

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

VICTOR DE LIMA SERUDO

ENSINO DE LATIM: UMA COMPARAÇÃO ACERCA DOS MÉTODOS DE ENSINO

MANAUS – AM

2024

VICTOR DE LIMA SERUDO

ENSINO DE LATIM: UMA COMPARAÇÃO ACERCA DOS MÉTODOS DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Soraya Paiva Chain

MANAUS – AM

2024

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S489e Serudo, Victor de Lima  
Ensino de latim: uma comparação acerca dos métodos de ensino  
/ Victor de Lima Serudo . 2024  
88 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Soraya Paiva Chain  
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do  
Amazonas.

1. Língua Latina . 2. Método de Ensino . 3. Ensino de Latim . 4.  
Linguística . I. Chain, Soraya Paiva. II. Universidade Federal do  
Amazonas III. Título

VICTOR DE LIMA SERUDO

**ENSINO DE LATIM: UMA COMPARAÇÃO ACERCA DOS MÉTODOS DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em letras na área de Estudos da Linguagem.

**Aprovada em 09 de setembro de 2024**

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Soraya Paiva Chain – Presidenta  
Universidade Federal do Amazonas – PPGL/UFAM

---

Prof. Dr. Adílio Júnior de Souza – Membro  
Universidade Regional do Cariri – URCA

---

Profa. Dra. Vivian Gregores Carneiro Leão Simões – Membro  
Universidade Federal de Roraima – UFRR

---

Profa. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira – Suplente  
Universidade Federal do Amazonas – PPGL/UFAM

---

Prof. Dr. Carlos Renato Rosário de Jesus – Suplente  
Universidade Estadual do Amazonas – UEA

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou comparar três métodos de ensino de latim: o método tradicional-gramatical (Libâneo, 1991; Mizukami, 1986), o método textual (Fortes e Prata, 2015; Longo, 2014) e o método comunicativo (Almeida Filho, 2015; Fortes e Prata, 2015; Nardi, 2007; Santos, 2020) encontrados em obras de ensino de latim, tais como *Latina essentia* – preparação ao latim (Rezende, 2009), Curso Básico de Latim – *Gradus Primus* (Paulo Rónai, 2013), *Gradus Secundus* (Paulo Rónai, 2014), *Latine Loqui* – Curso Básico de Latim Volumes I e II (Leite, 2021), *Latinitas: uma introdução à língua latina através dos textos* (Amarante, 2018) e *Lingua latina per se illustrata – pars I familia romana* (Ørberg, 2003). Para isso, revisitamos a Antiguidade Clássica, com o objetivo de demonstrar como o ensino de latim na época se diferencia do modelo atual, passando pelo surgimento das reflexões sobre a linguagem, até chegar à tradição gramatical consolidada pelos grandes gramáticos e aos métodos de ensino praticados na Grécia e em Roma. Também traçamos um breve histórico do ensino de latim no Brasil, abordando aspectos históricos e legais e seus desdobramentos em nossa sociedade. Apresentamos os contextos nos quais o latim é atualmente estudado, com ênfase no ensino de latim em duas universidades públicas: a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Assim, conseguimos destacar as especificidades de cada método, identificando, entre outros aspectos, o público ao qual se destinam e as particularidades inerentes a cada um dos métodos. Refletimos, por fim, sobre a prática de ensino com o uso desses materiais e propomos considerações sobre o ensino de latim, especialmente no contexto de sala de aula brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Latina; Método de Ensino; Ensino de Latim; Linguística.

## ABSTRACT

This research aimed to compare three Latin teaching methods: the traditional-grammatical method (Libâneo, 1991; Mizukami, 1986), the textual method (Fortes & Prata, 2015; Longo, 2014), and the communicative method (Almeida Filho, 2015; Fortes & Prata, 2015; Nardi, 2007; Santos, 2020) as found in Latin teaching works, such as *Latina essentia – preparação ao latim* (Rezende, 2009), *Curso Básico de Latim – Gradus Primus* (Paulo Rónai, 2013), *Gradus Secundus*, (Paulo Rónai, 2014), *Latine Loqui – Curso Básico de Latim Volumes I and II* (Leite, 2021), *Latiniŕtas: uma introdução à língua latina através dos textos* (Amarante, 2018), and *Lingua latina per se illustrata – pars I familia romana* (Ørberg, 2003). To this end, we revisited Classical Antiquity to demonstrate how Latin teaching in that era differs from the current model, tracing the emergence of reflections on language, leading up to the grammatical tradition consolidated by renowned grammarians, and also highlighting the teaching methods practiced in Greece and Rome. We also outlined a brief history of Latin teaching in Brazil, addressing historical and legal aspects and their implications for our society. We presented the contexts in which Latin is currently studied, with an emphasis on Latin teaching at two public universities: the Federal University of Amazonas (UFAM) and the State University of Amazonas (UEA). Thus, we were able to highlight the specificities of each method, identifying, among other aspects, the target audience and the particular characteristics inherent to each method. Finally, we reflected on the teaching practice using these materials and offer considerations on Latin teaching, particularly within the Brazilian classroom context.

**KEYWORDS:** Latin Language; Teaching Method; Latin Teaching; Linguistics.

À minha mãe, Maria da Conceição Lima, que abdicou de muita coisa em prol da minha felicidade.

Ao meu pai, Jamil Serudo, que não pôde, em vida, ver a concretização de meus sonhos (*in memoriam*).

À minha orientadora, Soraya Chain, a minha gratidão por tamanha paciência e incentivo. Obrigado por confiar em mim.

**Dedico.**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos a mim concedidas e por não deixar eu desistir deste trabalho em momentos de grande desânimo e incertezas.

À minha mãe, que nunca deixou de me apoiar e me incentivar em todos os momentos. Minha grande incentivadora e admiradora, que mesmo em meio às adversidades sempre segurou minha mão, oferecendo-me afago, conforto e aconchego quando necessário. Exemplo de mulher guerreira e batalhadora e que, talvez, eu nunca consiga retribuir o tanto que ela fez por mim. Meu grande amor.

Ao meu pai (*in memoriam*), filho e pai amoroso, que partiu quando eu começava a caminhar em busca de melhores oportunidades para todos nós. Ele não aguentou a saída do filho único, mesmo assim nunca deixou de me amar e me apoiar em nenhum momento. Sei que, de onde quer que ele esteja, torce por mim. Sou grato pelo homem que ele ajudou a me tornar.

À minha orientadora, Profa. Soraya Chain, a quem eu devo todo o meu agradecimento pela acolhida e por ter me ajudado nesse doloroso caminho que é o amadurecimento acadêmico. Minha inspiração, minha parceira e minha amiga, que me apresentou e me ensinou grande parte do que eu sei sobre o grandioso e vasto mundo da Língua Latina.

À Universidade Federal do Amazonas, por todas as portas que me ajudou a abrir durante o período da graduação em Letras – Língua e Literatura Portuguesa, que contribuíram para a minha formação intelectual e o meu desenvolvimento enquanto pesquisador.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFAM pela acolhida e ajuda nesse caminho

À minha família, pelo incentivo e pelo apoio incondicional, em especial a Jakeline Sampaio, que, ao me perguntar sobre o andamento da dissertação, lembrava-me de que eu não dispunha de prazo eterno para escrita e assim me incentivava a escrever, e, quando o meu computador pifou já no término da escrita, não mediu esforços,

mesmo em meio a adversidades, para me ajudar em meio a momentos de grande ansiedade. Minha eterna gratidão.

Aos meus amigos, pelas contribuições e por me ajudaram a seguir em frente, em especial à minha grande amiga, Aline Nicacio, das gratas surpresas da graduação e que partilhou comigo grandes aventuras durante nossa morada em Portugal. Minha fiel amiga e por quem eu tenho singular carinho e grande admiração.

Ao Prof. Dr. Adílio, pelas contribuições e sugestões de leituras que foram fundamentais para o bom andamento dessa dissertação.

À Profa. Dra. Vívian Simões, pelos comentários valiosos que ajudaram a enriquecer ainda mais este trabalho.

Ao Conrado Serudo (*in memoriam*) e ao Heitor Serudo, meus companheiros de quatro patas pelo companheirismo, carinho e amor que sempre tiveram.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de financiamento, fundamental para o bom andamento dessa dissertação.

Aos leitores dessa dissertação, que a acharão em algum lugar e, ao lê-la, contribuirão para a disseminação dos estudos clássicos, especialmente no norte do Brasil, onde a área, embora tenha avançado muito nos últimos anos, ainda carece de maior incentivo.

*"Fortis est qui se vicent"*  
Forte é aquele que vence a si mesmo.  
*Publius Syrus*

## SUMÁRIO

|   |         |
|---|---------|
| <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....   | X       |
| <b>1. ESTUDO SOBRE A TRADIÇÃO GRAMATICAL NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA</b> .....                            | XIII    |
| 1.1. Método de ensino na Grécia.....  | XXVII   |
| 1.2. Método de Ensino em Roma.....  | XXVIII  |
| <b>2. UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LATIM NO BRASIL</b> .....                                       | XXXII   |
| 2.1. Tradição histórico-escolástica.....  | XXXII   |
| 2.2. Tradição jurídico-legal.....   | XXXVII  |
| 2.3. O espaço do ensino de latim hoje.....  | XLI     |
| <b>3. MÉTODOS DE ENSINO DA LÍNGUA LATINA</b> .....  | XLVIII  |
| 3.1. Método tradicional-gramatical.....   | LII     |
| 3.2. Método textual.....  | LIV     |
| 3.3. Método comunicativo.....   | LV      |
| <b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....   | LVII    |
| <b>5. ABORDAGEM DE ALGUNS MATERIAIS METODOLÓGICOS DE ENSINO DE LATIM DISPONÍVEIS NO MERCADO</b> ..... | LX      |
| 5.1. <i>Latina essentia</i> – preparação ao latim (Antônio de Rezende).....                           | LX      |
| 5.2. Curso Básico de Latim – <i>Gradus Primus</i> e <i>Gradus Secundus</i> (Paulo Rónai).....         | LXIII   |
| 5.3. <i>Latine Loqui</i> – Curso Básico de Latim Volumes I e II (Leni Leite).....                     | LXVII   |
| 5.4. <i>Latinitas</i> : uma introdução à língua latina através dos textos (José Amarante).....        | LXX     |
| 5.5. <i>Lingua latina per se illustrata – pars I familia romana</i> (Hans Ørberg)....                 | LXXV    |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | LXXVIII |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | LXXXII  |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Assim como uma parcela dos estudantes que ingressam no curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), eu nunca havia ouvido falar sobre a existência do latim, nem das suas contribuições à língua portuguesa. Em 2015, contudo, após o ingresso no Curso, ao analisar a grade curricular disponibilizada no portal do aluno, fui apresentado à disciplina língua latina, mas de forma muito superficial. Isso despertou em mim curiosidade e interesse, o que me levou a pesquisar sobre a nova língua a ser estudada. Como o que eu pesquisei se mostrou de difícil compreensão naquele momento, resolvi, então, aguardar e esperar o que viria.

Mais tarde, no terceiro período da graduação, em que é ofertada a disciplina Língua Latina I, tive o meu primeiro contato, de fato, com a língua latina. Naquela época, por ser uma disciplina cujo método adotado pela docente da disciplina preconizava uma mescla do estudo histórico, fonológico, morfológico, gramatical e sintático da língua, senti-me contemplado, já que o estudo da gramática e o da sintaxe foram um dos motivos pelos quais optei pelo ingresso no curso de letras, mas, até então, eles não haviam aparecido nos primeiros períodos da graduação. Por isso, com o passar dos dias, ao estudar a morfologia, a sintaxe e a gramática do latim e proceder com as análises morfossintáticas das estruturas que eram apresentadas gradativamente, bem como os aspectos da cultura dos romanos por meio de texto de autores diversos, fui nutrindo um interesse cada vez maior pela língua. No entanto, o estudo do latim esbarrou em alguns percalços, sobretudo quanto à gramática e à sintaxe, por não ter tido uma boa base gramatical da língua materna na educação básica, o que dificultou, em vários momentos, a compreensão de aspectos estruturais do latim.

Como três períodos de disciplinas de língua latina e mais um período de disciplina de literatura latina, vista quase no fim do Curso, ambas com carga horária de 60 horas, não eram suficientes para estudar mais a fundo as especificidades da língua, entrei no Grupo de Estudos de Língua Latina de Manaus (GELLAMA), onde estudei, com mais tenacidade, textos originais de autores clássicos, analisando

estruturas mais complexas do que aquelas vistas no decorrer da graduação em decorrência do tempo curto das disciplinas.

Tudo isso fez com que o meu interesse pela área fosse tão grande que, quando cogitei o ingresso no mestrado, de imediato pensei em trabalhar com um projeto de pesquisa que fosse ao encontro do estudo do latim, mas não a aspectos meramente gramaticais, com vistas apenas a análise de aspectos estruturais da língua, mas a algo voltado para o ensino e das reflexões que poderiam surgir desse campo de estudo e que contribuíssem, de alguma maneira, com o trabalho do professor em sala de aula. Isso porque esse era um caminho novo a ser percorrido, visto que ainda não havia direcionado tanta atenção às reflexões sobre o ensino de latim, de forma mais intensa, na graduação. Preocupava-me, naquele momento, pensar sobre aspectos morfossintáticos da língua, usando como apoio textos de autores latinos, gramáticas e dicionários, sempre à luz de estudos linguísticos atuais. A partir disso, pensei em experimentar novos ares e logo surgiu o interesse em trabalhar com métodos de ensino de latim encontrados em materiais pedagógicos utilizados até hoje na prática docente.

Como objetivo geral, pretendo fazer uma abordagem de materiais pedagógicos de ensino de latim por meio da comparação dos métodos de ensino apresentados. Os objetivos específicos são investigar os materiais pedagógicos pertencentes ao *corpus*, com o intuito de identificar e coletar os dados para a nossa pesquisa; apresentar os métodos encontrados nos manuais, comparando-os entre si de acordo com as especificidades encontradas; e, por fim, propor discussões e reflexões linguísticas que incidam sobre o ensino de latim em contexto de ensino brasileiro.

