endings*), por exemplo, é baseada em 201.158 palavras, numa seleção feita a partir de três antologias de textos de autores de prosa e poesia (do latim antigo ao medieval). Diederich (1939) afirma que o vocabulário básico levantado permite que o leitor reconheça cerca de 83,6% do vocabulário dessas antologias, de que se excluem nomes próprios e certas palavras da literatura medieval. O *Lexique de base latin* (GOVAERTS; DENOOZ, 1974), em sua segunda edição, conta com 323.085 ocorrências (187.265 a mais que a primeira edição). Na segunda edição, acresceram-se novos autores, mantendo a seleção entre os clássicos, mas, de acordo com Govaerts e Denooz, no prefácio à segunda edição:

---

[12] "Así pues, el manejo de un léxico que pertenece a las palabras más frecuentes del idioma supone que su uso pasivo (de interpretación) y activo (de producción) es altamente rentable" (GÓMEZ, 2011, p. 11). As traduções são nossas, exceto quando indicamos outro tradutor.

> Curiosamente, esse aumento não resultou em alterações na estrutura do léxico de base: isso mostra a notável estabilidade das bases da língua. (GOVAERTS; DENOOZ, 1974, s/p.) [13]

Em relação à contagem de Diedrich (1974), o levantamento do *Laboratoire d'analyse statistique des langues anciennes* da Universidade de Liège (*Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*), sob cargo também de Govaerts e Denooz e com a inclusão de Dellate e Evrard, apesar de não se mostrar tão amplo na quantidade de autores selecionados, já que se trata apenas de autores do período clássico, apresenta uma maior amplitude de dados: o conjunto monumental cobre 794.662 ocorrências, agrupadas sob 13.077 lemas diferentes, sendo 582.411 ocorrências em obras em prosa e 212.251 em obras poéticas.

Nas abordagens chamadas *reading methods*, o estudo do vocabulário, conforme vimos, e a sua seleção por índice de frequência, resultam úteis para a elaboração de propostas metodológicas, pois ajudam na difícil tarefa de seleção dos textos e na elaboração de atividades que promovam a memorização das palavras mais ocorrentes. A ideia desses levantamentos é no sentido de tornar o estudante hábil para reconhecer o maior número possível de palavras na leitura dos textos. Por outro lado, certos levantamentos indicam os casos mais ocorrentes, as declinações mais produtivas nos textos, os tempos e modos verbais mais utilizados, elementos cujo conhecimento antecipado pelo professor que elabora propostas didáticas pode ser de grande utilidade na hierarquização dos conteúdos gramaticais. Em outras palavras, uma abordagem coerente com a frequência de palavras e de elementos gramaticais se centrará mais na utilidade que certas construções gramaticais representam na leitura dos textos do que na sequência de conteúdos que as gramáticas tradicionalmente apresentam.

A título de exemplo, apresentamos algumas tabelas do *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*, observando os elementos gramaticais mais ocorrentes.

---

[13] "Chose curieuse, un tel accroissement n'a pas entraîné de modifications dans la structure du lexique de base: ceci montre la remarquable stabilité des fondements même de la langue" (GOVAERTS; DENOOZ, 1974, s/p).

Tableau de distribution des occurrences de substantifs selon les déclinaisons.

	TOTAL	PROSE	POESIE
1ère déclinaison	39.480	27.176	12.304
2e déclinaison	75.965	55.215	20.750
3e déclinaison	86.882	61.428	25.454
4e déclinaison	12.899	9.087	3.812
5e déclinaison	7.119	5.973	1.146
Anomaux	2.367	1.318	1.049
Déclinaison grecque	5.540	1.455	4.085
TOTAUX	230.252	161.652	68.600

Tabela 3 – Fac-símile da *tabela de distribuição de ocorrências de substantivos pelas declinações* do *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*

A *Tabela de distribuição das ocorrências de substantivos pelas declinações* apresenta uma maior ocorrência de substantivos da 3ª e 2ª declinações, tanto nos autores de prosa, quanto nos de poesia. Nesse sentido, evitando-se os estranhos textos preparados *ad hoc*, ou seja, os textos com foco na ordem das declinações, da 1ª à 5ª, a preferência poderia ser pela apresentação geral das declinações, ainda que, aos poucos, os aspectos específicos de cada uma possam ser tratados separadamente.

Da mesma forma, na seleção dos textos, é possível focar a atenção naqueles cujos casos mais ocorrentes sejam os casos apresentados como mais frequentes nos levantamentos, conforme se vê nas *Tabelas de distribuição das ocorrências de substantivos pelas declinações, os casos e os nomes – prosa e poesia*. O caso mais ocorrente é o acusativo, seguido do ablativo e do nominativo.

Tableau de distribution des occurrences de substantifs selon les déclinaisons, les cas et les nombres : PROSE

Cas	Nbre	Déclinaisons							Totaux
		1ère	2e	3e	4e	5e	Anomaux	D. grecque	
Nom.	sg	4768	7861	11674	1185	989	135	526	27138
	pl	1048	4027	3176	363	149	14	30	8807
	tot.	5816	11888	14850	1548	1138	149	556	35945
Voc.	sg	81	200	66	-	1	1	3	394
	pl	1	25	111	-	-	-	-	210
	tot.	82	225	177	-	1	1	3	604
Acc.	sg	6757	10181	12432	2028	1462	301	371	33532
	pl	2481	8160	5646	1086	403	77	53	17906
	tot.	9238	18341	18078	3114	1865	378	424	51438
Gen.	sg	3243	5041	6118	599	490	157	189	15837
	pl	931	2892	4138	168	614	14	54	8811
	tot.	4174	7933	10256	767	1104	171	243	24648
Dat.	sg	1034	2213	2349	188	175	47	75	6081
	pl	269	1616	1374	71	106	5	5	3446
	tot.	1303	3829	3723	259	281	52	80	9527
Abl.	sg	5077	8433	10471	3062	1153	152	137	28485
	pl	1379	4516	3758	337	431	16	9	10446
	tot.	6456	12949	14229	3399	1584	168	146	38931
Loc.		107	50	---	---	---	98	3	258
Ind.		---	---	---	---	---	301	---	301
Totaux	sg	21067	33979	43152	7062	4270	1192	1304	112026
	pl	6109	21236	18276	2025	1703	126	151	49626
	tot.	27176	55215	61428	9087	5973	1318	1455	161652

Tabela 4 – Fac-símile da *Tabela de distribuição de ocorrências de substantivos pelas declinações, os casos e os nomes: PROSA,* do *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*

Tableau de distribution des occurrences de substantifs selon les déclinaisons, les cas et les nombres : POESIE

Cas	Nombre	Déclinaisons							Totaux
		1ère	2e	3e	4e	5e	Anomaux	D. grecque	
Nom.	sg	3189	2551	5965	512	391	225	1646	14479
	pl	803	1539	1276	144	27	26	116	3931
	tot	3992	4090	7241	656	418	251	1762	18410
Voc.	sg	334	526	654	7	15	8	305	1849
	pl	87	153	124	8	-	1	28	401
	tot	421	679	778	15	15	9	333	2250
Acc.	sg	1341	2320	3815	464	328	183	726	9177
	pl	2063	5147	3744	1116	87	118	146	12421
	tot	3404	7467	7559	1580	415	301	872	21598
Gen.	sg	1152	1772	2088	75	11	96	608	5802
	pl	222	580	682	4	63	5	100	1656
	tot	1374	2352	2770	79	74	101	708	7458
Dat.	sg	368	895	732	17	3	15	111	2141
	pl	328	770	413	41	36	8	14	1610
	tot	696	1665	1145	58	39	23	125	3751
Abl.	sg	1413	2832	4884	1204	145	125	257	10860
	pl	984	1653	1076	220	40	6	15	3994
	tot	2397	4485	5960	1424	185	131	272	14854
Loc.	sg	19	11	1	-	-	21	2	54
	pl	1	1	0	-	-	-	-	2
	tot	20	12	1	-	-	21	2	56
Ind.		-	-	-	-	-	212	11	223
Totaux	sg	7816	10907	18139	2279	893	885	3666	44585
	pl	4488	9843	7315	1533	253	164	419	24015
	tot	12304	20750	25454	3812	1146	1049	4085	68600

Tabela 5 – Fac-símile da *Tabela de distribuição de ocorrências de substantivos pelas declinações, os casos e os nomes: POESIA,* do *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*

Em relação aos tempos verbais, conforme se vê na *Tabelas de distribuição das formas verbais pelos modos e tempos – prosa e poesia*, os dados mostram uma maior ocorrência dos tempos presente e pretérito perfeito do indicativo. Os futuros são menos frequentes. Em relação aos modos, o indicativo é de longe o mais ocorrente. Nesse sentido, diferentemente da forma como as gramáticas costumam apresentar os verbos, torna-se útil apresentar, desde o princípio, as formações do *infectum* e do *perfectum*. Da mesma forma, o quanto antes devem ser apresentadas as formas irregulares e as passivas e depoentes.

Tableaux de distribution des formes verbales selon les modes et les temps.

A. Prose

	Indicatif	Impératif	Subjonctif	Participe	Adjectif verbal	Gérondif	Infinitif	Supin I	Supin II
Présent	34835	1586	9426	5744	-	-	18304	-	-
Imparfait	6562	-	7444	-	-	-	-	-	-
Futur	4155	43	89	1062	-	-	960	-	-
Parfait	16130	-	1687	11634	-	-	3131	-	-
Plus-que-parfait	3335	-	2070	-	-	-	-	-	-
Futur antérieur	991	-	67	-	-	-	-	-	-
-us fui	9	-	20	-	-	-	7	-	-
-us fueram	21	-	4	-	-	-	-	-	-
-us fuero	22	-	-	-	-	-	34	-	-
TOTAUX	66060	1629	20807	18440	3382	1350	22436	54	71

B. Poésie

	Indicatif	Impératif	Subjonctif	Participe	Adjectif verbal	Gérondif	Infinitif	Supin I	Supin II
Présent	15.257	2.728	4.131	2.940	-	-	4.459	-	-
Imparfait	934	-	765	-	-	-		-	-
Futur	2.770	83	46	210	-	-	44	-	-
Parfait	5.929	-	292	5.268	-	-	548	-	-
Plus-que-parfait	383	-	153	-	-	-	-	-	-
Futur antérieur	207	-	9	-	-	-	-	-	-
-us fui	5	-	3	-	-	-	-	-	-
-us fueram	10	-	11	-	-	-	-	-	-
-us fuero	6	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAUX	25.501	2.811	5.410	8.418	445	168	5.051	13	24

Tabelas 6 e 7 – Fac-símile das *Tabelas de distribuição de formas verbais pelos modos e tempos: PROSA e POESIA*, do *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*

Outras tabelas podem nos auxiliar na seleção de textos para a priorização de conteúdos gramaticais relacionados a outras classes de palavras.

Diante dos resultados desses trabalhos estatísticos, nossa proposta tem considerado, conforme poderá ser visto no capítulo 4 desta tese, algumas premissas:

1. A seleção dos textos pode ocorrer por critérios estatísticos;
2. Os textos iniciais de um curso podem ser levemente adaptados para que o aluno tenha acesso inicial às principais características da língua e possa ir, gradualmente, lendo-os numa hierarquia que vai dos adaptados até os "originais";
3. Diferentemente de outras abordagens, propomos que a chegada aos textos ditos originais ocorra o mais cedo possível, de forma que os alunos possam encarar esses textos sem notar avanços considerados de nível.
4. Para reduzir a incidência de alterações nos textos iniciais, consideramos a seleção de textos a partir dos casos mais ocorrentes e dos tempos verbais mais produtivos;
5. A ordem de apresentação gramatical obedece à lógica dos textos e a critérios estatísticos e não à estrutura tradicional das gramáticas;
6. Na proposta de atividades, levamos em conta as palavras mais ocorrentes na língua. Se uma das formas de percepção dos significados das palavras é pela incidência de uso, é preciso que todas as chances de uso sejam potencializadas, para que os alunos compreendam o sentido dessas palavras mais facilmente.

Na sequência, listamos as 300 palavras mais ocorrentes, de acordo com o levantamento de *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*, que, embora se centre em autores do período clássico, utiliza uma amostra maior que a de Paul B. Diederich (*The frequency of Latin words and their endings*). Este, como vimos, apesar de oferecer uma amostra menor em quantidade de palavras levantadas, apresenta um *corpus* mais representativo do ponto de vista da abrangência de períodos (do clássico ao medieval).

Do levantamento de Diederich, apresentamos, logo em seguida, as 300 palavras mais ocorrentes na língua. Apesar de os levantamentos se centrarem em períodos mais

ou menos amplos, as divergências entre os elementos lexicais de uma e de outra lista são mínimas.

Lista 1 – Fac-símile da *Liste des lemmes classés en ordre décroissant de leur fréquence*
Dictionnaire frequentiel et index inverse de la langue latine, 1981 – L.A.S.L.A.
Recorte: As 300 palavras mais ocorrentes

	Total	*Prose*	*Poésie*
ET c.c.	22059	16278	5781
SVM verbe	19001	15947	3054
QVI adj.-pr.	18215	15335	2880
IN	13409	11166	2243
QVE	13113	7427	5686
NON	10013	8236	1777
HIC adj.-pr.	8174	6057	2117
IS	6990	6853	137
ILLE	6460	5136	1324
AD prép.	5837	5082	755
SVI, soi	4773	4192	581
TV	4739	2461	2278
SED	4640	3852	788
OMNIS	4614	3753	861
SVM auxiliaire	4598	4033	565
QVIS interr.	4555	2936	1619
SI c.s.	4548	3489	1059
EGO	4442	2546	1896
AB	4173	3617	556
VT c.s.	4156	3647	509
NEC	3743	2406	1337
POSSVM	3709	3102	607
IPSE	3602	2768	834
EX	3595	3207	388
CVM c.s.	3487	2766	721
SVVS	3232	2756	476
AVT	3207	2473	734
MAGNVS	3101	2323	778
QVAM relatif	2902	2700	202
FACIO	2765	2319	446
RES	2735	2519	216
AC c.c.	2619	2277	342
DICO, -ere	2589	2070	519
DO	2575	1754	821
HABEO	2570	2267	303
ALIVS	2569	2300	269
VIDEO	2557	1878	679
PER	2473	1746	727
ANIMVS	2407	2025	382
CVM prép.	2386	1915	471
ATQVE c.c.	2321	1691	630
MVLTVS	2005	1621	384
IAM	1928	1071	857
DE	1905	1594	311
ENIM c.c.	1854	1749	105
IDEM	1702	1527	175
NIHIL	1695	1462	233
NOS	1644	1330	314
NVLLVS	1585	1124	461
REX	1544	1281	263
NEVS	1538	754	784
TVVS	1528	797	731
INTER	1517	1277	240
LOCVS	1516	1259	257
ETIAM	1511	1358	153
DEVS	1507	905	602
QVOD c.s.	1505	1336	169
VNVS	1489	1124	365
FERO	1470	778	692
PARS	1462	1208	254
DIES	1458	1086	372
TAMEN	1443	1104	339
VOLO, velle	1387	1105	282
BONVS	1383	1166	217
VT adv. rel.	1374	1165	209

	Total	*Prose*	*Poésie*
MANVS subst.	1369	781	588
ALIQVIS	1361	1204	157
NEQVE	1356	1159	197
NOSTER	1320	823	497
QVOQVE	1284	1082	202
HOMO	1273	1151	122
AGO	1250	971	279
HOSTIS	1230	1122	108
NVNC	1219	596	623
MAGIS adv.	1215	1075	140
VENIO	1212	785	427
ISTE	1210	1010	200
NE c.s.	1179	982	197
CORPVS	1174	907	267
VITA	1174	979	195
BELLVM	1167	962	205
NAM c.c.	1148	881	267
VRBS	1116	841	275
TEMPVS, le temps	1113	907	206
IVBEO	1104	853	251
AVTEM	1067	1026	41
VIRTVS	1057	956	101
PATER	1053	668	385
ITA	1046	988	58
QVIDAM	1041	1000	41
QVIA	1038	1010	28
SINE	1038	902	136
SIC	1032	690	342
VIR	1030	737	293
ACCIPIO	1025	897	128
TAM	1025	841	184
CAVSA	1006	861	145
AN	1004	795	209
NISI	1004	920	84
AT c.c.	991	616	375
QVIDEM	984	931	53
TOTVS	984	613	371
ET adv.	963	700	263
PETO	949	599	350
DOMVS	946	533	413
VIS	929	769	160
MORS	921	675	246
BONVM	919	873	46
MALVM, le mal	908	635	273
TVM	906	581	325
TERRA	905	435	470
PRIMVS	902	589	313
SVPERVS	900	662	238
PRO prép.	896	774	122
ERGO c.c.	890	779	111
FORTVNA	886	784	102
QVIS indéfini	885	626	259
MITTO	867	671	196
DEINDE	865	799	66
ARMA	864	596	268
BENEFICIVM	864	864	0
CREDO	856	629	227
TANTVS	856	619	237
SEQVOR	853	622	231
MILES	842	781	61
POPVLVS, le peuple	822	639	183
QVAERO	812	573	239
DEBEO	809	721	88
INQVIO	806	726	80
ITAQVE c.c.	786	784	2

	Total	Prose	Poésie
VINCO	775	478	297
DVM c.s.	772	480	292
FIO	770	626	144
NATVRA	769	711	58
APVD	768	753	15
PONO	768	470	298
ALTER	761	619	142
NOMEN	756	572	184
EO verbe	751	414	337
CAPIO verbe	745	547	198
SCIO	742	640	102
MODO adv.	740	604	136
NE adv. négatif	739	653	86
VOS	737	532	205
NEMO	715	622	93
PVTO	713	583	130
QVISQVIS relatif	707	480	227
QVISQVE indéfini	702	632	70
TENEO	691	365	326
VIVO	684	525	159
RELINQVO	679	478	201
PARVM adv.	663	585	78
MARE	660	399	261
AVDIO	657	495	162
CONSILIVM	657	608	49
IMPERIVM	652	559	93
SAEPE	651	436	215
ANNVS	650	485	165
NOVVS	647	410	237
CASTRA, -orum	635	586	49
MOS	635	502	133
MODVS	634	523	111
REFERO	634	463	171
SVB	623	299	324
GRAVIS	622	376	246
NOX	622	316	306
EXERCITVS subst.	619	613	6
DVCO	617	348	269
PARVVS adject.	616	377	239
GENVS, -eris	613	430	183
REDDO	613	448	165
VOCO	608	407	201
CAPVT	607	307	300
REGNVM	607	298	309
RATIO	594	563	31
TIMEO	586	362	224
IRA	585	434	151
VLLVS	584	414	170
FIDES, -ei	581	423	158
SEMPER	579	347	232
VBI c.s.	579	446	133
GENS	577	429	148
PATIOR	575	414	161
DVO	572	481	91
QVISQVAM	571	454	117
VOX	568	358	210
CAELVM, le ciel	565	202	363
AMICVS subst.	564	470	94
LICET verbe	561	368	193
PERICVLVM	559	517	42
SPES	557	475	82
TANTVM adv.	557	447	110
LONGVS	554	275	279
VERBVM	549	378	171
METVS	548	430	118

	Total	Prose	Poésie
MATER	544	220	324
DOLOR	540	371	169
AMOR	539	158	381
MENS	538	324	214
MILLE	535	456	79
MISER	534	228	306
ITER	532	433	99
SCELVS	531	281	250
VEL c.c.	530	357	173
FINIS	529	436	93
EQVES	526	500	26
PRINCEPS subst.	516	503	13
MOVEO	510	322	188
RESPVBLICA	510	510	0
SENATVS	510	506	4
MEDIVS	509	258	251
STO	509	265	244
IGNIS	505	233	272
HAVD	503	379	124
QVAM interr.	501	409	92
INGENS	496	316	180
OCVLVS	496	327	169
POST prép.	495	369	126
CVRA	492	287	205
MALVS adject.	489	357	132
O	488	102	386
VTERQVE	488	379	109
CIVITAS	487	484	3
SOLVS	484	250	234
CONSVL	480	452	28
DVX	480	362	118
SIMVL adv.	479	399	80
OS, oris	478	172	306
LABOR subst.	475	281	194
LEX	472	380	92
BENE	470	343	127
COPIA	469	444	25
GERO	466	337	129
TALIS	466	269	197
TRADO	466	407	59
FVGIO	462	217	245
NVMQVAM	461	343	118
COEPIO	460	412	48
PRIMVM	456	341	115
IGITVR c.c.	454	407	47
LEGIO	450	444	6
PARO verbe	450	300	150
PES	447	233	214
ARS	446	332	114
FILIVS	446	415	31
TRAHO	444	258	186
VTOR	444	404	40
COGO	443	314	129
SIGNVM	441	328	113
PARENS subst.	439	207	232
SOLEO	439	303	136
VIA	439	216	223
VITIVM	438	391	47
ANTE prép.	437	271	166
TOT	434	313	121
RECIPIO	431	372	59
HONOR	429	342	87
POENA	428	260	168
FRATER	426	258	168
VERO c.c.	426	391	35

	Total	Prose	Poésie
FAMA	425	320	105
INIVRIA	425	410	15
FATVM	424	117	307
PAR adject.	424	323	101
INVENIO	423	356	67
CADO	422	218	204
COGNOSCO	422	378	44
AETAS	418	343	75
GRATIA	418	399	19
PROPIOR	418	350	68
ALTVS	417	109	308
VOLVPTAS	415	394	21
SANGVIS	414	218	196
LEVIS, léger	412	226	186
EQVVS	411	262	149
VESTER	407	300	107
PERVENIO	402	390	12
VVLTVS	402	185	217
PLACEO	401	295	106
PROELIVM	401	349	52

	Total	Prose	Poésie
PEREO	350	190	160
LIBERI	349	314	35
MVTO verbe	349	239	110
NAVIS	349	270	79
VETVS	348	219	129
TRANSEO	347	311	36
SERVO	346	210	136
INTELLIGO	342	338	4
SILVA	341	137	204
ASSVM	340	188	152
LAETVS adject.	340	171	169
IMPETVS	339	296	43
PRAESTO verbe	339	297	42
BEATVS	338	289	49
AGER	337	230	107
TOLLO	336	199	137
ANTE adv.	335	238	97
STVDIVM	335	302	33
REDEO	333	206	127
SINGVLVS	333	322	11

Lista 2 – As 300 palavras mais ocorrentes de acordo com o levantamento de Paul B. Diederich - *The frequency of Latin words and their endings* (1939) (versão redigitada)[14]

1.	-que, 6771		47.	unus, 429		93.	nomen, 260
2.	qui, quis 6553		48.	magnus, 419		94.	amor, 257
3.	et, 6412		49.	autem, 412		95.	iste, 252
4.	sum, 4853		50.	ne, 400		96.	quod, 252
5.	in, 3481		51.	homo, 398		97.	ago, 249
6.	is, 1998		52.	tempus, 391		98.	dum, 247
7.	hic, 1995		53.	etiam, 390		99.	mors, 245
8	non, 1827		54.	ac, 389		100.	solus, 245
9.	cum, 1567		55.	quidam, 389		101.	annus, 244
10.	ad, 1563		56.	tu, 382		102.	sine, 244
11.	ille, 1461		57.	primus, 370		103.	puer, 243
12.	ut, 1450		58.	enim, 369		104.	nihil, 242
13.	omnis, 1184		59.	fero, 367		105.	longus, 241
14.	a, ab, 1128		60.	tamen, 367		106.	caelum, 239
15.	suus, 1111		61.	tantus, 361		107.	ita, 232
16.	dico, 1068		62.	ego, 354		108	filius, 230
17.	nec, 1056		63.	volo, velle 354		109.	ubi, 229
18	de, 935		64.	sic, 351		110.	quoque, 225
19.	sed, 924		65.	locus, 349		111.	ante, 224
20.	ipse, 876		66.	pater, 341		112.	carmen, 224
21.	si, 825		67.	dominus, 340		113.	quidem, 221
22.	per, 820		68.	nullus, 342		114.	nobis, 219
23.	possum, 789		69.	nunc, 333		115.	O, 218
24.	facio, 785		70.	manus, 321		116.	urbs, 216
25.	video, 768		71.	modus, 319		117.	quisque, 215
26.	meus, 756		72.	vero, 315		118	post, 213
27.	habeo, 654		73.	animus, 314		119.	sub, 213
28	mihi, 626		74.	terra, 308		120.	aio, 212
29.	tuus, 625		75.	vir, 300		121.	aliquis, 208
30.	e, ex, 624		76.	idem, 297		122.	capio, 207
31.	se, 610		77.	domus, 296		123.	eo, v. 203
32.	deus, 600		78.	quia, 294		124.	amo, 202
33.	te, 591		79.	vel, 294		125.	teneo, 202
34.	me, 590		80.	neque, 291		126.	nisi, 201
35.	res, 578		81.	totus, 288		127.	miles, 200
36.	iam, 572		82.	audio, 287		128	semper, 198
37.	do, 566		83.	pars, 284		129.	nos, 197
38	atque, 565		84.	nox, 282		130.	causa, 196
39.	aut, 544		85.	vita, 282		131.	verbum, 195
40.	alius, 536		86.	sibi, 279		132.	tunc, 194
41	dies, 536		87.	bonus, 278		133.	quaero, 193
42	noster, 529		88.	at, 277		134.	accipio, 192
43	rex, 494		89.	nam, 277		135.	pro, 192
44	tibi, 492		90.	inter, 268		136.	tum, 192
45	venio, 470		91.	corpus, 266		137.	quantus, 191
46	multus, 466		92.	malus, 262		138.	bellum, 190

[14] As palavras sublinhadas nesta lista, conforme explicaremos mais à frente, são as que coincidem com as do levantamento do *Dictionnaire frequentiel et index inverse de la langue latine.*

139.	pono, 190		193.	pes, 154		247.	simul, 121
140.	vis, 190		194.	populus, 154		248.	bene, 119
141.	fio, 189		195.	ergo, 153		249.	lex, 119
142.	frater, 189		196.	-ve, 153		250.	littera, 119
143.	mater, 189		197.	aqua, 150		251.	respondeo, 119
144.	iubeo, 188		198.	invenio, 150		252.	aurum, 118
145.	talis, 188		199.	labor, n., 150		253.	cano, 118
146.	os, oris, 187		200.	refero, 149		254.	gero, 118
147.	peto, 187		201.	gravis, 148		255.	unde, 118
148.	opus, 186		202.	virtus, 148		256.	fatum, 117
149.	duco, 185		203.	ibi, 147		257.	honor, 117
150.	tam, 185		204.	mare, 147		258.	munus, 117
151.	sanctus, 184		205.	via, 144		259.	quisquam, 117
152.	verus, 184		206.	consilium, 143		260.	soleo, 117
153.	lego, -ere, 180		207.	debeo, 143		261.	tres, 117
154.	credo, 178		208.	natus, 143		262.	apud, 116
155.	cura, 178		209.	sol, 143		263.	civitas, 116
156.	mitto, 176		210.	super, 143		264.	fides, 116
157.	mens, 175		211.	coepi, 142		265.	laus, 116
158.	plus, 175		212.	inquam, 142		266.	patria, 116
159.	scio, 175		213.	certus, 140		267.	aetas, 113
160.	vinco, 175		214.	sto, 140		268.	ingenium, 113
161.	vivo, 175		215.	medius, 139		269.	mons, 113
162.	ignis, 174		216.	sacer, 139		270.	finis, 112
163.	maximus, 174		217.	sicut, 139		271.	parens, 112
164.	puella, 174		218.	pectus, 138		272.	iter, 111
165.	fortis, 173		219.	altus, 137		273.	quicumque, 111
166.	hostis, 173		220.	vos, 137		274.	ratio, 111
167.	ceterus, 172		221.	cunctus, 136		275.	reddo, 111
168.	arma, 171		222.	oculus, 135		276.	nosco, 110
169.	mos, 171		223.	satis, 134		277.	signum, 110
170.	saepe, 169		224.	valeo, 133		278.	adsum, 109
171.	voco, 168		225.	senex, 132		279.	deinde, 109
172.	amicus, 167		226.	vester, 132		280.	ferus, 109
173.	genus, 167		227.	gens, 131		281.	anima, 108
174.	-ne, 164		228.	puto, 131		282.	licet, 108
175.	vox, 164		229.	studium, 131		283.	orior, 108
176.	alter, 163		230.	publicus, 130		284.	inde, 107
177.	magis, 162		231.	secundus, 130		285.	melior, 107
178.	scribo, 162		232.	equus, 129		286.	mereo, 107
179.	duo, 161		233.	redeo, 129		287.	timeo, 107
180.	sequor, 160		234.	numquam, 127		288.	ullus, 107
181.	ars, 159		235.	fugio, 126		289.	plenus, 105
182.	caput, 159		236.	orbis, 126		290.	usque, 105
183	moveo, 159		237.	quisquis, 126		291.	uterque, 105
184.	summus, 159		238.	gratia, 125		292.	dignus, 104
185.	dulcis, 158		239.	itaque, 125		293.	placeo, 104
186.	novus, 158		240.	quasi, 125		294.	seu, 104
187.	quam, 158		241.	regnum, 125		295.	castra, 103
188.	doceo, 157		242.	relinquo, 124		296.	fleo, 103
189.	natura, 157		243.	miser, 123		297.	levis, 103
190.	iuvenis, 155		244.	dux, 122		298.	mundus, n., 103
191	loquor, 155		245.	fortuna, 121		299.	paro, 103
192.	maior, 155		246.	igitur, 121		300.	prior, 103

Na lista 2, sublinhamos as palavras que se registram tanto no levantamento de Diederich (1939), quanto na amostra do *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine* (1981). O índice de palavras comuns aos dois levantamentos é de 77,66%, o que demonstra certa estabilidade de ocorrência de um razoável grupo de palavras. Da lista de 300 palavras mais frequentes de Diederich, estão ausentes as seguintes, encontradas no *Dictionnaire fréquentiel*: *an, bonum* (o bem), *malum* (o mal), *superus, beneficium, inquio, modo, nemo, parum* (adv.), *imperium, exercitus, parvus* (adj.), *ira, patior, periculum, spes, tantum, metus, dolor, mille, scelus, eques, princeps, respublica, senatus, haud, ingens, consul, copia, trado, primum, legio, traho, utor, cogo, vitium, tot, recipio, poena, fama, iniuria, par* (adj.), *cado, cognosco, proprior, voluptas, sanguis, pervenio, vultus, proelium, pereo, liberi, muto, navis, vetus, transeo, servo, intelligo, silva, assum, laetus, impetus, praesto, beatus, ager, tollo e singulus*.

Ambos os repertórios foram utilizados no *Latinitas* para a seleção textual e para a proposição de atividades. Em relação às atividades, a crença é no sentido de que, se as palavras mais frequentes nos textos estão sempre em jogo, mais facilmente serão memorizadas pelos alunos, de forma que possam figurar mais vezes as palavras de maior frequência e que seja reduzido o número de palavras com menor frequência (SANTIAGO ÁNGEL, 2001). A inserção de estudos estatísticos que apresentam um recorte mais amplo para o levantamento (como é o caso do estudo de Diederich, 1939) merece atenção, já que não somos favoráveis ao uso apenas de autores de um só período da literatura latina na proposta. Centrar a seleção textual em apenas um período da história da língua, o período clássico, por exemplo, é ensinar, via *currículo oculto*[15], que a língua latina "morreu" após o século I d.C. Para evitar que os alunos tenham essa compreensão errônea, é necessário que se considerem usos posteriores ao período clássico. A seleção dos textos, então, deverá contemplar diversos períodos de uso do latim. O repertório lexical a ser tomado como parâmetro deverá ser, também, aquele que apresenta uma seleção de autores e obras mais abrangente.

[15] *Currículo oculto* é uma terminologia da Pedagogia para se referir ao que os professores ensinam sem a consciência de estar ensinando.

Além da frequência, avaliada como o mais importante critério, outro aspecto também a ser considerado, segundo Santiago Ángel (2001), para a elaboração de materiais didáticos é a dispersão:

> Ainda que a frequência seja o critério estatístico mais importante na hora de selecionar o vocabulário, existe outro que também tem sido considerado por alguns dicionários: a *dispersão*. Mediante este critério, se selecionam as palavras segundo o número de contextos em que figuram. Ao associar este critério ao da frequência, evita-se que apareçam palavras muito frequentes que talvez estejam apenas em autores muito específicos e se priorizam aquelas que com uma frequência menor se encontram dispersas em mais autores[16]. (SANTIAGO ÁNGEL, 2001, p. 97)

Inicialmente utilizado em aplicação a dicionários de inglês e francês, segundo o que nos conta Santiago Ángel, o critério passou a ser utilizado para um dicionário latino a partir de Gardner (1971), em seu *Frequency dictionary of Latin words*. Configurados da mesma maneira que os dicionários de frequência já mencionados, neste tipo, introduzido por Gardner, o critério *dispersão*, que aparece representado em um coeficiente que quantifica o número de contextos em que a palavra ocorre, é incluído como critério corretor da frequência (SANTIAGO ÁNGEL, 2001). Santiago Ángel explica a fórmula aplicada para calcular a dispersão e apresenta o seguinte exemplo ilustrativo:

> Deste modo, *ager*, que tem uma frequência menor que *mons* na mostra de Gardner, aparece antes na lista final por ordem decrescente de importância, já que tem maior dispersão (61,5% dos contextos) que esta última (58,9% dos contextos)[17]. (SANTIAGO ÁNGEL, 2001, p. 97-98)

---

16 "Aunque la frecuencia es el criterio estadístico más importante a la hora de seleccionar un vocabulario, existe otro que también han tenido en cuenta algunos diccionarios: la dispersión. Mediante este criterio, se seleccionan las palabras según el número de contextos en que figuran. Al añadir este criterio junto con la frecuencia, se evita que aparezcan palabras muy frecuentes que quizás están sólo en autores muy determinados y se prima aquellas que con una frecuencia menor se encuentran repartidas en más autores." (SANTIAGO ÁNGEL, 2001, p. 97)

17 "De este modo, *ager*, que tiene una frecuencia menor que *mons* en la muestra de Gardner, aparece antes en la lista final por orden decreciente de importancia, puesto que tiene mayor dispersión (61'5% de los contextos) que esta última (58'9% de los contextos)." (SANTIAGO ÁNGEL, 2001, p. 97-98)

Segundo Santiago Ángel, o critério dispersão, então, corrige algum tipo de desequilíbrio que uma determinada obra literária poderia ocasionar, pelo superuso de uma ou outra determinada palavra por um autor específico considerado na amostra.