O *corpus* de análise é formado por cinco materiais pedagógicos de ensino de latim de autores renomados e de anos diversos, a saber: *Latina essentia* – preparação ao latim (Rezende, 2009); *Curso Básico de Latim - Gradus Primus* (Rónai, 2013), *Gradus Secundus* (Rónai, 2014); *Latine Loqui* – Curso Básico de Latim Volumes I e II (2021); *Latinitas: uma introdução à língua latina através dos textos* (Amarante, 2018) e *Lingua latina per se illustrata – pars I familia romana* (Ørberg, 2003).

Com alguns desses materiais, tive contato ainda na graduação, nas disciplinas de Língua Latina I, II e III, ministradas no terceiro, quarto e quinto períodos do Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da UFAM, respectivamente. Os outros materiais tive contato na Pós-graduação, na disciplina Tópicos Especiais em Ensino

de Latim no Brasil: abordagem teórico-metodológica, do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFAM. Após esse contato prévio, optamos por selecionar os materiais que fossem escritos por professores brasileiros e que apresentassem textos que pudessem ser analisados. Dos materiais escolhidos, apenas o método *Lingua latina per ser illustrata* (Ørberg, 2003) não é escrito por um autor brasileiro, dada a dificuldade de encontramos bons materiais produzidos no Brasil que empreguem o método abordado pelo autor. Além disso, priorizamos os materiais que ainda são amplamente utilizados hoje.

Começo essa dissertação com uma seção dedicada ao estudo da tradição gramatical helênica e romana na Antiguidade. Inicialmente, apresento aspectos históricos sobre a tradição gramatical, desde as primeiras reflexões sobre a linguagem até a instituição da gramática como disciplina, de forma contextualizada. Depois adentramos no trabalho dos *grammatici* de grande expressão: os gregos Dionísio (o Trácio) e Apolônio Díscolo; e os latinos: Varrão, Quintiliano, Donato e Prisciano, mostrando as especificidades dos trabalhos desses gramáticos para compreendermos de que forma a tradição gramatical clássica deixou o seu legado e como isso interfere, ainda, nos materiais de ensino de latim utilizados hoje e, assim, demonstrar a diferença desse modelo de ensino para o atual.

Em seguida, no segundo capítulo, mudo o foco para o ensino de latim no Brasil, destacando momentos históricos, que vão da chegada e fixação dos jesuítas em território brasileiro em 1500; perpassando pela promulgação da *Ratio studiorum*, documento norteador da prática docente dos padres jesuítas (1599); as reformas do Decreto Pombalino (1759), a Lei Capanema (1942), até as duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e 1996. Feito esse apanhado histórico, encerro a seção trazendo reflexões pertinentes sobre o cenário do ensino de latim em duas universidades públicas do estado do Amazonas, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA), *campus* Manaus, e mais alguns desdobramentos do ensino de latim atualmente.

No terceiro capítulo, abordo os métodos de ensino da língua latina: tradicional-gramatical, textual e comunicativo, encontrados nos materiais que analisamos. Assim, parto das noções gerais e conceituais sobre método, para, depois, delimitar cada um deles, mostrando suas características.

Por fim, no quarto capítulo, analisei o *corpus* sob uma perspectiva linguística atual e situada na linguística aplicada. Primeiramente, contextualizo os materiais dispostos, apresentando um panorama sobre autor e obra. Em seguida, apresento a abordagem feita sobre os métodos empregados em cada um desses materiais. Contudo, destaco, desde já, que nosso objetivo com a comparação dos métodos não é o de inferir qual o melhor ou o pior, já que tal noção pode ser relativa e depende de múltiplos contextos de aplicação.

Quanto a isso, Fortes e Prata (2015, p. 91) afirmam que

[...] é preciso compreender que a crítica a um livro didático ou a determinada metodologia de ensino requer que se pense, de antemão, na inserção histórica dessa metodologia, para que não se perca na avaliação apressada e na exigência absurda de que tais ou tais métodos devessem oferecer aquilo que lhes era extemporâneo, ou tivessem preocupações teóricas que estavam absolutamente ausentes de sua época.

Assim, devemos ter em mente que o contexto no qual estão inseridos professores e alunos também é fator primordial para a escolha de determinado material didático, para que o ensino seja eficaz e, ao mesmo tempo, relevante, e assim possa surtir o efeito desejado.

Por ser um trabalho cuja preocupação maior é a comparação entre métodos de ensino observados em materiais utilizados para o ensino-aprendizagem de latim, uso critérios metodológicos, como a leitura de textos científicos da área e a análise de materiais de ensino selecionados, que caracterizam a nossa pesquisa como bibliográfica, pois a “pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos” (Lakatos; Marconi, 2017, p. 33). Além disso, sigo etapas pré-estabelecidas, como análise e interpretação e redação, que fazem parte da pesquisa bibliográfica. (Lakatos; Marconi, 2017, p. 33).

## **1. ESTUDO SOBRE A TRADIÇÃO GRAMATICAL NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA**

Como forma de nos situarmos com mais propriedade sobre a tradição gramatical do Ocidente, propusemo-nos a apresentar um recuo histórico que parte da Antiguidade clássica, para, a partir dos estudos feitos, conseguirmos ter um panorama sobre as reflexões acerca do pensamento gramatical e seus desdobramentos durante

todo o período clássico. Ao fazermos esse movimento, teremos condições de analisar melhor os métodos encontrados nos materiais pedagógicos de ensino de latim.

Dissertar sobre a história da tradição gramatical na Antiguidade clássica não é tarefa fácil, dada a complexidade das reflexões filosóficas e linguísticas em torno de um tema cuja história marca mais de dois mil anos. Por isso, é difícil estabelecer, com precisão, os eventos que se sucedem, seja pela escassez de dados bibliográficos, seja pelo extenso contexto histórico. Portanto, inevitavelmente podemos incorrer em reducionismos – os quais são necessários, já que não cabe, aqui, o aprofundamento de todo o pensamento filosófico greco-romano da Antiguidade, uma vez que isso nos distanciaria do nosso objetivo precípuo: a abordagem de materiais metodológicos de ensino de latim por meio da comparação acerca dos métodos de ensino.

Neste momento, cabe uma observação: a primeira reflexão feita sobre a linguagem, assim como a primeira descrição de uma língua que se tem conhecimento, vem do Oriente, precisamente da Índia antiga, em 520-460 a.C., com os gramáticos hindus (Vieira, 2018, p. 16). Contudo, embora os estudos feitos por esses gramáticos marquem uma mudança sobre o pensamento linguístico e sejam de grande relevância e importância para os estudos gramaticais, não remontaremos a eles, porque a narrativa com a qual trabalharemos centraliza-se na tradição gramatical greco-romana do Ocidente, que dialoga melhor com o nosso objetivo.

A Antiguidade clássica, entre os séculos VIII a.C. e V d.C., compreende o período no qual as civilizações grega e romana se desenvolveram e influenciaram toda a Europa. No primeiro momento, abordaremos a Grécia dos séculos VI a III a.C., onde surgiram as primeiras reflexões filosóficas sobre a linguagem (com os pré-socráticos e socráticos), as quais antecedem as reflexões gramaticais; avançando mais, falaremos da escola estoica, que, ao seu modo, estabelece uma nova forma de pensar a linguagem e é aqui que aparecem as primeiras sistematizações sobre o ensino gramatical como disciplina; posteriormente evidenciaremos os estudos feitos no período alexandrino, com evidente menção aos gramáticos alexandrinos Dionísio (o Trácio) e Apolônio Díscolo. Por fim, apresentaremos o panorama da tradição gramatical no seio da civilização romana, com atenção aos grandes gramáticos da época: Varrão, Quintiliano, Donato e Prisciano, que contribuíram substancialmente para a doutrina gramatical em Roma. Assim, estaremos prontos para compreender a

tradição gramatical que se desenvolveu no Ocidente e influenciou, sobremaneira, o estudo gramatical nos dias de hoje.

Inevitavelmente, ao estabelecer a história da tradição gramatical no Ocidente, somos levados à Grécia. Isso porque a gramática é um marco da cultura helenística, representando, assim, “um mecanismo de preservação da cultura helênica” (Neves, 1987, p. 15). Assim, essa civilização seria o berço do estudo filosófico da linguagem, que precede o estudo da gramática e a sua instituição como disciplina.

O que aqui estabeleceremos é uma cronologia sobre o estudo gramatical que tem como base teórica o pensamento filosófico, que se expandiu por todo o mundo Ocidental. A filosofia, por sua vez, é a base dos estudos sobre a linguagem desenvolvidos na Grécia.

Desde muito cedo os filósofos gregos sentiam a necessidade de conhecer o mundo ao seu redor e, por isso, com os fatos da linguagem não seria diferente, já que “muito antes de a gramática ser pensada como uma disciplina intelectual e mesmo bem antes de ela emergir dentre a massa do pensamento filosófico, encontramos uma riqueza muito grande na experiência grega da linguagem” (Neves, 1987, p. 21). Com efeito, essa experiência pode ser observada por meio das reflexões feitas pelos filósofos em períodos que antecedem à doutrina gramatical.

Segundo Weedwood (2002, p. 22), no que concerne à história da linguística ocidental, partimos de um confronto de visões distintas: a língua(gem) como fonte do conhecimento e a língua(gem) como simples meio de comunicação. Daí surgem os problemas de linguagem sobre os quais repousam os filósofos gregos.

É possível dividir o estudo sobre a linguagem na Grécia Antiga em quatro períodos: pré-socrático; socrático, estoico e alexandrino.

O período pré-socrático (século VI a.C. a V a.C.), como o nome sugere, compreende a época que antecede Sócrates e os sofistas. Aqui, a preocupação se volta para as questões que envolvem o universo, o cosmos e os questionamentos que deles advêm, como as reflexões sobre a vida humana.

Conforme reforça Weedwood (2002, p.24),

a atmosfera na cidade-Estado de Atenas, perto do final do século V a.C., era de questionamento. Explorando as causas que subjazem ao ambiente físico e cosmológico do homem, os filósofos pré-socráticos identificaram duas forças vitais: *phýsis*, a natureza, o poder inexorável que governa o mundo

visível; e *nómos*, a crença, costume ou lei instituída por ação divina ou humana.

No campo da linguagem, a noção de língua é entendida como dependente da natureza, ou seja, a palavra e seu significado proveem da natureza, do cosmos, ou partem de uma convenção imposta.

Essa dualidade ganha espaço no *Crátilo*, de Platão (c.429-347 a.C). No diálogo, Platão apresenta três pontos de vista sobre a linguagem:

Dos três interlocutores que ele retrata, Crátilo sustenta que a língua espelha exatamente o mundo; Hermógenes defende a posição contrária, a de que a língua é arbitrária e Sócrates representa a instância intermediária, ressaltando tanto os pontos fortes quanto as fraquezas dos argumentos dos outros dois e levando-os, por fim, a uma solução conciliatória (WEEDWOOD, 2002, p. 25).

Com isso, conseguimos compreender as primeiras reflexões que surgem acerca da linguagem na Grécia, a partir da oposição entre a origem natural e a convencional da linguagem, o que só é possível graças a Platão, já que

A historiografia linguística assegura que, se houve reflexões sobre a linguagem feitas pelos filósofos pré-socráticos, pelos primeiros retóricos (os sofistas) e por Sócrates, entre os séculos VI e V a.C., estas só podem ser recuperadas indiretamente, sobretudo por meio da obra de Platão. Além disso, se nos textos de Platão e Aristóteles, entre os séculos V e IV a.C., já podem ser encontradas observações sobre a linguagem, mais precisamente sobre a língua grega, tais observações não resultaram de uma preocupação linguística sistemática e independente e aparecem esparsamente em suas respectivas obras (Vieira, 2018, p. 24).

O segundo período corresponde a época socrática (século IV a.C). Nele muda-se o foco anterior e passa-se a focar aspectos dedicados ao homem. Aqui surgem os sofistas: Sócrates, Platão e Aristóteles. Por meio de Platão e Aristóteles, conseguimos estabelecer o pensamento dos sofistas, que se dedicavam, sobretudo, à formação do homem político. Além disso, preocupavam-se em ensinar os preceitos para a arte de falar, com vistas à persuasão, sem preocupação, portanto, com o conteúdo em si (Neves, 1987). Os sofistas, então, estabelecem a predominância da arte de falar sobre todas as outras, além de preconizarem algumas questões sobre a linguagem, como a subjetividade arbitrária e a incomunicabilidade do discurso e sua funcionalidade.

No que diz respeito a Sócrates, ele não deixou, para a posteridade, nenhuma obra escrita, contudo, podemos perfeitamente recuperar suas ideias por meio dos

seus discípulos, Platão e Xenofonte. Como vimos anteriormente, Platão apresenta, tanto no Crátilo quanto no Sofista, questões sobre a linguagem, daí ser um importante nome nos estudos gramaticais da Grécia Antiga. Conforme afirma Neves (1987, p. 45), Platão “abre um novo caminho nas investigações sobre linguagem” ao ir de encontro à perspectiva sofista sobre a linguagem como condutora de si mesma e instrumento de persuasão. Assim, ele apresenta “uma concepção filosófica segundo a qual a linguagem conduz a alguma coisa que não ela mesma e, portanto, o discurso pode dizer ou não dizer a verdade” (Neves, 1987, p. 45).

Aristóteles, um dos mais célebres de seu tempo, fora discípulo de Platão e escreveu sobre uma enormidade de temas das mais diversas áreas (ética, lógica, biologia, política, física etc.). Quanto à linguagem, a entende como “expressão de tudo o que é” (Neves, 1987, p. 61). Partindo disso, Aristóteles a estuda “onde quer que apareça”, e, com isso, parte do exame do suporte biológico da função linguística. Constata, portanto, que “a partir da fundamentação biológica, o homem é caracterizado como capaz de, por natureza, articular sons e organizá-los numa linguagem” (Neves, 1987, p. 61). Além disso, Aristóteles se dedicou a aspectos da significação, às categorias *lógos* e *léxis*, à retórica e à poética.

Seguindo a cronologia histórica e ainda no campo da reflexão sobre a linguagem na Grécia, chegamos ao período em que “as questões linguísticas passam a ser tratadas em obras específicas e de maneira ordenada”, o qual corresponde à corrente filosófica fundada por Zenão de Cítio: o estoicismo<sup>1</sup>. Neves (1987, p. 79) nos mostra que esse período marca uma importante mudança no contexto social grego. Com o declínio da *polis*, Atenas deixa de ter uma hegemonia intelectual e os gregos, de certa forma, perdem autonomia política. Portanto, não se fala mais em uma sociedade helênica, mas em uma sociedade helenística.

A sociedade helenística corresponde ao período que vai da morte de Alexandre, o Grande (323 a.C.), à conquista da Grécia por Roma. Neste período, as civilizações exercem grande influência umas nas outras, contribuindo, sobremaneira,

---

1 Quanto ao período estoico: “A consideração do chamado *estoicismo* é bastante difícil não só pelo fato de as informações existentes serem, em geral, indiretas, como também pela grande extensão do período abrangido. É claro que houve, no campo dos estudos linguísticos, uma grande diferença de concepções entre os primeiros estóicos e os estóicos mais tardios, razão pela qual, mesmo buscando apanhar apenas as diretrizes básicas da escola, incorre-se no período de uma generalização indevida” (Neves, 1987, p. 79).

para a mistura entre os povos. Essa mudança política suscitou, no povo grego, um sentimento de resistência ao novo, que recai sobre a língua, como tentativa de preservação da cultura que se diluiu. Com isso, a “linguagem, como expressão que é de valores, constitui um dos principais pontos que se evidenciam à observação e se põem em exame, na época helenística” (Neves, 1987, p. 79).

Por isso, o grande esforço para a manutenção da língua e da cultura gregas fundamenta uma atividade em que coexiste uma reflexão teórica e um saber prático, contribuindo, portanto, para a instituição da gramática enquanto disciplina.

Em outras palavras,

Leve-se em conta que, sendo fundamental o esforço de preservação das formas de expressão, há coexistência de uma reflexão teórica e uma atividade prática, esta representada pelo empenho crítico e filológico. Desse modo evidencia-se a separação de domínios e, conseqüentemente, a criação gradual de um domínio da gramática. Em tal contexto, a contribuição da filosofia estoica para os estudos da linguagem adquire uma significação especial (Neves, 1987, p. 80).

A filosofia estoica representa um avanço em relação às reflexões filosóficas anteriores em voga, por tratarem de aspectos da pronúncia, etimologia e gramática, bem como formalizarem dois aspectos importantes: a oposição entre forma e sentido, o que possibilitou distinguir o “significante” e o “significado”. Com efeito, os seguidores de Zenão de Cítio instituem a língua como o instrumento pelo qual se realiza as manifestações do pensamento e dos sentimentos, contribuindo, então, para uma relação biforme entre teoria e prática.

Na esteira da reflexão sobre a tradição gramatical, passamos ao período alexandrino, que possui contornos diferentes daqueles vistos até aqui: saímos do terreno filosófico da linguagem e passamos para “um terreno específico e bem determinado, o terreno gramatical” (Vieira, 2018, p. 33). Assim, com os estoicos, o foco era a compreensão filosófica dos poetas e a compreensão lógica por trás da linguagem; com os alexandrinos, prevalece a explicação das palavras, a preocupação com os sinais gráficos, a flexão e o princípio da analogia (Neves, 1987, p. 108). Estamos no período de desenvolvimento das grandes áreas do saber, como a literatura, a filosofia, a medicina, a gramática etc.

O pensamento teórico *versus* o pensamento empírico separa a escola estoica da alexandrina e marca o início do trabalho prescritivo da língua grega. Esse *labor* parte do estudo da língua encontrada nos textos homéricos – que para os alexandrinos

era o ideal da língua grega. Por isso é que Moura Neves (1987, p. 109) diz que os gramáticos alexandrinos codificaram a gramática grega, o que viria a ser o modelo da gramática tradicional. Além disso, dedicaram-se à crítica, à interpretação dos poetas e dos mitos, bem como se dedicaram às formas sonoras, por meio das quais buscavam analogias para construção de paradigmas.

Segundo Vieira (2018, p.47-48), o fato de tentarem estabelecer um padrão de língua grega a ser seguido traz consigo implicações negativas na história da gramatização das línguas ocidentais, pois, com isso, distorcem a concepção existente entre língua e fala e atribuem um aspecto negativo na mudança linguística. Desse modo, “os eruditos alexandrinos inauguram a tradição prescritivo-normativa nos estudos gramaticais”.

Dentre os gramáticos do período alexandrino, destacamos Dionísio (o Trácio) e Apolônio Díscolo. Aquele por possuir a primeira gramática do Ocidente e ser, conforme Neves (1987, p.115), “o verdadeiro organizador da arte da gramática na Antiguidade”; este por trazer, pela primeira vez, os aspectos que tratam da sintaxe.

Dionísio (o Trácio) era de origem trácia e nasceu em Alexandria entre 170 e 90 a.C. É dele a primeira *téchne grammatiké*<sup>2</sup> — um breve manual para o estudo gramatical. Quanto à estrutura, ela se dividia em seis partes e vinte parágrafos. Das partes, tem-se: a) leitura praticada segundo as regras da prosódia; b) explicação dos poetas segundo os tropos que neles aparecem; c) explicação natural dos fatos linguísticos e históricos; d) investigação etimológica; e) exposição da analogia; f) julgamento das obras; dos parágrafos: 1. *Da gramática*; 2. *Da leitura*; 3. *Do acento*; 4. *Da pontuação*; 5. *Da rapsódia*; 6. *Do elemento*; 7. *Da sílaba*; 8. *Da sílaba longa*; 9. *Da sílaba breve*; 10. *Da sílaba comum*; 11. *Da palavra*; 12. *Do nome*; 13. *Do verbo*; 14. *Da conjunção*; 15. *Do Particípio*; 16. *Do artigo*; 17. *Do pronome*; 18. *Da preposição*; 19. *Do advérbio*; 20. *Da conjunção* (Neves, 1987, p. 116). Dos temas apresentados, observamos o trabalho com apenas dois eixos da linguagem: o morfológico e o fonológico. Com efeito, o gramático alexandrino não reserva uma parte para o trabalho com a sintaxe, por exemplo, o que seria feito posteriormente por Apolônio Díscolo.

---

2 Segundo Vieira (2018, p. 48), “na Grécia clássica, as *tékhnai* (plural de *tékhnē*) eram um gênero da escrita que elencava definições dos objetos de determinada área, não necessariamente gramatical, e as exemplificava. Além da gramática, elas teriam servido, por exemplo, à medicina e à retórica”.

Vieira (2018, p. 52) afirma que a obra de Dionísio possuía um caráter helenocêntrico, já que não há referência a nenhuma outra língua senão a língua grega. Apesar disso, o autor se dedica a questões relevantes em sua *tékhnē*, a saber: a abordagem autônoma da frase (*logos*) e da palavra (*léxis*); as partes do discurso, quais sejam nome (*ónoma*), verbo (*rhêma*), particípio (*metoché*), artigo (*árthron*), pronome (*antonymía*), preposição (*próthesis*), advérbio (*epírrhema*) e conjunção (*sýndesmo*); e as categorias gramaticais (gênero, número, caso, tempo, modo e voz verbal e pessoa). Assim, com base na categorização das partes do discurso apresentada por Dionísio, podemos dizer que esta se assemelha bastante ao paradigma da gramática normativa atual.

A importância dada a Dionísio se dá em virtude da sistematização feita por ele dos aspectos gramaticais vistos com os gregos, pois com o seu manual “fincou a natureza da disciplina *gramática* como prática — e não teoria ou especulação — e fixou domínios autônomos com limites precisos para os estudos linguísticos” (Vieira, 2018, p. 50) o que serviu de modelo para toda a tradição gramatical subsequente.

Apolônio Díscolo nasceu em Alexandria (século II d.C.) e possuía uma vasta obra, que se perdeu no decorrer dos anos, chegando aos nossos dias apenas quatro: *Do pronome*, *Das conjunções*, *Dos advérbios* e *Da sintaxe* (Neves, 1987, p. 119). Diferente do que vimos em Dionísio, aqui há um espaço dedicado à sintaxe — o que torna Apolônio o primeiro gramático a trabalhar especificamente com os estudos da sintaxe.

Quanto aos seus estudos, Apolônio parte de uma filosofia da linguagem que tem a língua grega como princípio universal. Assim, é a partir disso que ele tenta desenvolver uma teoria sintática do grego, partindo da categoria nome-verbo e, nas suas relações, com as outras partes do discurso (Vieira, 2018, p. 61).

De forma geral, as partes do discurso e as categorias gramaticais são as mesmas que aparecem em Dionísio, mas com algumas diferenças pontuais em relação a definições e conceitos. Quanto à categorização do tempo, Neves (1987, p. 190) diz que as informações sobre esse tema são poucas em Apolônio, mas há menção ao tempo presente, do qual parte para instituir todos os outros.

O breve estudo sobre a tradição gramatical que viemos traçando desde os pensadores filosóficos da linguagem não se esgota com a escola alexandrina; na verdade, ele se expande ainda mais e chega à civilização romana — uma civilização

que, assim como a grega, contribuiu com o legado da tradição gramatical durante os séculos I e XV d.C.

A cultura romana estava diretamente ligada à cultura helênica, pois compartilhavam, entre si, aspectos culturais comuns, já que “muitos escravos gregos, tendo feito parte da sociedade de cultura letrada quando homens livres, ajudaram na disseminação da cultura grega em todos os campos da civilização latina” (Vieira, 2018, p. 66). Esses campos perpassavam a cultura, as artes, a ciência, a gramática etc.

Relativamente sobre o início da tradição gramatical em Roma, Fortes e Burghini (2021, p. 21) nos apresentam uma questão inicial curiosa: uma anedota de Suetônio no *De grammaticis* (2.1-3). Nela, o escritor latino diz que após um acidente com Crates de Malos, gramático grego, ele fora obrigado a permanecer em Roma, período no qual proferiu palestras sobre os poetas antigos. Assim inaugura a prática gramatical em Roma (Fortes; Burghini, 2021, p. 21).

Com isso, a gramática romana assimilou bastante a tradição helênica dos gramáticos alexandrinos entre os séculos I e IX d.C., em suas *Tékhnaí*<sup>3</sup>, a partir da adaptação dos estudos gramaticais do grego para o latim. Esses estudos foram “especialmente estimulados pelo pensamento de Dídimos, sábio alexandrino da segunda metade do século I a.C., para quem todas as características da gramática grega podiam ser encontradas em latim” (Vieira, 2018, p. 66). Assim, a adaptação se manifesta já com a troca dos nomes: a *tékhne*, dos gregos, é *ars* para os romanos, permanecendo, contudo, a semântica do termo, cujo sentido é trabalho, obra, técnica, arte. Conseqüentemente, os romanos acabam compartilhando do mesmo modelo de prática gramatical utilizada pelos gregos — a que se baseia em um padrão normativo de língua ideal, por meio da qual se manifesta a escrita dos autores consagrados. Logo, “a produção de gramáticas e dicionários nesse período surgiu para dar vazão a essa necessidade filológica” (Vieira, 2018, p. 67).

No entanto, Vieira (2018, p. 65) pontua que “diferentemente do que costumam afirmar os tradicionais panoramas sobre a história da gramática no Ocidente, a gramática latina não foi de total continuísmo servil à gramática grega”. Portanto, falas

---

3 Quanto ao termo, Fortes e Burghini (2021, p. 21) nos trazem uma informação relevante: “*ars grammatica*, decalque do grego *tékhne grammatiké*, possui a mesma raiz de *gramma*, “letra”, e, etimologicamente, significa algo como o “conhecimento das letras”.

como “[...] Conclui-se que a gramática dos latinos foi uma simples tradução da terminologia dos gregos, sem nenhuma originalidade” (Alcantara, 1977, p. 12), não nos parece adequada, porque reduzir a tradição gramatical latina à mera cópia daquilo que os gregos preconizaram “seria encobrir a enorme complexidade constitutiva da narrativa historiográfica sobre o pensamento linguístico-gramatical dos antigos” (Vieira, 2018, p. 65), já que, ao analisar as obras de importantes gramáticos latinos, é possível mensurar a significativa contribuição destes à tradição gramatical que nos chegou como herança.

Traçado o panorama inicial da tradição gramatical romana, passemos ao campo da prática da *Ars grammatica* em Roma.

Segundo Fortes e Burghini (2021, p. 19), em uma das *Cartas* de Sêneca a *Lucílio*, o filósofo nos revela a existência de diferentes profissionais relacionados à escrita e à leitura à sua época: o filósofo (*philosophus*), o filólogo (*philologus*) e o gramático (*grammaticus*). O filósofo “deveria se ocupar da lição ética que se poderia tirar desse texto”; o filólogo “estaria interessado nas considerações teóricas sobre esse texto em seu contexto — tais como os elementos históricos e sociais que pudessem contribuir para a sua interpretação”; por fim, “ao gramático caberia oferecer lições sobre as palavras desse texto, iluminando ainda as relações que ele mantinha com outras obras literárias”. A partir daquilo que Sêneca nos diz, por meio da sua obra, que é possível depreender o trabalho do *grammaticus* em duas funções:

- 1) Uma relacionada à investigação sobre as próprias palavras – a mudança, por exemplo, do uso da palavra *calx* pelo da palavra *creta*;
- 2) Outra relacionada a um trabalho de edição e explicação dos textos – a recomposição dos versos de Ênio, por exemplo, poeta épico latino do século III-II a.C., bem como a compreensão da genealogia de um gênero literário, no caso o épico, nesses três autores, Homero, Ênio e Virgílio (Fortes; Burghini, 2021, p. 20).