Em tese de doutoramento de Santiago Ángel (1998)[18], intitulada *Confección de un vocabulario básico-nuclear para el latín: criterios y métodos científicos*, outros estudos derivados da pesquisa estatística tomam lugar. O autor busca definir um vocabulário nuclear do latim, ou um vocabulário básico, cujo conhecimento pode resultar numa excelente vantagem para a aprendizagem de línguas, já que o uso do dicionário não é recomendado, segundo o autor, até que o aluno possua um vocabulário mínimo com o qual possa ter uma compreensão global do texto. Citando Benoussan (1992), Santiago Ángel (2001) explica a importância da definição de um vocabulário mínimo:

> O dicionário só é útil para estudantes avançados, que são capazes de uma visão panorâmica (macronível) do texto e, precisamente por isto, de escolher melhor o sentido das palavras em uma frase concreta (micronível), enquanto que os estudantes com um nível baixo de conhecimentos, que não têm esta visão geral do texto, se situam no micronível da palavra, não sabendo por isto que sentido escolher. Assim se explica que os maiores erros se dão por escolhas de acepções equivocadas.[19] (SANTIAGO ÁNGEL, 2001, p. 103)

Santiago Ángel, baseando-se em Gougenheim *et al* (1964), Savard (1970), Ghadessy (1979), Nation (1983) e Carter (1987), entre outros, apresenta uma série de objeções ao centramento apenas no critério frequência para as propostas direcionadas à aprendizagem do léxico da língua:

> 1º) Não há relação entre pouca frequência e inutilidade de uma palavra para o aprendiz (*civitas* e *legio* podem não aparecer entre as mais frequentes, porém são indispensáveis ao traduzir César; o mesmo se passa com o verbo *for* e *puppis* em Virgílio);

---

[18] Estamos citando aqui, por não termos tido acesso à sua tese, um artigo seu intitulado *La selección del vocabulario didáctico: un nuevo enfoque* (2000-2001), além do artigo *El estudio del léxico latino: enfoques estadísticos e lexemáticos* (2001).

[19] "El diccionario sólo es útil para estudiantes avanzados, que son capazes de una visión panorámica (macronivel) del texto y, precisamente por ello, de escoger mejor el sentido de las palabras en una frase concreta (micronivel), mientras que los estudiantes con un nivel bajo de conocimientos, que no tienem esta visión general del texto, se situán en el micronivel de la palabra, no sabiendo por esto qué sentido escoger. Así se explica que los mayores errores sean por elección de acepciones equivocadas." (SANTIAGO ÁNGEL, 2001, p. 103)

2º) Palavras muito frequentes podem resultar inúteis para o aprendiz (*bellum* ou *civitas*, muito frequentes em César, apenas aparecem em Fedro e Ovídio)[20];
3º) Uma palavra pouco útil para um aprendiz concreto pode ser muito útil para outro (os termos que há que se ensinar a um turista são muito distintos dos que se ensinarão a um imigrante);
4º) As listas muitas vezes não se põem de acordo com a ordem das palavras, pelo que a escolha de uma lista ou outra afetará os resultados;
5º) A ordem em que aparecem as palavras na lista não é aplicável diretamente ao ensino.
6º) Por vezes, as listas não oferecem um nível de confiança suficientemente alto.[21]

Em sua visão, é importante, para a organização mais eficaz da aprendizagem, saber de onde parte a língua para formar o todo orgânico do idioma. Nesse sentido, seu trabalho se centra em provas apresentadas por Stubbs (1986), que buscam quantificar, em alguma medida, a dimensão linguística das palavras, um critério considerado complementar em relação à frequência. Tais provas são formadas a partir de quatro blocos: A) *a neutralidade do discurso*: "o vocabulário nuclear é pragmaticamente neutro, o que indica que as palavras que o formam não têm por que ter conotações emocionais ou avaliadoras, mas um sentido mais conceitual e descritivo" (p. 160); B) *As relações semânticas e sintáticas entre as palavras nucleares*: por exemplo, "as palavras nucleares podem organizar-se em séries hiponímicas, de modo que a mais geral será também a mais nuclear, como na série *flor, rosa, rosa híbrida*" (p. 160) ou "o número de compostos em que pode aparecer também é um indício da nuclearidade de palavra" (p. 161); C) *Estrutura do vocabulário nuclear*: "os próprios falantes mediante testes são capazes de atribuir antônimos às palavras nucleares, como os termos *bom, gordo, limpo*, porém é

---

20 Conforme orienta Marques Jr., seria preciso rever estar afirmação de Santiago Ángel, vez que, por exemplo, em Virgílio *bellum* ocorre com regular frequência na *Eneida*.

21 "1º) No hay relación entre poca frecuencia e inutilidad de una palabra para el aprendiz (*civitas* y *legio* pueden no aparecer entre las más frecuentes, pero son indispensables al traducir a César; lo mismo pasa con el verbo *for* y *puppis* en Virgilio).
2º) Palabras muy frecuentes pueden resultar inútiles para el aprendiz (*bellum* o *civitas*, muy frecuentes en César, apenas aparecen en Fedro y Ovidio).
3º) Una palabra poco útil para un aprendiz concreto, puede serlo mucho para otro (los términos que hay que enseñar a un turista son muy distintos a los que se enseñarán a un inmigrante).
4º) Las listas muchas veces no se ponen de acuerdo en el orden de las palabras, por lo que la elección de una lista u otra afectará a los resultados.
5º) El orden en que aparecen las palabras en la lista no es aplicable directamente a la enseñanza.
6º) A veces, las listas no ofrecen un nivel de confianza suficientemente alto."

muito menos predizível quando os termos são *excelente, obeso, higiênico*" (p. 161); D) Outras provas[22]. Centrado em algumas dessas provas, Santiago, utilizando um conjunto de 1.000 palavras das mais frequentes da lista de Gardner (1971), busca classificar as palavras em ordem decrescente, das mais nucleares às menos nucleares. Para ele, o vocabulário nuclear é útil tanto para a seleção de textos com um determinado nível, quanto para a sua adaptação aos estudantes iniciantes. Santiago Ángel (2001) apresenta um exemplo da importância do foco no estudo lexemático como forma de potencializar a aprendizagem do vocabulário:

> Deste modo, o léxico, que o aluno vê por vezes como uma massa caótica e indomável, se converte pouco a pouco em algo próximo e manejável se se estuda de uma forma organizada. Conhecendo o sentido direcional de preposições como *ab, ex, per, in, ad* e o significado do verbo *ago*, não é difícil para o aluno descobrir o que significam *abigo*, *perago*, *adigo*, *indigo*; o mesmo ocorre, por exemplo, se se conhece o sentido de lugar do sufixo -*arium* e a palabra *argentum* ao apresentar-se o termo *argentarium*.[23] (p. 106)

Em vista das críticas de Santiago Ángel ao centramento apenas no critério *frequência* para a definição de um vocabulário a ser mais explorado nos textos e nas atividades, temos considerado, sempre que possível, os critérios *frequência, dispersão* e *nuclearidade*, mediante o cruzamento dos dados de diferentes levantamentos, conforme exemplificado logo atrás nos levantamentos de Diederich (1939) e do *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine* (1981).

---

[22] Quanto a essa questão, o próprio Santiago Ángel não oferece maiores detalhes: "Existen otros tipos de pruebas que pueden demostrar la pertenencia de una palabra al vocabulario nuclear, como son la preferencia por la palabra de origen germánico (en el caso del inglés) a la correspondiente románica, siempre que tengan el mismo sentido, de la más simple a la compuesta y de las palabras monosémicas, que no sean hipónimo y que no estén restringidas a una clase de objetos (p.ej., *blond* sólo para cabello)" (p. 161). Para a especificação das provas apresentadas, já que não é nosso objetivo aqui, remetemos o leitor ao texto de Santiago Ángel: *La selección del vocabulario didáctico: un nuevo enfoque*.

[23] "De este modo, el léxico, que el alumno ve a veces como una masa caótica e indomable, se convierte poco a poco en algo cercano y manejable si se estudia de una forma organizada. Conociendo el sentido direccional de preposiciones como *ab, ex, per, in, ad* y el significado del verbo *ago*, no es difícil para el alumno descubrir lo que significan *abigo*, *perago*, *adigo*, *indigo*; otro tanto ocurre, por ejemplo, si se conoce el sentido de lugar del sufijo -*arium* y la palabra *argentum* al presentarse el término *argentarium*" (SANTIAGO ÁNGEL, 2001,p. 106)

3.4 Outras questões metodológicas

Para a definição de uma proposta metodológica para o ensino do latim, além das referências citadas nas discussões feitas até aqui, consideraremos outras orientações de dois momentos históricos diferentes: i) as indicações de Faria (1959), em sua *Introdução à didática do latim*; ii) as considerações de Lima (1995), em sua obra *Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método*. Um de um período em que o latim no Brasil ainda era ensinado nas escolas, o outro de um momento em que o ensino da língua está circunscrito aos cursos superiores. Ambos se destacam com obras assumidamente de caráter metodológico e apresentam aspectos pedagógicos com os quais concordamos e que foram, em alguma medida, considerados no material proposto.

Ernesto Faria (1959) apresenta uma série de reflexões didáticas, muitas das quais ausentes dos materiais didáticos publicados no Brasil, conforme vimos no Capítulo 2 desta tese. Certas conclusões que apresenta surpreendem por antecipar questões que só mais tarde passaram a estar na pauta até mesmo dos profissionais ligados ao ensino de língua materna. Os principais pontos, relacionados aos estudos do latim, destacados por Faria e por nós considerados no *Latinitas*, são os que resumimos nos seguintes princípios:

i) trabalhar a partir de textos;
ii) preparar edição inicial para atender às demandas de alunos iniciantes;
iii) utilizar cautelosamente métodos estrangeiros para o ensino do latim;
iv) selecionar autores;
v) incluir aspectos culturais da vida romana;
vi) estabelecer aproximações com o português;
vii) situar autor e obra;
viii) enfatizar os trabalhos de leitura e tradução;
ix) considerar a interpretação como primeira fase da tradução;
x) observar as características literárias e estilísticas do autor no original;
xi) desconsiderar os exercícios de composição latina e versão;
xii) apresentar aspectos históricos;
xiii) adotar a pronúncia reconstituída;
xiv) adotar a acentuação de natureza intensiva;
xv) não obrigar a memorização das declinações e conjugações;
xvi) orientar a percepção das desinências em todas as declinações;
xvii) aprender a conjugação latina pelo estudo da formação dos tempos;
xviii) utilizar a gramática para explicação do texto;

xix) estudar as palavras invariáveis, considerando-as como do domínio da aquisição do vocabulário;
xx) estudar a sintaxe pelo texto;
xxi) estudar o vocabulário a partir do contexto;
xxii) proporcionar gradativamente o uso regular do dicionário (após o princípio do curso).

Miotti (2006), analisando aspectos da didática do ensino do latim em universidades estaduais paulistas, aponta algumas características para um método ideal de ensino do latim, algumas das quais coincidem com aquelas sugeridas por Faria. A autora analisa também o uso do método *Reading Latin* (JONES, P. V.; K. C. SIDWELL, 2005a e 2005b) em algumas universidades paulistas (USP, UNICAMP e UNESP). Originado da publicação do *Reading Greek*, tem como ideal um método atualizado e dinâmico que possa propiciar "a leitura de textos originais com maior rapidez e eficácia, sem suplantar o conhecimento das regras gramaticais necessárias como guia para o entendimento daqueles textos" (MIOTTI, 2006, p. 16).

Entre as questões levantadas por Miotti em relação à adoção do método *Reading Latin* no Brasil, está a problemática, já apontada por Faria, da ênfase em aspectos específicos da língua estrangeira, que não fazem sentido em nossa língua, e o inverso, a não especificação de aspectos importantes para aprendizes do português, em função do parentesco direto desta língua com o latim. Em 2012, o método foi traduzido por um grupo de latinistas sob a coordenação de Paulo Sérgio de Vasconcellos e de Isabella Tardin Cardoso e publicado pela Editora Odysseus.

Alceu Dias Lima, por sua vez, lança em 1995 uma obra de interesse didático: *Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método*. Suas orientações foram a base para a tese de doutorado intitulada *Ensino de latim: reflexão e método*, de autoria de Giovanna Longo (UNESP, 2011). Aqui, elencamos algumas questões didáticas apresentadas por Lima (1995) e que foram, em alguma medida, por nós consideradas, especialmente na reflexão sobre a natureza da abordagem:

i) Sem os textos, que, no caso das línguas antigas, são a única expressão e testemunho do dizer individual – condição ao mesmo tempo do desenvolvimento da pessoa de cada um e da sua consciência social –, não há por que pensar na linguagem como fator da formação humana;
ii) Não se concebe com efeito que os docentes da matéria deixem de ter clara consciência de que as diferenças, por exemplo, entre cinco

declinações, postas em grande destaque pela tradição escolar, por mais apreensíveis que sejam no nível fonético, isto é, na fala, 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...

iii) Essa é, com efeito, a característica da escola humanista: muita regra, muitas exceções, muitos quadros a decorar, mas pouca reflexão, quando muito, a exigida pelas tarefas com que se treinam decuriões, e, sobretudo, nenhuma inventividade. Inventividade que é o principal requisito da aula de latim desta proposta;

iv) Nem outra é a razão por que um estudo gramatical que apenas analise, denomine, classifique, estenderá em vão sua fúria taxonômica sobre temas e flexões: ele não chegará à língua, mas ao corpo morto e despedaçado da substância fônica. Fônica pelo que chama morfologia, lógica, ou antes, referencial, pelo que chama sintaxe.

v) Para que o estudo da frase latina, isto é, para que o recorte básico do sentido por meio de significantes latinos se faça com o rigor necessário e revele ao estudioso toda a complexidade própria e específica do latim, não há necessidade alguma de mistificá-lo como supralíngua.

vi) Pelo que toca ao latim de Roma, o único que interessa aqui, esse "homem que fala a outro homem", tendo por língua materna o latim e por legítimo interlocutor o seu contemporâneo, é um homem do passado, a cuja existência histórica apenas pode o das épocas posteriores referir-se, graças, o mais das vezes, aos documentos escritos das edições só possíveis mediante o trabalho de filologia.

vii) Não se pode ensinar que desinências nominais representam partes da frase latina, como se esta fosse a soma das 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.

viii) A lei no aprendizado de língua, mesmo que seja o latim!, é tentar, é avançar sempre, é nunca desanimar. Aprende latim não quem faz *muitos* exercícios, mas quem voluntariamente executa todos os que se fizerem necessários à interiorização dos dados do uso, já que as regras para o seu funcionamento, não sendo tão numerosas, controlam-se com relativa facilidade. Principalmente se apresentadas de modo gradual e progressivo.

ix) Tratando-se de adulto e do curso de letras, exige-se certo grau de consciência metalingüística mínima, de modo a poder prever a flexão própria dos temas e alotemas, uma vez que sejam enunciados, ou mesmo, para determiná-los num dicionário ou numa gramática elaborados segundo critérios tradicionais.[24]

---

[24] Para a observação do uso de aspectos mais específicos das ideias de Lima (1995) em propostas metodológicas, conferir a tese de doutorado de LONGO (2011): *Ensino de latim: reflexão e método.*

Em resumo, poderíamos dizer que o objeto de ensino *língua latina*, de acordo com os pressupostos apresentados aqui, se refere: *à língua presente nos textos; aos textos como fruto de uma cultura ou de diferentes culturas, se se consideram os diversos tempos em que o latim foi e é utilizado; ao latim como uma língua não apenas clássica; ao latim como uma língua a ser lida, o que implica o uso consciente de estratégias que permitam a autonomia na leitura dos textos.*

A definição desse objeto de estudo está ancorada, ainda, nos *Standards for Classical Language Learning* (um projeto colaborativo de *The American Classical League*, ACL, e *The American Philological Association*, APA). Os *Standards* (doravante SCLL) apresentam organizados por níveis os cinco objetivos por área (*goal areas*), aplicando os cinco objetivos de comunicação a um contexto apropriado para latim e grego: comunicação, cultura, conexões, comparações e comunidades. Cada área de objetivos contém dois descritores de conteúdos ou competências. Esses descritores indicam o conhecimento e as habilidades que os estudantes devem adquirir por nível: iniciante, intermediário e avançado (SCLL, p. 4), conforme demonstração na figura abaixo, em tradução nossa:

Padrões para
a aprendizagem de uma língua clássica

COMUNICAÇÃO Objetivo 1
Comunicar em uma língua clássica

Padrão 1.1 Estudantes leem, entendem e interpretam latim ou grego.

Padrão 1.2 Estudantes usam oralmente, ouvem e escrevem latim ou grego como parte do processo de aprendizagem da língua.

CULTURA Objetivo 2
Obter conhecimento e compreensão da cultura greco-romana

Padrão 2.1 Estudantes demonstram uma compreensão das perspectivas da cultura grega e romana de acordo com o que revelam as práticas dos gregos e romanos.

Padrão 2.2 Estudantes demonstram uma compreensão das perspectivas da cultura grega e romana de acordo com o que revelam os produtos dos gregos e romanos.

Objetivo 3 **CONEXÕES**
Conectar com outras disciplinas e expandir conhecimentos

Padrão 3.1 Estudantes fortalecem e aprofundam seus conhecimentos de outras disciplinas através de seus estudos das línguas clássicas.

Padrão 3.2 Estudantes expandem seu conhecimento através da leitura do latim ou grego e do estudo da cultura antiga.

Objetivo 4 **COMPARAÇÕES**
Desenvolver uma visão sobre sua própria língua e cultura

Padrão 4.1 Estudantes reconhecem e usam elementos da língua latina ou grega para desenvolver o conhecimento de sua própria língua.

Padrão 4.2 Estudantes comparam e contrastam sua própria cultura com aquela do mundo greco-romano.

Objetivo 5 **COMUNIDADES**
Participar de comunidades mais amplas de língua e cultura

Padrão 5.1 Estudantes usam seu conhecimento de latim ou grego em um mundo multilíngue.

Padrão 5.2 Estudantes usam seu conhecimento da cultura greco-romana em um mundo de diversas culturas.

Quadro 15– Standards for Classical Language Learning
(The American Classical League, 1997. Tradução nossa)

Cada padrão aparece complementado, na sequência, por indicadores progressivos para os níveis inicial, intermediário e avançado. Observa-se que o foco no caráter utilitário do latim para o aprofundamento em outras disciplinas (conforme objetivo 3) não significa a ausência de atenção ao entendimento da língua e da cultura antigas (objetivos 1 e 2). Para a elaboração do *Latinitas*, os descritores e áreas de

objetivos dos SCLL, em menor ou maior medida, foram considerados, conforme veremos no próximo capítulo.

Considerando, pois, essas questões levantadas neste capítulo e o fato de não termos disponível, ainda, uma edição brasileira que seja uma alternativa aos métodos estrangeiros, traduzidos ou não, e também em função das lacunas que observamos nas publicações metodológicas em nossa língua, o programa *Latinitas* propõe a criação de um material didático para as disciplinas iniciais e intermediárias do latim, partindo dos textos latinos preferencialmente não adaptados, diferenciando-se, portanto, entre outras questões, do *Reading Latin* e do *Lingua latina per se illustrata*, que interferem no texto, adaptando-o, numa gradação que vai de uma maior adaptação inicial à ausência de adaptação nos momentos finais do método. Em nossa proposta, conforme discutiremos a seguir, as adaptações admitidas se situam em torno das primeiras três lições; as demais dezenove lições já apresentam textos sem nenhum tipo de adaptação.

4

Quid addit scientiam addat et laborem[1]

Concebendo uma proposta metodológica

Quando apresentamos a forma como se articularam as teorias que contribuíram para a concepção da proposta metodológica. Quando se explicita o processo pelo qual foi montado o programa *Latinitas* e se discute como ocorreu a testagem do material e as decisões daí decorrentes. Quando se apresenta a estrutura do material impresso e do site do Programa, indicando suas características e funcionalidades.

A partir das teorias que foram discutidas no capítulo três da tese, iniciamos a parte que estamos chamando de *o tempo da produção* (CASTILLO GÓMEZ, 2003). Nesse sentido, consideramos propor uma abordagem metodológica para o ensino e a aprendizagem do latim, levando em conta as discussões linguísticas correntes do tempo em que vivemos. Boa parte do que se produziu de material didático de latim não acompanhou o mesmo passo do desenvolvimento das teorias linguísticas que se desenvolveram no Brasil a partir da década de sessenta. A Linguística Aplicada (LA), que teve seu primeiro evento internacional em 1964, quando se constitui a sua Associação Internacional (AILA)[2], tomará maiores fôlegos, entre nós, conforme Moita Lopes (2009), a partir da década de oitenta (CAVALCANTI, 1986; KLEIMAN, 1990, CELANI, 1990; MOITA LOPES, 1990). Poderíamos dizer que, em nossa área, o ensino de latim, o tempo da produção dos materiais didáticos se situa fora de seu tempo. Então, se iniciamos nosso trabalho esboçando uma discussão sobre o *tempo da*

---

1 "O que aumenta a ciência que aumente também o trabalho". Conforme Tosi (2000, p. 159), trata-se de um provérbio resultante de um trecho do Eclesiastes (1, 18).

2 Moita Lopes nos informa que a primeira notícia que teve sobre LA no Brasil se deu através de Mary Kato, em palestra no Encontro de Linguística da PUC-Rio, em 1978 (1996, p. 18). Os eventos nacionais em LA começam a ocorrer em 1986. A fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) ocorrerá em 1990, na Universidade Federal de Pernambuco.

conservação (CASTILLO GÓMEZ, 2003) dos materiais didáticos de latim, cada qual tendo seu próprio tempo de produção, pretendemos, como dissemos, propor uma produção que fosse atenta ao tempo em que ocorre.

Considerada a tese, então, escrita a partir das perspectivas de duas macroáreas, a História da Cultura Escrita (HCE) e da Linguística Aplicada (LA), e apresentado o seu fim, que é a proposta de encaminhamento de um problema didático, isto é, a apresentação de uma proposta metodológica para o ensino e a aprendizagem do latim, ei-nos agora com o objetivo de explicitar o percurso de elaboração e as principais características que podem ser observadas no material do Programa *Latinitas*, cujos volumes impressos são sequência deste capítulo e encontram-se, pela sua natureza, em separado. Assim, as reflexões feitas a partir de pressupostos das macroáreas HCE e LA e de áreas como a Psicologia Cognitiva e a Didática das Línguas Estrangeiras foram os pilares considerados para a elaboração do trabalho, conforme o que apresentamos no capítulo três da tese. E contribuiu também para o nosso empreendimento um levantamento e análise dos materiais produzidos no Brasil de séculos passados, focando dois momentos: o período do predomínio da vertente religiosa no ensino do latim (capítulo um), com a implantação das primeiras teorias pedagógicas no Brasil, e o século XX (capítulo dois), até o momento em que ainda se estudava o latim nas escolas. Consideramos, também, uma análise dos materiais produzidos já na primeira década deste nosso século, um período que, pensando com Luiz Alves de Mattos (1958), estamos chamando de *período heroico redivivo*. Mattos usa o termo *período heroico* para se referir aos primeiros momentos do ensino de latim no Brasil, com a escassez de padres jesuítas para as tarefas docentes. Chamamos de *período heroico redivivo* a fase pós LDB 9.394/96, devido ao fato de se configurar como um período de intensas lutas com o intuito de se reconfigurar o ensino do latim no curso superior, numa busca de uma pedagogia mais voltada para a leitura e não para a memorização mecânica.

Não é novidade o problema de método do ensino do latim. Já o dissemos, logo atrás; outros tantos também o fizeram (por exemplo, LIMA, 1995; MIOTTI, 2006; LONGO, 2011 e 2012; PRATA e FORTES, 2012). Se a solução, no Brasil, está a caminho, conforme iniciativas citadas no capítulo dois, a questão é velha. Desde meados do século passado, Ernesto Faria, em sua *Introdução à didática do latim* (1959), já apontava uma série de questões sobre a inutilidade de alguns métodos, dadas as novas

configurações do uso do latim em seu tempo, algumas das quais mantidas até hoje. De fato, sendo o latim hoje uma língua de que se necessita basicamente de estratégias de leitura, já que não é mais falada por uma comunidade natural de falantes, nem considerada língua de divulgação científica, não se justifica a ênfase ainda utilizada em estratégias mnemônicas e exercícios de treino de habilidades de escrita, como os exercícios de versão para o latim e os de retroversão, por exemplo[3]. Na mesma linha de raciocínio, mais de trinta anos depois, propõe Alceu Dias Lima diversas questões metodológicas em seu livro *Uma estranha língua?: questões de linguagem e de método* (1995). Muitas dessas ideias defendidas por Faria (1959) e por Lima (1995) parecem não ter sido levadas em conta na definição de métodos nos anos posteriores à publicação dessas obras de discussão didática. Isso nos dizem, no primeiro caso, os métodos que surgem após a década de 60, em um número reduzido de publicações, se se levam em conta as produções pós-Lei de Capanema (Decreto-Lei Nº 4.244/1942)[4] e, no segundo caso, os poucos métodos que aparecem após a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)[5].

Com a ausência paulatina da disciplina de latim na educação básica brasileira, em decorrência das aberturas criadas pela LDB 4.024/1961, a língua passa a figurar como objeto de estudo apenas em cursos superiores de Letras (com redução gradativa

---

[3] Em nossa abordagem, utilizamos exercícios de versão do latim para o português por considerarmos a tradução, dadas as suas demandas específicas, uma etapa posterior. A retroversão é um tipo de exercício escolar que consiste em retraduzir para a língua original um texto traduzido (Dicionário Aurélio, 2010).

[4] Como observa Shirlei Almeida, em projeto de Iniciação Científica por nós orientado, "durante o período de vigência da Lei de Capanema (Decreto-Lei n. 4.244, 1942), surgem iniciativas educativas voltadas para uma formação moral e ética, consolidada na crença em Deus, na religião, na família e na pátria. Conforme vimos no capítulo dois desta tese, devido a esse caráter humanístico, ocorre um prevalecimento das matérias relacionadas às humanidades, o que, por sua vez, promove o crescimento da presença/oferta das línguas estrangeiras (latim, francês e inglês) em todas as séries do curso secundário". Evidentemente, esse incremento na oferta não correspondeu a um quadro de professores qualificados para assumir a nova demanda, daí a alta produtividade de métodos no período. Por outro lado, a 1ª LDB (1961) deixa a cargo dos conselhos estaduais de educação a eleição das disciplinas de caráter optativo, ficando aí de fora o latim, o que explica a drástica redução na oferta de novos materiais metodológicos.

[5] Conforme já vimos, a partir dos atos adicionais decorrentes da nova LDB, o ensino do latim se torna facultativo no ensino superior; serão poucos, então, os métodos a serem produzidos. Nos últimos anos, contudo, numa tentativa de manutenção do ensino do latim e dada a constatação generalizada de ausência de materiais metodológicos apropriados, quais sejam, os que abordam a aprendizagem da língua através da e para a leitura de textos, observa-se o surgimento de novas propostas, conforme destacamos no capítulo três.

no ensino superior privado, por conta das aberturas proporcionadas pela LDB 9.394/96). Desconsiderando essa nova realidade, com um alunado exclusivo de cursos superiores, os materiais para o ensino do latim didatizam textos para alunos iniciantes, muitos dos quais como se fossem direcionados a alunos da antiga escola primária, ou seja, numa didatização extrema e pouco significativa para a faixa etária dos estudantes que frequentam o ensino superior. Além do problema da pouca atratividade de textos feitos *ad hoc*, observa-se, em geral, uma grande lacuna na gradação das dificuldades que apresentam, levando-se em conta as disciplinas para iniciantes e disciplinas para alunos que seguirão estudos mais avançados em Letras Clássicas. Enfrentamos, assim, grandes dificuldades na escolha de materiais didáticos de latim para o trabalho com nossos alunos. Alguns deles, conforme dissemos, ainda mantêm uma didática para um período educacional pretérito, com reedições que dispensaram a reavaliação do material para um público hoje exclusivamente de curso superior. Outros, elaborados para falantes de língua estrangeira não derivada do latim, se arrastam em lições que se justificam para o tipo de público a que se destinam. Outros tantos desprezam o texto e são mais uma gramática simplificada, com uma espécie de seleção de textos exemplificativos e extremamente didatizados ao final.

Embora tenha se tornado lugar comum falar da pouca disponibilidade de material para estudantes iniciantes de latim[6], o fato é que, apesar de termos materiais disponíveis de qualidade conceitual inegável, podemos observar, conforme destacamos, raríssimos casos de materiais que introduzem o latim sem didatizá-lo de maneira extrema e que apresentam textos não adaptados. E, nesses casos, em geral, o texto não é o ponto de partida.

Diferentemente do que ocorre no Brasil, há publicações, em outros países, de métodos que apresentam a língua a partir dos textos documentados. Em dissertação de mestrado, Miotti (2006) analisa os impactos da aplicação do método *Reading Latin*[7] em universidades paulistas (USP, UNICAMP, UNESP) e aponta alguns dos problemas da

---

6 A esse respeito, conferir Miotti (2006).

7 JONES, P. V.; K. C. SIDWELL. *Reading Latin: grammar, vocabulary and exercises*. 19 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005; e, dos mesmos autores: *Reading Latin: text*. 18 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. O método, em dois volumes, traz textos iniciais adaptados e, na sequência, estabelece uma gradação nas adaptações até se chegar ao texto dito original.

adoção do método para estudantes brasileiros, dada a inexistência, até aquele momento, de tradução para o português. Para ficarmos com apenas dois dos principais problemas, citamo-los aqui: i) dificuldade de acesso a uma língua clássica por intermédio de uma língua estrangeira; e ii) problemas de foco: ênfase dada no método a aspectos relevantes para o inglês e não significativos para o português, seguida da situação inversa, a pouca ênfase a aspectos de extrema importância para falantes de nossa língua. Em circulação também no Brasil, conforme destacamos no capítulo dois, encontra-se o método *Língua Latina per se illustrata* (*Pars I – Familia romana* e *Pars II – Roma aeterna*), de Hans H. ØRBERG. O material tem a vantagem de ser todo escrito em latim, inclusive as lições gramaticais e a proposição de tarefas. Contudo, o primeiro volume é todo composto por textos *ad hoc*, e o segundo volume conta com textos adaptados e já próximos do original.

Ciente da demanda pela produção de material didático de latim para estudantes brasileiros, a partir dos textos documentados na língua e didaticamente pensado para o desenvolvimento da competência leitora, o Programa *Latinitas*, empreendido a partir desta tese, busca se configurar como uma alternativa possível à pouca oferta de boas produções publicadas com finalidade didática. Assim, o Programa sobre o qual iremos falar objetivou a criação de materiais dessa natureza para a aprendizagem do latim e para o entendimento de textos do período clássico e de outras fases de uso do latim, materiais que complementem as abordagens precedentes, levando-se em conta pressupostos das teorias linguísticas, apresentando orientações gramaticais a partir do texto e por gêneros, e valorizando outros recursos midiáticos, ao proporcionar espaços complementares de aprendizagem, além do papel de um livro.

4.1 Introduzindo o Programa *Latinitas*

Quando pensamos na elaboração do *Latinitas*, pretendíamos levar em conta aspectos que são consensuais atualmente em relação ao trabalho com o ensino de línguas. Os principais deles dizem respeito à importância de se partir dos textos e de se considerar esses textos como fruto de uma cultura. Daí nossa escolha por organizar as unidades do curso por gêneros textuais, de forma a abordar a língua sem deixar de fora alguns elementos discursivos interessantes para o entendimento do texto e do contexto em que fora produzido.

O Programa *Latinitas: leitura de textos em língua latina* é, pois, resultado de um trabalho de algum tempo de dedicação ao ensino do latim. Passados alguns anos de experimentações em sala de aula, resolvemos organizar o que tínhamos feito, fazer uma análise crítica de nossa própria produção e estruturar um material que permitisse a apendizagem do latim em contextos significativos, isto é, pelo entendimento dos textos produzidos na língua. Dada a dificuldade de se proporcionar unidade a materiais dispersos produzidos por nós nos últimos anos, optamos, nesse processo, por redesenhar um projeto de material didático, concebendo-o uniformemente.