No decorrer de toda a tradição gramatical romana, podemos observar essas funções bem definidas nas obras dos grandes *grammatici* latinos, especialmente em Varrão (*Marcus Terentius Varro* – 116-27 a.C.), Quintiliano (*Quintus Fabius Quintilianus* – 30-90 d.C.), Donato (*Aelius Doantus*) e Prisciano (*Priscianus Caesarensis*). Falaremos de cada um deles mais à frente.

Na estrutura da educação romana, a figura do *grammaticus* se apresenta como erudita, personificada através de um exímio conhecedor dos textos. A ele eram

atribuídas pelo menos duas funções primordiais: o de crítico dos textos (*grammaticus/litteratus*) e o de mestre das primeiras letras (*grammatista/litterator*). Essa distinção é apresentada por Suetônio (*apud* Fortes e Burghini 2021, p. 24). Com efeito, Fortes e Burghini (2021, p. 24) nos dizem que

o fato de podermos encontrar o termo *grammaticus* empregado, nos textos latinos, nos dois sentidos a que Suetônio se refere – tanto para aludir ao “crítico dos textos”, quanto para se referir ao “mestre das primeiras letras” – decorre de que, em Roma, cabia ao mesmo profissional tanto a crítica literária – aí incluído não somente o comentário e a exegese de textos, mas igualmente a preparação e a edição dos textos -, quanto o ensino das letras na instituição escolar romana.

Na Antiguidade romana, os *grammatici* utilizavam as *artes grammaticae* (manuais de gramática) como instrumento para o ensino de latim. Neles eram fixadas as regras (*regulae*) do bem falar a língua e do compreender e explicar o os poetas. Como afirmam Fortes e Burghini (2021, p.35, *grifos dos autores*) “a gramática era a primeira das *artes liberales* e, na terminologia de Quintiliano (*Inst. 1.4.2*), consistia em duas partes: a “ciência do falar corretamente” (*recte loquendi scientia*) e a “explicação dos poetas” (*poetarum enarratio*)”. Do ponto de vista metodológico, o trabalho gramatical consistia em instruir o aluno para o “uso correto (oral e escrito) da língua latina, sendo que o critério desse uso, ainda segundo o testemunho de Quintiliano, era o consenso dos instruídos” (Fortes e Burghini, 2021, p. 35). Essa metodologia empregada para conduzir o ensino gramatical não difere, em termos práticos, daquela empregada atualmente no ensino de gramática, vista em muitas escolas brasileiras.

Varrão (*Marcus Terentius Varro*) foi um dos mais célebres *grammaticus* de seu tempo. Ele possuía uma vasta obra, sobretudo de cunho gramatical, mas que se perdeu, chegando até nós pouquíssimos livros. Das obras de Varrão que sobreviveram no tempo, destaca-se a *De lingua latina* — “uma das obras mais importante sobre a erudição latina que se conserva” (Fortes e Burghini, 2021, p. 64).

Quanto à estrutura, originalmente a obra possuía 25 livros: livro 1: introdução geral; livro 2-7: sobre a etimologia (*impositio uerborum*); livro 8-13: sobre a morfologia (*declinatio*); livro 14-25: sobre a sintaxe (*coniunctio*). O conteúdo de cada um deles é elucidado por Fortes e Burghini (2021, p. 64), que dizem que

Os livros sobre a etimologia e a morfologia do latim eram subdivididos em duas partes: três livros dedicados à parte teórica e três à parte prática. Infelizmente, foram preservados apenas seis livros completos dessa obra (os livros 5-10), que tratam de exemplos de etimologia nas diferentes áreas do vocabulário e do papel desempenhado pela analogia e pela anomalia da linguagem.

Segundo Weedwood (2002, p. 37), a obra de Varrão difere das obras romanas sobre a linguagem que chegaram até nós, sobretudo pelo fato de o autor possuir uma inclinação como historiador e filósofo. Além disso, “Varrão estabelece duas dicotomias problemáticas: o papel da natureza e da convenção na origem das palavras, e a questão da analogia e da anomalia na regulação do discurso”.

Assim, nos valemos do que afirma Weedwood (2002, p. 38) quando diz que “a importância de Varrão reside na clareza com que formulou e seguiu até o fim algumas das implicações da dicotomia significado-forma, um legado em que se baseariam gerações posteriores de gramáticos latinos”.

Quintiliano (*Quintus Fabius Quintilianus*) nasceu em Calahorra, em 30-96 d.C, e foi um célebre professor de retórica em Roma, onde lecionava, para além de retórica, gramática. Sua obra mais famosa é a *Institutio oratoria* (c. 95 d.C.), composta por doze livros, nos quais dissertou sobre fundamentos da retórica para a formação de futuros oradores (Fortes e Burghini, 2021, p. 68). Todavia, para além da retórica, a gramática também dispunha de um lugar em sua obra. Sobre isso, Fortes e Burghini (2021, p. 69) afirmam que “embora a preocupação seja, principalmente, a formação teórica e prática do bom orador, a *Institutio oratoria* contém uma súmula dos saberes gramaticais destinados às escolas”. É válido ressaltar que o que se compreende aqui por saber gramatical não é o ensino metalinguístico de gramática, mas a importância desta para a formação do orador.

Em relação à organização da *Institutio*, Fortes e Burghini (2021, p. 69) explicam que

Nos capítulos gramaticais da *Institutio*, observamos a divisão primária da gramática em duas partes: “ciência do falar corretamente” (*recte loquendi scientia*, *Inst.* 1.4-7) e “explicação dos poetas” (*enarratio poetarum*, *Inst.* 1.8). Na primeira seção, já encontramos os principais elementos que também estão presentes nos manuais de gramática – como, por exemplo, uma análise dos aspectos fonéticos da língua e a discussão sobre as classes de palavras (*elementa orationis*, *Inst.* 1.4.6-29), bem como uma referência às virtudes e aos vícios de oração (*uitia uirtutesque orationis*, *Inst.* 1.5.1-72). Além disso, Quintiliano trata da correção linguística (*Latinitas*, *Inst.* 1.6-7), expondo os

seus diferentes critérios: organização lógica da linguagem (*analogia/etimologia*), antiguidade (*uetustas*), autoridade dos autores (*auctoritas*) e costume/uso (*consuetudo*).

Como observamos, a *Institutio oratoria* possuía um fim bem definido, destinando-se, portanto, à arte do falar corretamente, à compreensão dos poetas e a aspectos fonéticos e morfológicos da língua, daí infere-se o seu caráter normativo.

Avançando mais, temos Élio Donato (*Aelius Donato*), gramático romano considerado o mais influente de seu tempo e que também escreveu a sua gramática: a *Ars grammatica*. Fortes e Burghini (2021) afirmam que a *Ars grammatica* de Donato dividia-se em duas partes: *Ars minor* e *Ars maior*. Esta, como o nome sugere, apresenta uma extensão maior do que aquela. Ademais, sua estrutura era tripartite, dividida em *Ars maior I* (dedicada às categorias de som e da métrica em latim - *uox, litterae, syllaba, pedes, toni e positurae*); *Ars maior II* (dedicada às classes de palavras, *partes orationis*, sem apresentar paradigmas. Em contrapartida apresentava discussões acerca de temas teóricos sobre as classificações dadas às palavras); por fim, a *Ars maior III* (dedicada àquilo que conhecemos como estilística, figura e vícios de linguagem) (Fortes e Burghini, 2021, p. 83-84).

Desde Varrão, o que vemos é uma crescente das *artes grammaticae*, entre os séculos III e V d.C., em Roma. Por isso, não há como ter um panorama da tradição gramatical romana completo sem considerar o trabalho de Prisciano na Idade Média.

Prisciano de Cesareia (*Priscianus Caesarensis*) teria vivido entre os séculos V e VI d.C e teria escrito algumas obras: *De figuris numerorum* (sobre as representações figuradas dos números), *De metris fabularum Terentii* (sobre a métrica das peças de Terêncio), *Praeexercitamina* (exercícios preliminares); posteriormente, os 18 livros da *Institutiones grammaticae*, além da *Institutio de nomine et pronomine et uerbo* (princípios sobre o nome, o pronome e o verbo) e *Partitiones duodecim uersuum Aeneidos principalium* (análise dos primeiros versos dos 12 cantos da Eneida) (Fortes e Burghini, 2021, p. 100-101).

Das obras apresentadas, destacamos a mais famosa: as *Institutiones Grammaticae*. Nessa obra o gramático apresenta uma combinação de informações compostas de dois tipos: “*Schulgrammatik* (a maioria tirada de Donato) com algumas do tipo *regulae*, construindo, deste modo uma descrição do latim praticamente completa (e ainda útil), reforçada com amplo número de citações ilustrativas de

autores literários” (Weedwood, 2002, p. 42). Com efeito, o mecanismo adotado por Prisciano na formulação da sua *arte* contribuiu não somente para a transmissão do legado greco-romano na Antiguidade tardia, mas também criou “uma ponte entre a gramática do mundo clássico e a gramática moderna” (Fortes e Burghini, 2021, p. 95).

No que concerne ao conteúdo, *grosso modo*, o manual de Prisciano abordava principalmente os sons, a formação das palavras e a sintaxe, que, pela primeira vez, estava presente na tradição latina. Além disso, infere-se, dada a exaustiva descrição linguística da obra, que ela se destinava a pessoas que não tinham o latim como língua materna.

Chamemos atenção para o estudo da sintaxe em Prisciano. Para o gramático, existe uma espécie de hierarquia das partes da oração, cujo nome e verbo são as categorias centrais na oração latina. Essa noção acerca do enunciado constitui uma “noção bastante minimalista que está na base de sua sintaxe: um enunciado completo mínimo é aquele que contém, necessariamente, um nome e um verbo [...]” (Fortes e Burghini, 2021, p. 110). Assim rompe-se com o paradigma dualista trabalhado pela filosofia estoica.

Destarte, Prisciano marca o ápice da gramática latina, cujas obras exerceram grande influência desde a Antiguidade clássica até a Idade Média, contribuindo, sobremaneira, para a base da gramática latina.

A tradição gramatical, mais especificamente a romana, permaneceu viva por toda a Idade Média (séc. V-XV), período que decorre com a queda do Império Romano do Ocidente e que marca, entre outras coisas, o domínio da igreja católica enquanto instituição de grande influência cultural e intelectual, e algumas mudanças no âmbito social e político. Esse período se estende, aproximadamente, até ao período do Renascimento (séc. XIV-XVI).

A Idade Média marca um período em que a cultura romana era bastante privilegiada, de tal forma que o latim era tido como *lingua universalis* (Navarro, 2022), de incontestada hegemonia cultural. O grego, a título de informação, foi pouco estudado nesse período, e “além de ignorado, o grego era visto na Idade Média, em muitos meios, como língua suspeita, veículo de todo tipo de heresia” (Navarro, 2022, p. 20). Contudo, esse cenário mudaria com os humanistas do Renascimento.

Portando, ao contrário das gramáticas latinas, que eram bastante estudadas e difundidas na Idade Média e no Renascimento e serviam de moldes para o estudo

gramatical nesse período, sobretudo a partir do estudo de Donato e Prisciano, as gramáticas gregas, segundo afirma Navarro (2022, p. 21), “não tiveram no século XVI, em nenhum momento, um número de edições comparável ao das latinas. São dignas de menção as de Reuchilin, Melanchton, Erasmo, Guillaume Budé e Clenardo”.

## 1.1 Método de ensino na Grécia

Na seção anterior, remontamos à história da tradição gramatical no contexto greco-romano, necessária para construirmos a base sobre o pensamento gramatical e assim compreender o emprego dos métodos de ensino no trabalho com a *Tékhnē* na Antiguidade.

Agora estamos no campo da gramática como disciplina, que se estabelece no período helenístico – o que faz com que o ensino se baseie na preservação da cultura e na memória do passado. Por isso, existe a necessidade de se preservar as características helênicas, em detrimento às bárbaras. Assim, esse espírito torna-se fundamental à educação, pois “o que o espírito helênico criou é agora zelosamente cultivado: pesquisa-se e ensina-se” (Neves, 1987, p. 103).

À vista disso, o ensino grego irá se apoiar em textos de poetas, sobretudo, Homero, que representou à época, o ideal de língua autêntica, sem influência da língua falada pela grande parte sociedade, vista como uma variante inferior.

A instrução dos gregos na Antiguidade possuía um percurso bem similar à configuração da educação vista hoje em dia: uma instrução primária, secundária e superior, cada qual com uma elevada progressão de nível, no que tange aos conteúdos e à idade, conduzidos por um mestre competente e preparado.

Por meio do que apresenta Neves (1987, p. 104), conseguimos compreender a organização do sistema de ensino grego, e conhecer os termos empregados àqueles que procediam com a instrução dos alunos, o ***philólogos***, o ***grammatikós*** e o ***rhétor***, bem como os métodos de ensino usados na Antiguidade clássica.

Quanto aos termos,

***philólogos*** se refere àquele que se interessa pela cultura em geral; o que tenta a revisão crítica dos textos e a compreensão da obra literária se chama mais especificamente ***grammatikós***. Este não só explica as obras com também as julga; reconhece ou não a sua autenticidade, aponta suas belezas e defeitos. Faz a correção dos textos (***dióρθosis***) e exerce julgamento

(*krísis*) em geral; é, portanto, um crítico (*kritikós*), atividade que representa poder de decidir como juiz das obras escritas. É atividade de pesquisa à qual se alia a docência, pois o gramático é o mestre-escola que sucede ao gramatista (*grammatistés*, instrutor primário) ao qual sucede o retor (*rhétor*)” (Marrou, 1971, apud Neves, 1987, p. 104).

Quanto aos métodos de ensino, estes privilegiavam a memorização, a recitação oral, o diálogo e o debate. Para além disso, filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, que exerceram grande influência na educação grega, contribuíram desenvolvendo métodos de questionamento e diálogo que estimulavam o pensamento crítico. Embora os métodos de ensino fizessem parte da vida e da cultura grega, devemos salientar que o sistema educacional variava entre as cidades-estados da Grécia, como Atenas e Esparta, que possuíam suas abordagens específicas.