4.2. A estrutura do *Latinitas*

O Programa *Latinitas* é estruturado da seguinte forma:

A. Dois volumes de material impresso, no formato livro:

Volume 1: fábulas mitológicas, fábulas esópicas, epigramas, epístolas

Volume 2: elegias, poesia épica, odes

B. Um ambiente virtual considerado complementar à abordagem utilizada em sala: o *site* www.latinitasbrasil.org

No primeiro volume elaborado, o volume vermelho, uma espécie de introdução ao estudo da língua latina, trabalhamos com três gêneros considerados menores: a *fábula,* o *epigrama* e a *epístola*. Evidentemente, essas escolhas não foram desprovidas de reflexão. São gêneros que, tendo sobrevivido até nossos tempos, permitem uma aproximação ao universo de experiências leitoras do aluno de hoje[8]. São, também, gêneros que, pela sua extensão e características temáticas, permitem poucas adaptações para a aprendizagem do latim por um aluno iniciante.

No segundo volume, o volume azul, detalham-se os aspectos gramaticais mais complexos da língua e propõem-se, para a continuidade do estudo do latim, outros gêneros que, por sua natureza, apresentam construções mais complexas: a *elegia*, a *poesia épica* e a *ode*.

---

[8] No volume II, por exemplo, os gêneros são, a nosso ver, mais distantes das experiências leitoras dos alunos: a elegia, a poesia épica (nesse caso, as *Metamorfoses* de Ovídio) e a ode.

Nossa proposta é, pois, cobrir em dois volumes de material os aspectos essenciais da língua que permitam ao aluno um acesso razoável ao texto em latim e à continuação de seus estudos em disciplinas mais avançadas. Ao trabalhar com os dois volumes, os alunos terão a oportunidade de acessar as principais características gramaticais do latim, com habilidade para a leitura mediada de textos na língua. Além disso, a abordagem também prevê a construção de competências para continuar aprendendo, de modo que o aluno, ao término do curso, ao se deparar com determinados aspectos novos da língua, possa dispor de meios para acessar gramáticas e dicionários e assegurar o entendimento desses novos aspectos.

A proposta dos dois volumes de material impresso também busca não se esgotar em si mesma. Nesse sentido, reduzimos a quantidade de exercícios gramaticais da abordagem, principalmente aqueles cujos objetivos se direcionam à aquisição de competências outras que não a da leitura. Muitos desses exercícios exigem uma quantidade razoável de horas-aula (e manutenção de horas-aula de latim no currículo ainda é motivo de muita polêmica) e seriam mais úteis para um período em que se falava latim e se escrevia em latim. Os principais exercícios propostos, então, são exercícios de leitura, interpretação e de versão para o português. Durante o processo de aplicação do material, contudo, sentimos a necessidade de inserção de atividades rápidas envolvendo aspectos gramaticais, com vistas à sistematização de alguns conhecimentos pelos alunos. Da mesma forma, reconhecendo que as atividades de escrever em latim e as de responder em latim são úteis para a internalização dos fatos da língua e, portanto, para uma melhor competência de leitura, o material passou a apresentar, nesta versão de tese, atividades dessa natureza. Outros exercícios complementares poderão ser elaborados oportunamente para ficarem disponíveis no site **www.latinitasbrasil.org**, permitindo que sejam inseridos exercícios novos periodicamente, sem os custos de reedições e de atualizações de uma obra em papel. É uma forma também de dar liberdade ao professor para selecionar seus exercícios extraordinários ou de escolher no site aqueles que julgar mais necessários para a sua turma. No site, também serão disponibilizadas apresentações de cada unidade do livro, de forma que quem quer que desejar aprender a língua em contexto extra-acadêmico encontrará material de suporte.

Didaticamente, além do que já se expôs, fizemos algumas escolhas, que podem ser resumidas nas afirmações que se seguem.

Em cada unidade, apresenta-se um texto (inicialmente adaptado)[9] e, no vocabulário, didatizam-se as palavras, atribuindo-lhes significados e, inicialmente, sua função sintática, além de serem didatizadas, quando necessário, certas construções mais complexas ou que mobilizem conhecimentos a serem construídos posteriormente. Aqui, o conceito de didatização se refere a tornar uma palavra ou construção acessível pela indicação de seu significado e de sua função sintática. Assim, essa didatização externa ao texto permitiu que, a partir da unidade quatro do volume I, não fosse mais necessário nenhum tipo de adaptação textual. Na primeira unidade textual, ainda que os alunos não tenham conhecimento de elementos gramaticais do latim, a eles é indicado um texto para leitura, antes mesmo de qualquer discussão de noções gramaticais. O vocabulário tem, então e inicialmente, a função de, além de atribuir sentidos, explicitar aspectos gramaticais que permitam a leitura. Nas demais lições, cada texto traz elementos gramaticais já conhecidos pelos alunos e novos elementos que se converterão em objeto de estudo na própria unidade ou nas unidades subsequentes. Assim, ao iniciar o trabalho com um texto novo de uma unidade, o aluno deve ter a noção do funcionamento da proposta, pois cada unidade traz um conjunto de aspectos gramaticais já conhecidos, vistos nas unidades anteriores, e introduz novos conteúdos, todos devidamente didatizados no vocabulário, de acordo com as suas características especiais de que tratamos. Alguns desses aspectos gramaticais novos e didatizados irão se converter em objeto de aprendizagem e constarão nas *anotações gramaticais*. Outros continuarão sendo didatizados até que, em lição posterior, se convertam em objeto de estudo.

A expectativa, confirmada nos processos de testagem do material, é no sentido de que os alunos, diante de um novo texto, articulem os conhecimentos já construídos e lidem com o vocabulário para resolver os problemas novos que um novo texto traz. Em seguida, após entender o texto com o auxílio do vocabulário, as *anotações gramaticais* dão conta de sistematizar os aspectos novos vistos. Nas anotações gramaticais que se

---

[9] Na perspectiva que estamos defendendo, sugerimos que se parta preferencialmente de textos não adaptados e admitimos, apenas quando muito necessário e devido à extensão de alguns gêneros, a apresentação de trechos, sempre com a indicação do contexto geral da obra.

seguem a cada texto, não são priorizadas as particularidades, muitas delas fruto de alterações que podem ser explicadas por meio da morfologia histórica[10]. Optou-se, então, pelo trabalho com a gramática que se apresenta no texto, preferencialmente. As particularidades aparecem discutidas à medida que venham a ocorrer em textos mais à frente.

Como a produção de um material didático implica certas escolhas, centramos a seleção textual no que chamamos de clássicos latinos. Adotamos o mesmo conceito de "clássico" que se registra na abrangência sugerida por Aulo Gélio (*Noites Áticas*, XIX, 15[11]), cuja referência aparece em, entre outros, Domingues (2002, p. 8), para quem nesse conceito estão incluídos "todos os autores romanos não cristãos tomados como modelos de latinidade, assim agrupando autores que, em linhas gerais, vão do século segundo antes de Cristo ao segundo depois de Cristo"; Silva (1988, p. 505), que afirma que Gélio "entende por escritor clássico aquele que, devido sobretudo à correcção da sua linguagem, pode ser tomado como modelo"; Cairus (2011, p. 125), quando afirma que Gélio "passou a designar de *classicus* o autor que se mostrasse mais digno de apreço literário". E continua Cairus: "Esse mérito, é claro, passava pelo seu crivo meticuloso, que privilegiava, entre outros fatores, o rigor da métrica, a exatidão da palavra e a pertinência das referências".

Podemos, então, observar que a definição de *clássico* comporta duas facetas que se relacionam: o que é *clássico* por cronologia, por pertencer a um período que, pela natureza da produção literária e também por sua repercussão, se torna demarcado, e o que é *clássico* por modelo ou permanência. Ítalo Calvino, em *Por que ler os clássicos*[12], enfatiza essa abrangência do termo:

---

[10] Contudo, dado o caráter introdutório de um curso de aquisição da língua, alguns aspectos da morfologia histórica aparecem sob forma de nota. Os alunos dos cursos de Letras Clássicas contam, em seus currículos, com disciplina para aprofundamento da morfologia histórica latina, depois, portanto, de já terem construído as bases para o entendimento da língua.

[11] "Ite ergo nunc et, quando forte erit otium, quaerite, an 'quadrigam' et 'harenas' dixerit e cohorte illa dumtaxat antiquiore uel oratorum aliquis uel poetarum, id est **classicus** adsiduusque aliquis **scriptor**, non proletarius." Trad.: Ide portanto agora e, quando por acaso houver vagar, procurai se daquela coorte pelo menos mais antiga *quadriga* e *harenae* tenha dito ou algum dos oradores ou dos poetas, isto é, algum **clássico** e abonado **escritor**, não um pobretão. (Trad. de José R. Seabra F.; os grifos são nossos)

[12] CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. A lembrança da necessidade de discussão dessa fonte aqui se deu por sugestão do Prof. Milton Marques (UFPB), no processo de qualificação.

> Os **clássicos** são aqueles **livros que chegam até nós** trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si e **os traços que deixaram** na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (CALVINO, 2007. p. 11, grifos nossos)

E mais à frente: "os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos" (p. 16). Assim como em Calvino, em Ezra Pound, mais que a questão do modelo, a permanência definiria o clássico: "um clássico é clássico não porque esteja conforme a certas regras estruturais ou se ajuste a certas definições". Para ele, o que é clássico o é "devido a uma certa juventude eterna e irreprimível"[13]. Na própria Antiguidade, a autoconciência da permanência já é visível, como podemos observar na famosa ode 30, do livro III dos *Carmina* de Horácio, da qual citamos alguns versos: *Exegi monumentum aere* ***perennius*** (Ergui um monumento mais duradouro que o bronze - verso 1), *Non omnis moriar multaque pars mei* ***uitabit*** *Libitinam* (Não morrerei de todo e grande parte de mim sobreviverá à Deusa Libitina, à morte - versos 6-7). Exatamente essa conhecida ode de Horácio finaliza o nosso curso, na última lição do volume azul do Programa *Latinitas*[14].

Escolher autores e obras para a preparação de um material didático é sempre a melhor e a pior parte do trabalho. Se, por um lado, escolher implica ficar com o que mais atrai, por outro, entendemos que essas escolhas, como quaisquer outras, implicam perdas. Deixamos relativamente de fora, por exemplo, textos de alguns autores considerados expoentes da literatura latina, como Virgílio[15], citado quando tratamos

---

[13] POUND, Ezra. *O abc da literatura*. São Paulo: Cultrix, 2007. p. 23. Pedro Duarte, em *O que faz de uma obra um clássico?*, apresenta um dossiê sobre a questão, observando a visão do termo para especialistas, artistas, professores, intelectuais e pesquisadores. DUARTE, Pedro. O que faz de uma obra um clássico? *Revista Poiésis*, n. 11, p.191-213, nov. 2008.

[14] Como poderá ser visto no material didático do *Latinitas*, não seguimos rigorosamente a *class*ificação conhecida e estabelecida nos manuais de história da literatura latina, para os quais os autores do período clássico são aqueles que se situam entre o séc. I a.C e o século I d.C. Plauto, por exemplo, que aparece logo nas primeiras unidades de nossa proposta, seria cronologicamente do período arcaico, mas pensando a partir do critério *permanência* é um autor clássico, basta observar a influência do teatro plautino na posteridade. Por outro lado, certas obras foram mobilizadas não por serem consideradas *clássicas*, mas por se mostrarem úteis para a aprendizagem da língua ou por permitirem que se perceba, ao aprendê-la, o desenrolar histórico do latim.

[15] Há referências à *Eneida* de Virgílio numa das lições, mas não há proposta de análise de trechos da grande épica latina. Como evitamos fazer muitos recortes em obras, demos preferências a gêneros de menor extensão. As *Metamorfoses*, apesar de sua extensão, estão incluídas no material por apresentarem episódios narrativos bem demarcados. Possivelmente, a elaboração de um terceiro volume do *Latinitas*, após a defesa da tese,

das *Metamorfoses* de Ovídio, além de ter sua obra *Eneida* numa parte da seção "Lendo...", com uma seleção de versos dos Livros de I a IV. Os textos de autores do longo período cristão também não se converteram em objeto de estudo, embora constem da seção "Outros latins".

4.3 A estrutura montada para o desenvolvimento do Programa *Latinitas*: elaboração, aulas, retornos, reelaboração, reaplicação

Antes de submetermos à avaliação os dois volumes do *Latinitas*, tivemos a contribuição de quatros turmas de latim (duas de latim inicial e duas de latim intermediário) cujos alunos aceitaram utilizar o material com vistas ao seu aprimoramento. Também tivemos a contribuição de uma turma de professores da Universidade Federal da Bahia, que aceitaram ser alunos de um curso de extensão em que o material foi adotado em um ano e meio de experimentos, alguns deles pela vontade de retomar seus estudos da língua, outros por terem feito, em tempos mais recuados, cursos de sobrecarga gramatical e de pouca abordagem textual, outros, acredito, pela generosidade com um colega que se aventurava nessa experiência didática.[16]

Diante do problema que tomávamos para nós, o da configuração de uma proposta metodológica para o ensino e a aprendizagem do latim, tínhamos duas direções a seguir: ou elaborar previamente todo o material, aplicando-o, em seguida, às turmas que o experimentariam, ou elaborá-lo à medida que ia sendo aplicado, corrigindo rumos imediatamente. Evidentemente, a escolha pela segunda opção se

---

poderá corrigir essas ausências, a nosso ver, necessárias. Esse volume, centrado em outros gêneros, também poderia propor uma didatização para um estudo aprofundado da métrica latina e dos processos e formas da tradução.

16 Ainda que nem todos tenham concluído todo o curso, registramos nossos agradecimentos aos professores Américo Venâncio Lopes Machado Filho, Luciene Lages, Ilza Ribeiro, Rosa Virgínia Mattos e Silva (numa sempre terna e eterna lembrança), Sônia Borba, Ana Bicalho, Rosinês Duarte, Cristina Figueiredo, Sílvia Faustino, Elizabeth Reis Teixeira e Tânia Lobo; aos alunos da Pós-Graduação Gérsica Sanches, Mailson Lopes, Lizana Sampaio, Nilzete Rocha; e aos monitores de língua latina, Sílvio Rezende, Camila Ferreiro, Shirlei Almeida, Raul Oliveira Moreira, Victor Mamede e Arthur Edgard Ferreira Júnior, que não mediram esforços para acompanhar toda a aplicação do material e contribuir no processo de revisão. Também gostaria de agradecer às contribuições de professores de outras instituições que se encarregaram de, generosamente, avaliar o material e de aplicá-lo junto aos seus alunos.

mostrou mais atraente, ainda que mais complexa e delicada, conforme veremos a seguir.

4.4 A confecção e a testagem do material: processo de elaboração e aplicação

Feita a escolha de se preparar gradualmente o material, à medida que ia sendo aplicado, organizamos uma sequência lógica que pode ser resumida da seguinte forma:

1. Elaboração da cada unidade da abordagem
2. Aplicação prévia do material a uma turma de professores, em curso de extensão
3. Reelaboração, correção de rumos, após a aplicação do material aos professores, observando suas considerações e nossas anotações feitas durante a aula
4. Reaplicação do material às turmas de latim da graduação, já com as alterações resultantes do trabalho na turma de professores
5. Reelaborações do material após a sua aplicação às turmas de alunos
6. Reaplicações nos semestres subsequentes, numa circularidade que objetiva deixar o material com um número de problemas no nível do aceitável.

Após a aplicação de todo o primeiro módulo do curso, com o material do volume I do programa *Latinitas*, propusemos a continuação do curso de extensão ao grupo de professores e iniciamos a elaboração do volume 2. O processo de elaboração e aplicação seguido foi o mesmo descrito anteriormente. A alteração ocorrida diz respeito apenas às turmas de alunos que não mais cursavam o primeiro semestre de latim, mas o segundo.

A escolha dessa lógica de criação do material permitiu que a sua elaboração fosse sendo revista a todo o tempo, evitando grandes alterações *a posteriori*. Também poderíamos dizer que houve a preferência pela aplicação anterior do material à turma de professores como forma de evitar comprometimentos no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Assim, quando uma unidade do curso chegava às suas mãos, alguns aspectos da abordagem já se encontravam amadurecidos, revistos, reelaborados.

Essa escolha metodológica não significa, contudo, ausência de definição de questões preliminares. Não deixamos que todos os direcionamentos fossem ocorrendo

sem maiores reflexões prévias. Dessa forma, a elaboração de cada lição respeitava a um desenho geral da abordagem previamente estabelecido, no qual constavam: i) os gêneros que pretendíamos trabalhar, organizados numa sequência que nos pareceu interessante metodologicamente[17]; ii) uma seleção dos textos dos autores de cada gênero; iii) a indicação dos diferentes conteúdos possíveis de serem abordados naqueles gêneros e naqueles textos (conteúdos ligados à história do gênero, à inserção de seus autores na escrita do gênero, e conteúdos gramaticais possíveis de serem abordados nos textos de cada gênero).

No material previamente preparado, após unidades iniciais de acesso e preparação à abordagem metodológica, visualiza-se a divisão das demais unidades por volume, conforme se vê nas sequências abaixo:

Sequência 01 – Mapeamento prévio da distribuição de gêneros e textos
para o *Latinitas* – Vol. 1 – pensado para dois semestres de um curso introdutório de latim[18]

UNIDADES	NATUREZA	TEXTOS
Unidade A	Introdutória	Aspectos históricos da língua e da literatura latinas: Estudar latim. Qual latim? O caminho: indo-europeu – itálico – latim – língua românicas O latim clássico Os gêneros na Antiguidade
Unidade B	Introdutória	Alfabeto e pronúncia do latim

UNIDADES	GÊNEROS	TEXTO: **Vulpecula et uua**
		CONTEÚDOS E ATIVIDADES:
Unidade Um	**O gênero Fábula - Fedro**	As letras *i* e *u* Ausência do artigo no latim Sujeitos e objetos de tema em -a Predicativos de tema em -a Terminações da 1ª declinação O caso genitivo Verbos de 1ª e 2ª conjugações Verbo *esse* (ser, estar) Sistematização: a estrutura argumental da sentença O latim e o português

[17] Mais à frente, esclarecemos as razões para a sequenciação dos textos.

[18] Conforme se pode ver na versão final da proposta, várias foram as alterações de conteúdos previamente estabelecidos. Na última versão, a que apresentamos para a defesa da tese, o gênero escolhido para o início do curso foi *Fábula mitológica*, numa seleção de textos de Higino sobre o mito de Hércules. Os conteúdos gramaticais também sofreram alterações profundas: a apresentação de todas as declinações desde o início do curso, a apresentção de casos latinos e de tempos verbais pelo critério de frequência na língua, etc. Essa nova versão se encontra em fase de teste e tem dado resultados bem satisfatórios.

		Atividades: frases em latim *Pluralia tantum* Gênero das palavras da 1ª declinação
Unidade Dois	**O gênero Fábula - Fedro**	**TEXTO: Musca et mula** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Presente do modo imperativo Terminações de voz passiva Pluralia tantum - continuação Reconhecendo no dicionário verbos de outras conjugações Reconhecendo verbos irregulares Sistematização O latim e o português Atividades: frases em latim
Unidade Três	**O gênero Fábula - Fedro**	**TEXTO: Simius lupum et uulpeculam diiudicat** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** A 2ª declinação Verbos de 3ª e 4ª conjugações Negação em latim Sistematização O latim e o português Atividades: Texto *Cicada et noctua*
Unidade Quatro	**O gênero Fábula - Fedro**	**TEXTO: Vipera et lima** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Palavras especiais em –er da 2ª declinação Acusativo regido por preposição As formas e os casos dos adjuntos e complementos circunstanciais Os tempos imperfeitos do modo subjuntivo O verbo *esse* nos tempos imperfeitos do modo subjuntivo Sistematização O latim e o português Atividades: Texto *Ouicula, ceruus et lupus*
Unidade Cinco	**O gênero Fábula - Fedro**	**TEXTO: Vulpecula et ciconia** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Palavras especiais em –er da 2ª declinação Adjetivos de 1ª classe Preposições de acusativo e de ablativo Verbos no pretérito perfeito Verbo *sum* no pretérito perfeito Sistematização O latim e o português Atividades: Texto *Simius et uulpecula*
Unidade Seis	**O gênero Fábula - Fedro**	**TEXTO: Lupus et agnus** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** A enclítica *-que*

		Introdução à 3ª declinação Introdução aos pronomes: pronomes pessoais Pronomes possessivos As preposições *a* (*ab*) e *ad* O predicativo do objeto Pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo Verbo *sum* no pretérito mais-que-perfeito do indicativo Sistematização O latim e o português Atividades: Texto *Mons parturiens*
Unidade Sete	**O gênero Epigrama - Marcial**	**TEXTO: Epigramas - I** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** 3ª declinação - continuação Adjetivo de 2ª classe Uso especial do dativo Numerais Declinação de palavras gregas Verbos nos tempos perfeitos Sistematização O latim e o português Atividades: Epigramas
Unidade Oito	**O gênero Epigrama - Marcial**	**TEXTO: Epigramas - II** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Grau dos adjetivos Acusativo sujeito da oração infinitva Infinitivo passivo Verbos derivados do verbo *sum (esse)* O particípio passado dos verbos Sistematização O latim e o português Atividades: Epigramas
Unidade Nove	**O gênero epistolar - Cícero**	**TEXTO: Epístola XVI, 13** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** 4ª declinação A voz passiva sintética O calendário romano Sistematização O latim e o português Atividades: Epístola XVI, 14 5ª declinação
Unidade Dez	**O gênero epistolar - Cícero**	**TEXTO: Epístola *Att.*, III, 26** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Voz passiva analítica Sistematização O latim e o português Atividades: Epístola *Att.*, III, 27

Sequência 02 – Mapeamento prévio da distribuição de gêneros e textos
para o *Latinitas* – Vol. 2 – voltado para um ou dois semestres de um curso intermediário de latim [19]

UNIDADES	NATUREZA	TEXTOS
Unidade A	Introdutória	Uma abordagem para o ensino e a aprendizagem do latim: novos desafios
Unidade B	Introdutória	Os gêneros do Programa *Latinitas*
Unidade Um	**O Gênero Elegia**	**TEXTO: Elegia I, 7 - Propércio** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** As declinações Elisões em versos Pronome demonstrativo (*hic, haec, hoc*) Pronome indefinido (*alĭquis* ou *alĭqui*, *alĭqua*, *alĭquid* ou *alīquod*) Voz passiva nos tempos do *infectum* Verbos depoentes Acusativo sujeito de oração infinitiva Sistematização O latim e o português Atividades: continuação ao estudo da elegia I, 7
Unidade Dois	**O Gênero Elegia**	**TEXTO: Elegia III, 18 – Sulpícia (*Corpus Tibullianum*)** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Pronome relativo (*qui, quae, quod*) Particípio presente Infinitivo perfeito Verbo impessoal *paenitet* Sistematização O latim e o português Atividades: Texto Elegia III, 20 (*Corpus Tibullianum*)
Unidade Três	**O Gênero Elegia**	**TEXTO: Elegia III, 14 - Ovídio** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Dupla negação Verbo *sum* – revisão dos tempos imperfeitos Dativo de posse A enclítica *-ue* Pronome interrogativo (*quis ou qui, quae, quid ou quod)* Pronome relativo indefinido (*quicumque, quaecumque, quodcumque*) Verbos semidepoentes Partícipio futuro Infinitivo perfeito sincopado Sistematização O latim e o português Atividades: continuação ao estudo da Elegia III, 14

[19] As alterações promovidas no volume vermelho para a nova versão da proposta, com um efeito em cadeia, levaram a algumas alterações também no volume azul.

Unidade Quatro	**O Gênero Elegia**	**TEXTO: *Tristia* I,7** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Pronome relativo indefinido (*qualiscumque, qualiacumque*) Pronome demonstrativo (*ipse, -a, -um*) Pronome demonstrativo (*ille, illa, illud*) Pronome indefinido (*ullus, -a, -um*) Verbos derivados Gerundivo Voz passiva analítica Sistematização O latim e o português Atividades: continuação ao estudo da Elegia I, 7
Unidade Cinco	**O Gênero épico**	**TEXTO: *Metamorfoses – o caos* (I, 1-14) - Ovídio** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Declinação de *deus, dei* Síncopes verbais e terminações especiais Gerúndio Sistematização O latim e o português Atividades: Texto *Metamorfoses* – a separação dos elementos (I, 15-27)
Unidade Seis	**O Gênero épico**	**TEXTO: *Metamorfoses* – o surgimento do homem (I, 69-81) - Ovídio** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Palavras compostas Estruturas correlativas Elipses Sistematização O latim e o português Atividades: Texto *Metamorfoses* – as diferenças entre o homem e os outros animais (I, 82-88)
Unidade Sete	**O Gênero épico**	**TEXTO: *Metamorfoses* – a idade de ouro (I, 89-107) - Ovídio** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Uso do dicionário - I Analisando versos Atenção a particularidades morfológicas Atenção a palavras consideradas difíceis Letras ramistas Sistematização O latim e o português Atividades: Texto *Metamorfoses* – a idade de prata (I, 113-124) O ablativo absoluto

Unidade Oito	**O Gênero épico**	**TEXTO: *Metamorfoses* – a idade do bronze e a do ferro (I, 125-136) - Ovídio** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Uso do dicionário - II Formações de perfeito Redirecionamentos O latim e o português Atividades: Texto *Metamorfoses* – a idade do ferro (continuação) (I, 141-150) Acusativo plural em -is
Unidade Nove	**O Gênero épico**	**TEXTO: *Metamorfoses* – Deucalião e Pirra (I, 318-355) - Ovídio** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Acusativo de pessoa e acusativo de coisa (duplo acusativo) O latim e o português Atividades: Texto *Metamorfoses* – Consulta ao oráculo (I, 363-383) Verbos impessoais O locativo
Unidade Dez	**O Gênero épico**	**TEXTO: *Metamorfoses* – Ponderações sobre o oráculo (I, 388-402) - Ovídio** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Palavras de mais de uma declinação Verbos frequentativos Verbos incoativos Sistematização O latim e o português Atividades: Texto *Metamorfoses – A metamorfose das pedras* (I, 403-415) Genitivo complemento de adjetivo
Unidade Onze	**O Gênero Ode**	**TEXTO: Ode I, 11 (Horácio)** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Particularidades da 3ª declinação e uso do dicionário Palavras gregas em latim Sistematização O latim e o português Atividades: Análise de traduções
Unidade Doze	**O Gênero Ode**	**TEXTO: Ode III, 30 (Horácio)** **CONTEÚDOS E ATIVIDADES:** Genitivo partitivo Figuras de linguagem A poesia e a ordem de substantivos, adjetivos e verbos Sistematização O latim e o português Atividades: Análise de traduções

Nas sequências apresentadas, as colunas referentes a gêneros e textos foram estabelecidas previamente. A coluna de conteúdos apresenta conteúdos previamente definidos e outros inseridos à medida que cada unidade foi sendo elaborada. Durante o processo de elaboração, naturalmente fomos observando que alguns conteúdos poderiam ter uma ordem didática diferente, favorecendo um processo de transposição didática mais eficaz, de acordo com as características da língua. Algumas vezes, também, sentimos necessidade de alterar a ordem previamente estabelecida dos textos, em função de, durante a elaboração, percebermos que um texto deveria ser didatizado em um grau muito maior que outro. Como nosso objetivo era trabalhar didatizando minimamente os textos, um texto que estaria em uma lição mais à frente recuou para uma lição anterior, por se mostrar com menos necessidade de didatizações.[20]

Nos primeiros momentos de aplicação do material nos cursos, o processo de elaboração escolhido foi discutido com a turma de professores e com as turmas de alunos, de forma que todos passaram a saber sobre as demandas de preparação paulatina do material. Era importante que todos estivessem cientes do processo experimental a que estavam submetidos. Era também uma forma de estabelecermos certos acordos de colaboração no próprio processo de elaboração do material. As contribuições dos sujeitos submetidos à abordagem ocorreram de duas formas distintas: i) espontaneamente, na medida em que ocorriam as aulas, quando os alunos e professores se inteiravam do material; ii) por solicitação, ao término da aplicação do volume I do *Latinitas*, através de preenchimento de questionário de avaliação do material e das atividades desenvolvidas. Em função dessa abertura feita aos sujeitos envolvidos no processo de experimentação do material (incluindo aí sujeitos já experientes com o latim, de uma turma de professores da própria Universidade, que já haviam estudado a língua quer no ensino superior quer na educação básica, em período passado, quando o latim ainda era ensinado nas escolas), foi possível rever algumas

[20] A inserção de textos de Higino, por exemplo, para o volume inicial da proposta deveu-se ao fato de o autor apresentar uma escrita simples, sem a demanda de grandes adaptações nos textos para que pudessem ser enfrentados por um leitor iniciante. Além disso, os textos das *Fabulae* apresentam muitas formas verbais no pretérito perfeito, um dos tempos verbais mais ocorrentes em latim.

decisões tomadas *a priori*, conforme veremos a seguir, ao tratarmos dos questionários aplicados e dos retornos obtidos.

4.5 As contribuições dos sujeitos envolvidos no processo de testagem

Ao término da aplicação de um volume do material junto às turmas de alunos e a turma de professores, disponibilizou-se um questionário com vistas a colher impressões gerais sobre o trabalho desenvolvido e a sistematizar um conjunto de considerações estabelecidas pelos participantes. Certamente, a incursão num projeto de escrita de material didático, na perspectiva proposta, apresentava desafios e inquietações, em função de as atividades e unidades didáticas irem sendo produzidas à medida que o curso ia se desenvolvendo. Era, pois, preciso que, após um ciclo de aplicação do material, um momento de avaliação tomasse lugar. Estávamos diante de duas classes de alunos, para os quais o latim era uma realidade distante, da qual apenas tinham notícia, e contávamos também com a participação de uma turma privilegiada de professores, todos com algum tipo de experiência com a aprendizagem do latim, ou na educação básica de antigamente ou no ensino superior, como alunos de graduação. Consideramos, então, um privilégio a estratégia adotada para a produção do material e aproveitamos o intervalo entre um módulo e outro do curso para realizar-se uma avaliação da experiência e dos materiais desenvolvidos.

4.5.1 Questionário aplicado à turma de professores

Parte I – Suas experiências anteriores com o latim

1. Relate quais e como foram suas experiências anteriores com o latim.
2. Em termos de abordagem, em suas experiências anteriores, o texto era o ponto de partida para os estudos gramaticais?
3. Em termos de abordagem, em suas experiências anteriores, discutiam-se as questões relacionadas aos gêneros textuais?
4. Ao término de seu curso, como percebe seu grau de habilidade para a leitura de um texto em latim?

Parte II – Sua experiência com o *Latinitas*

5. Como você avalia a estrutura da abordagem, considerando a sequência: GÊNERO → TEXTO → GRAMÁTICA?
6. Como você avalia, do ponto de vista didático, a escolha dos gêneros utilizados no volume introdutório do curso (fábulas, epigramas, epístolas)?
7. Avalie a abordagem gramatical de cada unidade: didatização, clareza, linguagem.
8. Como você avalia a retirada de exercícios puramente gramaticais da abordagem?

9. Fale sobre como você vê a inclusão de aspectos da cultura romana na discussão sobre os gêneros.
10. Comente sobre o grau de didatização dos vocabulários.
11. Considerando a abordagem como introdutória, fale sobre seu grau de conhecimentos das estruturas básicas do latim e sua condição de análise de um texto.
12. Compare a abordagem do curso a outras abordagens a que teve acesso antes.
13. Para você, quais as formas complementares de se vincular as atividades em sala com atividades a serem postadas no site do curso?

Parte III – Sugestões

14. Aponte aspectos cuja ausência comprometeu a qualidade de sua aprendizagem.
15. Aponte os principais aspectos positivos da abordagem.
16. Aponte os principais aspectos negativos da abordagem.
17. Faça suas sugestões gerais para o aprimoramento do material.

Responderam ao questionário 10 professores. Entre os professores, em resposta à questão 01 do questionário, apenas três registraram experiências com a aprendizagem da língua na educação básica. Os demais tiveram essa experiência como alunos da graduação em Letras, conforme a declaração do professor identificado como P-L1-2011-2-01:[21]

> Como os estudantes da minha geração, não tive oportunidade de estudar latim durante os ensinos fundamental e médio. Na universidade, durante a graduação em Letras, cursei dois semestres de latim, com bom aproveitamento.

Unanimemente, todos os professores, em resposta à questão 02, revelaram que, nas abordagens a que tiveram acesso em sua formação, o texto não era considerado o ponto de partida, conforme a declaração do professor identificado como P-L1-2011-2-02.

> Estudei latim nos 4 anos de ginásio, 3 de colegial e 2 no curso de Letras. Na maioria das vezes, os professores eram muito fracos, não se empenhavam em fazer-nos compreender a estrutura da língua em nenhum dos seus níveis e nem trabalhavam com textos, só com frases soltas para que compreendêssemos as terminações de caso. Cobravam muito a decoreba das declinações e conjugações verbais. Apenas uma professora foi boa.

Ou como informa o professor identificado como P-L1-2011-2-03:

---

[21] A identificação dos sujeitos envolvidos no processo deve ser assim entendida: P-L1-2011-2-01 [Professor-Turma de Latim 1-ano-semestre-número de controle que diferencia a ficha de respostas de um professor da ficha de outro. Nesse caso, L1 especifica que a avaliação diz respeito ao volume I da abordagem.

> a abordagem não tinha como foco o texto. A gramática era ensinada a partir de frases soltas.