## 1.2 Método de ensino em Roma

É fato conhecido que o pensamento grego estabeleceu grande influência sobre a civilização romana, devido, principalmente, à disposição geográfica que Roma ocupava em relação à Grécia, fator determinante para uma rota comercial entre as duas civilizações, contribuindo, assim, para o intercâmbio entre os povos do Ocidente.

Destacamos a influência que nos interessa aqui: a educação, a qual passou de uma tradição rudimentar para uma tradição sistemática. Por isso, abordamos o funcionamento da instituição escolar romana, o material da prática do gramático — *ars grammatica*, e os métodos empregados na prática dos estudos gramaticais.

Segundo Pimenta (2014, p. 40), a educação romana divide-se em dois períodos distintos: o período primitivo, também chamado de educação nacional; e o período de dominação helenística. No primeiro, a educação era, sobretudo, doméstica e de responsabilidade da mãe. A ela incumbia a instrução inicial do filho, como o ensinamento da Lei das Doze Tábuas, noções de leitura e a correta pronúncia das palavras. Além disso, “lecionava poemas dos grandes mestres e os preparava para a aprendizagem da oratória” (Seeley, 1899, p. 76-77 apud Pimenta, 2014, p. 40). Esse período de instrução inicial findava, mais ou menos, aos sete anos de idade, quando o pai assumia integralmente a educação dos filhos para lhe ensinar “tradições familiares e pátrias” (Manacorda, 2000, p. 116 apud Pimenta, 2014, p. 40).

Com a política expansionista de Roma para fora da Península Itálica e o contato com os outros povos, a presença da cultura grega se mostrou cada vez mais latente no seio da civilização romana, o que, inevitavelmente, trouxe implicações também para a educação. Pouco a pouco a educação exclusivamente doméstica deixou de ser suficiente, fator que contribuiu para o surgimento das escolas elementares (*ludus litterarius*), que eram “destinadas a dar alfabetização primária, dedicada a fornecer aos infantes instruções em leitura, escrita e rudimentos de cálculo” (Pimenta, 2014, p. 40). Essas escolas ocupavam lugar no primeiro dos três níveis de instrução dos romanos: o nível elementar. Nele aparece a figura do *magister litterator*, que era o responsável pelo ensino das primeiras letras, a escrita e um pouco de aritmética (Fortes; Burghini, 2021, p. 31). O segundo nível diz respeito ao ensino gramatical (*schola grammatic*). Aqui surge a figura do *grammaticus*, figura erudita e crítica dos textos, que tinha como intuito “levar os educandos ao domínio da língua e da literatura, através da leitura de poetas e prosadoras” (Fortes; Burghini, 2021, p. 31). Por fim, o último dos três níveis concerne ao ensino de retórica (*schola rhetoris*), do qual se ocupava o mestre de retórica (*rhetor*). A ele incumbia a tarefa do ensinamento e da prática do *rhetor*.

Durante esses níveis, esperava-se que o estudante alcançasse três metas: “a competência de uso de uma variedade de língua considerada correta (*Latinitas*), o domínio de um certo número de textos clássicos e, finalmente, a aplicação desse conhecimento para a composição de discursos” (Fortes e Burghini, 2021, p. 32). Para tanto, o estudo da gramática possuía papel fundamental nessa formação inicial, pois ela era a ferramenta por meio da qual o aluno refletia sobre os aspectos da língua materna, além de possibilitar o acesso aos textos literários.

No cerne do ensino de gramática na Roma antiga está a *ars grammatica* — um manual de regras (*regulae*) com o qual o *grammaticus* consolidava a prática de ensino do bom uso da língua. Estruturalmente, ela apresenta definições e regras, com exemplos de autores canônicos. Apesar do aspecto estritamente normativo, Fortes e Burghini (2021, p. 37) chamam a nossa atenção para o fato de que esses materiais eram produzidos por falantes maternos de latim, portanto apresentavam um relevante e importante panorama do estado da língua vigente.

Ainda, importa salientar, que

uma *ars grammatica* latina representava um tratado sobre a língua, no que diz respeito a seu fluxo histórico (etimologia) e a sua estrutura (morfologia). Essas obras pretendiam refletir e propagar o que fosse comum à escrita dos poetas e prosadores latinos, à semelhança da *Tékhnē* de Dionísio na relação com a literatura homérica (Vieira, 2014, p. 67).

Na prática de ensino da *ars grammatica*, o mestre (*grammaticus*) se valia da utilização de alguns métodos visando à compreensão e à leitura dos textos. A princípio, partia-se de uma prévia seleção dos conteúdos da leitura a ser trabalhada e que pudesse servir de exemplo para os alunos praticarem a *imitatio*, que era a imitação dos elementos gramaticais, estilísticos, literários e éticos que os textos traziam (Fortes; Burghini, 2021, p. 32).

Após isso passava-se à *praelectio* — leitura prévia de um texto retificado pelo mestre, cujo objetivo era o de facilitar, posteriormente, a leitura individual feita pelos alunos. Essa prática de “pré-leitura”, por vezes, era vinculada à prática da recitação, pois “aprender de cor um texto e saber recitá-lo era um exercício que servia para preservá-lo e fomentá-lo” (Fortes; Burghini, 2021 p. 36).

Posteriormente se apresentava a *enarratio*, que era a explicação do texto. Fortes (2021, p. 33) nos apresenta dois aspectos relativos a esse método: “um comentário sobre as formas linguísticas, a “interpretação das palavras” (*uerborum interpretatio*) e um comentário sobre o conteúdo, a “compreensão da história” (*historiarum cognitio*)”.

O método da *enerratio* se mostrava bem mais complexo do que meramente uma explicação feita sobre os textos, por possuir uma sequência didática de passos bem definida, conforme nos apresentam Fortes e Burghini (2021, p. 33-34):

Primeiramente, realizava-se uma breve introdução e, logo em seguida, uma explicação verso por verso e palavra por palavra. A princípio, buscava-se explicar o ritmo dos versos, o significado e o uso das palavras raras ou difíceis (*glossemata*), bem como chamar atenção para as construções poéticas. Quando o significado da palavra permitisse, o gramático acrescentava ao comentário linear uma explicação do conteúdo (*historiarum cognitio*). Com isso, tentava-se, basicamente, entender o assunto e identificar os respectivos personagens ou eventos em jogo no texto, embora, posteriormente, o alcance dessa explicação tenha se ampliado, para dar conta dos mais diversos dados: mitologia, história, geografia etc., elementos também “extratextuais”.

Percebemos, com isso, que o trabalho de análise do texto era constituído em diversos níveis de análise, partindo da escansão dos versos, semântico, sintático, interpretativo, intra e extratextuais, de forma contextualizada.

Ainda sobre os métodos, Vieira (2014, p. 82) enfatiza o caráter mnemônico que eles apresentavam, já que a memorização era uma virtude a ser cultivada. Assim, as principais obras gramaticais para o ensino foram *Institutio oratoria*, de Quintiliano; *Institutiones Grammaticae*, de Prisciano e a *Ars grammatica*, de Donato. Este último se destaca por trazer uma obra com “formas facilmente memorizáveis para os estudantes” (Vieira, 2018, p. 83). Isso estabelece, portanto, um ponto de contato com o ensino tradicional empregado modernamente, fruto de uma herança romana.

Portanto, apresentamos aqui um apanhado histórico feito sobre os métodos de ensino presentes na educação romana. Passamos pelos três níveis de instrução: o *ludus*, a *grammatica* e a *rhetorica*, dos quais elegemos o segundo para nos debruçar, a fim de compreendermos o instrumento da prática de ensino de gramática (*ars grammatica*) e os métodos empregados nesse processo.

Ao findar esse capítulo, vimos que a instrução grega e a romana visavam, *grosso modo*, a uma formação de cidadãos que pudessem participar, de forma ativa, da vida pública e da vida política. Vimos, também, que a instrução se dava em momentos distintos, com uma fase inicial familiar, depois uma instrução primária, evoluindo para estudos literários, científicos até o ensino superior, tendo sempre em mente que na Antiguidade Clássica a educação era limitada à elite e voltada, sobretudo, para a instrução dos homens, cabendo às moças uma instrução voltada para os afazeres do lar. Isso difere do praticado hoje em dia, em que a educação é um direito garantido por lei a todos os indivíduos, independente do sexo, raça, etnia etc.

Outra diferença pontual está nos métodos de ensino praticados na Antiguidade Clássica, já que o ensino era voltado para o diálogo e a reflexão crítica, com o uso de métodos que incentivam o aluno a questionar e estimular o pensamento crítico. Todavia, em Roma, os métodos eram mais voltados à prática e à imitação dos clássicos, especialmente na retórica. Hoje em dia, os métodos de ensino não se limitam aos vistos na Antiguidade, há uma vasta gama de métodos disponíveis, como aulas expositivas, trabalho em grupo, o que concebe a interação entre os indivíduos e, principalmente, o auxílio das novas tecnologias (computadores, celulares, internet, etc.), além dos métodos críticos.

Logo, traçamos um percurso sobre a tradição gramatical e os métodos de ensino na Grécia e em Roma, e podemos observar que eles diferem bastante do

ensino atual, que tem um foco muito mais amplo e diversificado, preparando os indivíduos para diferentes áreas de atuação e desenvolvendo habilidades práticas e teóricas. Além disso, devemos ter em mente que os objetivos do ensino de latim e de grego não são os mesmos da Antiguidade, quando essas línguas eram ensinadas a falantes nativos.

Passemos ao histórico do ensino de latim no Brasil.

## **2. UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LATIM NO BRASIL**

Ao propormos uma dissertação que tem como escopo a comparação entre métodos de ensino de latim, precisamos recorrer a outro recorte histórico para compreender como a tradição desse ensino se desenvolveu no nosso país, desde o momento em que aqui chegou, no período colonial, até os dias mais atuais. Isso porque somente por meio desse recorte conseguimos compreender o ensino de latim no panorama atual e os métodos que ainda são utilizados no processo de ensino-aprendizagem dessa língua em sua totalidade.

Importa-nos salientar que o nosso propósito com esta seção não é o de historiar os estudos da língua latina no Brasil, o que nos exigiria bastante tempo. O que fizemos foi apresentar um breve panorama histórico, que em si é suficiente para os nossos objetivos.

Por isso recorreremos a alguns recortes, que dividimos em: tradição histórico-escolástica (chegada dos primeiros jesuítas no Brasil (1500) e a promulgação da *Ratio studiorum* (1599); e tradição jurídico-legal com o Decreto de Pombal (1759), a Reforma Capanema<sup>4</sup> (1942), 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (*doravante* LDB<sup>5</sup>) (1961) e 2ª LDB<sup>6</sup> (1996), datas que marcam a história do latim em nosso país. Depois, refletimos sobre o atual cenário do ensino de latim, com ênfase ao ensino em duas universidades do Norte do Brasil: a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

### **2.1 Tradição histórico-escolástica**

---

4 Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942.

5 Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

6 Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A tradição histórico-escolástica do latim no Brasil se mistura à chegada, em 1500, das primeiras caravelas portuguesas ao continente americano, quando, a mando de D. Manuel, Pedro Álvares Cabral ocupa as terras tupiniquins. Dentre a comitiva, estava Henrique de Coimbra, pertencente à expedição Cabralina, que, tão logo chegou ao território, proferiu, em latim, a primeira missa no Brasil (Faria, 1941, p. 76). Esse fato, portanto, marca o primeiro contato do povo autóctone com a língua do Lácio. Por essa razão é que Ernesto Faria (1941, p. 12) enfatiza que “o latim, sob a forma de latim eclesiástico, chegou à América portuguesa ao mesmo tempo que seus descobridores”.

Quase cinco décadas depois, em 1549, chega a primeira missão jesuítica ao Brasil, integrada à comitiva de Tomé de Souza, composta, em sua grande maioria, por padres, que tinham como objetivo principal a catequização dos povos indígenas. Para isso, o latim era uma das ferramentas principais no processo de aculturação dos povos originários. Dessa forma, a educação e a origem dos estudos clássicos no Brasil se confundem. Em razão disso, Cardoso (2014, p. 17) valida a ideia de que não há como falar da origem dos estudos clássicos sem levar em consideração, primeiramente, o processo de sistematização da educação brasileira e a chegada dos jesuítas à Província de Santa Cruz, em 1549, uma vez que esse evento marca o início da história da educação em nosso país.

Contudo, somente em 1552, por meio das cartas de Nóbrega ao Superior da Ordem de Lisboa, é que, verdadeiramente, temos conhecimento das primeiras lições de latim no país, as quais foram ensinadas pelo Pe. Leonardo Nunes que, “além de ensinar a “ler, escrever e contar”, dava lições de “língua portuguesa e até latina”. (Cardoso, 2014, p. 18). Logo, dada a criação da primeira instituição de ensino na Bahia, destinada aos filhos dos colonos e meninos indígenas, com preceitos religiosos e ensino de leitura, de escrita, de contas, de doutrina cristã, de canto, inaugurava-se, assim, os estudos clássicos no Brasil, com noções iniciais da língua latina, assim como outras questões envolvendo o latim em ritos religiosos, como orações e cânticos.

A essa altura, a língua latina já detinha um *status* semelhante ao que chamamos, atualmente, de “língua franca”, com elevada estima e grande magnitude. A dimensão dada ao latim é digna de nota, dado o seu prestígio social e cultural no período, evidenciados por meio do que nos apresenta Faria (1941, p. 77): “a matéria que era ensinada com mais carinho e que reclamava as maiores atenções era o latim,

língua então internacional da ciência e em grande parte da diplomacia e dos tratados”. Sobre isso, Leite e Castro (2014, p. 54) dizem que

Após a dissolução do Império Romano Ocidental, no século V da era cristã, o latim e a cultura clássica gozaram, ainda por muito tempo, de privilegiado estatuto no mundo intelectual, sendo considerados fundamentais para a formação do homem letrado. Até o século XVIII, o latim estava firmemente estabelecido como língua de cultura, bem como língua oficial da Igreja Católica, o que contribuiu para a manutenção de seu prestígio e difusão. Portanto, apesar de não mais haver falantes nativos de latim, o idioma permaneceu em constante uso pelos religiosos, filósofos, cientistas muito depois do desaparecimento da civilização que o criou.