Entre os problemas abordados pelos professores, está também a ausência de discussão sobre a formação dos gêneros textuais na Antiguidade. Unanimemente, os professores declaram não terem trabalhado com esta perspectiva, já que "o foco era a gramática", conforme explicita o professor P-L1-2011-2-06. E continua: "Fazíamos, essencialmente, tradução de frases através de análise morfossintática". Segundo o professor identificado como P-L1-2011-2-01, "não se fazia uma contextualização da produção literária latina em face dos correspondentes períodos históricos a que pertenciam as obras citadas". Segundo o professor P-L1-2011-2-09:

> Na maior parte das vezes, [o professor] fixava-se em descrição de tópicos gramaticais, para, só em algumas aulas posteriores, haver a tradução de excertos de textos, sobretudo religiosos. As questões relativas aos gêneros textuais trabalhados não eram postas em discussão.

Em relação às habilidades adquiridas ao longo do curso (conforme pergunta 04 do questionário), os professores, em sua totalidade, sinalizam dificuldades até mesmo com a tradução de pequenas frases. Em P-L1-2011-2-01, temos a seguinte constatação:

> Conseguia identificar classes de palavras, as terminações de caso, alguns tempos verbais, mas praticamente nunca conseguia apreender o sentido.

Outro (P-L1-2011-2-03) comenta sobre a natureza elementar da habilidade de leitura de textos, ressaltando a possibilidade de leitura de textos cujos sentidos eram já bem conhecidos no português:

> Era possível ler o *Pai Nosso* e a *Ave Maria* (esses textos foram lidos em sala de aula, durante o curso)

O professor P-L1-2011-2-09, por outro lado, sinaliza algum grau de competência na leitura de textos curtos:

> Habilidade de ler pequenos textos, traduzindo-os com apoio de uma gramática e de um dicionário latinos.

Em relação à pergunta 05, sobre a estrutura da abordagem considerando o eixo gênero → texto → gramática, os professores consideraram a sequência lógica:

> Acho uma estratégia bastante produtiva, sobretudo porque relaciona o aprendizado da língua ao da cultura em que se desenvolveram certas estruturas linguísticas e literárias, próprias das comunidades que as utilizaram, sem desconsiderar uma posterior sistematização gramatical. Compreender o gênero, aceder ao texto e refletir sobre sua organização revelam-se uma sequência lógica para mim. (P-L1-2011-2-03)

Outros a julgaram motivadora, por inserir o texto dentro de um contexto e por a gramática estar a serviço do entendimento dos sentidos. Como esse era o principal aspecto diferenciador da abordagem do *Latinitas* em relação às abordagens a que tiveram acesso em sua formação, os comentários dos professores seguiram sempre no sentido de validar a proposta.

Em relação aos gêneros escolhidos para começar o curso (fábulas, epigramas, epístolas), conforme a pergunta 06, houve aceitação, pelo caráter motivador desses gêneros.

> Também considero motivadora. As fábulas são curiosas, mexem com o senso comum, com o cotidiano, com experiências de vida. Os epigramas são provocadores, mexem com o humor, estimulam o lado criativo dos alunos. As epístolas trazem aquele sabor de época, de vislumbre de uma mentalidade, de um cotidiano distante que, por isso, provoca curiosidade. (P-L1-2011-2-02)

Um dos professores demonstrou dificuldade ao trabalhar com as epístolas de Cícero, mas achou acertada a escolha da fábula como gênero para início do curso:

> Penso que o gênero epístola é muito complexo. Talvez, necessite de mais tempo para discuti-lo. Introduzir o curso com o gênero fábula é um ótimo caminho, pois é um gênero com conteúdo leve e, por ser curto, facilita o entendimento geral do texto. (P-L1-2011-2-07)

Outro professor comenta sobre o aspecto da hierarquia dos textos, observando a atenção ao tratamento dado à complexidade de cada um deles:

> Uma escolha adequada e temporalmente pertinente, embora não veja problema na inversão dessa ordem, se cada um dos textos integrantes respeitarem os níveis de complexidade previstos no conteúdo programático do curso de forma articulada. (P-L1-2011-2-01)

Outro professor (P-L1-2011-2-09) adverte para o fato de a extensão dos gêneros escolhidos para iniciar o curso favorecer os primeiros acessos do aluno à língua:

> Avalio positivamente a escolha dos gêneros, sobretudo por sua variedade temática e por se prestarem adequadamente ao curso, dada a sumária extensão da maioria dos textos.

Em relação à abordagem gramatical (didatização, clareza, linguagem), conforme pergunta 07, e à retirada de exercícios puramente gramaticais, conforme pergunta 08, os professores contribuíram emitindo opiniões concordantes em relação à didatização, clareza e linguagem da abordagem, mas discordantes em relação à minimização de exercícios, apontando a necessidade de inserção de mais exercícios gramaticais:

> Senti apenas falta de poder fazer algumas divagações gramaticais, no sentido de experimentar, por exemplo, algumas alterações estruturais do que era apresentado com vistas a testar hipóteses do que, naquele momento, julgava saber. (P-L1-2011-2-01)

> Não nego, entretanto, a necessidade de fazer exercícios estruturais, para fixar certos conteúdos. (P-L1-2011-2-08)

> A abordagem tem funcionado para mim. Avançamos aos poucos, sempre retomando o que já vimos, ao tempo em que adquirimos mais domínio da estrutura gramatical. Gosto que seja assim. (P-L1-2011-2-02)

O mesmo professor que emitiu parecer favorável em relação à forma como foram aplicados os materiais das aulas sinaliza, conforme dissemos, a necessidade de incremento do número de exercícios:

> Aqui [em relação à pergunta 08] eu discordo um pouco. Maior número de exercícios de fixação gramatical não seria mau. Talvez eu sinta falta disso porque foi sempre o jeito pelo qual estudei línguas estrangeiras. (P-L1-2011-2-02)

Considerando essas avaliações dos professores, à segunda versão do volume 1, que foi aplicada à segunda turma de alunos de graduação, foram incorporados exercícios (chamados de "atividades rápidas") após a explanação de cada tópico gramatical. Do volume 2, quando de sua aplicação ao curso dos professores, os exercícios já faziam parte, fruto de suas contribuições após o término do curso do volume 1.

A inserção de aspectos da cultura literária romana, conforme pergunta 9, foi avaliada positivamente por tornar o estudo mais prazeroso, sem o foco exaustivo na gramática, ou por a língua e sua literatura, dada a intenção do aprendiz pela leitura de seus textos, só fazerem sentido na cultura de que participam:[22]

> Não acho que se deva estudar uma língua sem conhecer a cultura que ela veiculou ou veicula. (P-L1-2011-2-02)

> Como antes mencionado, não se pode estudar uma estrutura linguística sem compreender seus usos e reflexos culturais. Nesse sentido, a inclusão desses aspectos corresponde a uma ótima e pertinente estratégia didática. (P-L1-2011-2-01)

Em relação à pergunta 10, sobre o grau de didatização dos vocabulários, os professores não fizeram maiores comentários, limitando-se a considerá-lo *adequado*, *pertinente*. Em um caso específico, o professor é mais descritivo e sugere:

> É muito bom. É claro e auto-explicativo. Além de conter importantes informações sobre os aspectos gramaticais. Entretanto, proponho que, no início do curso, seja dedicada uma aula só para explicar como entender o vocabulário. Por exemplo, de que procedimentos o aluno deve lançar mão para entender as informações sobre um substantivo, um adjetivo, um verbo. (P-L1-2011-2-09)

Quanto à pergunta 11, sobre o grau de conhecimentos adquiridos após o trabalho com o volume 1, os professores demonstram que avançaram, mas sinalizam sua dificuldade em reservar um maior tempo para o estudo da língua:

---

[22] Não se pode negar, contudo, que tanto professores quanto alunos de cursos outros que não o de Letras Clássicas vêem no estudo do latim uma atividade para o conhecimento da língua pela língua ou para a compreensão histórica do português.

> Após a conclusão do primeiro nível, já me sinto capaz de ler um texto simples e fazer algumas inferências sobre os aspectos gramaticais. (P-L1-2011-2-09)

> Devo confessar que ainda me sinto muito insegura mesmo diante de pequenos textos. Acho que eu deveria me exercitar mais amiúde. Confesso que não tenho feito uso das atividades que o site proporciona. Ou seja, eu é que preciso estudar mais. (P-L1-2011-2-02)

> Ainda sou um analfabeto em latim, mas já consigo fazer novas relações das estruturas latinas com o português, sobretudo em sala de aula. Houve, certamente, uma mudança no grau de conhecimento que detinha, mas é preciso muito mais ainda. (P-L1-2011-2-02)

Outro professor (P-L1-2011-2-09) elenca a natureza dos conhecimentos que demonstra ter adquirido:

> 1. conhecimento estrutural das declinações e casos latinos;
> 2. conhecimento sobre alguns gêneros e escritores latinos;
> 3. leitura e análise de textos em latim de pequena e média extensão;
> 4. conhecimento inicial sobre particularidades do léxico latino.

Comparando a abordagem do *Latinitas* com as outras abordagens a que tiveram acesso antes (conforme pergunta 12), os professores destacam a clareza didática como principal diferenciador:

> A principal diferença é de perspectiva didática. O aluno compreende com clareza o objetivo de seu curso e reconhece os efeitos das estratégias que o levarão a conquistar esse universo de aprendizagem. Os dois semestres anteriores de latim, durante minha graduação, não deixaram essa marca. (P-L1-2011-2-01)

> O método de, sempre no primeiro momento de aula, fazer uma revisão do que já foi visto, a partir da leitura do texto, é ótimo. Dessa forma, o aluno pode corrigir sua tradução, compreender melhor o sentido do texto e, por fim, apreender alguns aspectos gramaticais importantes para a compreensão do texto. Quanto à abordagem gramatical, o procedimento de ir excluindo informações que, teoricamente, os alunos já deveriam saber é um fator estimulador, pois funciona também como uma auto-avaliação. O aluno percebe que determinadas informações já deveriam estar internalizadas e se não estão é porque ele deve retornar à lição em que constam essas informações. (P-L1-2011-2-03)

> Como já expus, a abordagem do *Latinitas* é mais concreta, tem corporalidade. (P-L1-2011-2-02)

Em relação à pergunta 13, sobre o uso do site *Latinitas*, os professores assumem terem feito pouco uso, em função das demandas profissionais e da escassez de tempo. Sugerem, contudo, a inserção de novos exercícios para o trabalho de sistematização em casa. Como os materiais do curso eram também enviados por e-mail, eles não sentiram maiores necessidades de acessar o site. Nesse sentido, avaliamos que poderíamos ter disponibilizado todos os materiais apenas no site, criando a oportunidade de acesso a outras informações e atividades relevantes que o site oferece. Como o material em desenvolvimento ainda seria avaliado por uma banca de doutorado, tivemos algumas precauções antes de disponibilizar na rede materiais ainda em processo de maturação. Após as duas primeiras semanas de aplicação do material, contudo, resolvemos disponibilizar o material no site, bloqueando algumas páginas com senhas que restringiam o acesso apenas a membros cadastrados.

Em relação às perguntas referentes às sugestões, os professores retomam suas críticas à falta de exercícios, explicitando a necessidade de se firmarem os conteúdos antes que sejam trabalhados outros. Segundo o professor P-L1-2011-2-09:

> Penso que uma das formas de se obter essa integração [entre texto e gramática] seria postar os exercícios no site, a fim de que, através do ambiente virtual, os discentes pudessem responder às atividades propostas.

Em relação aos aspectos positivos e negativos da abordagem, registram-se os seguintes:

Quadro 15 – Resumos dos aspectos positivos e negativos observados no Programa *Latinitas* pelos professores

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
O foco no texto, constante fundamentação no texto como base para todo o curso	Exercícios gramaticais em número insuficiente
Variedade de gêneros textuais abordados	Rapidez excessiva na abordagem de alguns aspectos gramaticais
A forma como os aspectos gramaticais estão didatizados	A falta de tempo em sala para se discutirem diferentes possibilidades estruturais para um fenômeno que esteja sendo analisado
A clareza do vocabulário	
Considerável "input" vocabular	
Os slides com a apresentação didatizada dos textos disponíveis em *site* Usos adequados de recursos midiáticos	
O uso das cores, nas lições iniciais, nas apresentações das lições iniciais para destacar os casos	

Motivação, decorrente de vários aspectos: os tipos de texto, a abordagem de aspectos da cultura e da história	
Clareza nos objetivos	
Compreensão de que língua é melhor estudada contextualmente e através de seus textos (no caso do latim, os escritos)	
Qualidade do material didático, quer na seleção dos textos, que na forma de apresentação	

4.5.2 Questionário aplicado às turmas de alunos

As contribuições dos alunos ao processo de elaboração ocorreram também em duas diferentes situações: espontaneamente, após aplicação de cada unidade da abordagem metodológica; por solicitação, ao término da aplicação do volume I do *Latinitas*, através de preenchimento de questionário de avaliação do material e das atividades desenvolvidas. Espontaneamente, os alunos sinalizavam possíveis erros de digitação, ou dificuldades na realização de algum exercício, ou, ainda, em alguns casos, necessidade de monitoria. Observamos que um percentual considerável da turma se sentia à vontade com a abordagem e que alguns demandavam algum tipo de apoio extraordinário[23].

Em função disso, o processo contou também com o trabalho de dois monitores para auxiliar os alunos em suas demandas com a disciplina[24]. Os dois monitores foram selecionados a partir de turmas mais avançadas do latim e se submeteram a acompanhar toda a aplicação do material pelo docente elaborador, isto é, as aulas do

[23] Por dois motivos, avaliamos positivamente o aumento na demanda por monitoria em latim a partir da aplicação do método: primeiramente, o material proposto foca mais de perto os textos latinos e textos com adaptações iniciais apenas, gerando dificuldades não existentes antes, quando o curso oferecido se baseava mais em frases; também, percebemos que a abordagem textual se mostrava mais atraente aos alunos, fazia mais sentido, o que justificava uma maior atenção, por eles, à aprendizagem de fato da língua e não de sua gramática apenas.

[24] Desde já, queremos expressar todo o nosso agradecimento aos dois orientandos de IC, Sílvio Wesley Rezende Bernal e Shirlei Patrícia Neves Almeida, monitores ao longo de todo o período de aplicação do material, sem os quais todo o trabalho que aqui descrevemos se tornaria muito mais difícil. Na aplicação das novas versões do material, temos tido a contribuição de novos monitores, a quem agradeço pela incansável dedicação: Camila Ferreiro, Raul Oliveira Moreira, Victor Mamede, Arthur Edgard e Ana Paula Silva dos Santos.

curso de extensão dos professores e as aulas das turmas da graduação. Era uma forma de se familiarizarem com a abordagem, para que atuassem na monitoria, considerando os aspectos pedagógicos pensados para a abordagem.

Para alinhar as atividades da monitoria, periodicamente os monitores se encontravam com o orientador, para darem retornos sobre as dificuldades dos alunos e para estabelecerem as melhores formas de tratamento delas. Esses retornos se mostraram produtivos para a continuação da elaboração do material, uma vez que todas essas instâncias eram reguladoras da produção didática que estava ocorrendo.

Além dessas contribuições indiretas das turmas de alunos, ao término da aplicação do material, os discentes participaram de uma sessão de entrevista com o professor, momento em que, por escrito, anotavam suas considerações. Para a aplicação do material de entrevista, consideramos 10 alunos em cada turma, sorteados aleatoriamente.

As perguntas direcionadas às turmas de alunos tinham como objetivo verificar seu grau de envolvimento com a aprendizagem da língua e o desenvolvimento da aplicação do material didático. O questionário constava de 11 perguntas:

1. Por que você acha que o latim é estudado em cursos de Letras?
2. Você acha que o latim é estudado em outros cursos?
3. Você acha que o latim deveria continuar como disciplina dos cursos de Letras? Por quê?
4. Quais as maiores dificuldades que você encontrou com o estudo do latim?
5. Quais as competências que você acredita que desenvolveu com o estudo do latim?
6. Como se sentiu analisando e traduzindo textos clássicos? De quais autores mais gostou? Por quê?
7. Avalie a abordagem gramatical de cada unidade: didatização, clareza, linguagem.
8. Você faria outras disciplinas de latim? Por quê?
9. Você já cursou um período letivo de latim e já deve ter opinião sobre aspectos metodológicos da língua. Então, em sua opinião, que aspectos devem ser levados em conta na formatação de um método de latim?
10. Você fez uso do *site* "*Latinitas* Brasil"? Para você, quais as formas complementares de se vincular as atividades em sala com atividades a serem postadas no site do curso?
11. Apresente os aspectos positivos e negativos da abordagem.

As respostas dos alunos aos questionários não revelaram maiores contribuições à elaboração do material, mesmo porque, quando o material chegava às suas mãos, já se encontrava mais amadurecido após a sua aplicação na turma de professores. Também pudemos notar que as respostas apresentavam um grau de maturidade pouco desenvolvido ainda, pois eram alunos dos primeiros semestres do curso superior, ainda

deslumbrados com o ambiente acadêmico e carregados de representações sociais estabelecidas sobre o latim. Outra dificuldade com o retorno final dos alunos, quando da aplicação do questionário, deveu-se ao fato de que, inevitavelmente, a atividade ocorreu ao final do semestre, naquele momento em que os alunos já estão sobrecarregados de avaliação e com pouca tolerância a qualquer outra atividade. Ainda assim, as sessões ocorreram e algumas considerações foram delineadas por eles.

Em relação à pergunta 01, sobre o porquê de se estudar latim na universidade, que tinha como objetivo verificar as representações dos alunos sobre a "utilidade" do latim, os alunos apresentam suas representações sobre a importância do estudo da língua, muito parecidas, em geral, com o que se vê nos manuais didáticos: estudar o latim é bom para se conhecer melhor o português. O reflexo dessas ideias aparece também nas respostas à pergunta 03, através da qual se pretendia saber se os alunos acreditavam que seria necessário a disciplina ser mantida nos cursos de Letras. Vejamos:

> O latim é estudado em cursos de Letras porque é o latim que dá origem, ou seja, algumas palavras de nossa língua têm sua raiz no latim. (A-L18-2011-2-02N)[25]
>
> Para auxiliar outras disciplinas, principalmente quando nos deparamos com palavras em latim (expressões também). O latim originou outras línguas que são importantes aos nossos estudos. (A-L18-2011-2-03N)
>
> Por ser o português originado do latim. (A-L18-2011-2-04N)
>
> O latim é a língua matriz de várias outras línguas. O seu estudo é fundamental para o aluno que almeja o estudo da língua portuguesa e de outras línguas também (A-L18-2011-2-06N)

Muitas das justificativas seguem nessa mesma direção, acentuando o papel do saber latim como meio para saber melhor o português. Talvez por conta de a abordagem proposta tomar os textos latinos como ponto de partida, alguns alunos dão sinais da percepção da importância do latim pelo próprio latim, ou seja, sem a

[25] Assim como no caso dos professores, a identificação dos alunos envolvidos no processo deve ser assim entendida: (A-L18-2011-2-02N) [Aluno-Turma de Latim 2-ano-semestre-número de controle que diferencia a ficha de respostas de um aluno da ficha de outro, seguido de N (aluno do curso noturno); não seguido de N (aluno do turno diurno). Nesse caso, L18 especifica que a avaliação diz respeito ao volume I da abordagem.

vinculação com a ideia de melhorar o aprendizado do português. Nesse sentido, alguns alunos aventam a importância de se estudar latim para se conhecer os textos produzidos na língua e as ideias veiculadas por eles:

> Para conhecermos a língua que originou o nosso português e **nós apreciarmos a língua que dominou toda a Grécia (sic) e Roma antigas por muitos séculos**[26]. (A-L18-2011-2-01N)
>
> Por conta do estudo diacrônico da língua, **por conta da preciosidade dos textos que datam à época quando do latim em uso**. (A-L18-2011-2-05N)
>
> Para termos conhecimento das raízes da língua portuguesa, e conhecermos os autores que escreveram em latim. **Para podermos traduzir excelentes escritos em latim, tanto os clássicos como os escritos dos padres da Igreja**. (A-L18-2011-2-10N)

No que diz respeito à aprendizagem do latim por outras áreas além das Letras, os alunos indicam os clássicos domínios nos quais algum tipo de uso do latim se manteve, especialmente os domínios jurídico e eclesiástico. Não deixa de ser uma extensão da ideia anterior de utilidade do latim para algum domínio. Diante da pergunta 02 (você acha que o latim é estudado em outros cursos?), os alunos assim se expressam:

> Sim, no curso de Direito deveria ser obrigatório. (A-L18-2011-2-03N)
>
> Acredito que no curso de Direito, por existir vários termos jurídicos em latim. (A-L18-2011-2-04N)
>
> Não sei, mas acho que deveria, com um recorte mais prático, no intuito de auxiliar o estudante no que ele precisar. (A-L18-2011-2-05N)
>
> Não, mas acho que deveria ser estudado em cursos como História, Direito e Filosofia. (A-L18-2011-2-08N)
>
> Acho que o latim é estudado também em Teologia. E talvez em cursos como Biologia, que utiliza muitas palavras em latim. (A-L18-2011-2-10N)

[26] Todos os grifos nas citações de trechos dos questionários são nossos.

Chama a atenção o fato de os alunos destacarem a importância de os estudantes dessas áreas conhecerem o latim que utilizam, numa demonstração de que o latim que se usa é um latim decorado, sem entendimento de sua estrutura:

> Não, mas deveria, pois os cursos de Direito e Pedagogia têm palavras em latim e portanto [sic] o aluno não conhece o significado. (A-L18-2011-2-02N)

> Não. Há alguns cursos, como o Direito, por exemplo, que usa expressões latinas, mas não explica a origem. (A-L18-2011-2-06N)

Em relação às dificuldades encontradas no estudo da língua (pergunta 04), os alunos são quase unânimes em citar o fato de o latim ser uma língua de casos. Alguns entendem facilmente o funcionamento dos casos, mas demonstram ter encontrado dificuldade ao lidar com os casos nos textos. Além disso, citam, também, o estilo mais elaborado de alguns autores:

> Por ser uma língua de caso dificultou muito a minha compreensão, principalmente durante a declinação, pois as palavras declinam. (A-L18-2011-2-02N)

> O fato de que todas as palavras declinam (exceto preposições, advérbios, conjunções), muito diferente do português. (A-L18-2011-2-08N)

> Inicialmente, [a dificuldade foi] entender as diferentes declinações das palavras e associar, nos textos, os casos. (A-L18-2011-2-03N)

> Existem alguns textos de autores latinos, com um estilo de escrita bastante elaborado, que requer maior conhecimento de estilística. (A-L18-2011-2-04N)

Não ficou de fora, também, a indicação das dificuldades de entender a morfossintaxe latina em função das dificuldades na pouca consciência linguística em relação à sintaxe do português:

> As dificuldades maiores, no meu caso, foram a pouca lembrança da análise em português. (A-L18-2011-2-10)

Sobre as competências desenvolvidas (pergunta 05), os alunos retornam ao português, mostrando novamente, em seu ponto de vista, a utilidade do latim:

> Por incrível que pareça, o latim me auxiliou em uma disciplina que estou fazendo agora: Sintaxe. Consegui, mais rapidamente, observar os casos e os tempos verbais. Acredito que aprendi um pouco da língua, pelo menos para não passar "aperto". (A-L18-2011-2-03N)
>
> Aprendi a analisar melhor a sintaxe do português. (A-L18-2011-2-04N)
>
> A análise crítica, o aprimoramento do estudo da sintaxe da língua portuguesa, conhecimento da origem de diversas palavras. (A-L18-2011-2-06N)
>
> Acredito que desenvolvi uma percepção maior sobre a língua portuguesa; entendi porque os plurais são diferentes para palavras com mesma terminação, por exemplo. (A-L18-2011-2-08N)

Alguns, por outro lado, acentuam as competências ligadas diretamente ao latim e à leitura dos textos:

> Aprendi o método de **como traduzir um texto em latim** e declinar palavras de acordo com os casos. (A-L18-2011-2-02N)
>
> **Tradução**, identificação dos casos, das declinações. (A-L18-2011-2-07N)
>
> O conhecimento de termos e palavras originadas do latim; habilidades na área de sintaxe; e facilidade na **tradução e entendimento de textos em latim**.
>
> **A competência da tradução** que, confesso, aprendi realmente com o último seminário... (A-L18-2011-2-10N)

Apesar de revelarem certa apreensão no início do curso, ao que se pode perceber nas respostas, os alunos demonstram algum entusiasmo com as leituras feitas. Em outras palavras, apesar de se preocuparem com o quanto o latim os ajudaria com o entendimento do português, ao longo do curso, e também pelo que se vê em suas entrevistas, houve um envolvimento com as ideias contidas nos textos que estavam lendo. Ao fim do processo, pode-se perceber que eles, indiretamente, atribuem ao aprendizado da língua uma chave para o acesso aos textos antigos na língua original:

> Me senti importante, pois, sendo o latim uma língua que está presente em tempos gloriosos, senti-me a própria greco-romana. O autor que mais gostei foi Fedro... (A-L18-2011-2-01N)

> Depois de conseguir compreender os casos, os tempos verbais e as declinações das palavras, senti-me mais segura para traduzir os textos. Meus autores preferidos foram Fedro e Marcial. (A-L18-2011-2-03N)
>
> Marcial é interessantíssimo pelo teor satírico e até mesmo vulgar de alguns de seus textos. É bom perceber que "estas coisas" sempre existiram. (A-L18-2011-2-05N)
>
> Apesar da dificuldade, principalmente dos últimos textos, me senti muito importante por fazer algo que poucos podem fazer. O autor que mais gostei foi Marcial, foi interessante ver a ironia e o escárnio dele. Cícero também foi apresentado para mim com um texto belíssimo sobre a amizade[27]. (A-L18-2011-2-08N)
>
> Confesso que no momento da análise para a tradução senti-me um pesquisador. Amei os textos de Marcial, pois este trata de assuntos bastantes reais e citadinos. (A-L18-2011-2-10)
>
> Autores [preferidos]: Fedro e Cícero; pela simplicidade e pela eloquência. (A-L18-2011-2-09)

No que se refere à pergunta 07, sobre a didatização, a clareza e a linguagem do material, unanimemente, os alunos avaliam positivamente a elaboração das unidades do curso. Em alguns casos, declaram que, ao estudar em casa as unidades do material, sentiam, pelas escolhas de linguagem e pela transposição didática, como se estivessem ouvindo a aula novamente.

Inquiridos sobre se continuariam estudando latim em disciplinas mais avançadas (pergunta 08), alguns alunos informam que não seria o estudo do latim a sua área de interesse, apesar de reconhecerem a importância da disciplina. Outros voltam à questão da necessidade de continuar estudando o latim para melhor compreender o português. Em alguns casos, os alunos chamam a atenção para o fato de que "o mercado é bem promissor para um bom profissional de latim" (A-L18-2011-2-05N), justificando a possibilidade de continuarem estudando a língua. Para outros alunos, a continuidade do estudo da língua permitiria conhecer o estilo de outros autores.

A pergunta 09 objetivava observar o grau de conscientização dos alunos em relação às estratégias adotadas na abordagem metodológica proposta pelo *Latinitas*. Pretendia-se saber se havia alguma reflexão amadurecida sobre o processo de trabalho

---

[27] Aqui, o aluno se refere ao *De amicitia* de Cícero, uma obra trabalhada à parte e que não consta do *Latinitas*.

com a língua a partir dos textos. Há, nas reflexões dos alunos, o desenho de uma abordagem que se aproxima da maneira como o próprio *Latinitas* propunha a sua. Alguns alunos apontam os seguintes aspectos como aqueles metodologicamente importantes para a aprendizagem do latim:

> O estudo das traduções dos textos com a inserção dos elementos gramaticais e durante este processo a explicação destes próprios elementos ajuda o estudante de latim a se familiarizar mais com a língua. (A-L18-2011-2-06N)

> Na minha opinião é muito importante trazer o latim para próximo dos alunos, senão a matéria fica distante e "decoreba". Mais importante que decorar é entender o porquê. (A-L18-2011-2-08N)

Outros alunos, talvez pelas dificuldades iniciais encontradas, demonstram a necessidade de se partir de uma boa revisão do português antes de se iniciar o estudo do latim.

Em relação ao uso do *site Latinitas Brasil* (pergunta 10), os alunos avaliam positivamente a iniciativa, pois não dependiam de livros e de cópias de xerox, podendo estudar diretamente pelo *site*[28] ou imprimir aos poucos as unidades que iam sendo propostas. Outros alunos assumem não terem feito uso frequente por dificuldade de acesso à internet. A maior sugestão dos alunos para o aprimoramento do site é a necessidade de inclusão de atividades extraordinárias periodicamente, com chave de respostas para a autocorreção.

Em alguma medida, os pontos positivos e negativos da abordagem, na avaliação dos alunos, coincidem com a avaliação dos professores. Infelizmente, apesar de os questionários não serem identificados, os alunos não se sentem muito à vontade para maiores críticas. Ainda assim, alguns aspectos negativos foram elencados. No quadro que se segue, registramos os elementos recorrentes nas avaliações dos alunos.

Quadro 17 – Resumos dos aspectos positivos e negativos observados no Programa *Latinitas* pelos alunos

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Uso de textos para a aprendizagem gramatical	Necessidade de maior número de exercícios
Trabalho com gêneros	Ausência de algumas palavras nos vocabulários

[28] Para evitar o acesso livre ao material disponível na rede e ainda sem avaliação pela banca de tese, certas seções do site só estão disponíveis para membros cadastrados.

Clareza na linguagem utilizada e a didatização dos conteúdos gramaticais	Ausência do vocabulário geral
Disponibilização dos slides das aulas no site	
Maior foco no entendimento e menor foco na memorização	

Para a segunda aplicação do material, houve revisão dos aspectos negativos elencados pelos professores e pelos alunos, conforme veremos na descrição das seções da abordagem metodológica mais à frente. Alguns aspectos negativos, contudo, não foram considerados. Veja-se, por exemplo, o aspecto "ausência de algumas palavras nos vocabulários". Obviamente, há uma intenção pedagógica na retirada, nos vocabulários, das palavras recorrentes. É uma forma de estimular os alunos a recorrer a outras estratégias para a retomada do sentido de algumas palavras da língua e a construírem um repertório lexical. De fato, a existência de um vocabulário geral ao final do material dá aos alunos a chance de retomar o sentido de uma palavra no caso de a memória falhar, mas, como o material foi elaborado à medida que ia sendo aplicado, a versão com vocabulário final só apareceu na segunda aplicação da abordagem metodológica.

4.6 A estrutura do material impresso

Conforme destacamos no início deste capítulo, o programa *Latinitas* conta com dois volumes de materiais impressos e um *site* (**www.latinitasbrasil.org**) como forma de complementação da abordagem em papel. Nesta seção do capítulo, pretendemos apresentar a estrutura dos volumes impressos, discutindo o tratamento dado às contribuições da Linguística Aplicada, da Psicologia Cognitiva e da Didática das línguas estrangeiras, em nosso caso, a língua clássica latim. Assim, à medida que formos indicando cada seção de uma unidade didática, procederemos não só a uma descrição de suas características como também apontaremos os aspectos funcionais e conceituais que embasam a elaboração.

Os dois volumes do *Latinitas*, com uma sequenciação de conteúdos pensada didaticamente, destinam-se a um curso de latim de um período de um ano e meio a dois anos de trabalho (com 04 horas semanais). Para os demais anos, alunos, professores e textos em latim.

Cada volume impresso conta com unidades introdutórias (Parte Um), unidades didáticas (Parte Dois), Seção "Lendo..." (Parte Três) e Apêndice (Parte Quatro). As unidades introdutórias dizem respeito a um conjunto de saberes que auxiliarão o aluno em todas as unidades didáticas do curso. São saberes relacionados ao desenvolvimento histórico da língua e da literatura latinas, e, também, às pronúncias do latim. Nas unidades didáticas, através de textos de gêneros diversos, o aluno tem acesso às estruturas morfossintáticas da língua, numa sequenciação didática que busca permitir a construção da competência leitora em diferentes graus devidamente hierarquizados. A seção "Lendo..." apresenta uma seleção de textos para o aluno ler, ainda que de forma mediada, ao término de cada módulo do curso. A parte final do material consta de anexos para consultas rápidas a aspectos essenciais da língua, tais como paradigmas verbais, verbos irregulares, sistema pronominal etc.

Um esboço de abordagem didática, embasada pelas teorias que foram apresentadas no capítulo três da tese, contempla as seguintes partes (com variações, nas partes introdutórias, entre o volume I e o volume II do *Latinitas*[29]):

PARTE UM

a) Unidade A: uma unidade que apresenta aspectos históricos da língua e da literatura latinas e que aborda a formação das línguas românicas a partir do chamado latim vulgar. Aqui também se define a modalidade da língua que será estudada: o latim clássico. A unidade estabelece ainda que textos de autores de outros períodos aparecerão em seções específicas.
b) Unidade B: uma abordagem sobre aspectos da pronúncia latina, em que estabelecemos a pronúncia que iremos adotar e indicamos atividades de escuta e pronúncia disponíveis no site.

PARTE DOIS

a) 10 unidades didáticas[30] estruturadas para a aquisição da língua a partir de textos (vide um modelo dessa estrutura mais à frente).

---

[29] No volume II, as unidades introdutórias retomam alguns aspectos da abordagem vistos no volume I e estabelecem os novos desafios que o volume apresenta.

PARTE TRÊS

a) LENDO...: Apresenta uma seleção de textos para leitura por parte do aluno ou para trabalhos solicitados pelo professor. Para a versão de publicação do material a seção contará com pequenas notas explicativas. Por enquanto, a mediação de leitura se dá pela presença de ilustrações.

PARTE QUATRO

a) Apêndice, com alguns aspectos gramaticais que exigem mais tempo para a aprendizagem, como os verbos irregulares e o sistema pronominal[31].
b) Vocabulário geral, com as palavras que apareceram em todos os textos e em todas as lições.
c) Vocabulário por ordem de frequência.
d) Referências.

No site, entre outros recursos para a sua aprendizagem, o aluno terá acesso a traduções de estudo dos textos trabalhados em cada unidade, em apresentações que facilitam a sua compreensão do texto, e terá acesso também a material para o trabalho de escuta e de pronúncia. Conforme dissemos, exercícios complementares ou optativos poderão ser disponibilizados, futuramente, para serem feitos ao término de cada unidade.

4.6.1 Estrutura de uma unidade didática

Cada unidade didática da proposta poderá ter a seguinte estrutura (os ícones servem para criar uma unidade na abordagem entre todas as unidades didáticas; também permitem uma aproximação visual com o material por parte do aluno):

---

[30] No volume II, são 12 unidades didáticas. As duas unidades finais foram acrescidas para a discussão de alguns elementos ligados ao trabalho da tradução propriamente dita.

[31] Em relação ao volume II, esses conteúdos se convertem em objeto de aprendizagem. Contudo, mantivemos elementos de uma gramática mínima ao final do volume para consultas rápidas.

O GÊNERO

Explicitam-se, nesta seção, as características do gênero, suas formas de circulação e as formas de transmissão. Sempre que possível, também se analisa a sorte do gênero, sua permanência em tempos posteriores. Objetiva-se, então, que os alunos percebam que os textos que irão ler fazem parte de uma cultura e se estabelecem com determinadas características genéricas. É uma forma de evitar o foco no estudo de uma língua a partir de questões gramaticais. Pretende-se que os alunos percebam que o foco deverá ser o entendimento das ideias que a língua expressa através de determinados gêneros. Nessas discussões sobre cada gênero, destacam-se aspectos da cultura literária romana, evidenciados, preferencialmente, nos textos que se convertarão em objetos de estudo nas unidades.

O AUTOR

Nesta pequena seção, oferecem-se informações sobre o autor do texto que o aluno vai ler. Do ponto de vista discursivo, é importante que os alunos percebam que o autor do texto fala de um determinado lugar do discurso. Assim, mais que apresentar aspectos biográficos do autor, esta seção tem como fim dar a conhecer aos alunos as relações entre o lugar social do autor e sua produção textual.

☑ **O autor no contexto da literatura latina**

Aqui, situa-se o autor no tempo e no espaço (*literário*, pensando com Cavallo et al, 2010). A seção também discute se o autor trabalhou com outros gêneros e situa o texto a ser lido no conjunto geral de sua obra, bem como o autor no contexto mais amplo da produção literária latina.

VOCABULÁRIO PRÉVIO

A memória é um aspecto importante na aprendizagem. Mas o foco da abordagem não está na exigência de memória em relação aos casos latinos e aos

diversos morfemas verbais. Do ponto de vista que adotamos, um aspecto importante do uso da memória está ligado à construção de um repertório lexical. As desinências de caso ou os morfemas verbais, a partir da experiência com a testagem da abordagem, são memorizados naturalmente, à medida que o aluno vai lendo e entendendo os textos, à medida que vai vendo que o tempo para recorrer a uma terminação já esquecida faz falta para dar conta da análise do texto. São itens recorrentes e em um número reduzido. Já em relação aos significados das palavras, é preciso criar estratégias para que os alunos mobilizem sempre o uso de sua memória.

Com vistas a criar nos alunos a expectativa do reconhecimento do significado das palavras, em geral, ao início de cada novo texto, elencamos as palavras já vistas em textos anteriores, cujo significado o aluno já deverá conhecer. Essas palavras não aparecem no vocabulário após o texto, mas estão todas registradas no vocabulário geral ao final do livro. Durante a aplicação do material no primeiro semestre em que o *Latinitas* foi testado nas turmas de alunos e professores, houve por parte dos alunos uma inquietação relacionada à localização dos textos em que uma palavra já tinha aparecido. Ou seja, como o material foi elaborado à medida que ia sendo aplicado, e, portanto, não havia ainda um vocabulário geral final com todas as palavras, os alunos tinham que recorrer a diversas estratégias para recobrar o significado de um ou outro termo. Nesse caso, a própria dinâmica da sala de aula ajudou a resolver o impasse, pois, em geral, um aluno que se lembrava do significado de um termo ajudava o outro que se lembrava do significado de um outro termo. Nesse processo de trocas, a experiência não apresentou grandes problemas. Na aplicação do material nos demais semestres, havia uma preocupação com o reconhecimento do significado das palavras, com a indicação dos termos que os alunos já deveriam conhecer para ler um texto novo. Além disso, já havia o vocabulário geral final para o caso de falha de memória.

TEXTO

Nesta seção, antes de apresentarmos o texto do autor selecionado para a unidade, situamos a edição que estabeleceu o texto e que tomamos para a unidade. É importante que os alunos percebam que os textos antigos vêm de uma tradição de edições diversas, umas mais outras menos confiáveis. Segundo Citroni et al (2006, p. 31):

> Não se conserva nenhum texto antigo autógrafo; subsistem muito poucos textos tardo-antigos; de muitos autores, alguns assaz importantes, não subsistem manuscritos anteriores ao século XIV, ou até o século XV. Para alguns textos, por vezes importantes, só se conservou um manuscrito, ao passo que, para outros, subsistem centenas deles. Muitos textos de extrema importância estão totalmente perdidos.

Na mesma linha, adverte Maas (1958, p. 1):

> We have no autograph manuscripts of the Greek and Roman classical writers and no copies which have been collated with the originals; the manuscripts we possess derive from the originals through an unknown number of intermediate copies, and are consequentially of questionable trustworthiness. The business of textual criticism is to produce a text as close as possible to the original (*constitutio textus*) [32].

Conservaram-se, então, os manuscritos medievais de uma longa sequência de transcrições, com muitos erros e correções intencionais, necessárias ou não. Cabe, pois, à Filologia Clássica, num trabalho de crítica textual, reestabelecer qualquer que seja o texto com base nos manuscritos existentes (CITRONI et al, 2006, p. 31).

Em materiais didáticos de latim, é comum que os textos apresentados (quando é o caso) não venham com a indicação da fonte utilizada que reestabeleceu o texto. O estudante precisa entender que aquele texto que irá ler foi estabelecido a partir de manuscritos diversos, num trabalho de crítica textual que busca "localizar os erros dos copistas, as interpolações posteriores, o estabelecimento das cópias disponíveis, a crítica da proveniência, fixação da data, identificação da origem, busca das fontes" (FUNARI, 2003, p. 27). Ou seja, o estudante de uma língua antiga como o latim deverá perceber que esses textos supérstites são fruto de uma tradição de edições críticas e que não chegaram até nós através dos originais dos escritores latinos.

Após a indicação da fonte consultada, apresentamos o texto sempre informando se ele foi por nós didatizado. Em nossa abordagem, as únicas didatizações textuais ocorreram até a unidade 3 do volume I. Assim, a partir das fábulas de Fedro já não há nenhum tipo de adaptação. Ainda assim, as estruturas didatizadas nas lições iniciais

---

[32] "Não chegaram até nós manuscritos autógrafos dos autores clássicos gregos e romanos e também não temos as cópias que foram recolhidas com os originais; os manuscritos que chegaram até nós derivam-se dos originais através de um número desconhecido de cópias intermediárias, e, consequentemente, são questionáveis. O trabalho da crítica textual é produzir um texto tão perto quanto possível do original (*constitutio textus*)." MAAS, Paul. *Textual criticism*. Oxford: Clarendon Press, 1958.

podem retornar em lições mais à frente, não mais didatizadas, exemplificando algum conteúdo novo que está sendo abordado.

Ocorreram esses tipos de didatizações dos textos nas lições iniciais para permitir que os alunos dessem conta do entendimento deles. A lógica adotada foi no sentido de apresentar cada texto de forma que fosse possível ser lido com o auxílio das didatizações externas dos vocabulários. Podemos dizer, então, que tivemos dois tipos de didatizações: uma interna, no interior dos próprios textos e somente nas lições iniciais; e uma externa, nos vocabulários, de forma a não falsear demasiadamente os textos. Em relação às didatizações internas, as operações se referem a certas simplificações momentâneas, como, por exemplo, numa primeira lição, alterar uma palavra de uma declinação mais complexa por um sinônimo de uma outra declinação. Ou por exclusões de certos trechos cuja didatização falsearia por demais o texto. De qualquer forma, quando se didatizaram as fábulas mitológicas de Higino, optou-se por manter a ordem das palavras no latim (conforme a edição consultada), para que o aluno, desde cedo, percebesse a natureza da língua e o funcionamento do sistema de casos.

VOCABULÁRIO

Nesta seção, aparecem listadas, em ordem alfabética, as palavras do texto, não ocorridas em textos anteriores e com os significados adequados ao texto em questão. Para evitar excesso de didatizações nos textos, permitiu-se a inclusão de sintagmas, nas unidades iniciais, quando os alunos ainda estavam construindo suas aprendizagens relacionadas às estruturas básicas da língua. Em caso de palavras que pertencem a algum grupo de palavras que ainda seria estudado, o vocabulário dá a tradução devida, informando sua função sintática, sem exigir do aluno o conhecimento de alguma especificidade. É uma forma de trabalhar os textos latinos sem falseá-los com mudanças desnecessárias (estamos chamando essa estratégia de didatização externa ao texto). Nos casos de palavras com mais de um significado, devido a essa especificidade, elas migraram para a seção "Salvar como". O aluno, então, ao consultar o vocabulário, é direcionado à seção para atentar às especificidades requeridas.

À medida que o aluno vai criando um repertório de informações lexicais e gramaticais, o vocabulário vai perdendo seu caráter didatizador, mantendo apenas seu aspecto didatizador básico: o de informar significados. Assim, podemos dizer que, na lógica de construção dos vocabulários, numa escala de zero a dez, as didatizações foram de um nível dez (na unidade um do vol. I) a um nível zero (nas unidades finais do vol. II), em que dez significa que o vocabulário apresenta, além dos significados dos termos do texto, abonações gramaticais para auxiliar o entendimento de uma nova demanda apresentada pelo texto, e zero significa ausência de vocabulário, momento em que o aluno já construiu um repertório significativo de significados e já domina um conjunto razoável de estruturas da língua, podendo, então, ser direcionado ao uso do dicionário.

O acesso correto a determinadas palavras do dicionário, especialmente no caso de línguas de estruturas morfológicas mais ricas, como é o latim, pode ser uma empresa difícil. Tomamos, pois, a aprendizagem do uso do dicionário como objetivo das unidades finais do volume II da abordagem metodológica. Assim, no início da segunda metade do volume dois, começamos um processo a que chamamos de "desmame" do vocabulário, de forma a desenvolver nos alunos o sentimento de autonomia em relação à seleção de significados em verbetes de dicionários. Não só palavras conhecidas continuaram a não aparecer nos vocabulários como também palavras desconhecidas, de forma a criar a necessidade de consulta ao dicionário. Nessa perspectiva, mantiveram-se no vocabulário da unidade as palavras que apresentavam algum grau de dificuldade de consulta, e converteram-se em objeto de estudo nas seções gramaticais as estratégias de uso do dicionário de acordo com as dificuldades que aquelas palavras apresentavam. À medida que certos aspectos dificultadores de consulta iam sendo tratados, palavras com essas características deixavam de aparecer nos vocabulários das lições seguintes. E novos aspectos iam sendo tratados, nesse "desmame" cuidadoso do vocabulário e introdução ao manejo adequado do dicionário.

COMPREENSÃO

Nesta seção, apresentam-se algumas questões para auxiliar o aluno no entendimento do texto. As perguntas que aparecem na seção culminam com atividades de versão do texto para o português. Em geral, o foco dos alunos na observação dos

casos latinos e no entendimento das formações verbais para a versão adequada de uma sentença ao português faz com que, muitas vezes, eles dispersem sua atenção do sentido geral do texto. As perguntas, pois, estão a serviço de mantê-los focados no texto e nos sentidos que a partir deles se controem. Durante a aplicação do material, os alunos e professores eram orientados a ler primeiro as questões propostas na seção "Compreensão". Em seguida, após verterem o texto ao português, retornavam às questões com vistas a respondê-las. Nesse momento, se um ou outro trecho de sua versão apresentava algum tipo de problema, tornava-se difícil responder a determinada questão. Era o caso, então, de voltar à versão e verificar possíveis problemas de não obediência à função de um ou outro caso latino, ou de não percepção da formação de um ou outro verbo, ou, ainda, da escolha inadequada de algum sentido de uma palavra.

Após a realização dessas atividades, os alunos eram direcionados a praticar dois tipos de atividades: i) com o texto em latim, procedia-se a uma leitura de sua versão em português, de forma a tornar o aluno acostumado com a forma como a língua funciona; ii) com o texto em latim, procedia-se a uma leitura em latim, considerando o contexto e seus aspectos culturais, e firmando os significados e construções que o texto expressa.

Na versão final do material, as perguntas da seção se encontram todas em latim. Nos testes em curso, os alunos respondem também em latim as questões. Evidentemente, eles se apropriam de parte da própria pergunta para a elaboração da resposta, mas mantêm a lógica do uso adequado dos casos.

ACESSE O SITE

O site do programa *Latinitas* disponibilizará ao estudante uma apresentação do texto da unidade com uma tradução de estudo. Após as atividades de versão, o estudante poderá acessar a apresentação e comparar a sua com a proposta de tradução de estudo[33] que o site oferecerá.[34] É uma forma de evitar a disponibilização, no volume

[33] Por *tradução de estudo*, também chamada de *tradução operacional*, estamos considerando uma versão do texto para o português que se aproxima da forma de elaboração do texto latino. Em outras palavras, trata-se de uma designação para diferenciá-la da tradução propriamente dita, que é resultado de um trabalho mais complexo e que envolve um maior domínio tanto da língua de partida ou língua fonte (o latim) quanto da língua de chegada ou língua meta (em nosso caso, o português).

impresso, das traduções de estudo propostas pelo material e das respostas dos exercícios da abordagem, de forma que o aluno não se seduza a, em sala de aula, conseguir rapidamente a solução para as tarefas propostas.

SALVAR COMO

A seção "Salvar como" apresenta uma lista de palavras, por classe gramatical, que devem ser memorizadas, arquivadas, guardadas. As palavras registradas na seção não aparecem na lista do vocabulário da unidade. Em geral, são palavras com mais de um significado ou com especificidades de uso. Nas unidades subsequentes, certamente elas aparecerão registradas com novos significados. Aqui, o aluno "salva a palavra como", ou seja, guarda o significado adequado ao contexto do texto lido. Caso a palavra tenha outro significado, ela poderá aparecer novamente na seção "salvar como" de uma outra unidade, com um novo significado adequado ao novo contexto. Algumas vezes, determinadas palavras aparecem na seção por motivo de ênfase. É o caso de palavras que merecem um comentário mais detalhado e uma explicação que ultrapassa os limites de um verbete de vocabulário. Nesse sentido, a seção é um complemento do vocabulário da lição e serve apenas para marcar certas especificidades ligadas aos significados.

ANOTAÇÕES GRAMATICAIS

Apresenta os conteúdos gramaticais que o texto permite explorar. Tomamos por princípio a escolha de textos cujo nível original de elaboração permitisse uma menor didatização de nossa parte e que apresentassem a possibilidade de ordenação razoável dos conteúdos gramaticais essenciais, considerados por ordem de frequência na língua. As *fábulas mitológicas* de Higino, por exemplo, foram eleitas para o início do curso por se apresentarem num latim menos complexo e menos afeito aos torneios sintáticos e por

[34] Como as novas versões do material continuam sendo testadas, as apresentações serão encaminhadas aos e-mails dos alunos. Após a defesa da tese e já depois de todas as revisões terem sido feitas, os materiais serão disponibilizados no site.

mobilizarem a aprendizagem dos conteúdos gramaticais mais frequentes. Assim, o presente e o perfeito aparecem logo na primeira lição, assim como aparecem palavras de todas as declinações (no vocabulário, dando o seu significado, resolvemos o caso de palavras, termos ou construções que não poderiam ser discutidos numa primeira unidade de um curso para iniciantes).

Em geral, trechos do texto lido na unidade são retomados para mostrar aos alunos o funcionamento do aspecto gramatical em questão. Optou-se por, ao discutir um conteúdo gramatical, evitar o tratamento de particularidades morfológicas e de certas especificidades. Como a abordagem pretende partir do texto para o entendimento da língua, conteúdos gramaticais que apresentam especificidades são retomados à medida que esses detalhamentos ocorrem nos textos, de forma a fazerem sentido as anotações propostas. Particularidades resultantes de alterações que podem ser explicadas pela morfologia ou fonética históricas aparecem em notas.

Do ponto de vista da linguagem utilizada na elaboração, buscou-se colocar o estudante do latim como se estivesse a assistir a uma aula no momento em que está estudando os aspectos gramaticais abordados. Esse foi um dos pontos considerados pelos alunos e professores, no processo de testagem do material, como um dos aspectos positivos da abordagem.

Em relação à metalinguagem utilizada, houve preferência por utilizar uma nomenclatura mais próxima às discussões mais atuais na área da sintaxe. Assim, na apresentação de elementos morfossintáticos latinos e seus equivalentes em português, partimos da análise das estruturas argumentais das sentenças, com a adoção de uma terminologia mais próxima àquela com que os alunos têm tido contato nas disciplinas de sintaxe do português. A nosso ver, foi uma forma de evitar truncamentos no entendimento do funcionamento sintático da língua. Esse ponto também foi uma indicação de um dos professores[35] durante a primeira aplicação do volume I à turma de professores, passando a sugestão a incorporar-se à abordagem. Os alunos também sinalizaram a vantagem de tal escolha, por ter contribuído em seus estudos da sintaxe do português.

---

[35] Agradeço à Profª Tânia Lobo pela sugestão, prontamente aceita, e pelas indicações bibliográficas para a discussão dessas questões na abordagem.

Assim, mantivemos, ao lado da nomenclatura sintática tradicional, a terminologia que tem sido utilizada modernamente. Se, por um lado, a nomenclatura tradicional é bem estabelecida nos manuais latinos, acreditamos, por outro lado, que informar as novas nomenclaturas pode ajudar a evitar confusões por parte dos alunos, em latim e nas matérias afins.[36]

Para a elaboração das anotações gramaticais, realizaram-se as operações de transposição didática (CHEVALLARD, 1991), que poderiam ser resumidas a quatro processos: simplificações, hierarquizações, exemplificações, diagramações.

A simplificação diz respeito ao processo de reelaboração dos saberes, de forma a torná-los prontos para serem aprendidos. Em outras palavras, diríamos que os conteúdos gramaticais, da forma como estão nas gramáticas, representam uma elaboração científica, escrita para um determinado contexto, o contexto acadêmico estrito. Ao se transformarem em objetos de aprendizagem, numa abordagem metodológica, esses saberes podem passar por determinadas transformações, numa hierarquia didática que transita do mais simples ao mais complexo. Nesse sentido, podemos dizer que a transposição didática envolve também o processo de criação de hierarquizações.

As hierarquizações são operações que, apresentando conceitos sequencialmente pensados, visam a colocar o sujeito aprendiz em processo de construção de seu conhecimento. Assim, os conteúdos gramaticais abordados vão crescendo em grau de complexidade, criando zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978), de forma que a aprendizagem representa o enfrentamento de estágios sucessivos de construções e reconstruções.

Outro processo presente no trabalho de transposição didática e que utilizamos na reelaboração dos conteúdos gramaticais diz respeito às exemplificações. Ou seja, priorizou-se a apresentação de conceitos demonstrados através de exemplos dos textos lidos em cada unidade.

Por fim, um outro elemento que caracteriza o trabalho de transposição didática que utilizamos são as formas concretas de apresentação e organização de conteúdos:

---

[36] As fontes utilizadas foram: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010; DUARTE, Maria Eugênia. Termos da Oração. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (Orgs.). *Ensino de gramática:* descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. p. 186-204.

gráficos, tabelas, colunas, esquemas. Didaticamente, então, a diagramação auxilia visualmente o aluno na estruturação de suas aprendizagens. Todos os textos utilizados na abordagem foram organizados em apresentações estruturadas para auxiliar o aluno no seu entendimento deles. Essas apresentações, conforme dissemos, ficarão disponíveis no site do programa para o aluno baixá-las e estudar novamente a organização do texto quando desejar.

Outro aspecto das pedagogias modernas que foi considerado se refere ao estabelecimento de diferentes tipos de conteúdos (DELORS, 1998). Dessa forma, além dos conteúdos considerados como factuais (por exemplo, o fato de o genitivo da 1ª declinação ser em *–ae*) ou os conceituais (o conceito de caso, por exemplo), aparecem como objeto de estudo pelos alunos os conteúdos procedimentais, ligados ao saber fazer (localizar no dicionário o nominativo de uma palavra a partir do caso em que ela se encontra no texto ou manter uma sequência de procedimentos de versão ou tradução).

Assim, seguindo uma hierarquia geral entre as unidades, da análise e versão de pequenos textos a propostas de análises de traduções de obras, o material se desenhou tendo como principal foco a construção da competência de leitura, ainda que, nas últimas lições, tenham sido inseridos como conteúdos de estudo alguns aspectos ligados às tarefas tradutórias.

✍ Atividades rápidas

A seção aparece após a discussão dos principais tópicos gramaticais e apresenta exercícios simples para sistematização do que foi visto no conteúdo gramatical. São atividades focadas no aspecto gramatical tomado, no momento, como objeto de estudo. Daí seu caráter de atividades mais simples e chamadas aqui de "rápidas".

Esta seção originalmente não constava da primeira versão do material que foi aplicado à turma de professores e às primeiras turmas de graduação. Surgiu em função da demanda identificada nas sessões de avaliação do material e passou a fazer parte das versões posteriores da abordagem. A elaboração do volume II, portanto, já contava com estas propostas de atividades. Em seguida, foram elaboradas as atividades também para o volume I, quando da segunda aplicação nas turmas de testagem da graduação.

Exercícios optativos, para serem resolvidos ao término de cada bloco de duas unidades, também serão disponibilizados no site do curso, de forma que o professor possa alterá-los frequentemente, atendendo às demandas de diferentes turmas em diferentes semestres de curso.

SISTEMATIZAÇÃO

Nesta seção, apresentamos resumos dos conteúdos vistos na unidade, valorizando a criação de espaços de autorregulação pelo aluno, de forma que cada um possa ir gerenciando seu processo de aprendizagem.

O LATIM E O PORTUGUÊS

Atendendo a demandas de muitos estudantes pela discussão de elementos da gramática latina interessantes para o entendimento de determinados aspectos do português, apresentam-se, nesta seção, elementos comparativos, de diferentes ordens, entre o latim e o português.

ATIVIDADES

Finaliza cada unidade a proposição de atividades de natureza gramatical ou de versão de um texto do latim ao português. Na escolha desses textos, o critério preferencial foi o da não existência de novos aspectos gramaticais, evitando maiores didatizações em vocabulários. Havendo um ou outro aspecto gramatical novo, algumas das seções vistas após o texto de abertura da unidade podem aparecer também após essa atividade textual final.

Os textos apresentados como atividade ao término de cada unidade também serão disponibilizados sob a forma de apresentação didatizada no *site* do curso.

SALVAR

A seção apresenta as palavras utilizadas nos textos da unidade que, em levantamentos estatísticos, estão entre as mais ocorrentes nos textos latinos. São, portanto, as palavras cujos sentidos e formas mais necessitam ser memorizados. A ideia é que, assim, na leitura dos próximos textos, o aluno já estará familiarizado com um léxico essencial da língua. Resulta, também, numa atividade de registro da classe gramatical e do sentido atribuído a cada uma nos textos lidos na unidade.

SEÇÃO SAIBA MAIS

As seções "Outros latins", O latim no Brasil" e "Atividades Optativas" aparecem ao término de cada duas unidades de estudo.

OUTROS LATINS

A seção apresenta textos de autores de diversos períodos em que se produziram obras em latim. Incluem-se autores ora do período cristão, ora do período medieval, ora autores de obras conhecidas como neo-latim. Objetiva-se que o aluno perceba que o latim continuou sendo utilizado como língua de cultura durante um longo período que ultrapassa o período de auge da literatura latina. Em função disso, os textos se apresentam já traduzidos, uma vez que o objetivo não é a análise gramatical das obras, mas o seu conhecimento.

[OBS.: Esta seção é preparada pelos estudantes que se submeteram, como alunos, à proposta metodológica. O objetivo foi o de criar espaços significativos para que os alunos contribuam para o desenvolvimento do material e vejam os resultados de seus esforços de aprendizagem. Assim, é um material ainda provisório e sua versão final só deverá constar da versão de publicação da proposta.]

O LATIM NO BRASIL

Apresentam-se tópicos sobre história social do latim no Brasil, enfatizando os diferentes domínios em que o latim se manteve empregado. O objetivo é fazer com que

os alunos percebam que a língua que eles estudam vem de uma tradição educacional secular e que, por isso, há um conjunto de discursos, práticas e representações que nos permitem entender sua importância e seu desenrolar histórico enquanto disciplina de estudo.

[OBS.: Trata-se de uma seção que também deverá ser complementada após a defesa da tese. Para a defesa, apresentamos uma mostra razoável das possibilidades de ampliação de conhecimentos sobre o uso da língua no Brasil.]

ATIVIDADES OPTATIVAS

A seção estará disponível no site www.latinitasbrasil.org de forma que o professor possa ter a liberdade de escolher as atividades propostas ou de elaborar outras atividades que possam atender as necessidades de sua turma.

LENDO ...

Ao término do volume, apresenta-se uma coletânea de textos latinos, com a pressuposição de que o aluno que concluiu as unidades de estudo de cada volume consiga dar conta da leitura dos textos propostos, ainda que seja uma leitura com alguma mediação pelo professor.

[OBS.: Apresentamos a seção para a defesa da tese. Advertimos, contudo, que, para a publicação do material, serão inseridas notas explicativas introduzindo os textos ou especificando determinadas questões gramaticais mais delicadas.]

4.7 A estrutura do site *www.latinitasbrasil.org*

Ilustração 1 – Sequência das páginas do site

A inserção de um site no programa que aqui apresentamos teve três principais intuitos: i) oferecer um ambiente virtual de aprendizagem tomado como complementar à abordagem da sala de aula, que ocorre através do material impresso; ii) oferecer recursos complementares à aprendizagem em outras mídias; iii) reconhecer as formas de aprender e de interagir dos estudantes de nosso tempo. A partir desses objetivos e desde o início da testagem de todo o material, o site foi elaborado, com domínio próprio, e tem o endereço **www.latinitasbrasil.org**.[37]

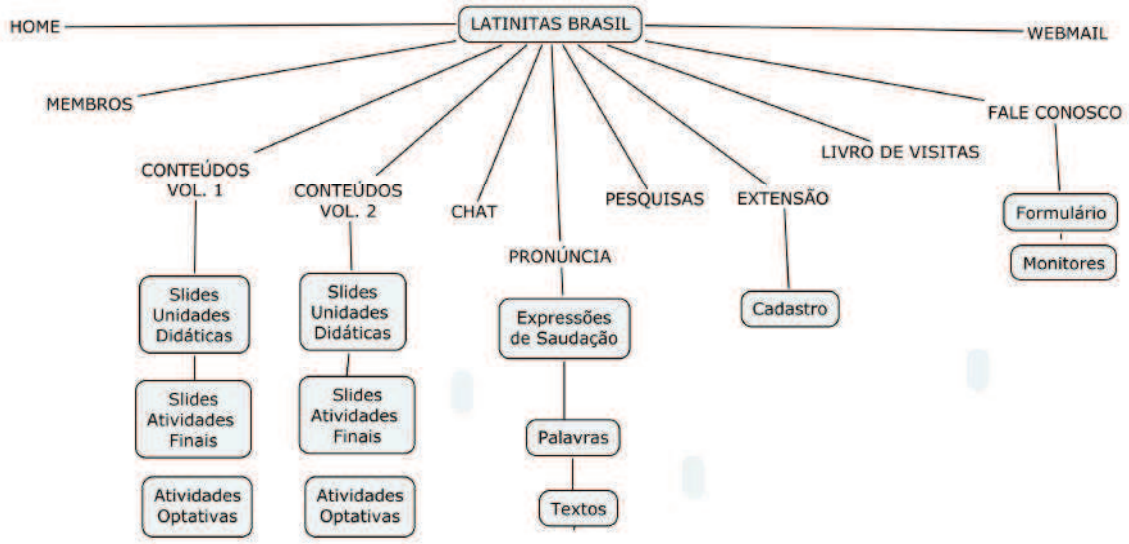
Como através do site disponibilizávamos os materiais utilizados em sala e outros recursos complementares, durante todo o período de testes da abordagem e até o momento, algumas de suas seções só estão ativadas para alunos e professores que se cadastram como membros. É uma forma de não colocar na rede materiais provisórios que ainda estão submetidos a avaliação. Contudo, após a apresentação do Programa *Latinitas* numa miniconferência por ocasião do I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia, realizado em junho de 2012, outros pesquisadores do país puderam acessar o site

[37] Em função, contudo, de garantir que os produtos da tese não sejam divulgados antes do processo de defesa, os materiais mais específicos do site só serão disponibilizados após o depósito da versão final do material no programa de pós-graduação.

cadastrando-se também como membros. Assim, hoje o *site* conta com mais de 300 membros, de diferentes regiões do país, e registra mais de 24.000 visitas.

Para a definição do mapa do site, esboçaram-se algumas seções que pudessem atender a diferentes demandas dos alunos e a diferentes propósitos referentes à abordagem. Para efeito de observação geral da estrutura do site, apresenta-se abaixo o seu mapa, com o detalhamento do funcionamento e da utilidade de cada seção.

Figura 13 - Mapa do site *Latinitas*



4.7.1 Home

A seção "Home" é composta de duas partes. Na primeira, alterada periodicamente, noticia-se algum evento importante da área, colocando os alunos em contato com atividades decorrentes de pesquisas em estudos clássicos. Na segunda parte, apresentam-se as seções do site, indicando sua funcionalidade.

Ilustração 2 – *Print Screen* da página *Home* do site *Latinitas Brasil*

4.7.2 Membros

Como diversas seções do site estão disponíveis apenas para os que se cadastram como membros, a página "Membros" apresenta todos os visitantes que se cadastraram, com vistas a ter acesso livre aos materiais postados. Para ter acesso a todos os conteúdos, o visitante deve acessar a guia "membros" e clicar em "join site". Assim que se cadastra como membro, com seu nome e endereço de e-mail, o visitante recebe uma

mensagem em seu correio eletrônico, liberando sua participação ativa no site e o acesso às páginas bloqueadas por senha.

Ilustração 3 – *Print Screen* da página *Membros* do site *Latinitas Brasil*

4.7.3 Conteúdos – *Latinitas* 1

Trata-se de uma das seções bloqueadas por senha, uma vez que nela se encontram as apresentações didatizadas de todas as unidades textuais da abordagem metodológica originalmente estruturada em material impresso[38]. Organizada em duas colunas, na seção há indicações de apresentações das unidades didáticas e de

[38] Conforme dissemos, só disponibilizaremos todas as unidades didáticas após a defesa da tese.

apresentações das atividades finais de cada unidade, com links para download. A vantagem didática dessas apresentações, que tornam mais nítidas certas estruturas, está no fato de fazer o aluno visualizar certos aspectos do texto. A título de exemplo, nas primeiras lições, os casos latinos aparecem nos textos obedecendo a determinadas cores. É uma forma de acostumar os alunos a se centrarem nas terminações das palavras. Depois de algumas lições, essas cores não mais aparecem marcando os casos, a fim de evitar que os alunos se tornem dependentes do recurso para o entendimento do texto.

Ilustração 4 – *Print Screen* da página *Conteúdos – Latinitas 1* do site *Latinitas Brasil*

4.7.4 Conteúdos – *Latinitas* 2

Da mesma forma que a seção anterior, esta também é uma seção bloqueada. Disponibiliza as apresentações de conteúdos didatizados do volume 2 do *Latinitas*, com links para download.

Ambas as seções disponibilizam as apresentações utilizadas nas aulas, com a tradução dos textos presentes no material impresso. Através desse meio, dos dois volumes impressos, foram retiradas as traduções comentadas, evitando que, em aula, o aluno acesse frequentemente as alternativas tradutórias propostas pelo material.

Em casa, realizando suas atividades, o aluno pode, ao término de seu trabalho, checar se sua versão se aproxima ou se distancia da proposta de tradução de estudo apresentada no site.

Ilustração 5 – *Print Screen* da página *Conteúdos – Latinitas 2* do site *Latinitas Brasil*

4.7.5 Chat

O chat é um espaço de interação online entre alunos e alunos e entre alunos e professores/monitores. Funciona para encontros de discussão sobre dúvidas ocorridas na resolução de atividades. É também um espaço em que monitores e professor, através

de sessões agendadas, discutem a resolução de uma determinada tarefa com os alunos, ajudando nas dúvidas e nos problemas que enfrentam nesses momentos. Para os alunos, o chat se mostra bastante recorrente nos dias anteriores a avaliações; estrategicamente, nesse período, se disponibiliza uma atividade extra e se agenda um momento para tira-dúvidas.