As falas acima nos dão uma ideia da dimensão do cenário do qual o latim fazia parte. Era a língua utilizada como língua de cultura, do pensamento científico, e tinha, na Igreja, a sua detentora, mostrando toda a permanência no decorrer do tempo, mesmo sendo a língua de uma civilização sem representantes nativos, dada a importância que a língua latina possuía naquele cenário.

Em meio a esse contexto histórico, é promulgada, em 1599, um importante instrumento para o ensino de latim: a *Ratio studiorum*<sup>7</sup> (método de estudos), que pode ser denominada como “um conjunto de regras pedagógicas a serem observadas em escolas jesuíticas” (Cardoso, 2014, p. 21). Ela representava a sistematização desse modelo de ensino, com grande foco nos preceitos dos estudos humanísticos, como a gramática e a retórica. Esse projeto pedagógico fora estabelecido para os colégios de Portugal, Angola, Brasil e Ásia, e tinha como objetivo a unificação do método de ensino empregado pelos colonizadores, já que ditava a forma como os padres professores deveriam trabalhar as disciplinas a serem ensinadas nos diversos níveis de ensino até então, além de direcionar a abordagem a ser seguida no decorrer desse processo. (Cardoso, 2014, p. 21)

No entanto, esse conjunto de regras não era uma exclusividade do período. Durante a Idade Média, comunidades (quer eclesiais ou não) já conheciam outros tipos de regras, mas que não chegaram a ter grande expressividade, muito menos alcance como a *Ratio* da Companhia de Jesus, por isso ela difere, em muitos pontos,

---

<sup>7</sup> A *Ratio* que ora apresentamos corresponde à última e definitiva versão (1599), que, segundo Miranda (2006, p. 105), é precedida por pelo menos três redações. Sendo assim, “o último texto, de 1599, vinha portanto substituir todos os anteriores, de tal maneira que o Padre Gael, Cláudio Acquaviva, mandou queimar todas as cópias das edições precedentes”.

das demais regras sistematizadoras de mesma proposta: a começar pelo público a qual se destinava, mais abrangente, servindo tanto ao clérigo quanto aos leigos; em relação ao conteúdo empregado, não se prendia apenas a disciplinas base dos estudos clericais, como a Filosofia e a Teologia, mas incorporava, também, no currículo comum a todos os estudantes o estudo das Humanidades e da Retórica.

Relativamente à presença do latim na *Ratio*, são grandes os registros encontrados, visto que a instrução jesuítica tinha uma forte base humanística, vista como imprescindível para a formação do indivíduo. Por isso, o latim era usado como um instrumento de acesso a outros saberes, isto é, “o instrumento através do qual todo conhecimento era transmitido, o veículo de informação e estudo de muitas das demais disciplinas curriculares” (Leite; Castro, 2014, p. 55). Logo, como já observado, o latim conservava toda a sua tradição, desde a Antiguidade clássica, construída ao longo dos séculos, servindo aos preceitos do ensino jesuíta.

Vejamos alguns fragmentos que evidenciam a forma como o latim se apresentava no currículo da coletânea:

[...] REGRAS COMUNS AOS PROFESSORES DAS CLASSES INFERIORES.

18. *Costume de falar 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 ponto; por este mesmo motivo, **o professor fale sempre latim** [...].

[...] REGRAS DO REITOR

13. *Tragédias e comédias.* — O assunto das tragédias e comédias, que convém sejam raras e **só em língua latina**, deve ser sagrado e piedoso; nada deve haver nos entreatos **que não seja em latim** e conveniente; personagens e hábitos femininos são proibidos [...].

[...] REGRAS DOS ESCOLÁSTICOS DA NOSSA COMPANHIA

9. *Uso do latim.* - **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 [...] (Franca S.J., 1952, p., grifos nossos).

Nos excertos apresentados, impõe-se o uso da língua latina com evidente preocupação à fala em sala de aula. Além disso, os conteúdos trabalhados no ambiente de ensino, quer fossem retirados de textos latinos (principalmente tragédias e comédias), serviam como ferramenta para a manutenção dos dogmas e das convenções da igreja.

Por ser um documento usado como unificador, que norteia os procedimentos pedagógicos dos jesuítas em sala de aula, assemelha-se, pois, aos documentos que são usados como norteadores da educação básica brasileira (Leite; Castro, 2014, p. 56). De fato, desde a sua criação, a *Ratio* possuía uma abordagem imperativa (tradicional), com um conteúdo que favorecia um ensino prescritivo, condizente com a abordagem pretendida. Assim, o principal objetivo era preparar os discípulos para o bom uso da língua, erradicando qualquer tipo de “erro” no uso do latim. Por isso, Miranda (2006, p.107) nos diz que esse cultivo das Letras e Humanidades, na verdade, era o pano de fundo para questões ideológicas, já que a língua latina era a “chave” de acesso a novos saberes, bem como o instrumento por meio do qual se compreendia os livros e os tratados, além de servir “para o entendimento mais autêntico dos Santos Padres (uma das grandes fontes do cristianismo) lendo-os no original”, servia também “para o entendimento entre as nações, já que a actividade escolar jesuítica não conhecia fronteiras” (Miranda, 2006, p.107).

Vemos que, por mais de 200 anos, os jesuítas tiveram o monopólio da instrução em Portugal e em suas colônias, com um método de ensino predominantemente gramatical. Isso trouxe consequências que podem ser vistas até hoje no modelo de ensino atual, já que o seu ensino dogmático não deixava margem para novos horizontes. Contudo, em 1759, com a saída da Companhia de Jesus, o ensino no país passou por algumas dificuldades e, por isso, precisou ser reestruturado. Segundo Tuffani (2000-2001, p. 394), somente em 1772, ou seja, mais de uma década depois da saída dos Jesuítas, que o ensino no Brasil foi reorganizado, com a inserção das “cadeiras régias de nível secundário; entre elas foram estabelecidas as de Latim e também as de Grego” (Tuffani, 2000-2001, p. 394).

Passados alguns anos a educação no Brasil mudou consideravelmente, com mudança da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, a criação da imprensa oficial brasileira, a implementação de escolas de cirurgia, a reorganização dos cursos de engenharia, a consolidação do ensino secundário.

Portanto, é evidente que, mesmo após o declínio do modelo de ensino jesuíta no país, o latim conservou seu espaço e o seu prestígio como língua de cultura, mantendo, juntamente com o ensino do grego, seu espaço no currículo do ensino secundário no país.

## 2.2. Tradição jurídico-legal

À medida que a estrutura do ensino no Brasil mudava, o latim acompanhava essa evolução, tanto no ensino secundário quanto no ensino superior. Isso se deve, em grande parte, ao surgimento de novos decretos e leis que impactaram positivamente e negativamente os desdobramentos dessa língua no Brasil, como as reformas político-administrativas e educacionais criadas pelas Reformas Pombalinas instituídas por Marquês de Pombal, que tiveram implicações diretas no sistema de ensino brasileiro, e visava, entre outras coisas uma política anticlerical e o enfraquecimento das interferência religiosa sobre Portugal e suas colônias; a Lei Capanema, instituída na Era Vargas e que definiu as disciplinas pertencentes ao ensino secundário, dentre elas o latim e o grego; e as duas Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e 1996. Vejamos esses desdobramentos.

Antes de as reformas educacionais serem instituídas por Marquês de Pombal, a direção do ensino público em Portugal e no Brasil era controlada pela Companhia de Jesus. O método empregado pelos jesuítas dessa Companhia esteve em uso por quase dois séculos, findando no século XVIII com a Reforma de Pombal, quando a Coroa Portuguesa assumiu a responsabilidade pelo ensino (Maciel e Shigunov Neto, 2006, p. 469). Envolto por ideais iluministas, Marquês de Pombal elabora uma série de reformas, dentre elas a expulsão dos jesuítas do território, já que para os ideais de crescimento da Coroa portuguesa, a influência e o poder de persuasão que eles possuíam apresentavam uma ameaça para o desenvolvimento do governo e para o crescimento da Coroa, por serem considerados uma forte resistência para a filosofia iluminista (Maciel e Shigunov Neto, 2006, p.69).

Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 469) nos trazem as principais medidas tomadas pelo Marquês nesse período, vejamos:

destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; **instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica**; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de *comércio*.

Ao que tudo indica, durante essa reforma, o latim permaneceu inalterado como componente curricular, mas já não era ensinado da mesma forma de antes. A metodologia eclesiástica, mais tradicional, dos jesuítas fora substituída pelo pensamento pedagógico da escola como instituição pública e laica, envolta por novos pensamentos, mais alinhados com os preceitos de modernidade em voga na época e mais “condizente com sua realidade e o momento histórico vivenciado. Pretendia, portanto, que as escolas portuguesas tivessem condições de acompanhar as transformações que estavam ocorrendo naquele momento” (Maciel e Shigunov Neto, 2006, p. 472).

No contexto apresentado, essa mudança de paradigma marca o início de uma nova visão pedagógica e ideológica no ensino, nos valores e na vida da sociedade até então, com a implementação de um ensino que não tinha como base apenas o literário, o clássico, mas com um ensino científico. Quanto ao ensino de latim e de português, ambos deixaram de ser exclusivos e disputavam a atenção com o ensino de línguas e literaturas como o francês e o inglês. Por isso, o cenário era propício a novas tendências, em um ambiente onde as ideias antigas dos jesuítas chocam-se com a nova corrente de pensamento pedagógico, de base francesa.

Apesar das reformas pombalinas terem trazido mudanças interessantes do ponto de vista metodológico, não devemos esquecer que o seu principal objetivo era tornar Portugal um país mais próspero e adaptar o Brasil, enquanto colônia, aos princípios capitalistas em voga, usando a instrução pública como ferramenta a serviço dos interesses políticos do Estado. Além disso, já vimos que a expulsão dos jesuítas do país deixou uma lacuna muito grande na estrutura organizacional da educação, que só foi se reestruturar décadas depois.

Do ponto de vista do conteúdo trabalhado, embora Pombal quisesse se distanciar do método da Companhia de Jesus, Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 473) concordam que

O conteúdo da reforma pombalina, sob a égide de seus principais inspiradores, Luís Antonio Verney, Ribeiro Sanches e Antônio Genovessi, considerados pensadores modernos, trazem traços do ensino tradicional, isto é, eclesiástico. Portanto, não houve uma ruptura total com o ensino jesuítico, pois a mudança ocorrida foi mais de conteúdo do que de método educacional.

Portanto, apesar da administração de Marquês de Pombal atribuir à Companhia de Jesus toda a culpa por todos os “males da educação” (Maciel e Shigunov Neto,

2006, p. 474), vemos que seu governo não consegue romper de todo com o método usado pelos padres professores. Apesar disso, a era pombalina marca um grande momento na história da educação do país, fundamental para compreender a trajetória do latim em nosso território.

Passadas algumas décadas, chegamos ao período do Estado Novo (1937 – 1945), uma das fases do governo de Getúlio Vargas. O que nos interessa desse momento é a promulgação do Decreto-lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942, criado por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública da época, popularmente conhecido como Lei Capanema. Esse Decreto “ampliou para sete anos o ensino de Latim no secundário, nas quatro séries do Ginásio e nas três do Clássico do Colegial” (Nobrega, 1962, p. 457 apud Tuffani, 2000, p. 397). Ou seja, ele reestruturou o ensino secundário, tanto no curso ginasial quanto no colegial, e visava, entre outras coisas, à padronização e à reestruturação do ensino e, assim, preparar melhor os alunos para o ensino superior e o mercado de trabalho.

No período que decorre da Reforma Pombalina até a promulgação da Lei Capanema, o latim sofreu com alguns retrocessos<sup>8</sup>, mas com a reestruturação que a Lei Capanema trouxe, ampliando a oferta do latim, a disciplina recupera certo fôlego. Assim, Tuffani afirma que “a Lei Capanema de 1942 coincidiu com um novo momento dos estudos latinos no Brasil. Uma fase próspera que, ao mesmo tempo, apresentava a sua contrapartida”. Com o aumento dos anos de estudo do latim, houve um aumento considerável de edição de materiais e métodos voltados para o ensino de latim<sup>9</sup>. Contudo, segundo Santos Sobrinho (2013, p. 127), “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 [...]”. Esses problemas fizeram com que o latim sofresse um novo golpe, dessa vez ainda mais doloroso, como veremos mais à frente.

---

<sup>8</sup> Estamos falando da Lei Francisco Campos (Decreto Nº19.890/1931), que reduziu a oferta do latim no ensino fundamental e “representa uma perda considerável para o latim” (Santos Sobrinho, 2013, p. 122). Por questões didáticas, optamos por não apresentar aprofundamentos sobre essa Lei nesta dissertação.

<sup>9</sup> “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” (Santos Sobrinho, 2013, p.124).

A Lei garantia a permanência e assegurava que as disciplinas da área clássica (latim e grego) fossem ensinadas nas escolas, pelo menos era o que se via na teoria. No dispositivo legal, o latim aparece no rol das disciplinas que são ministradas no curso ginásial, na primeira, segunda, terceira e quarta séries; e nos cursos clássicos, na primeira, segunda e terceira séries. O latim e o grego não eram ensinados no curso científico. No entanto, segundo Tuffani (2000-2001, p. 397), o quadro de professores habilitados para o ensino de latim não era suficiente e, por isso, foi necessário improvisar e permitir que professores formados em Letras Neolatinas e Anglo-Germânicas também procedessem com o ensino de latim. Esse movimento, ainda segundo o autor, “tornou o ensino desigual e mesmo insatisfatório”. A questão da falta de professor qualificado e a alta demanda dos alunos nas escolas foram problemas significativos que, de certa forma, contribuíram para a derrocada do latim enquanto disciplina obrigatória, movimento observado já na primeira LDB (1961).

A Lei Capanema constituiu um marco na educação brasileira, influenciando a estrutura e a organização do ensino por décadas e ajudou a manter a disciplina em evidência, uma vez que a sua permanência na educação estava fragilizada, perdendo espaço para o surgimento do ensino de línguas modernas, tal como o francês e o inglês.