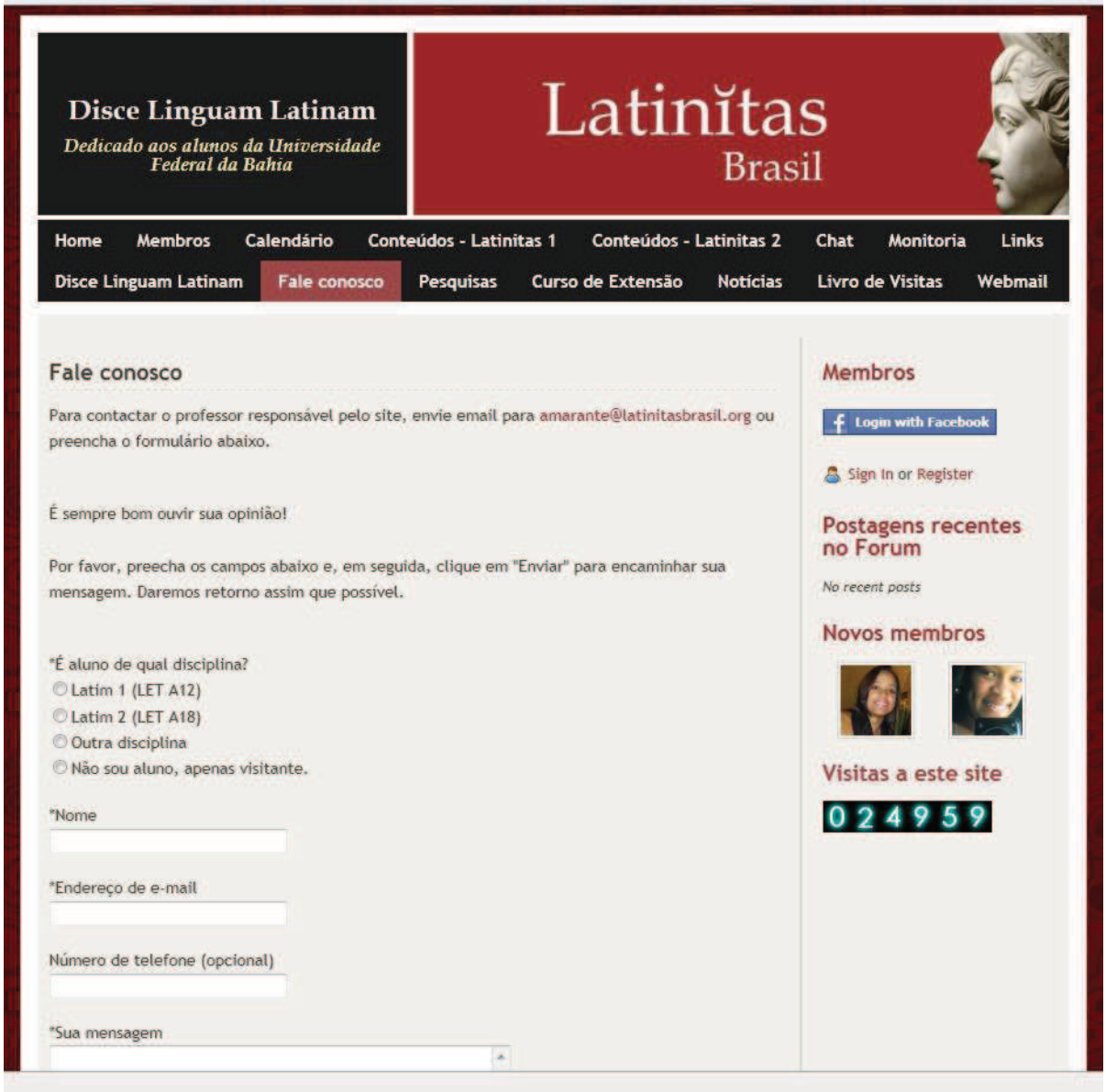
Ilustração 6 – *Print Screen* do *Chat* do site *Latinitas Brasil*

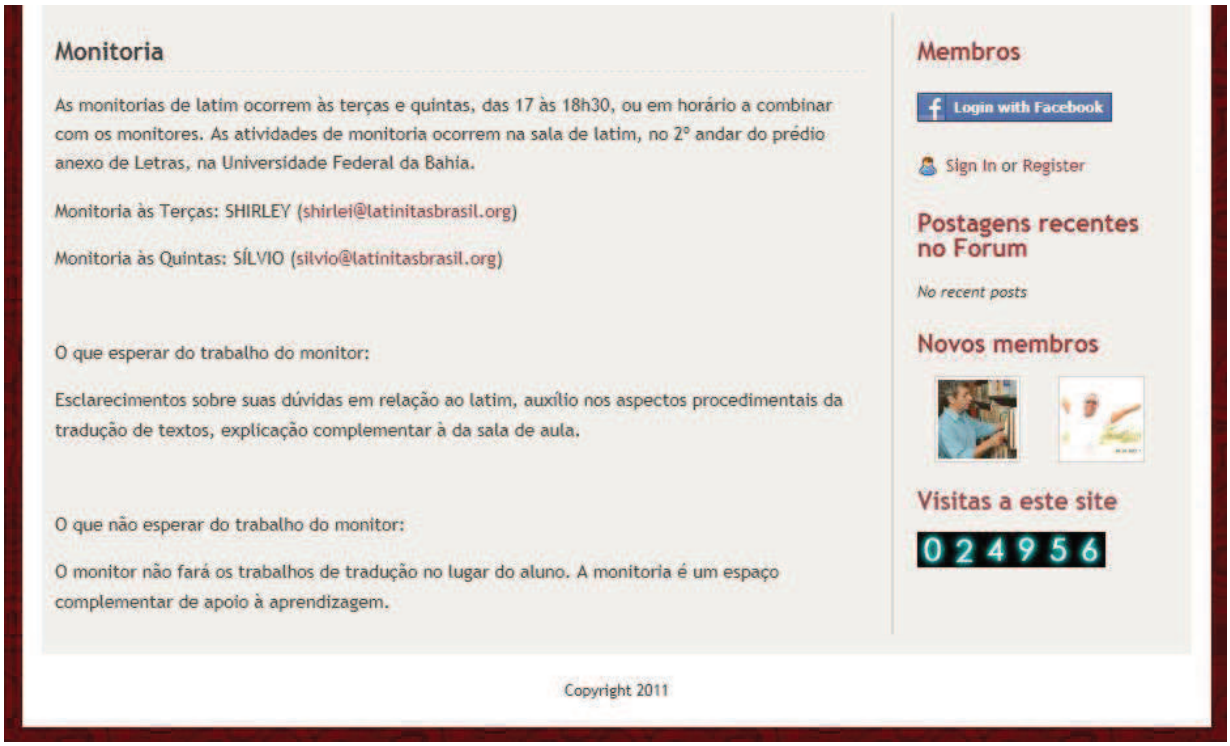
4.7.6 Fale conosco

A página *Fale conosco* é uma página para contatos com a equipe do site, formada pelo professor responsável pelo programa e pelos monitores. Apresenta duas seções: uma com um formulário de envio de mensagem e outra com os contatos dos monitores

do curso. Assim que um visitante envia uma mensagem, o professor a recebe em sua caixa de e-mails.

Ilustração 7 – *Print Screen* da página *Fale conosco* do site *Latinitas Brasil*



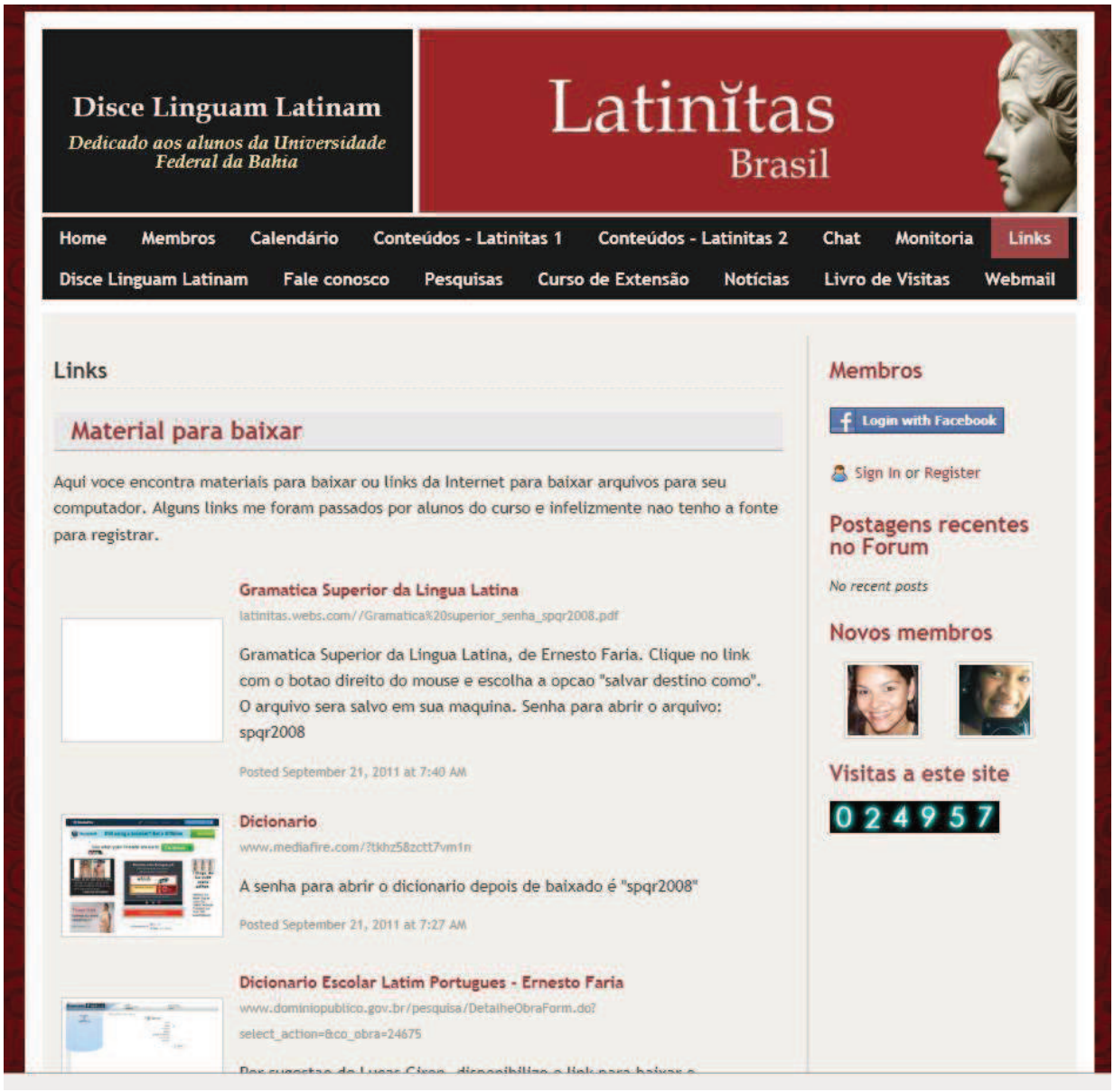


4.7.7 Links

Na página de links, aos visitantes são disponibilizadas obras de interesse que já se encontram esgotadas e que são oferecidas para download na rede. Há também uma lista de links de sites que disponibilizam textos latinos e curiosidades sobre a língua.

Periodicamente links novos são postados, sendo mantidos alguns de interesse frequente.

Ilustração 8 – *Print Screen* da página *Links* do site *Latinitas Brasil*



4.7.8 Pronúncia

Trata-se de uma seção com arquivos em áudio para o trabalho de escuta e de pronúncia. Além de ouvir os arquivos diretamente pelo site, o aluno pode fazer download deles para o seu computador para ouvir e treinar mesmo quando estiver *offline*. Esta seção passará a oferecer, após a defesa da tese, arquivos em áudio dos textos utilizados no material impresso.

Ilustração 9 – *Print Screen* da página *Disce Linguam Latinam* do site *Latinitas Brasil*

4.7.9 Pesquisas

Na aba *Pesquisas*, apresentam-se algumas investigações desenvolvidas pelo pesquisador responsável pelo programa no âmbito do Grupo de Pesquisa NALPE (Núcleo de Antiguidade, Literatura e Performance) e do Grupo Hisculte (História da Cultura Escrita), ambos registrados no CNPq. São pesquisas em torno da produção de materiais didáticos para cursos de latim e sobre história social do latim no Brasil.

Também se apresentam os trabalhos que estão sendo desenvolvidos pelos bolsistas vinculados ao programa.

Ilustração 10 – *Print Screen* da página *Pesquisas* do site *Latinitas Brasil*

4.7.10 Curso de Extensão

A aba *Curso de Extensão* apresenta um formulário para os interessados em participar dos cursos de extensão em língua latina oferecidos no âmbito do NUPEL/UFBA (Núcleo Permanente de Extensão em Letras). Como frequentemente recebíamos mensagens não só de alunos da instituição como de profissionais de diversas áreas interessados no estudo da língua, a disponibilização do formulário objetivou ter uma noção do perfil dos interessados nesses cursos. Há também, na página, um link para o site do NUPEL.

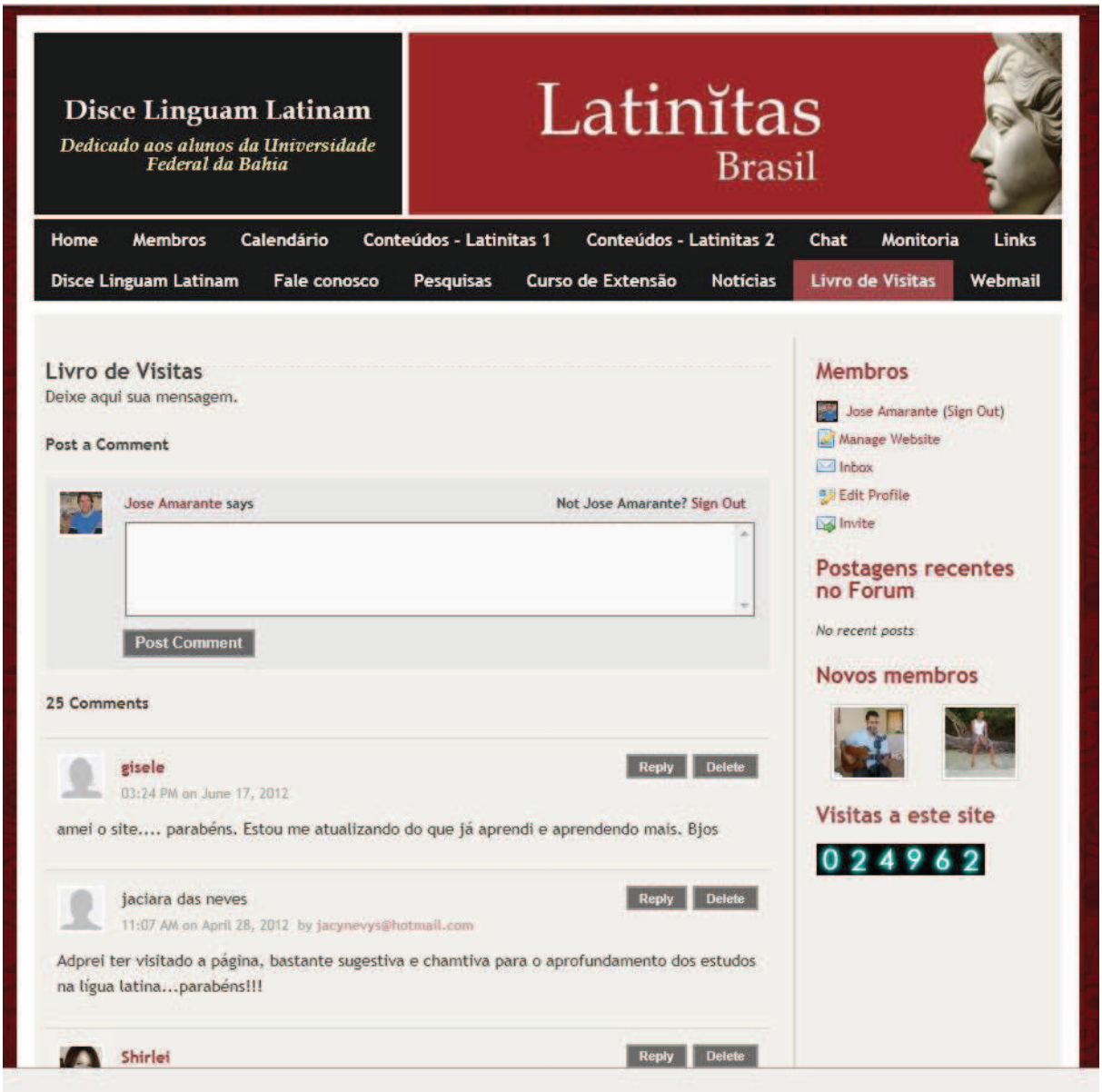
Ilustração 11 – *Print Screen* da página *Curso de Extensão* do site *Latinitas Brasil*

4.7.11 Livro de Visitas

O livro de visitas é um espaço de registro das considerações do visitante sobre o site. É um espaço aberto a críticas e sugestões com vistas ao aprimoramento do seu funcionamento.

Periodicamente, avaliam-se as considerações feitas pelos visitantes e promovem-se, quando necessárias, mudanças na estrutura e no funcionamento do site.

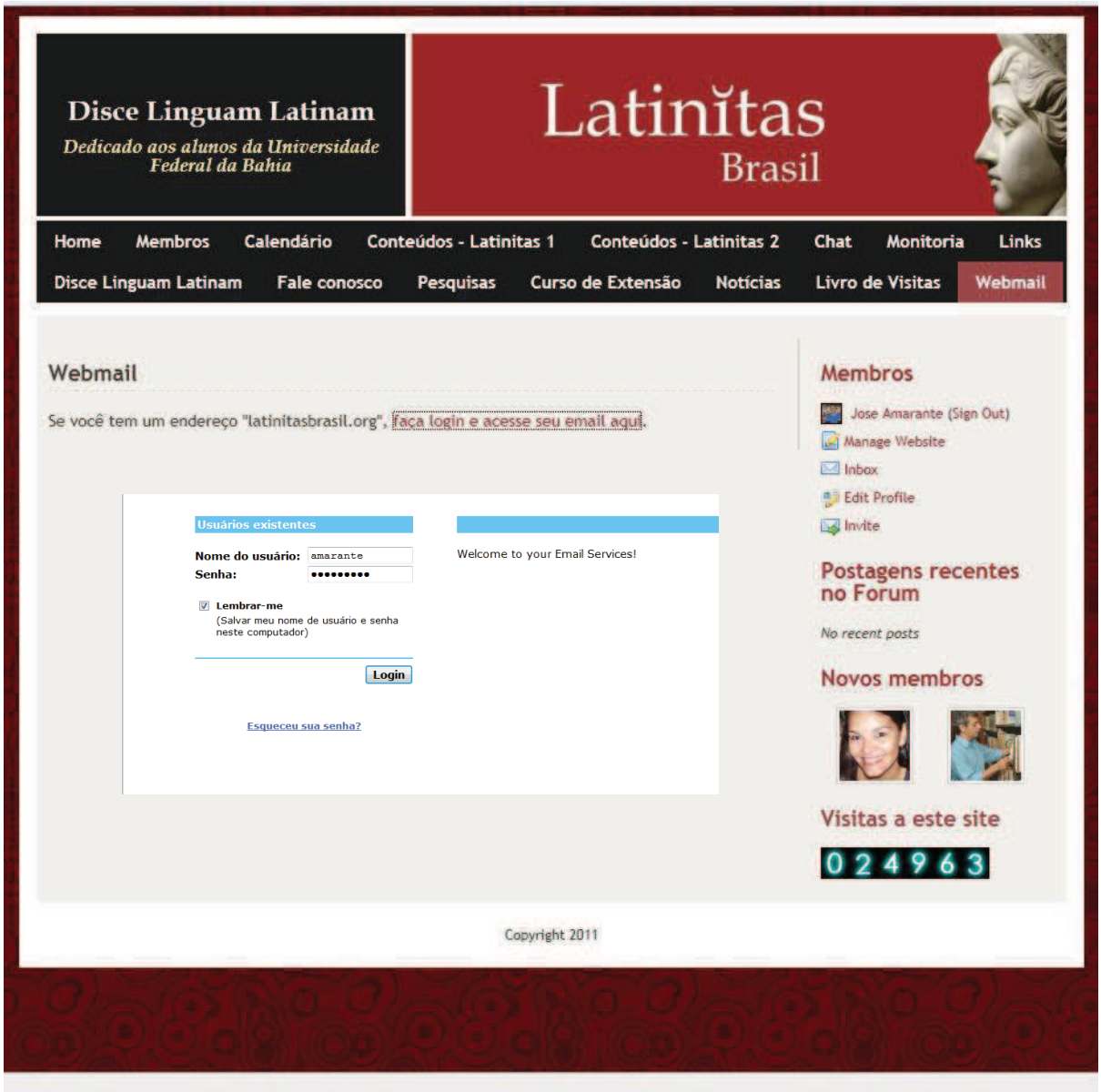
Ilustração 12– *Print Screen* da página *Livro de Visitas* do site *Latinitas Brasil*



4.7.12 Webmail

A aba de *webmail* é destinada a quem tem endereço eletrônico com a extensão *latinitasbrasil.org*, um domínio personalizado que permite a criação de e-mails para membros com funções específicas no gerenciamento das diversas seções do *site*. Por enquanto, além do pesquisador responsável pelo domínio, possuem emails exclusivos os monitores de latim dos cursos de graduação e extensão da Universidade Federal da Bahia.

Ilustração 13 – *Print Screen* da página *Webmail* do site *Latinitas Brasil*



4.8 As ausências

Ao final da elaboração de um material didático, sempre nos perguntamos sobre o que incluímos e o que deixamos de fora. Naturalmente, ficamos com a sensação de ter tido, a princípio, o desejo de incluir o máximo possível de elementos da língua para que os estudantes a conhecessem profundamente. Coisa de professor, sempre tentando aproveitar todas as situações para ensinar. Ao término da elaboração do material, contudo, nos damos conta de seus limites. E nos perguntamos sobre o grau de comprometimento – à qualidade do material e à aprendizagem dos alunos – desses limites estabelecidos. Esbocemos algumas discussões a esse respeito.

A nosso ver, nenhum material didático deve se pretender inesgotável. Nenhum material deverá dar conta de ensinar tudo a ser aprendido.

Como diz Corder (1973, p. 201-202):

> Ninguém sabe 'o todo' de qualquer língua, ou como usá-la de forma adequada em todas as situações possíveis de uso da língua. [...] Não só é um objetivo irracional ensinar a totalidade de uma língua; é também impossível. Há duas razões para isso: em primeiro lugar, nós não temos tempo. [...] Mas, o mais importante, nós não temos descrições do 'todo de uma língua'. Na verdade ... o conceito de 'o todo de uma língua' é um produto de complexas atitudes sócio-psicológicas, e não podemos ensinar aquilo que não 'conhecemos', ou melhor, o que não podemos descrever.[39]

Nesse sentido, das contribuições da psicologia cognitiva, conforme vimos, tomou-se como elemento basilar o princípio do desenvolvimento de determinadas competências que permitissem ao aprendiz a capacidade de *aprender a aprender* (DELORS, 1998).

Quanto ao mais, a história do desenvolvimento dos métodos nos ensina que a produção metodológica se torna maior à medida que a formação do professor perde em qualidade (a quantidade de métodos publicados no Brasil após a Lei de Capanema, de 1942, até a 1ª LDB, de 1961, são um bom exemplo). Em outras palavras, o que se diz aqui é que o melhor método ainda é o professor na realidade da sala de aula com seus alunos. Um professor, se conhecedor dos conhecimentos de sua área, dos conhecimentos psicológicos e dos conhecimentos didáticos, de posse de um livro com os textos da língua a ensinar, certamente terá um método produtivo e funcional. Em outras palavras, ainda, poderíamos dizer que é possível ensinar uma língua estrangeira sem um método em seu sentido físico (uma obra em papel ou em outra mídia), mas, qualquer que seja a posição adotada, é sempre importante que se perceba que, consciente ou inconscientemente, há em jogo uma concepção de língua (do objeto de estudo), uma concepção de aprendizagem e uma concepção de ensino. Então, se nos

---

[39] "No one knows 'the whole' of any language, or how to use it appropriately in all possible situations of language use. […]
Not only is it unreasonable aim to teach the whole of a language; it is also an impossible one. There are two reasons for this: firstly, we haven't time. […] But, the more important, we do not have descriptions of 'the whole of a language'. Indeed … the concept of 'the whole of a language' is a product of complex social psychological attitudes, and we cannot teach what we do not 'know', or better, what we cannot describe." (CORDER, 1973, p. 201-202)

aventuramos na escrita de uma proposta metodológica, é porque percebemos, conforme vimos no capítulo dois desta tese, as lacunas existentes na produção editorial de abordagens didáticas para alunos de cursos superiores. E sabemos quantos professores por todo o nosso país fazem uso desses materiais escritos para alunos de outro tempo e de outra faixa etária.

4.9 O acesso à proposta

As ideias discutidas neste capítulo estão refletidas nos dois volumes da proposta metodológica, que, para efeito de melhor manuseio e devido a sua natureza, a de se converter em produtos da tese, se encontram em volumes separados.

Da mesma forma, e evidentemente, o *site Latinitas Brasil* também deverá ser analisado em separado, mediante consulta ao endereço www.latinitasbrasil.org. Para o acesso a todas as suas seções (considerando que o site será incrementado após a defesa da tese), indicamos o *login* e senha providenciados para os membros da banca:

login: **avaliador@latinitasbrasil.org**

senha: **tese**

ATENÇAO: Após a defesa da tese, o endereço do site do programa deverá ser alterado para **www.latinitas.ufba.br**.

Quod hodie non est cras erit[1]

Considerações finais

Quando explicitamos as possíveis contribuições e os limites do nosso trabalho. Quando definimos nossos interesses futuros em relação às lacunas deixadas pelo trabalho.

Na Introdução desta tese, citando Varrão, nos referimos às dificuldades de se iniciar um trabalho, com todas as dúvidas, indecisões e possibilidades de caminhos. Agora, vem-nos à mente uma máxima medieval em latim: "*Motus in fine uelocior* (O movimento no fim é mais veloz),[2] quando tentamos, resistentemente, pôr um ponto final no trabalho. De fato, a julgar pelas várias versões feitas da proposta metodológica que a tese apresenta, tínhamos a sensação de que não chegaríamos ao momento de uso do famoso ponto conclusivo, daí o capítulo em que descrevemos a proposta ainda apresentar a forma verbal no gerúndio (*concebendo*), uma forma de assumirmos nossa vontade de retomá-lo.

Ao longo da escrita do trabalho, em cada capítulo, fomos já estabelecendo algumas conclusões. Assim, dizendo o prosaico "para concluir", deixaremos de retomar aspectos que foram discutidos ao longo do texto e que, portanto, são conclusões já apresentadas e optaremos por vislumbrar possíveis contribuições da tese e dos produtos gerados a partir dela, além de indicar os limites de nosso trabalho, suas lacunas e as possibilidades de pesquisas futuras.

É-nos difícil fazer o exercício de apontar as eventuais contribuições de nosso trabalho. Parece ser uma tarefa que preferimos destinar a outros. Contudo, quando o

---

1 Aforismo presente em coletânea de sentenças medievais e que deriva de Petrônio, 45, 1 (TOSI, 2000, pág. 409)

2 De origem medieval, significa que a atividade inabitualmente frenética de uma pessoa (ou a brusca aceleração de algum ritmo) prenuncia o fim, mas também que o tempo parece correr mais depressa quando se está chegando ao final de uma operação e falta pouco para terminá-la.

trabalho apresenta uma frente analítica e outra propositiva, somos direcionados a, o tempo inteiro, criticá-lo nós mesmos. Não é à toa que a proposta metodológica, conforme dissemos, tenha tido várias versões em testagem. Não é à toa que, após o processo de qualificação, apesar da boa acolhida da banca, decidimos reestruturá-la, principalmente suas três unidades textuais iniciais, uma mudança que, naturalmente, produziu um efeito em cadeia[3], nos forçando a proceder a alterações nas unidades posteriores. Assim, parece-nos atraente agora o exercício de, tendo posto o ponto final nos capítulos da tese, refletir sobre suas inovações e contribuições.

De um modo geral, mostrou-se produtivo o cruzamento entre os diversos tipos de fontes propostos por Castillo Gómez (2003) e os diversos domínios nos quais o latim se manteve empregado, conforme indicação de Peter Burke (1995). Evidentemente, o centramento nos discursos oficiais é empresa mais fácil, já que são textos de mais fácil localização. Apresentamos, contudo, além de fontes oficiais, outras fontes de discursos, de práticas e de representações que podem ser úteis em futuras pesquisas.

No capítulo 1, iniciando o *tempo da conservação*, fizemos um levantamento razoável de ocorrências ligadas ao uso do latim no Brasil no período do monopólio da vertente religiosa. Certamente, apesar da tentativa de cobrir o máximo possível os principais registros de uso do latim, há sempre algo que fica de fora. Um levantamento mais exaustivo de obras do período certamente trará à luz novas questões, explicitará novos aspectos. Interessou-nos sobremaneira analisar os discursos em voga no período em que o latim chega ao Brasil junto com os portugueses, mas oferecemos desde já diversas possibilidades de análise de usos do latim e representações sobre a língua não apenas nos chamados textos oficiais, mas em textos literários e em obras de natureza biográfica.

A lacuna na análise do período que vai de meados do século XVIII até o século XIX, em função dos limites da tese, fica para pesquisas futuras. Temos muito interesse no estudo de obras que se situam nessa faixa temporal, e já estamos orientando trabalhos para um melhor conhecimento dos usos do latim no período.

---

[3] Nesse sentido, não podemos deixar de nos lembrar das palavras do Prof. Milton Marques Jr., naquele momento, nos lembrando do sisifismo a que nos submetemos.

Possivelmente, essa lacuna se converterá em estudo para um pós-doutoramento nosso mais à frente.

No capítulo 2, ainda no *tempo da conservação*, adentramos o século XX, ouvindo o que nos dizem sobre a história do latim no Brasil os prefácios das obras didáticas. Para uma melhor compreensão dos discursos autorais deste domínio pedagógico/acadêmico, o levantamento e estudo das leis (domínio legislativo) que influenciaram a oferta do latim ao longo do século XX se mostrou producente. A hipótese de que os discursos sobre a importância e a utilidade do latim sofrem a influência da legislação vigente se confirmou para todo o período em que a língua foi ensinada na educação básica. No período em que o estudo da língua se limita ao curso superior, esses discursos se esvaziam, já que a fase representa *grosso modo* uma reação acadêmica em relação ao ensino do latim, que se dá mais pela reflexão madura sobre o ensino da língua do que pelas paixões ligadas à necessidade de manutenção da língua no currículo[4]. Ainda assim, surgem obras que reeditam o discurso exagerado das "vantagens", em meio a outras atrasadas pedagogicamente.

Nesses dois capítulos iniciais, experimentamos o desenvolvimento de um estudo a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da área da História da Cultura Escrita. Esperamos, com isso, promover a abertura de novos caminhos de pesquisa em nossa área, que se juntem aos já bem difundidos estudos sobre a recepção dos textos latinos entre nós, de forma que possamos, mais à frente, ter um melhor entendimento da história social do latim no Brasil.

No capítulo 3, já no *tempo da produção*, analisando as categorias "método" e "abordagem", entre as demais propostas pelos linguistas aplicados, e discutindo também as características da chamada era pós-método, oferecemos a categoria de "proposta metodológica", aceitando a necessidade da existência de materiais didático-metodológicos para os níveis introdutório e intermediário de aprendizagem da língua, com aberturas para a complementação didática pelo professor, em função

---

4 Não será necessário nos ater aqui a distinguir os cursos de estudos clássicos no Brasil que têm refletido de maneira madura sobre o ensino de latim daqueles outros cursos nos quais o ensino do latim ainda sofre a ausência de uma pedagogia crítica. Nossa pesquisa não se centrou nesse aspecto, e qualquer avaliação nossa aqui seria subjetiva, sem o trabalho empírico necessário.

das demandas de suas turmas e para garantir seu próprio espaço de autoria didática. Vimos como ponto positivo da proposta do Programa *Latinitas* a explicitação das concepções de aprendizagem, de ensino e de objeto de ensino com que opera. Em relação ao objeto de ensino, além de considerarmos as já estabelecidas discussões sobre língua e cultura, a proposta inova em diversos outros aspectos que elencaremos mais à frente.

No capítulo 4, fechando o *tempo da produção*, a proposta do *Latinitas* se desenha. Aparentemente desvinculada da parte anterior de nosso trabalho (o *tempo da conservação*), o que a princípio poderia nos remeter à possibilidade de a proposta se converter em uma outra tese, a proposição do Programa *Latinitas* não foi um exercício de excesso. Estudar elementos da cultura escrita em latim se converteu em dois principais objetivos: entender o percurso histórico da língua no Brasil para a confecção de uma proposta metodológica e elaborar um material didático que questionasse esse percurso e refletisse sobre ele. Nesse sentido, entendemos que, para se aprender uma língua estrangeira moderna, um conjunto de referênciais estão à disposição do aluno, porque essas línguas são utilizadas cotidianamente, fala-se sobre elas, sobre as culturas de que elas fazem parte. Em relação ao latim, os referenciais estão mais afastados no tempo, e, para nós, compreender o seu desenrolar histórico é um componente que dá sentido à aprendizagem do objeto de estudo. Então, a análise de aspectos da cultura escrita não apenas embasaram a produção didática como também são parte dela. Essa talvez já seja uma das maiores contribuições de nosso trabalho.

Em relação ao processo de elaboração dos materiais didáticos, nos parece inovadora a forma com que a elaboração e a testagem ocorreram. Em geral, os materiais didáticos são produzidos aprioristicamente e, somente depois de concebidos e elaborados, são conduzidos à testagem, à experimentação. Alterar essa lógica se mostrou extremamente útil, não somente por termos tido a oportunidade de promover alterações no material à medida que ia sendo aplicado, mas por permitir a participação dos sujeitos envolvidos no próprio processo de elaboração. Cientes todos da forma escolhida para a confecção do material, com o sentimento de pertencimento ao processo, não tardaram a oferecer seus *feedbacks* espontaneamente,

além de terem contribuído ao final da aplicação do material, mediante registros avaliativos em questionários. Apesar de termos bem definidas certas questões prévias da concepção do material, as várias versões a que chegamos nos lembram da importância dos professores e alunos no processo.

Quando iniciamos a elaboração e, juntamente, a aplicação do material, tínhamos o desejo de oferecer aos interessados no estudo do latim um produto didático moderno e atraente, uma alternativa brasileira possível aos bem sucedidos "métodos" estrangeiros em uso no país, como o *Reading latin* (originalmente em inglês e já traduzido para o português) e o *Lingua latina per se illustrata* (totalmente em latim, o que é sua maior vantagem). Agora, já que nos permitimos, como críticos também que somos do nosso trabalho, discutir sobre suas possíveis contribuições, podemos aventar fazê-lo. Assim, consideramos como as maiores contribuições de nosso trabalho os seguintes pontos que a proposta apresenta:

- ✓ Uma concepção de aprendizagem por problemas (PIAGET, 1997) e de aprendizagem significativa (AUZUBEL, 1982).
- ✓ O ensino por meio da criação de zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978).
- ✓ A clareza e sistematicidade no trabalho de transposição didática (CHEVALLARD, 1991).
- ✓ Uma transposição didática que busca levar à autonomia do aprendiz.
- ✓ Uma concepção ampla do objeto de ensino do latim: a língua presente nos textos; os textos a partir dos gêneros, entendidos como fruto de uma cultura ou de diferentes culturas, se se consideram os diversos tempos em que o latim foi e é utilizado; o latim como uma língua não apenas clássica; o latim como uma língua a ser lida, o que implica no uso consciente de estratégias que permitam a autonomia na leitura dos textos.
- ✓ A seleção dos textos por critérios estatísticos e não necessariamente temporal.

- ✓ A apresentação, apenas no início do curso, de textos levemente adaptados, para que o aluno tenha acesso inicial às principais características da língua e possa ir, gradualmente, lendo-os numa hierarquia que vai dos adaptados até os "originais".
- ✓ Diferentemente de outras propostas, a chegada aos textos ditos originais ocorre o mais cedo possível, de forma que os alunos possam encarar esses textos sem notar avanços consideráveis de nível.
- ✓ Para reduzir a incidência de alterações nos textos iniciais, a proposta levou em conta: i) a seleção de textos que são originalmente de elaboração mais simples; ii) a seleção de textos a partir dos casos mais ocorrentes e dos tempos verbais mais produtivos.
- ✓ A ordem de apresentação gramatical obedece à lógica dos textos e a critérios estatísticos e não à estrutura tradicional das gramáticas.
- ✓ Na proposta de atividades, levam-se em conta as palavras mais ocorrentes na língua. Se uma das formas de memorização é pela incidência de uso, é preciso que todas as chances de uso sejam potencializadas, para que as palavras mais ocorrentes sejam memorizadas mais facilmente.
- ✓ As atividades optativas estão fora da parte impressa da abordagem, dando liberdade ao professor para elaborar seus próprios exercícios ou selecionar os que o site do Programa oferecerá.
- ✓ A proposta contempla apenas os níveis introdutório e intermediário de estudo da língua, permitindo que, no nível avançado, o professor possa complementar a abordagem considerando as demandas específicas dos alunos.
- ✓ A proposta "situa" a língua a ser aprendida.

Evidentemente, o material didático proposto ainda não é definitivo, e desconhecemos qual produto dessa natureza o seja. Daí termos mantido, conforme

dissemos, no capítulo em que apresentamos e descrevemos o Programa, o uso do gerúndio na formal verbal: *Concebendo uma proposta metodológica*. A nova versão do material continua em testagem, e as alterações promovidas têm alcançado o efeito desejado.

Se, nos agradecimentos desta tese e em sua introdução, nos lamentamos de nosso não afastamento das atividades acadêmicas para o seu desenvolvimento, devemos agora reconhecer que somente assim se coadunaram as atividades de elaboração com as atividades de testagem, o que computamos como inovação da proposta. Voltamos, então, aos agradecimentos e aceitamos agora as determinações da Universidade Federal da Bahia à época, quando não permitia afastamentos de professores em estágio probatório.

Nesse período de ensino de latim em que vivemos, que chamamos nesta tese de "*período heroico*" *redivivo* do latim no Brasil, esperamos estar dando, com a publicação do material de que tratamos aqui, a nossa contribuição para o desenvolvimento dos estudos clássicos entre nós.[5]

---

[5] Posto o ponto final, reforçamos também aqui os nossos agradecimentos à Professora Rosa Virgínia Mattos e Silva, que, tendo aceitado nos orientar, pela primeira vez não viu, em presença, a defesa de um orientando seu. Bem representada foi, contudo, a mais nobre de nossas professoras da UFBA, na figura da Profª Tânia Lobo, que esteve ao nosso lado nos orientando, delicada e acertadamente, nos momentos difíceis da perda de uma pessoa querida. E somos muito gratos também pelas contribuições tão adequadas dos membros da banca de qualificação, o Prof. Milton Marques Jr. e a Profª Sônia Borba, que se converteram em parceiros deste trabalho. Agradecemos também as contribuições oferecidas pela banca à versão final do trabalho, quando contamos com mais dois membros: a Profª Patrícia Prata, que vem se dedicando incansavelmente às pesquisas em torno do ensino do latim, e a Profª Simone Assunção, que, conhecedora dos caminhos da Linguística Aplicada, pode, certamente, ler o nosso trabalho por outras óticas, contribuindo com ele.

Referências

[?]. *Primeira selecta latina para uso dos alumnos do 4º anno seriado.* São Paulo: Livraria Paulo de Azevedo & Cia., 1926.

[?]. *Selecta latina.* 1. ed. São Paulo: Typ. Henrique Scheliga & C., 1920.

A SEMANA. Periódico. Anno I. Nºs 1 a 10. Director Valentin Magalhães. Rio de Janeiro, 1885.

ABREU, Capistrano de. *Primeira Visitação do Santo Ofício ás Partes do Brasil pelo licenciado Heitor Furtado de Mendonça capéllão fidalgo del rey nosso Senhor e do seu desembargo, deputado do Santo Officio.* Confissões da Bahia, 1591-92, com prefácio de Capistrano de Abreu. Edição da Sociedade Capistrano de Abreu. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1935.

ABREU, Jayme. A Educação Secundária no Brasil: (Ensaio de identificação de suas características principais). *RBEP*, v, 23, p. 26-104, abr./jun., 1955.

ABREU, Jayme. A Educação Secundária no Brasil: (Ensaio de identificação de suas características principais). *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr., 2005.

ABREU, Márcia. Livros e Leituras no Brasil colonial. *Remate de Males*, revista do Departamento de Teoria Literária IEL/UNICAMP, n. 22, Campinas – São Paulo, 2002, p. 131-163

AGUIAR, José Márcio (Org.). *CFE - Pareceres Básicos; Reforma - ensino de 1º e 2º graus.* Brasília: Mai Editora, 1975. v.1.

AIRES, Joanez Aparecida. *História da Disciplina Escolar Química: o caso de uma instituição de ensino secundário de Santa Catarina 1909-1942*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2006. Disponível em: http://antiga.ppgect.ufsc.br/teses/09/tese.pdf

AIRES, Mathias. *A vaidade dos homens ou Discursos morais sobre os efeitos da Vaidade*. Lisboa: Typografia Rollandiana, 1778.

ALCALDE-DIOSDADO GÓMEZ, Alfonso. La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica. *Methodos - Revista Electrónica de Didáctica del Latín*, 2011. p. 1-24. Disponível em: http://ddd.uab.cat/pub/methodos/2013682Xn0a5.pdf

ALENCAR, Meton de. *500 verbos latinos.* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1957.

ALENCAR, Meton de. *Masa Universitarius.* Duque de Caxias: SEGRAFE, 1977[?]

ALENCAR, Meton de. *O latim do clássico e do vestibular.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1955.

ALMEIDA, J. L. de. *Latinidade - terceira série ginasial.* 10 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

ALMEIDA, João Camilo de. *O latim nos colégios - 2ª série, curso clássico.* São Paulo: Melhoramentos, 1959.

ALMEIDA, João Camilo de. *O latim nos ginásios - 4ª série, ciclo ginasial.* 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

ALMEIDA, Marcos. *Latim para todos.* 1. ed. Aracaju: Edição do autor, 2011.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina.* 26. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

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

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *O período latino: curso colegial e universitário.* São Paulo: Edição Saraiva, 1957.

ALMEIDA, Shirlei Patrícia Silva Neves. *As representações da importância e da utilidade do latim presentes em prefácios de obras metodológicas contemporâneas*. Trabalho apresentado no Seminário Estudantil de Pesquisa em Letras. Salvador: UFBA/SEPESQ, 2011. Resumo disponível em http://www.sepesq2011.ufba.br/, na aba *Anais*.

ALMEIDA, Shirlei. A LDB 4.024, de 1961, e sua influência nas representações da importância e da utilidade do latim em livros didáticos. In: OLIVEIRA, Raul Oliveira; AMARANTE, José; LAGES, Luciene (Orgs.). *Anais - I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia*. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em www.classicas.ufba.br.

ALMENDRA, Maria Ana; FIGUEIREDO, José Nunes de. *Initium Latim - 11º ano.* Coimbra: Livraria Arnado, 1995.

ALVES, Manuel dos Santos. *Tarefas de latim.* 3 ed. Lisboa: Universitária Editora Ltda., 1991.

AMARANTE, José. Latinitas: leitura de textos em língua latina. Notícias sobre uma abordagem metodológica. In: AMARANTE, José; LAGES, Luciene (Orgs.). *Mosaico Clássico:* variações acerca do mundo antigo. Salvador: UFBA, 2012. p. 187-217.

AMARANTE, José. O site www.latinitasbrasil.org como complementar à abordagem da coleção "Latinitas: leitura de textos em língua latina". In: OLIVEIRA, Raul Oliveira; AMARANTE, José; LAGES, Luciene (Orgs.). *Anais - I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia*. Salvador: UFBA, 2012.

ANCHIETA, José de. *De gestis Mendi de Saa*. Apresentação de Eduardo Portella, introdução de Paulo Roberto Pereira. Edição fac-similar. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro, 1997.

ANCHIETA, José de. *Poesias. José de Anchieta*. Transcrições, traduções e notas de M. de L. de Paula Martins. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

ANCHIETA, José de. *Textos Históricos. José de Anchieta*. Pesquisa, introdução e notas do Pe. Hélio Abranches Viotti, S.J. Obras Completas, v. 9. São Paulo: Edições Loyola, 1990 [1584]

ANCHIETA. *O Poema da Virgem,* versão do Pe. A. Cardoso, SJ. 4 ed. São Paulo: Paulinas, 1958.

ANDRÉ, Carlos Ascenso. *Latim II: língua e cultura.* Lisboa: Universidade Aberta, 1994.

ANTHONY, Edward M. Abordagem, método e técnica. Tradução Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho. *Revista HELB*, ano 5, n. 5, 1/2011. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=187:abordagem-metodo-e-tecnica&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16. Acesso em: 25/03/2013.

ANTHONY, Edward M. Approach, Method and Technique. *English Language Teaching (ELT) Journal*, vol. 17 (p. 63-67), 1963. Disponível em http://eltj.oxfordjournals.org/content/XVII/2.toc. Acesso em 25/03/2013.

ARAÚJO, Jorge de Souza. *Perfil do leitor colonial*. Salvador: UFBA, Ilhéus: UESC, 1999.

ARAÚJO, Sônia Regina Rebel de; ROSA, Cláudia Beltrão da; JOLY, Fábio Duarte (Orgs.). *Intelectuais, poder e política na Roma Antiga.* Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2010.

ATAS DO SEMINÁRIO INTERNACIONAL BRASIL/ITÁLIA: *Vanguardas*. São Paulo: FFLCH/USP/Ateliê Editorial, 2001.

AULO GÉLIO. *Noites Áticas*. Tradução e notas de José R. Seabra F. Introdução de Bruno Fregni Basseto. Londrina: Eduel, 2010.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D., HANESIAN, H. *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983.

AVIANO (FEDRO). *Fabulas*. Trad. M. Mañas Núñes. Madrid: Akal Clásica, 1998.

AVIANUS. Fabulae. In: *MINOR LATIN POETS*. Vol II. With an English translation by J. Wight Duff and Arnold M. Duff. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 1935.

AVLVS GELLIVS. *Noctes Atticae*. I e XI. Disponível em: www.thelatinlibrary.com [Edição utilizada provisoriamente]

AZEVEDO, Fernando de. *Na batalha do humanismo: aspirações, problemas e perspectivas*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

AZEVEDO, Fernando de; AZZI, Francisco. *Páginas latinas. Pequena história de literatura romana pelos textos.* São Paulo: Melhoramentos, 1927.

BALDO NOVUS AESOPUS. *Fabulae*. In: HILKA, Alfons. *Beiträge zur lateinischen Erzählungsliteratur des Mittelalters*. Abhandlungen der Gesellschaft der Wissenschaften zu Göttingen, Philologisch-Historische Klasse, Neue Folge XXI/3. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1928. p. 21-58 Disponível em: http://www.hs-augsburg.de/~harsch/ Chronologia/Lspost13/Baldo/bal_esop.html#35

BARATA, Fernando; SANTOS, Abílio dos. *Curso de latim - ciclo ginasial - 1ª série.* 1. ed. Rio de Janeiro: Conquista,1953.

BARATA, Fernando; SANTOS, Abílio dos. *Curso de latim - ciclo ginasial - 4ª série.* 1. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1955.

BARLÉU, Gaspar. *História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil e noutras partes sob o govêrno do ilustríssimo João Maurício, Conde de Nassau etc.* Trad. e anotações de Cláudio Brandão. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Ministério da Educação, 1940 [1647].

BARROS, Albertina Fortuna Bastos. *Curso de latim - para o curso ginasial, vestibulares e faculdades de filosofia.* 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

BARROS, João de. *Gramática da língua portuguesa. Cartinha, gramática, diálogo em louvor da nossa linguagem e diálogo da viciosa vergonha.* (ed. M.L.C. Buescu) Lisboa: Fac. de Letras da Univ. de Lisboa, 1971. Transcrição Z.O.N. Carneiro (PROHPOR). Corpus Histórico do Português Tycho Brahe. Versão Editada (a partir de texto-fonte com ortografia original)

BÉLKIOR, Silva e ANDRADE, Carlos Drummond de. *Carmina Drummondiana.* Edição comemorativa dos 80 anos do poeta. Rio de Janeiro: Salamandra; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

BELMONTE, Frei Agostinho. *Latinitas - Antologia latina.* Ribeirão Preto: Ind. Gráf. Bentivegna, 1964.

BELTRÁN CEBOLLADA, José Antonio. CICERÓN. *Cartas III – Cartas a los familiares* (cartas 1 – 173). Introducción, traducción y notas.. Madrid: Editorial Gredos, 2008

BENOUSSAN, M. Learners' spontaneus translation in an L2 reading comprension task: vocabulary knowledge and use of schemata. In: ARNAUD Y BEJOING (eds.). *Vocabulary and applied linguistics*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: Macmillan Academic and Profesional Ltd., 1992. p. 103-113.

BERGE, Fr. Damião; CASTRO, Fr. Ludovico M. Gomes de; MÜLLER, Fr. Reinaldo. *Ars Latina. 4 - Curso prático da língua latina.* 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

BERGE, Fr. Damião; CASTRO, Fr. Ludovico M. Gomes de; MÜLLER, Fr. Reinaldo. *Ars Latina.* 1. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BERGE, Fr. Damião; CASTRO, Fr. Ludovico M. Gomes de; MÜLLER, Fr. Reinaldo. *Ars Latina. 1 - Curso prático da língua latina.* 32 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BERNAL, Sílvio Weslei Rezende. *O uso e as representações do latim na obra de Gregório de Matos*. Trabalho apresentado no Seminário Estudantil de Pesquisa em Letras. Salvador: UFBA/SEPESQ, 2011. Resumo disponível em http://www.sepesq2011.ufba.br/, na aba *Anais*.

BERNAL, Sílvio. Análise dos usos e influências do latim na construção dos contos e romances de Machado de Assis. In: OLIVEIRA, Raul Oliveira; AMARANTE, Jose; LAGES, Luciene (orgs.). *Anais - I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia*. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em www.classicas.ufba.br.

BERNARDO, Sara. *O caso da Grammática de João de Barros*. Trabalho apresentado no Seminário Estudantil de Pesquisa em Letras. Salvador: UFBA/SEPESQ, 2011. Resumo disponível em http://www.sepesq2011.ufba.br/, na aba *Anais*.

BERNARDO, Sara. O latim e o vernáculo no século XVI: o caso da *Grammatica* de João de Barros. In: OLIVEIRA, Raul Oliveira; AMARANTE, Jose; LAGES, Luciene (orgs.). *Anais - I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia*. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em www.classicas.ufba.br.

BETTINI, Maurizio. As reescritas do mito. In: CAVALLO, Guglielmo, FEDELI, Paolo, GIARDINA, Andrea. *O espaço literário da Roma Antiga.* Vol. I: A produção do texto. Trad. Daniel Peluci e Fernanda Messeder Moura. Belo Horizonte: Tessitura, 2010. p. 19-39.

BIANCARELLI, Aureliano. Arquivo revela que Zumbi sabia latim. In: *Folha On-line – Histórias do Brasil, Brasil 500*. Disponível em:
http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/zumbi_13.htm

BIANCARELLI, Aureliano. Arquivo revela que Zumbia sabia latim. *Folha On Line* – Histórias do Brasil, Brasil 500. Disponível em:
http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/zumbi_13.htm

BÍBLIA DE ESTUDO PENTECOSTAL: Antigo e Novo Testamento, revisada e corrigida. Tradução de João ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: CPAD, 2006.

BÍBLIA SAGRADA: edição trilíngue nova versão internacional espanhol, português, inglês 2ed. Santo André: Geográfica editora, 2010.

BORREGANA, António Afonso. *Gramática latina.* Lisboa: Lisboa Editora, 2006.

BORREGANA, António Afonso; BORREGANA, Ana Rita. *Novo método de latim - Latim A - Ensino Secundário - 10º*. 1 ed. Lisboa: Lisboa Editora, 2008.

BORTONI, Stella Maris. (1989). A migração rural-urbana no Brasil: uma análise sociolingüística. In: TARALLO, Fernando (org.). *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas: Pontes.

BOTELHO DE OLIVEIRA, Manuel (1636/1711). *Música do Parnaso*. A poesia aguda do engenhoso fidaldo Manuel Botelho de Oliveira por Ivan Teixeira. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005. Disponível em: http://www.brasiliana.usp.br /bbd/handle/1918/01363600

BRASIL. Decreto 11.530, de 18 de março de 1915. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html

BRASIL. Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html

BRASIL. Decreto Nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-norma-pe.html

BRASIL. Decreto Nº 3.251, de 8 de abril de 1899. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3251-8-abril-1899-524821-publicacaooriginal-1-pe.html

BRASIL. Decreto Nº 3.914, de 23 de janeiro de 1901. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-23-janeiro-1901-503356-norma-pe.html

BRASIL. Decreto Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-retificacao-69216-pe.html

BRASIL. Decreto Nº 8.660, de 5 de abril de 1911. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8660-5-abril-1911-510155-publicacaooriginal-1-pe.html

BRASIL. Decreto nº 91.372, de 26 de Junho de 1985. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91372-26-junho-1985-441227-norma-pe.html

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html

BRASIL. Parecer nº 339/72, de 06 de abril de 1972, do CFE. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20339-1972%20o%20significado%20da%20parte%20da%20forma%E7%E3o%20espec.pdf

BRASIL. Parecer Nº 853, de 12 de novwembro de 1971. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf

BRASIL. Portaria Ministerial nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951. Diário Oficial, Seção I, Suplemento ao número 45, 22 de fevereiro de 1952. Disponível em:

http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2375333/dou-secao-1-22-02-1952-pg-65/pdfView

BRASIL. Portaria Ministerial nº 26, de 15 de janeiro de 1946. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2198441/dou-secao-1-29-01-1946-pg-35/pdfView

BRASIL. Portaria Ministerial nº 966 de 02 de outubro de 1951. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2272015/dou-secao-1-02-01-1952-pg-28/pdfView

BRASIL/MEC. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Relatório conclusivo da comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. Janeiro/1986. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=25109

BRITO, Gilda S. de. *Lições de latim*. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Souza Marques Ltda., 1982.

BROWN, H. D. English language teaching in the "post-method" era: towards better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, J. C. & Renandya, W. A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge, 2002.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman, 2001.

BRUNA, Jaime. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 2005.

BURKE, Peter. *A arte da conversação*. Trad. Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

CAIO VALÉRIO CATULO. *Livro de Catulo*. Trad. João Angelo Oliva Neto. São Paulo: Ed. Univ. de São Paulo, 1996.

CAIRUS, Henrique. O lugar dos clássicos hoje: o supercânone e seus desdobramentos no Brasil. In: VIEIRA, Brunno V. G. e THAMOS, Márcio (orgs). *Permanência Clássica: visões contemporâneas da Antiguidade greco-romana*. São Paulo: Escrituras Editora, 2011. p. 125-143.

CAIRUS, Henrique. O lugar dos clássicos hoje: o supercânone e seus desdobramentos no Brasil. In: VIEIRA, Brunno V. G. e THAMOS, Márcio (orgs). *Permanência Clássica: visões contemporâneas da Antiguidade greco-romana*. São Paulo: Escrituras Editora, 2011. p. 125-143.

CARDOSO, Zélia Almeida de. *A Literatura Latina*. São Paulo: Martins Fontes, 2003

CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação ao latim*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

CART, A., GRIMAL, P., LAMAISON, J., NOIVILLE, R. *Gramática Latina*. Tradução e adaptação de Maria Evangelina Villa Nova Soeiro. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

CARTAS JESUÍTICAS I. *Manuel da Nóbrega. Cartas do Brasil* (1549-1560). Publicação da Academia Brasileira, Coleção "Afrânio Peixoto". Notas de Afrânio Peixoto. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

CARTAS JESUÍTICAS II. *Cartas Avulsas* (1550-1568). Publicação da Academia Brasileira, Coleção "Afrânio Peixoto". Notas de Afrânio Peixoto, Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

CARTAS JESUÍTICAS III. *Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta S.J.* (1554-1594). Publicações da Academia Brasileira. Notas de Afrânio Peixoto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1933.

CARVALHO, José P. de. *Latim. 3ª série - curso ginasial.* São Paulo: Editora do Brasil S/A., [?].

CASTILHO, António Feliciano de. *Gramática latina em verso.* Lisboa: Imprensa Lucas & C. ª., 1941.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Historia de la cultura escrita. Ideas para el debate. In.: *Revista Brasileira de História da Educação*. Dossiê "O Público e o Privado na Educação Brasileira". Campinas/SP: SBHE/Autores Associados. Jan/jun 2003, nº 5. p. 108-116.

CATULLUS, TIBULLUS, PERVIGILIUM VENERIS. Second Edition, revised by G. P. Goold. Cambridge/Massachusetts/London/England: Harvard University Press, 2005.

CAVALCANTI, M. A propósito de Linguística Aplicada. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, SP, v. 7, n. 2, pp. 5-12, 1986.

CAVALLO, Guglielmo Cavallo; GIARDINA, Andrea; FEDELI, Paolo. *O espaço literário de Roma Antiga*. V. I – A produção do texto. Trad. Daniel Peluci Carrara, Fernanda Messeder Moura. Belo Horizonte: Tessitura, 2010.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada*: da aplicação da linguística à linguística aplicada transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1990/1992.

CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language.* Third edition. London: Heinle-Heinle/Thomson Learning, 2001.

CHARTIER, Roger. *Escribir las prácticas: discurso, práctica, representación.* Cuadernos de trabajo nº 2. Edición de Isabel Morant Deusa. España,Valência: Fundación Cañada Blanch, 1999.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique*: du savoir savant au savoir ensigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

CICERÓN. *Cartas III – Cartas a los familiares* (cartas 1 – 173). Introducción, traducción y notas de José A. Beltrán. Madrid: Editorial Gredos, 2008.

CICÉRON. *Correspondance. Tome III* - Lettres CXXII-CCIV. (55-51 avant J.-C.). Texte établi et traduit par L.-A. Constans. 7e tirage. Paris: Les Belles Lettres, 2002.

CINTRA, Raymundo. *Latim fundamental pelos textos.* 1 ed. São Paulo: Oficinas Gráficas do "Legionário", 1939.

CINTRA, Raymundo; LYRA, Jorge. *Latim ginasial pelos textos - 2ª série.* 2 ed. São Paulo: Casa Lyra, 1943.

CITRONI, M. CONSOLINO, F.E., LABATE, M., NARDUCCI, E. *Literatura de Roma Antiga*. Trad. Margarida Miranda e Isaías Hipólito. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

COLL, César (et al.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

COLL, César. Psicologia e Currículo: *uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2007.

COLÓQUIO SOBRE O ENSINO DO LATIM. Actas. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, 1973.

COMBA, Júlio. *Gymnasium - 1º e 2º ano de latim.* Niterói: Escola Insdustrial Dom Bosco, 1951.

COMBA, Júlio. *Gymnasium - 3º e 4º ano de latim.* Niterói: Escola Insdustrial Dom Bosco, 1953.

COMBA, Júlio. *Programa de latim - 1ª e 2ª séries.* 3 ed. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1969.

COMBA, Júlio. *Programa de latim - Vol. II - Introdução aos clássicos latinos.* 6 ed. São Paulo: Editora Salesiana, 2003.

COMBA, Júlio. *Programa de latim. 1º volume: Introdução à língua latina.* 6 ed. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1981.

CONSTITUIÇÕES DA COMPANHIA DE JESUS E NORMAS COMPLEMENTARES. Tradução atualizada pelo Pe. João Augusto Anchieta Amazonas Mac Dowell, SJ. São Paulo, Edições Loyola, 2004.

CONTE, Gian Biagio. *Latin Literature*: a history. Baltimore, Maryland: John Hopkins Paperbacks edition, 1999.

CORDER, S. Pit. *Introducing Apllied Linguistics*. New York: Pneguin Books, 1973.

CORPUS POETARUM LATINORUM BRASILIENSIUM. Intituto Archivum Poetarm Latinorum Brasiliensium. Série C, vol. 1, t. 1

COSTA, Aída. *Quatro livro de latim - 4ª série.* 4 ed. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1955.

COSTA, Aída. *Terceiro livro de latim - 3ª série - curso ginasial.* 10 ed. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1957.

CRETELLA JÚNIOR, José. *Latim para o ginásio - 1ª e 2ª séries.* 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

CRETELLA JÚNIOR, José. *Latim para o ginásio - 3ª e 4ª séries.* 20 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

CRETELLA JÚNIOR, José. *Latim para o ginásio - 3ª e 4ª séries.* 47 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

CRUZ, Estêvão. *Programa de latim. Antologia, subsídios históricos e gramaticais.* Porto Alegre: Livraria do Globo, 1936.

CUNHA, Boaventura Ribeiro da. *Latim para o colégio - 1ª série.* 1 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1944.

DAUD, Fuad. *Como traduzir o latim.* 1 ed. São Paulo: Editorial Paulista, 1934.

D'AZEVEDO, A. J. da Silva. *Gymnasium latinum quartum.* 2 ed. São Paulo: Edição Saraiva, 1950.

D'AZEVEDO, A. J. da Silva. *Publii Ovidii Nasonis Metamorphoseon libri XV enucleati.* 2 ed. São Paulo: Edição Saraiva, 1953.

DELATTE, L; EVRARD, Et.; GOVAERTS, S.; DENOOZ, J. *Dictionnaire frequentiel et index inverse de la langue latine* (L.A.S.L.A). Liège: Université de Liège, 1981.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DENOOZ, Joseph. *Nouveau lexique fréquentiel de latin*. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms Verlag, 2010.

DEZOTTI, Lucas Consolin. *Arte menor e Arte maior de Donato: tradução, anotação e estudo introdutório*. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós graduação em Letras Clássicas da USP.

DIEDERICH, Paul B. *The frequency of Latin words and their endings*. Chicago: University of Chigago Press, 1939. Dissertação.

DOMINGUES, Agostinho de Jesus. *Os clássicos latinos nas antologias escolares dos jesuítas nos primeiros ciclos de estudos pós-elementares no século XVI em Portugal*. Tese de Doutorado. Porto: Universidade do Porto, 2002.

DRUMMOND, Roberto. *A morte de D. J. em Paris*. São Paulo: Objetiva, 2002. p. 81-82.

DUQUE, A. B. *A prática do professor língua estrangeira no ensino médio de escola pública.* Dissertação de mestrado. Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

ELIA, Sílvio. *O ensino do latim (doutrina e métodos).* Rio de Janeiro: Agir, 1957.

ERNOUT, A. *Morphologie Histórique du Latin.* Lille/France: A. Taffin-Lefort, 1953.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65

FARIA, Ernesto. *Dicionário Latino-Português.* Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Livraria Garnier, [s/d].

FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina.* Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

FARIA, Ernesto. *Introdução à didática do latim.* Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

FARIA, Ernesto. *Manual de pronúncia do latim.* Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1938.

FARIA, Ernesto. *O latim e a cultura contemporânea.* Rio de Janeiro: F. Griguiet & Cia, 1941.

FARIA, Ernesto. *O latim pelos textos.* Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1935.

FARIA, Ernesto. *Síntese de gramática latina.* 1 ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1934.

FARIA. *Fonética Histórica do Latim*. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.

FERREIRA, António Gomes. *Dicionário de Latim-Português*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

FERREIRO, Camila Borges da Silva. *"Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades": leituras de um periódico do século XIX, para uma história social do latim no Brasil*. Trabalho apresentado no Seminário Estudantil de Pesquisa em Letras. Salvador: UFBA/SEPESQ, 2011. Resumo disponível em http://www.sepesq2011.ufba.br/, na aba *Anais*.

FERREIRO, Camila. Para uma história social do latim. In: OLIVEIRA, Raul Oliveira; AMARANTE, Jose; LAGES, Luciene (orgs.). *Anais - I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia*. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em www.classicas.ufba.br.

FISCHER, Steven Roger. *História da Escrita*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

FONSECA, Carlos Alberto Louro. *Sic itur in urbem - iniciação ao latim.* 7 ed. Coimbra: Intituto de Estudos Clássicos, 2000.

FRANCISCO, Edson de Faria. *Antigo Testamento Interlinear Hebraico-Português*: Pentateuco, v.1. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2012.

FREEMAN, D. Second language teacher education. In: CARTER, R.; NUNAN, D. *Teaching English to speakers of other languages.* Cambridge: Cambridge, 2004.

FREIRE, António. *Exercícios latinos.* 4 ed. Braga: Livraria A. I., 1991.

FREIRE, António. *Gramática latina.* 6 ed. Braga: Livraria A. I., 1998.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *Antigüidade Clássica: a história e a cultura a partir dos documentos.* 2 ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003.

FURLAN, Oswaldo Antônio. *Latim para o português: gramática, língua e literatura.* Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

FURLAN, Oswaldo Antônio. *Língua e literatura latina e sua derivação portuguesa.* Petrópolis: Vozes, 2006.

GAIO, Antônio Pereira. *Em dia com o latim.* Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2005.

GAMA, A. C. Chichorro da. *Miniaturas biographicas. Apontamentos de litteratura classica brasileira.* Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Francisco Alves & Cia; Paris/Lisboa: Aillaud, Alvez & Cia, 1914.

GARCEZ, Pe. Matheus Nogueira. *Latim - 1ª série curso ginasial.* 13 ed. São Paulo: Editoral do Brasil S/A., 1961.

GARCIA, Janete Melasso. *Introdução à teoria e prática do latim.* 2 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.

GARCIA, Janete Melasso. *Introdução à teoria e prática do latim.* 3 ed. Brasília: Editora UnB, 2008.

GARCIA, Janete Melasso. *Língua latina – A teoria sintática na prática dos textos.* 2 ed. Brasília: Editora UnB, 2008.

GARCIA, Janete Melasso; CASTRO, Jane Adriana Ramos Ottoni de. *Dicionário gramatical de latim - nível básico.* Brasília: Editora UnB, 2003.

GARDNER, David Dixon. *A frequency dictionary of latin words.* 4 vol. Michigan: Ann Arbor/University Microfilms International, 1971.

GASPAR, Catarina. Algumas notas sobre onomástica romana nos gramáticos latinos. *Sylloge Epigraphica Barcinonensis* (*SEBarc*), VIII, 2010, pp. 153-178.