Em 1961, com a promulgação da 1ª LDB (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), a oferta de latim passa a ser facultativa no ensino secundário e, em meio à situação em que a língua se encontrava, ficou difícil zelar pela sua permanência nesse nível de ensino (com exceção do tradicional Colégio Pedro II, que, mesmo após a antiga LDB, ofertava o ensino facultativo de latim e grego). Logo, “ficou evidente que o seu ensino se mantinha por força da lei, uma vez que, a partir daí, caminhou para a quase total extinção” (Tuffani, 2000-2001, p. 398).

Quase quatro décadas depois, em 1996, é promulgada a 2ª LDB (Lei n. 9394 de 1996), tornando, agora, facultativa a oferta de latim no ensino superior. Esse novo panorama da língua trouxe preocupação à comunidade de latinistas brasileiros.

Após esse brevíssimo percurso histórico do ensino de latim no Brasil, chegamos ao fim desta seção. Abordamos alguns importantes recortes históricos que, juntos, ajudam a contar a história do ensino no nosso país e, conseqüentemente, a história da língua da região do Lácio em território brasileiro. Desde que chegou aqui,

o latim passou por momentos de altos e baixos até chegar ao que conhecemos hoje: uma língua que ainda pulsa, fomentando pesquisas atuais, modernas e discussões bastante pertinentes à comunidade acadêmica como um todo. Levando em consideração a limitação que uma dissertação de mestrado possui, foi necessário fazer recortes, já que um aprofundamento maior e mais detalhado sobre esse conteúdo levaria o dobro do tempo que um mestrado dispõe para ser feito.

### 2.3 O espaço do ensino de latim hoje

À primeira vista, este parece um assunto deslocado e alheio à realidade da nossa sociedade, que hoje parece desprezar tanto a tradição dos estudos clássicos quanto os estudos humanísticos – muitos nunca nem ouviram falar do latim, muito menos de suas muitas contribuições. Contudo, em meio a tantas adversidades, a língua latina chegou ao mundo contemporâneo e hoje reivindica seu espaço. Por isso, é necessário refletirmos sobre o seu panorama atual.

A mudança no *status* do latim e das humanidades foi consequência das transformações sociais trazidas após a Segunda Guerra Mundial, que mudou a estrutura da sociedade moderna, com a emergência de movimentos sociais, a corrida tecnológica e a corrida científica. Desse modo, as grandes potências mundiais sentiram os efeitos que o fim da guerra trouxe. Para os anseios de uma sociedade cada vez mais utilitarista e com pretensões tecnológicas, os estudos humanísticos não tinham muita utilidade. Desse modo,

Tudo que cheirasse a tradição, letras, cultura passou a ser visto como empecilho para o almejado domínio do mundo. O resultado de ambos os movimentos não se fez esperar. Para as elites o mundo clássico, antes símbolo máximo do status e da pertença de classe, foi relegado nem tanto ao esquecimento, como à denegação: cheirava a mofo e a uma visão de mundo a ser superada. Para produzir foguetes, bombas e carros de nada servia – e muito prejudicava – toda a bagagem clássica, vista como entraves (Fortes; Prata, p. 10, 2015).

Como vemos, é evidente que não estamos mais diante de uma língua de prestígio social. Agora, para as novas elites, o latim, junto às humanidades, aponta para um passado obsoleto que deveria ser superado a todo custo.

Contudo, atualmente, a prática de ensino-aprendizagem do latim é vista com maior fôlego em espaços universitários. Por isso, refletir sobre o lugar da língua do Lácio, nos nossos dias, leva-nos imediatamente ao ambiente do ensino superior.

Quanto ao ensino de latim nas universidades públicas do estado do Amazonas, conseguimos visualizar a oferta de disciplinas de língua e literatura latinas em currículos dos Cursos de Licenciaturas em Letras das duas universidades públicas do estado do Amazonas: a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Na Escola Normal Superior da UEA, em Manaus, segundo consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, de 2021, são oferecidos dois níveis de língua latina, no 3º e 4º períodos da graduação, somados, no 5º período, a um nível de literatura latina. As disciplinas são obrigatórias e possuem carga horária de 60 horas.

O que nos chama atenção na oferta de latim na UEA é a oferta de mais 4 níveis de língua latina (Latim III, IV, V e VI); 4 níveis de grego (Grego Clássico I, II, III e IV); uma disciplina introdutória de cultura clássica e mais um nível de literatura latina como disciplinas optativas, além da oferta de uma especialização *Lato Sensu* em Estudos Clássicos, com carga horária mínima de 420 horas.

Na UFAM, *campus* Manaus, segundo consta no PPC dos Cursos de Letras Língua e Literatura Portuguesa, de 2010, são oferecidos três níveis de língua latina e um de literatura latina, de forma obrigatória, e com carga horária de 60 horas. Além da oferta de duas disciplinas optativas: Língua Latina VI e Grego I. Além dos Cursos de Letras Língua e Literatura Portuguesa, encontramos a oferta em Cursos de outras licenciaturas, como nos Curso de Letras Língua e Literatura Francesa, que, a partir do 3º período da graduação, possuem dois níveis de língua latina obrigatórios, mas sem a disciplina de literatura latina.

Para além da oferta de disciplinas regulares do ensino de latim, essas universidades concentram o desenvolvimento de pesquisas (em nível de graduação e de Pós-graduação *lato* e *stricto sensu*), desenvolvidas em grupos de pesquisas como Grupo de Estudos de Língua Latina de Manaus (GELLAMA), Núcleo Giancarlo Stefani de Investigação em Gramática e Retórica, Antigas e Modernas (NIGRAM), Latinitates - Estudos Clássicos e Humanísticos, entre outros, além da realização de eventos voltados para área, como colóquios, mesas de conversa, seminários, jornadas etc.,

que cuidam dos mais diversos aspectos da língua e da cultura latinas e dos estudos clássicos, estabelecendo diálogos com outras áreas do saber científico.

Percebemos que refletir sobre o lugar do latim em um mundo imediatista e utilitarista, que está sempre em mudança, representa um grande desafio, pois constantemente precisamos procurar novos argumentos que atestam aquilo que já sabemos: o latim é uma língua morta-viva (apesar de não se ter mais falantes naturais da língua, ela permanece, até hoje, presente na nossa sociedade: inserida no léxico da língua portuguesa, sendo objeto de estudo e utilizada como elemento estilístico em textos, marcas comerciais, filmes, séries televisivas etc.), e que desperta, há décadas, o interesse de novos alunos e pesquisadores. Por essa razão é que uma língua que resiste por tanto tempo não pode ser considerada uma língua morta. A verdade é que o latim se reinventa e sempre encontra formas de se fazer presente em discussões atuais e pertinentes. Por isso, parece-nos oportuna a fala atemporal de Faria (1941, p. 93), à medida que sintetiza o nosso pensamento:

O latim, transformado através do tempo e do espaço, longe de se ter finado, continua hoje a viver multiplicado e até enriquecido de uma dupla vida: - vida prolongada nos falares românicos hodiernos, e vida eternizada nas obras primas dos autores latinos. Língua de uma grande civilização que assimilou todas as civilizações anteriores, em seus textos ela revive e faz reviver essas mesmas civilizações que sintetizou. Sob este aspecto o latim não é uma língua morta e seu estudo, de um interesse sempre renovado, revelador de todos os tesouros da cultura antiga, é um fator de aperfeiçoamento da cultura contemporânea.

Análogo à fala de Faria (1941), Fortes e Prata (2015) nos apresentam uma visão ainda mais atual sobre o *status* do latim atualmente.

A concorrência pelos cursos de latim na universidade, a proliferação de pesquisa de ponta na área, no Brasil, a mobilização e organização dos professores de latim em encontros de privilegiam a discussão em torno de seu ensino, até mesmo sua inesperada presença no meio popular: de letras de rock a tatuagens, de vídeos do *Youtube* à *Wikipédia* latina, de *Harry Potter* a quadrinhos de mangás em latim, passando por entrevistas na TV com especialistas e por discussões em latim em redes sociais – tudo atesta que, de um saber outrora, considerado erudito e elitista, reservado a poucos que poderiam estudar uma “língua morta”, o latim *sobrevive*. (Fortes; Prata, 2015, p.18)

Com isso, embora o latim se concentre, em grande parte, no espaço universitário e não possua mais o *status*, sendo improvável que volte a ser obrigatório

no currículo da educação básica, não podemos negar a busca crescente por estudos que recorrem a aspectos dessa língua nos dias de hoje, contribuindo, assim, para o entendimento da nossa própria língua.

Com o advento das redes sociais, o latim se adaptou e hoje está presente em inúmeros perfis de redes sociais. Um exemplo é o perfil “mitologando”<sup>10</sup>, que é um projeto de extensão do Departamento de Letras Clássicas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenado pela professora Kátia Teonia Costa de Azevedo, que visa explorar o imaginário clássico de crianças e jovens sobre o mundo antigo por meio da literatura greco-latina e da cultura clássica, utilizando textos fundamentais como a *Ilíada*, a *Odisseia*, a *Teogonia*, a *Metamorfoses*, a *Eneida*. Outro perfil relevante é o “latimordinario”<sup>11</sup>, que compartilha memes sobre o mundo clássico, conteúdos de língua, curiosidades e etc. de forma irreverente e atual.

Além dos perfis no *Instagram*, há grupos sobre a Antiguidade Clássica tanto no *Telegram* quanto no *WhatsApp*, onde são discutidos e compartilhados materiais de estudos e relatos de experiências entre professores e pessoas interessadas na área, de várias regiões do Brasil e até do exterior. Há também canais no *YouTube*, como o canal da Associação Brasileira de Professores de Latim (*doravante* ABPL)<sup>12</sup>, o canal do professor Rafael Silva<sup>13</sup>, o canal do professor Adílio Souza<sup>14</sup> e o canal da professora Maria Ester Cacchi<sup>15</sup>, todos voltados à divulgação acadêmica de temas ligados aos Estudos Clássicos, abrangendo áreas como a Literatura, História da Literatura, Filosofia, Educação e Cultura Clássica.

Além disso, é perceptível que o latim acompanhou as modificações sociais e hoje ocupa múltiplos espaços, presente em comerciais, nomes de lojas, em produções cinematográficas, séries televisivas etc. São exemplos disso a franquia literária *Harry Potter* e a série da *Netflix* *O mundo sombrio de Sabrina*, que apresentam diversas manifestações da língua latina, principalmente no uso dos feitiços (Chain, Santos e

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.instagram.com/mitologando?igsh=enNwYjJncTFIM2V2>>. Acesso em 10 de set de 2024.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/latimordinario/>. Acesso em set. de 2024.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/@abpl> /. Acesso em set. de 2024.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/@RafaelSilvaLetras> /. Acesso em set. de 2024.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/@adilivm> /. Acesso em set. de 2024.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/@esterhistoria/>. Acesso em set. de 2024.

Catunda, 2021). Além do mais, não é difícil identificar as marcas da cultura clássica na contemporaneidade, já que é bem comum utilizarmos termos, em nosso cotidiano, como *curriculum vitae*, *honoris causa*, *in memoriam*, *lato sensu*, *per capita*, *habeas corpus*, *habeas data*, *alibi* etc.

Para que o latim chegasse ao que é hoje e sobrevivesse às adversidades do tempo, muitos foram os esforços de docentes da área dos estudos clássicos e professores de latim do Brasil na tentativa de fazer com que essa língua não perdesse o seu espaço e desaparecesse por completo. É diante desse cenário que surgem duas importantes instituições brasileiras que lutam pela permanência e pela relevância da área no país: a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (*doravante* SBEC) e a Associação Brasileira de Professores de Latim (*doravante* ABPL), instituições que contribuíram e contribuem para a relevância de temas dos estudos clássicos no Brasil.

Em 1984, durante o I Congresso Nacional de Estudos Clássicos, realizado em Belo Horizonte, os estudiosos, professores e pesquisadores brasileiros da área expressaram a vontade de criar uma Sociedade voltada para os Estudos Clássicos e que atendesse aos anseios das questões da área.

No ano seguinte, passada a fase burocrática que a criação de uma Sociedade requer, em 13 de julho de 1985 a SBEC é criada, junto a Constituição do seu Estatuto, a definição da sua sede, as diretrizes para torna-se sócio são estabelecidas, há criação de Subsecretarias Regionais e escolhe-se a primeira Diretoria, com Haiganuch Sarian (USP) e Donald Schuler (UFRGS) ocupando os cargos de presidente e vice-presidente, respectivamente.

Há mais de trinta anos, a SBEC organiza e fomenta eventos e atividades culturais na área dos Estudos Clássicos e assim contribui grandemente para a difusão da área por todo o território nacional, promovendo o intercâmbio e a troca de conhecimento com professores de todos os estados brasileiros e com países de diversos continentes do mundo.

Como uma grande expoente dos Estudos Clássicos no país, a SBEC, com a cooperação de professores, alunos e pesquisadores de universidades brasileiras e estrangeiras, tem-se mostrado um nome de peso e de grande importância para a preservação dos Estudos Clássicos e para a resistência do latim no país, por meio de seus Congressos, eventos culturais e literários difunde conhecimento e fomenta a pesquisa na área, e assim muito do que se têm de pesquisa e de conhecimento sobre

a área no país é fruto do esforço dos seus membros para a manutenção da área (Cardoso, 2005).

Ainda na esteira da criação de instituições, surge a ABPL. Segundo conta no histórico da associação, escrita por José Amarante<sup>16</sup>, a criação da Associação de Professores de Latim surge a partir do interesse manifestado pelos professores que participavam dos Encontros de Professores de Latim, importante momento para a discussão de temas pertinentes à área. Alguns dos temas recorrentes eram a identidade e o lugar na sociedade do profissional de estudos clássicos, o papel do professor da disciplina nas universidades públicas do país, o ensino de latim, a utilização de tecnologias digitais, a utilização de materiais didáticos e outros temas relevantes.