GEORGIN, C; BERTHAUT, H. *Curso Secundario de latim.* 2 ed. São Paulo: Escolas Profissionaes Salesianas, 1935.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.* São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GLARE, P.G.W. (Ed./Org.). *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1968.

GOMES, José Marcelino. *Guia de gramática - Latim.* Porto: Porto Editora, 1996.

GONÇALVES, Carla Susana Vieira. O exílio de Cícero. Universidade de Coimbra: FLUC: *Boletim de Estudos Clássicos* — 41. (Junho/2004), p. 31-42. Disponível em: http://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/bec41

GONÇALVES, Maximiano Augusto. *A Eneida de Virgílio - liber primus.* 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria H. Antunes Ltda., 196_?

GONÇALVES, Maximiano Augusto. *A Eneida de Virgílio - liber secundus.* 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria H. Antunes Ltda., 196_?

GONÇALVES, Maximiano Augusto. *Os autores do programa de latim - vol. 2: César e Cícero.* Rio de Janeiro: Livraria para todos, 1943.

GONÇALVES, Maximiano Augusto. *Tradução das Fábulas de Fedro.* 5 ed. Rio de Janeiro. Livraria H. Antunes Ltda., 1957

GONÇALVES, Maximiano Augusto. *Tradução dos autores do programa de latim.* 4 d. Rio de Janeiro: Livraria H. Antunes Ltda., 1960.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. *Língua Latina.* Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

GONZÁLEZ, Fermín M.; NOVAK, Joseph D. *Aprendizaje significativo. Técnicas y aplicaciones.* Madrid: Ediciones pedagógicas, 1996.

GOVAERTS, S. y DENOOZ, J. *Lexique de base latin,* Laboratoire d'Analyse statistique des Langues anciennes (LASLA). Liège: Universidad de Lieja, 1974.

GRAMMATICI LATINI. Ex recensione Henrici Keilii. Vol. IV: Probi Donati Servii. Lipsiae: In Aedibus B. G. Teubneri, 1864.

GRAZZIANI, José. *Exame vestibular de latim.* 5 ed. Porto Alegre. Livraria Sulina Editôra, 1962.

GRIMAIL, Pìerre. *A civilização romana.* Trad. Isabel St. Aubyn. Lisboa: Edições 70, 2009.

GUIMARÃES, Pe Francisco da Rocha. *Latim simplificado.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1966.

HANSEN, João Adolfo. *A Sátira e o Engenho*. Gregório de Matos e a Bahia do século XVII. 2ª ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas: Editora da Unicamp, 2004 [1942].

HANSEN, João Adolfo. *Manuel da Nóbrega*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HARVEY, Paul. *Dicionário Oxford de Literatura Clássica* – Grega e Latina. Trad. Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

HENRIQUE, João. *Grammatica latina para o 4º e 5º anno seriado e curso complementar.* 1 ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935.

HENRIQUE, João. *O latim e a formação das línguas românicas.* Porto Alegre: Livraria Selbach, 1937.

HERVIEUX, Léopold. *Les fabulistes latins despuis le siècle d'Auguste jusqu'à la fin du moyen âge*. Vol II. Phèdre et ses anciens imitateurs directs et indirects. Paris: Libraire de Firmin-Didot et Cie, 1885.

HORACE. *Odes.* Texte établi et traduit par François Villeneuve. Introduction et notes d'Odile Ricoux. Deuxième tirage. Paris: Les Belles Lettres, 2002.

HORTA, José Silvério Baia. *Gustavo Capanema.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

HOYO, Javier del; RUIZ, José Miguel García. *Higino: Fábulas* – Introducción y traducción. Madrid: Gredos, 2009.

HYGIN. *Fables.* Texte établi et traduit par Jean-Yves Boriaud. Troisième tirage. Paris: Les Belles Lettres, 2012.

IRMÃOS MARISTAS. *Latim - terceira série curso ginasial.* 2 ed. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1959.

JONES, P. V. & K. C. SIDWELL. *Reading Latin: grammar, vocabulary and exercises*. 19ª. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005a.

JONES, P. V. & K. C. SIDWELL. *Reading Latin: text*. 18ª. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005b.

JONES, Peter V., SIDWELL, Keith C. *Aprendendo Latim*. Gramática, vocabulário, exercícios e textos. Trad. e superv.: Isabella Tardin Cardoso, Paulo Sérgio de Vasconcellos e equipe. São Paulo: Odysseus, 2012.

JONES, Peter V.; SIDWELL, Keith C. *Aprendendo latim: gramática, vocabulário, exercícios e textos.* 1 ed. São Paulo: Odysseus, 2012.

KLEIMAN, A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? *Intercâmbio*, v. 2, 1990. pp. 22-31.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL* Quarterly. Vol. 35, nº 4, 2001, p. 537-560.

LADO, R. *Linguistics across cultures.* Michigan: University of Michigan, 1957.

LAGES, Luciene. Apontamentos acerca da *Biblioteca* de Apolodoro. In: AMARANTE, Jose; LAGES, Luciene. *Mosaico Clássico: variações acerca do mundo antigo*. Salvador: UFBA, 2012. p. 79-91.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LEFFA, V. J. Metodologia no ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LEITÃO, Danniele. *Análise das representações do saber latino nas 25 primeiras páginas com a ocorrência "sabia latim" na ferramenta de busca Google*. Trabalho apresentado no Seminário Estudantil de Pesquisa em Letras. Salvador: UFBA/SEPESQ, 2011. Resumo disponível em http://www.sepesq2011.ufba.br/, na aba *Anais*.

LEITÃO, Danniele. *Análise das representações sobre o escrever latim nas 25 primeiras páginas com a ocorrência "escrevia em latim" na ferramenta de busca do Google*. Trabalho apresentado no I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia. In: LAGES, Luciene; AMARANTE, José (Orgs.). *I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia. Livro de Resumos*. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em www.classicas.ufba.br.

LEITE, Francisco de Freitas. O latim em cartas do Cariri cearense (*Final do século XIX e início do século XX).* Paraíba: UFPB/CCHLA/PROLING, 2009. Dissertação de mestrado. Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina de Assis.

LEITE, J. F. Marques. *Pequeno ensaio de métrica latina.* Rio de Janeiro: [?], 1940.

LEONEL FRANCA, S.J. *O Método Pedagógico dos Jesuítas – O "Ratio Studiorum"*. Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952.

LIMA, A. A. Notas sobre humanismo no Brasil. *A Ordem*, p. 3-8, jun. 1940.

LIMA, Alceu Dias. *Uma estranha língua?*: questões de linguagem e de método. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

LOBO, Tânia. A questão da periodização da história lingüística do Brasil. In: CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês. *Razões e emoção: miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Lisboa: IN-CM, 2003. p. 395-409.

LODEIRO, José. *Traduções dos textos latinos.* 10 ed. RJ/Porto Alegre/SP: Editora Globo, 1953.

LONGO, Giovanna. *Ensino de Latim: reflexão e método.* Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2011. 248 p.

LONGO, Giovanna. Semiótica e Estudos Clássicos: o texto latino como objeto de significação. In: AMARANTE, José; LAGES, Luciene. *Mosaico Clássico:* variações acerca do mundo antigo. Salvador: UFBA, 2012. p. 219-230.

LOPES-CARDOSO, Maria Manuela. *António Vieira pioneiro e paradigma de Interculturalidade*. Lisboa: ACIDI, I.P., 2008.

MAAS, Paul. *Textual criticism*. Oxford, Clarendon Press, 1958.

MACHADO DE ASSIS. *Dom Casmurro.* São Paulo: Ática, 1986.

MACHADO DE ASSIS. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAFRA, Johnny José. *Cultura Clássica Grega e Latina*. Temas fundadores da literatura ocidental. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2010.

MAGNE, Augusto. *Geografia, história e instituições romanas.* São Paulo: Editôra Anchieta S. A., 1946.

MAGNE, Augusto. *Literatura latina. Vol V*. São Paulo: Editôra Anchieta S. A., 1946.

MAGNE, Augusto S. J. *Selecta latina.* 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Drummond & C., 1919.

MAGNE, Augusto. *Antologia latina - para a quarta série ginasial.* 3ª impress. rev. São Paulo: Editôra Anchieta S. A., 1946.

MAGNE, Augusto. *Antologia latina - para a segunda série ginasial.* São Paulo: Editôra Anchieta Ltda, 1944.

MAGNE, Augusto. *Antologia latina - para a terceira série ginasial.* 3ª impress. rev. São Paulo: Editôra Anchieta S. A., 1946.

MAGNO, Gilson. *Anotatio et exercitatio: ad usum discipulorum.* Salvador: Vento Leste, 2011.

MAIA, Clarinda. A consciência da dimensão imperial da Língua na produção linguístico-gramatical portuguesa. In: BRITO, Ana Maria (org.). *Gramática: história, teorias, aplicações.* Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. Analisando discursos constituintes. *Revista do GELNE*, v. 2, n. 2, 2000, p. 1-12.

MALTA, Ivan Cardoso. *Didática especial do latim.* Brasil: MEC/CADES, 1956.

MARINHO, Pe. ; NOVAIS, Manuel Marinho. *Lições metódicas de latim ao alcance de todos.* Porto: Typografia Fonseca, 1932.

MARMORALE, Enzo V. *História da Literatura Latina.* 2 vol. Lisboa: Editorial Estúdios Cor, 1974.

MARQUES JUNIOR, Milton. *Introdução aos Estudos Clássicos*. João Pessoa: Idéia Editora, 2008.

MARTIAL. *Épigrammes*. Tome I. Livres I-VII. Texte établi et traduit par H.-J. Izaac. Quatrième tirage. Paris: Les Belles Lettres, 2003.

MARTINS, J. Braga. *Migalhas de língua latina e de educação musical.* Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1987.

MARTINS, Paulo. *Literatura latina.* 1 ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

MASSIP, Vicente. *Latim instrumental: curso sistemático e progressivo de tradução.* Recife: Edições Bagaço, 2002.

MATHY, M. *Vocabulaire de base du latin*. París: Editions OCDL, 1952.

MATTOS, Geraldo. *Latine loquere.* Curitiba: Edictio Auctoris, 2001.

MATTOS, Gregório de. *Crônica do Viver Baiano Seiscentista*. Obra Poética Completa. v. II. Salvador: Edições Janaína, 1969.

MATTOS, Gregório de. *Crônica do Viver Baiano Seiscentista.* Obra Poética Completa. v. III. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil* – o período heróico (1549 a 1570). Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda, 1958.

MAURER JR., Theodoro Henrique. *O Problema do Latim Vulgar*. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1962.

McMURTRIE, Douglas. *O livro: impressão e fabrico*. Trad. Maria Luísa Saavedra Machado. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

MEC/CADES. *Didática de latim. Súmulas para os cursos de orientação.* Brasil: MEC/CADES, 1960.

MIHAESCU, H. *O barbarismo, segundo os gramáticos latinos.* Coimbra: Casa do Castelo, 1950.

MIOTTI, Charlene Martins. *O ensino do latim nas universidades públicas do Estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin: um estudo de caso.* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2006. 145 p.

MIRANDA, Maria Margarida Lopes de. Cipriano Soares e Miguel Venegas: o poema dedicatório dos *De Arte Rhetorica Libri Tres* (1562), *Boletim de Estudos Clássicos*, Coimbra, 35 (junho de 2001), p. 119-123

MIRANDA, Pe. Manuel francisco de. *Gramática latina.* 6 ed. Braga: Oficinas Gráficas "Pax", 1940.

MIRANDA, Pe. Manuel francisco de. *Gramática latina.* 7 ed. Braga: Oficinas Gráficas "Pax", 1946.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários.* 12 ed. rev. ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Afinal, o que é Linguística Aplicada? *Intercâmbio*, v. 2, 1990. pp. 13-21.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (orgs.). *Linguística Aplicada:* um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada.* A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas,SP: Mercado das Letras, 1996.

MONTEIRO, Abel. *Princípios fundamentais da tradução do latim (Esbôço de uma técnica).* Viana do Castelo: Tip. Gutenberg Ltda., 1935.

MORAES, Vilhena; FONSECA, Orlando. *Língua latina. Trechos escolhidos.* 1 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MOURA, Carlos de Miguel. O mistério do exílio ovidiano. *Ágora.* Estudos Clássicos em Debate 4 (2002) 99-117.

MÜLLER, Germano. *O latim para todos.* Rio / São Paulo: J. Ozon Editor, 1963.

NAVARRO B. , Bernabe. *Manual de traduccion latina.* México: Imprenta Universitaria, 1953.

NEME, Mário. *Mulher que sabe latim*. Sâo Paulo: Editora Flama, 1944.

NÓBREGA, Vandick L. da. A cultura clássica no Brasil". *Romanitas: Revista de Cultura Clássica Romana: Língua, Instituições e Direito*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 457, 1952.

NÓBREGA, Vandick L. da. *A presença do latim - 2 - Parte gramatical.* Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1962.

NÓBREGA, Vandick L. da. *A presença do latim - 3 - Antologia.* Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1962.

NÓBREGA, Vandick L. da. *A presença do latim 1. Metodologia e instituições.* Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1962.

NÓBREGA, Vandick Londres da. *O latim do Colégio - primeiro ano.* 5 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

NÓBREGA, Vandick Londres da. *O latim do Colégio - segundo ano.* 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

NÓBREGA, Vandick Londres da. *O latim do colégio - terceiro ano.* 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

NÓBREGA, Vandick Londres da. *O latim do ginásio - para a 1ª série.* 32 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

NÓBREGA, Vandick Londres da. *O latim do ginásio - para a 4ª série.* 21 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 195?

NOVA VULGATA BIBLIORUM SACRORUM EDITIO. SACROSANCTI OECUMENICI CONCILII VATICANI II RATIONE HABITA IUSSU PAULI PP. VI RECOGNITA AUCTORITATE IOANNIS PAULI PP. II PROMULGATA *EDITIO TYPICA ALTERA. VETUS TESTAMENTUM*

NOVAK, J. D. *Teoria y practica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad, 1982.

NOVAK, M. G.; NERI, M. L. (org.). *Poesia Lírica Latina*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

NUNAN, D. *Language teaching methodology: a textbook for teachers.* Phoenix: ELT, 1995.

OLIVEIRA, Fernão de [1536]. *Grammatica da lingoagem portuguesa.* Edição crítica, semidiplomática e anastática, por A. Torres e C. Assunção. Lisboa: Academia das Ciências, 2000.

OLIVEIRA, Manuel Botelho de. *Música do Parnaso*. A poesia aguda do engenhoso fidaldo Manuel Botelho de Oliveira por Ivan Teixeira. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005[1705].

ØRBERG, Hans H. et alii. *Lingua Latina per se Illustrata:* latine doceo (guía para el professorado). Granada (Espanha) : Cultura Clásica, 2007.

ØRBERG, Hans H. *Lingua Latina per se Illustrata – Pars I:* Familia Romana. Newburyport, MA : Focus Publishing, 2003a.

ØRBERG, Hans H. *Lingua Latina per se Illustrata – Pars II:* Roma aeterna. Newburyport, MA : Focus Publishing, 2003b.

OROZ, Rodolfo. *Latin I. Gramática e exercícios.* 10 ed. Buenos Aires: La Editorial Kapelusz S. A., 1967.

OSEKI, Inês. *Do latim para o vestibular - Fascículo I.* São Paulo. Faculdade de Filosofia/USP, 1967.

OSEKI, Inês. *Do latim para o vestibular - Fascículo II.* São Paulo. Faculdade de Filosofia/USP, 1967.

OSEKI, Inês. *Do latim para o vestibular - Fascículo III.* São Paulo. Faculdade de Filosofia/USP, 1967.

OSEKI, Inês. *Do latim para o vestibular - Fascículo IV.* São Paulo: Faculdade de Filosofia/USP, 1967.

OVID. *Heroides - Amores*. Translated by Grant Showerman and revised by G. P. Goold. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 1977.

OVIDE. *Les amours*. Texte établi et traduit par H. Bornecque. Paris: Les Belles Lettres, 1989.

OVIDE. *Les Métamorphoses.* Tome I, Livres I-IV. Texte établi et traduit par Georges Lafaye. Quatrième tirage de la huitième édition revue et corrigée par J. Fabre. Paris: Les Belles Lettres, 2007.

OVIDE. *Tristes.* Texte établi et traduit par Jacques André. Quatrième tirage. Paris: Les Belles Lettres, 2008.

OVÍDIO. *As Metamorfoses*. Tradução de Antônio Feliciano de Castilho. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1959.

OVÍDIO. *Metamorfoses. Tradução e notas de Bocage*. Introdução: João Ângelo Oliva Neto. São Paulo: Hedra, 2006.

P. VIRGILII MARONIS. *Opera interpretatione et notis illustravit Carolus Ruaeus jussu christianissimi regis ad usum serenissimi Delphini.* Paris: Guillard Aillaud, 1854.

PADRE CÍCERO – SITE OFICIAL: http://www.padrecicero.com.br /portug.htm

PARATORE, Ettore. *História da literatura latina.* Tradução Manuel Rosa, S.J. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

PASTORINO, C. T. *Latim para os alunos - 2º ano ginasial.* Rio de Janeiro. J. Ozon Editor, 1961.

PASTORINO, C. T. *Latim para os alunos - série complementar.* Rio / SP. J. Ozon Editor, 1963.

PAVUR, Claude. *Latin Vocabulary: High-Frequency Latin Word-Forms*. 2nd Edition. Roughly in the order of frequency. Saint Louis: Saint Louis University, 1997-2009. Disponível em: Latin Teaching Materials: http://www.slu.edu/colleges/AS/languages/classical/latin/tchmat/grammar/vocabulary/hif-ed2.html

PENNA, Heloísa Ma. Moraes Moreira. *Implicações da Métrica nas odes de Horácio*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Latim, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, USP, São Paulo, 2007. 332p.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Estudos de História da Cultura Clássica.* Vol. II: Cultura Romana. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Romana. Antologia da cultura latina.* 2 ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1986.

PEREIRA, P. Antonio *Artinha latina. Novo Methodo pequeno de grammatica latina reduzido a compendio.* Paris: Aillaud, Alves & Cia., 18__?

PEREIRA, P. Antonio *Novo methodo de grammatica latina dividido em duas partes.* Paris/Lisboa: Livraria Aillaud, 1863.

PEREIRA, Pe. João. *Exhortaçoens domesticas feytas nos collegios, e cazas da Companhia de Jesus*. Coimbra: Real Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1715.

PETER, José Ladislau. *Gramática latina para os ciclos ginasial e colegial.* 40 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

PETER, José Ladislau. *Gramática latina.* 26 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1942.

PHÈDRE. *Fables.* Texte établi et traduit par Alice Brenot. Sixième tirage. Paris: Les Belles Letras, 2009.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento do pensamento: *equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

PIAGET, Jean. *O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997.

PIMENTEL, Cristina de Sousa; PENA, Abel Nascimento. *Latim - Textos (Iniciação).* Lisboa: Edições Colibri, 1994.

PINHO, Sebastião T. de. Comparações homéricas no poema "De gestis Mendi de Saa" de José de Anchieta. *Humanitas*, vol L., 1998, p. 721-732.

PLAUTE. *Comédies.* Tome I: Amphitryon. Asinaria. Aulularia. Texte établi et traduit par Alfred Ernout. Paris: Les Belles Lettres, 1932.

PODVIN, M.-L. *Les mots latins: les 2.500 mots et constructions de base du latin*. Paris: Editions Scodel, 1981.

POGGIO, Rosauta Maria Glavão Fagundes. *Iniciação ao estudo do latim III.* Salvador: Edufba, 1996.

POGGIO, Rosauta Maria Glavão Fagundes. *Iniciação ao estudo do latim II.* Salvador: Edufba, 1996.

POGGIO, Rosauta Maria Glavão Fagundes. *Iniciação ao estudo do latim I.* Salvador: Edufba, 1996.

POULLAIN, Philippe. *História breve da literatura latina.* Lisboa: Editorial Verbo, 1964.

PRAHBU, N. S. There is no best methody – Why?. *TESOL Quarterly.* Vol. 24, nº 2, 1990.

PRATA, Patrícia; FORTES, Fábio. Considerações sobre métodos e metodologias de ensino de latim no Brasil. In: AMARANTE, José; LAGES, Luciene. *Mosaico Clássico:* variações acerca do mundo antigo. Salvador: UFBA, 2012. p. 167-185.

PRATOR, Clifford H. The Cornerstones of method. In: MURCIA, M. C.; McINTOSH, L. *Teaching English as a second or foreign language.* Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1979. p. 5-16.

PREDEBON, Aristóteles Angheben. *Edição do manuscrito e estudo das "Metamorfoses" de Ovídio traduzidas por Francisco José Freire.* Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas. p. 453.

PRIMEIRA VISITAÇÃO DO SANTO OFFICIO ÁS PARTES DO BRASIL. *Confissões da Bahia. 1591 – 92.* São Paulo: Editor Paulo Prado, 1922. Disponível em: http://archive.org/stream/primeiravisita00sociuoft#page/n5/mode/2up

PROPERTIUS. *Elegies.* Edited and translated by G. P. Goold. Cambridge/ Massachusetts/ London/ England: Harvard University Press, 2006.

PROPERTIUS. With an English translation by H. E. Butler, M.A. London: William Heinemann/ New York: G. P. Putnam's Sons, 1929.

PUBLIUS OVIDIUS NASO. *Tristium.* Bello Horizonte: Typographia Castro, 1940.

PUGLISI, Santino. *Analisando e traduzindo para o latim - Apontamentos.* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1989.

Q. HORATII FLACCI. *Carminum.* Liber III. A lyrica de Q. Horacio Flacco, poeta romano, trasladada literalmente em verso portuguez por Elpino Duriense. Tomo II. Lisboa: Impressam Regia, 1807.

QUEDNAU, Laura Rosane. Ensino de latim: discussão e propostas. In: *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 320-338.

RAGON, E. *Primeiros Exercícios de latim.* São Paulo: Editora Coleção F. T. D Ltda., 1965.

RANIERI, Carli. *Educação e cultura na história do Brasil*. Curitiba: IBPEX, 2010.

RATIO ATQUE INSTITUTIO SOCIETATIS IESU. Neapoli: Typ. Tarquinii Longi, MDXCVIII

RAVIZZA, João. *Gramática Latina* (acrescida de um compêndio de história da literatura latina). Niterói/Rio de Janeiro: Escola Industrial Dom Bosco, 1948.

RAVIZZA, P. João. *A morfologia latina. Primeiro livro de exercícios em correlação com a gramática P. João Ravizza.* 7 ed. Niterói: Escolas Profissionaes Salesianas, 1923.

REZENDE, Antônio Martinez de. *Latina Essentia: preparação ao latim.* 3 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. *Approches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RODRIGUES, Jaime Fernandes. *Roma Quartus - 4ª série ginasial.* 1 ed. São Paulo: Edição Saraiva, 1954.

RODRIGUES, Oswaldo Lima. *Fundamentos do método psicotécnico no ensino do latim.* Rio de Janeiro: Tipo Batista de Souza, 1942.

ROMÉRO, Nelson. *O argumento histórico e a pronúncia do latim.* Rio de Janeiro: Agir, 1947.

ROMERO, Nelson. *O programa de latim - 2º ciclo - 1ª série.* Rio de Janeiro /São Paulo/ Belo Horizonte: Livraria Fancisco Alves, 1944.

RÓNAI, Paulo. *Escola de tradutores.* 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1956.

RÓNAI, Paulo. *Gradus Primus: curso básico de latim.* 5 ed. São Paulo: Cultrix, 1954.

RÓNAI, Paulo. *Gradus Secundus: curso básico de latim.* 4 ed. São Paulo: Cultrix, 1954.

RÓNAI, Paulo. *Não perca o seu latim.* 8 reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

ROSÁRIO, Miguel Barbosa do. *Latim Básico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

RUDDER, Orlando de. *Cogito ergo sum*. Dicionário comentado de expressões latinas. Trad. Tiago Marques. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2008.

SACRAMENTO BLAKE, Augusto Victorino Alves. *Diccionario Bibliographico Brazileiro*. 7 v. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883-1902

SALUSTE. *Catilina. Les auters latins.* Paris: Librairie Hachette, 1850.

SANTIAGO (ÁNGEL), José Manuel. *Confección de un vocabulario básico-nuclear para el latín: critérios y métodos científicos*. Tesis doctoral. Universidade del País Vasco, 1998.

SANTIAGO (ÁNGEL), José Manuel. La selección del vocabulario didáctico: un nuevo enfoque. *Revista de Lexicografia*, nº 7, ano 2000-2001. p. 155-172. Disponível em: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=1197&clave_busqueda=2000. Acesso em 20 de março de 2013.

SANTIAGO ÁNGEL, José Manuel. El estudio del léxico latino: enfoques estadísticos y lexemáticos. *Revista de Estudios Clásicos*, nº 119, 2001. p. 91-108.

SANTOS, Joaquim Manoel dos. *Tractado de synonymos e differenças de palavras da língua latina.* Lisboa: Typografia de Luiz Correia da Cunha, 1854.

SANTOS, Luiz Antonio dos. *Elementos de grammatica latina.* 4 ed. São Paulo: [?], 1924.

SARAIVA, F.R. dos Santos. *Novíssimo Dicionário Latino-Português*. Etimológico, Prosódico, Histórico, Geográfico, Mitológico, Biográfico, etc. 12 ed. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Garnier, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2 ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, Lilia; AZEVEDO, Paulo Cesar de; COSTA, Angela Marques. *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SEABRA FILHO, José Rodrigues. Aulo Gélio Filólogo? In: *A Filologia de Ontem, de Hoje e de Amanhã.* IV Jornada Nacional de Filologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em http://www.filologia.org.br/ivjnf/. Acesso em 15/03/2013.

SENECA. *Epistles 1-65. Translated by Richard M. Gummere.* Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press, 1917

SÊNECA. Hércules no Eta. In: HELENO, José Geraldo. *"Hércules no Eta": uma tragédia estoica de Sêneca*. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 2006.

SÉNÈQUE. *Hercules Oetaeus*. Texte établi par Léon Herrmann. Paris: Les Belles Lettres, 1967.

SÉNÈQUE. *Lettres à Lucilius* (tome V). Texte établi par François Préchac et traduit par Henri Noblot. Paris: Les Belles Lettres, 1991.

SERAFIM LEITE, S.I. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. t. 1 (Século XVI – O Estabelecimento). Lisboa: Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938a.

SERAFIM LEITE, S.I. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. t. 2 (Século XVI – A Obra). Lisboa: Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938b.

SILVA, Antenor de Andrade. *Cartas do Padre Cícero* [1877 – 1934]. Salvador: E. P. Salesianas, 1982.

SILVA, Frederico de Souza. *Apocolocintose do Divino Cláudio*: *tradução, notas e comentários*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2008.

SILVA, Lourenço Tôrres da. *Método moderno para a tradução do latim.* 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

SILVA, Vítor M. P. de Aguiar e. *Teoria da Literatura.* 8 ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1988.

SMITH, F. Kinchim. *Latim - aprenda sozinho.* São Paulo: Pioneira, 1972.

SOARES, João S. *Latim 1 - Iniciação ao latim e à civilazação romana.* 3 ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1998.

SOARES, MAGDA. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In.: BAGNO. Marcos (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUZA, Rômulo Augusto de. *Manual de História da Literatura Latina*. Belém: Serviço de Imprensa Universitária.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun., 2009.

SPALDING, Tassilo Orpheu. *Deuses e heróis da Antigüidade Clássica.* 1 ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

SPALDING, Tassilo Orpheu. *Guia prático de tradução latina.* 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SPALDING, Tassilo Orpheu. *Guia Prático de Tradução Latina*. São Paulo: Cultrix, 1969.

STANDARDS FOR CLASSICAL LANGUAGE LEARNING. A colaborative project of The American Classical League and The American Philological Association and Regional Classical Associations. Oxford, Ohio: Miami University, 1997.

STOCK, Leo. *Conjugação dos verbos latinos. Como conjugar corretamente os verbos regulares e irregulares.* Lisboa: Editorial Presença, 2000.

STOCK, Leo. *Gramática de Latim*. Trad.: António Moniz e Maria Celeste Moniz. Barcarena: Editorial Presença, 2005.

STUBBS, M. Language development, lexical competence and nuclear vocabulary. *Educational Linguistics*, Oxford, Blackwell, 1986. p. 98-115.

SUETÔNIO. *De grammaticis et rhetoribus*, XX, 1. Edição provisoriamente utilizada: www.thelatinlibrary.com

TEIXEIRA, Bento. *Prosopopéia*. 2ª ed. comentada e ilustrada, organizada por Milton Marques Júnior, Fabrício Possebon e Juvino Alves Maia Júnior. João Pessoa: Ideia, Editora Universitária, 2004.

TERÊNCIO (185 a 159 a.C.). *Comédias*. São Paulo: Edições Cultura, 1945

THURSBY, Claire C. ; KYNE, Gretchen Denke. *Living latin for the junior high school - book one*. 9 reimp. New York: The Macmillan Company, 1941.

TORRÃO, João Manuel Nunes. *Latim I: língua e cultura*. Lisboa: Universidade Aberta, 1994.

TOSI, Renzo. *Dicionário de sentenças gregas e latinas*. 2. ed. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TRAUPMAN, John C. *Conversational Latin for oral proficiency*. 4 ed. Wauconda: Bolchazy-Carducci Publishers, Inc., 2007.

TREVIZAM, Matheus. *Camena entre Brasil e Portugal*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008.

TRINGALI, Dante. *A arte poética de Horácio*. São Paulo: Musa Editora, 1993.

TUFFANI, Eduardo (2006). *Repertório Brasileiro de Língua e Literatura Latina* (1830-1996). Cotia, SP: Ibis.

TUFFANI, Eduardo. Os estudos latinos no Brasil. *Clássica*, São Paulo, 13/14, 2000-2001. p. 393-402.

VALENTE, Pe. Milton Luís. *Gramática latina para as quatro séries do ginásio*. 24 ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1949.

VALENTE, Pe. Milton Luís. *Gramática latina para as quatro séries do ginásio.* 82 ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1952[?]

VALENTE, Pe. Milton Luís. *Gramática latina para o ginásio.* Porto Alegre: Livraria Selbach, 1949.

VALENTE, Pe. Milton Luís. *Ludus tertius - 3ª série ginasial.* 23. ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1953.

VALLE, Rosalvo do. Professor Ernesto de Faria Júnior. *Confluência*, Número em homenagem a Ernesto Faria, nº 31, 1º set. 2006, p. 11- 48, Rio de Janeiro.

VARNHAGEN, F. A. *Florilégio da Poesia Brazileira, ou Collecção das mais notaveis composições dos poetas brazileiros falecidos, contendo as biographias de muitos delles, tudo precedido de um ensaio historico sôbre as lettras no Brazil*. t. 1. Lisboa: Imprensa Nacional, 1850.

VASCONCELLOS, J. Leite de. *Da importância do latim.* Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1947.

VASCONCELLOS, J. Leite de. Da importância do latim. *Revista Lusitana*, v. xiv, 1911, p. 113-124.

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. *Sintaxe do período subordinado latino*. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2013.

VASCONCELLOS, Pe. Simam de. *Vida do veneravel Padre Ioseph de Anchieta da Companhia de Iesv, tavmatvrgo do Novo Mundo, na prouincia do Brasil*. Lisboa: Officina Ioam da Costa, 1672.

VASCONCELOS, Pe. Simão de. *Chronica da Companhia de Jesu do Estado do Brasil e do que obraram seus filhos nesta parte do novo mundo*. Lisboa: Editor A. J. Fernandes Lopes, 1865 [1663].

VENUTTI, Lawrence. A invisibilidade do tradutor. Trad. de Carolina Alfaro; *Palavra* – Departamento de Letras da PUC-Rio; n.3; 1995; p.111-134; Rio de Janeiro.

VERDIER, Roger. *Marcus et Tullia. Manual de língua latina.* Rio de Janeiro: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

VIEIRA, Antonio. *Sermoens do P. Antonio Vieira, da Companhia de Jesu...* Primeira Parte. Lisboa: Officina de Ioam da Costa, 1679.

VIEIRA, Antonio. *Sermoens do P. Antonio Vieira, da Companhia de Jesu...* Segunda Parte. Lisboa: Officina Miguel Deslandes, 1682.

VIEIRA, Antonio. *Sermoens do P. Antonio Vieira, da Companhia de Jesu...* Terceira Parte. Lisboa: Officina Miguel Deslandes, 1683.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VII, n. XXVI, jul./set. 2008. p. 73-88.

VIOTTI, Pe. Hélio Abranches. Pesquisa, introdução e notas aos *Textos Históricos. José de Anchieta*. Obras Completas, v. 9. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

VIRGIL. *Eclogues. Georgics. Aeneid 1-6.* Edited by Jeffrey Henderson. Translated by H. Ruston Fairclough. Revised by G. P. Goold. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press, 2004.

VIRGÍLIO. *Bucólicas*. Trad. Raimundo Carvalho. Belo Horizonte: Crisálida, 2005

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society. The development of higher psychological process.* Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1896-1934). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.

WESTAWAY, F. W. *Quantity and accent in the pronunciation of latin.* 1 ed. London: Cambridge University Press, 1913.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZENONI, G. *Sintaxe latina.* 3 ed. Cucujães: Editorial Missões, 1953.

Universidade Federal da Bahia
Salvador, setembro de 2013

Imagem de capa:
Busto de Lucilla
Segunda metade do século 2 d.C.
Descoberto em Cartago (Tunísia), em 1845.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
ANO: 2013