Nesses encontros participavam professores e estudantes com os mais variados perfis, que se dividiam em três grandes grupos: i) os que atuavam em universidades onde existia Curso de graduação completo em latim; ii) os que atuavam em universidades em que não existia o curso completo de graduação em latim e em que o conjunto de disciplinas de língua ou literatura era parte de outra habilitação de Letras; iii) representantes discentes.

Apesar do interesse em criar a Associação existir desde o III Encontro de Professores de Latim, somente a partir do V Encontro, realizado na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em Manaus, ele se concretiza, com a escolha da primeira diretoria, com Renato Ambrósio (UFBA) e Fábio da Silva Fortes (UFJF), presidente e vice-presidente, respectivamente, e a partir daí as atividades para o registro da Associação se iniciam.

Os Encontros de Professores de Latim representavam um grande evento para os professores e acontecia a cada dois anos, porém com o advento da pandemia de COVID-19, o VIII Encontro não pode ser feito em 2020 de forma presencial, sendo realizado dois anos depois de forma *on-line* no canal do *Youtube* da Associação. A solução encontrada pela ABPL para continuar a difundir encontros para a discussão de temas da área foram as *lives* realizadas no canal do *Youtube* da Associação.

---

<sup>16</sup> As informações apresentadas aqui foram retiradas do documento Histórico da ABPL, hospedado no site [www.magistri.org](http://www.magistri.org).

A primeira *live* foi realizada em setembro de 2021, sob o título “Ser docente de latim e de outras áreas”, e coordenada pelo professor José Amarante (UFBA), com a participação dos professores convidados Thaís Fernandes (UFSC), Vívian Carneiro Leão Simões (UFRR) e Michelle Bianca Santos Dantas (UFPB), daí em diante ocorreram mais cinco *lives*, totalizando seis *lives* realizadas nos anos de 2021 e 2022.

No primeiro semestre de 2024, durante a Assembleia Geral realizada de forma virtual no IX Encontro Nacional de Professores de Latim, foi eleita a nova direção da ABPL para o biênio 2024-2026. Essa nova direção é composta por professores de diversas regiões do Brasil, com o Prof. Weberson Fernandes Grizoste (UEA) como presidente; a Profa. Camila Machado Reis (Universidade de Coimbra) como vice-presidente; o Prof. Adilio Junior de Souza (URCA) como primeiro secretário; o Prof. Brunno Vinícius Gonçalves Vieira (Unesp) como segundo secretário; o Prof. Carlos Renato Rosário de Jesus (UEA) como primeiro tesoureiro e o Prof. Francisco de Assis Costa de Lima (UEA) como segundo tesoureiro. Além da formação do conselho fiscal e da escolha dos demais suplentes do Conselho, que reforçam a plena atividade da Associação.

Assim, tanto a SBEC quanto a ABPL são importantes Instituições para o desenvolvimento da área dos Estudos Clássicos e, sobretudo, da língua latina, ao criarem iniciativas que fomentam pesquisas, eventos, discussões, assembleias, encontros, colóquios etc. que não estão presos apenas a ambientes físicos, mas se expandiram à modalidade *on-line*, contribuindo ainda mais para a manutenção do *status* de língua em evidência na nossa sociedade e para disseminação do seu conteúdo e da sua cultura. Nunca se produziu tanto conteúdo de estudos clássicos e se preparou tantos eventos na área como atualmente.

Logo, sabemos que um dos maiores argumentos daqueles que não conseguem conceber a importância dos estudos latinos como algo relevante para a nossa sociedade é o de que o latim, por não ter mais falantes naturais, é uma língua morta e que se restringe apenas a um passado distante. Contudo, mostramos que esse é um argumento raso e que não se sustenta, uma vez que o fato de o latim não possuir mais falantes naturais não nos impede de acessar os muitos materiais escritos e registros de sua civilização, já que o fato de não se falar o latim dos romanos não nos impede de assimilar o sistema formal dessa língua (Longo, 2014, p.179).

### 3. MÉTODOS DE ENSINO DA LÍNGUA LATINA

Ao longo dos capítulos anteriores, construímos uma linha de raciocínio linear sobre vários aspectos da gramática na Antiguidade Clássica e sobre alguns pontos do ensino de latim no Brasil. Todo esse estudo contribuiu para chegarmos ao ponto central e fundamental da nossa dissertação: o estudo sobre os métodos de ensino da língua latina.

Partindo de uma teorização geral sobre método, adentramos, de forma específica e pontual, nos métodos usados no ensino de latim. Ao abordar esses métodos de ensino, selecionamos o método tradicional-gramatical, o método textual e o método comunicativo, os quais, durante toda nossa vivência na área, mostraram ser os mais utilizados no processo de ensino e aprendizagem dessa língua.

Já agora cabe um adendo: no processo de descrição dos diferentes métodos de ensino de uma língua estrangeira como o latim, podemos incorrer em erros se não adotarmos uma terminologia adequada para este fim. Esse cuidado, especificamente quanto à terminologia do uso da palavra “método”, deve ser observado, já que, no passado, a utilização desse termo era feita de forma desmedida e abrangente (Vilson J. Leffa, 1988, p. 211).

É preciso deixar bem definida a diferença de concepção do termo “método” para o termo “abordagem”, já que, atualmente, a utilização daquele é empregada quase como sinônimo deste.

Assim, vejamos essas diferenças apresentadas por Vilson J. Leffa (1988, p. 212) quanto aos termos:

**Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.** As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas - que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. **O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos.** O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

Bem evidenciada a diferença entre ambos, pensamos que o uso da terminologia método seja o mais adequado, até pelas suas próprias características, e o que melhor abrange a noção que estamos estabelecendo nesta pesquisa e que melhor se adequa ao contexto da prática de ensino, materializado na relação entre professor e aluno. Assim, a partir do excerto, concluímos que um método norteia a prática de maneira mais específica e estruturada, enquanto uma abordagem oferece uma visão mais geral.

O conceito de método (do grego, *he métodos (he hodós = caminho)* significa (ir) segundo um caminho<sup>17</sup>) é comumente definido como “o caminho para atingir determinado objetivo” (Libâneo, 1991, p.150), já que a sua etimologia contribui para isso. Embora seja uma definição bem simplória, ela consegue englobar toda a ideia do que é um método e o seu mecanismo de ação. Ademais, como um objetivo pode variar, é preciso definir meios específicos para alcançá-los, por isso é normal que cada área do conhecimento estabeleça seus próprios métodos, daí surgirem, como no campo da educação, métodos de ensino variados.

Ampliando a definição sobre o método em meio prático, temos que ele “indica a noção de procedimentos que devem ser seguidos quando se deseja obter algum resultado investigativo. Trata-se de efetivar algo seguindo determinados passos” (Monteiro; Biato, 2008, p. 256). Portanto, temos em mente que o método, na sua essência, deve partir de um pressuposto bem definido para alcançar determinado objetivo.

A pensamento sobre o método era observado entre os filósofos gregos como Aristóteles (método socrático) e Platão (método platônico), sendo permeado, ao longo dos anos, por diversos outros pensadores, tais como Bacon (1561), Comenius (1592), Descartes (1596), Pestalozzi (1746), Herbart (1776), Augusto Conte (1798) e Piaget (1896), que, em diferentes épocas, teorizaram sobre método e método de ensino.

Compreendido o conceito de método, passemos à noção sobre o método de ensino.

Para Libâneo (1991, p.150), método de ensino é “um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos” que o professor utiliza para “estimular

---

<sup>17</sup> KRINGS, Hermann, STEGMULLER, Wolfgang, BAUMGARTNER, Hans Michel. Método. Tradução de Luís Afonso Heck. São Leopoldo. 1999. v. 32., n. 84, jan./abr.p.5 e seg. in Heck, 2013, p. 22.

o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos”. Por isso, os métodos de ensino se referem a determinadas atitudes utilizadas para repassar conhecimentos e desenvolver habilidades nos alunos. Como cada atividade pede a escolha de um método específico, convém a escolha de um método que seja mais apropriado. Por isso, no processo de ensino e de aprendizagem, compete ao professor escolher e selecionar, dentre os vários métodos de ensino disponíveis, aquele que melhor se adequa ao ambiente no qual estão inseridos, considerando fatores como o objetivo do ensino, o assunto, o nível de ensino, as características dos alunos etc.

Diferente do que se pode pensar, os métodos de ensino não se definem apenas a procedimentos e técnicas. Quanto a isso, Libâneo (1991, p.151) diz que

Eles decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade. Nesse sentido, antes de se constituírem em passos, medidas e procedimentos, os métodos de ensino se fundamentam num método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna e as relações ente os objetos, fatos e problemas dos conteúdos de ensino, de modo a vincular a todo momento o processo de conhecimento e a atividade prática humana no mundo.

O fragmento acima estabelece um aspecto importante: a relação entre método de ensino, prática e sociedade. Logo, não há método de ensino que se desvincule da sociedade na qual está inserido, de uma prática e de uma reflexão educativa, sem desconsiderar, é claro, a realidade ao redor. Tudo se interliga para alcançar o fim esperado, que é a aprendizagem.

Para além do que vimos até agora, alguns outros fundamentos constituem a base teórica sobre método de ensino, um deles é a relação do conteúdo com o método. Quanto a isso,

O método de ensino expressa a relação conteúdo-método, no sentido de que tem como base um conteúdo determinado (um fato, um processo, uma teoria etc.). O método vai em busca das relações internas de um objeto, de um fenômeno, de um problema, uma vez que esse objeto de estudo fornece as pistas, o caminho para conhecê-lo. Mas, quando falamos que o método propicia a descoberta das relações entre as coisas que se estudam, referimo-nos à idéia de que os fatos, os fenômenos, os processos estão em constante transformação, em constante desenvolvimento, em virtude de que é pela ação humana que as coisas mudam. Nesse sentido, apanhar os objetos de estudo nas suas relações internas significa verificar como a ação humana entra na definição de uma coisa, isto é, ver nas relações entre as coisas os significados sociais que lhes são dados e a que necessidades sociais e

humanas está vinculado o objeto de conhecimento. Método de ensino, pois, implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem a sua razão de ser na ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social (Libâneo, 1991, p. 151).

Como visto acima, os métodos de ensino estabelecem uma série de relações em busca de pressupostos para formular hipóteses, compreender as relações internas de objetos, fenômenos, problemas etc., por meio da relação humana com o todo, vinculando-se sempre à ação humana, à sociedade, às transformações sociais e, a partir, disso encontrar respostas para as hipóteses levantadas, analisar o objeto de estudo nas suas mais diversas relações, a partir das propriedades que lhe é específica e a sua relação com o meio, com outros objetos, outros pensamentos, outras visões e de que forma isso está associada à constante mudança da nossa sociedade, do nosso cotidiano e da nossa realidade social. E assim vislumbrar os resultados a partir da adoção de determinada reflexão.

Portanto, diante do que vimos, não há dúvidas de que o método é o meio fundamental para a concretização do processo de ensino e de aprendizagem, instrumento para a compreensão e a transformação da nossa sociedade. Não podemos reduzir o método de ensino à adoção de medidas, procedimentos e técnicas, pois ele vai muito além disso. É um conjunto de ações que juntas são um importante instrumento para a prática de ensino, para o aprendizado dos alunos, para a compreensão da sociedade, da realidade da qual fazemos partes, para o alcance de objetivos, sejam eles quais forem, para a assimilação do conhecimento, para a transformação do mundo ao nosso redor.

Contudo, segundo Almeida Filho (2015 p. 55) “é possível que os métodos não sejam os únicos ou melhores caminhos para estudar problemas de ensino e forma novos professores de línguas”. Isto é, nem sempre a escolha de determinado método será capaz de explicar problemas como a escolha de métodos distintos que resultam no mesmo objetivo. Para isso, é necessário recorrer a um conjunto de outras ferramentas que, por meio de uma abordagem específica, sejam capazes de explicar situações como essa.

Passemos a três métodos de ensino de língua latina.

### 3.1 Método tradicional-gramatical

Dentre os métodos de ensino disponíveis, o método tradicional-gramatical<sup>18</sup> pode ser considerado o mais antigo e o mais utilizado em sala de aula pelos professores brasileiros, que, muitas vezes, o reproduzem de forma inconsciente. Devido a sua grande aceitabilidade, encontramos uma vasta gama de materiais pedagógicos disponíveis no mercado que empregam esse método, com reedições anuais.

Sua raiz pode ser observada desde a Antiguidade Clássica, tanto na Grécia quanto em Roma, que privilegiavam, desde a instrução primária, uma certa memorização dos conteúdos. Contudo, devemos ter em mente que os objetivos para o ensino de latim na época da Antiguidade Clássica diferem bastante dos objetivos de hoje em dia.

Marrou (2017, p. 440), em seu livro sobre a educação na antiguidade, deixa ainda mais evidente, apoiando-se na *Instituição Oratória*, I, 3, i. de *Quintiliano*, essa inclinação da cultura grega e da cultura romana a atividades cujo fim favoreça a retenção dos conteúdos. O autor enfatiza que “à leitura e à escrita está intimamente associada a declamação: a criança aprende de cor os pequenos textos nos quais se exercitou, ao mesmo tempo para formar-se e enriquecer a memória” e ainda acrescenta: “os métodos da pedagogia romana são tão gregos quanto seus programas; métodos passivos: a memória e a imitação são as mais estimadas qualidades entre as crianças” (Marrou, 2018, p. 441). A partir disso, devemos salientar algo importante: a sociedade greco-romana mantinha a tradição de repassar seus conhecimentos, dos mestres aos discípulos, essencialmente, de forma oral, daí a importância de os alunos saberem de cor os textos clássicos dos grandes autores.

De forma geral, o método tradicional-gramatical está inserido em meio às abordagens de ensino tradicionais, que, por sua vez, classificam-se em tendências pedagógicas liberais de ensino, com métodos próprios. Eles partem de características comuns, pois

Os métodos baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor, observados os seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação

---

<sup>18</sup> Por questões didáticas, optamos por agrupar o método tradicional e o gramatical em um só devido às suas similaridades.

da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (realce de pontos-chave, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mentes e formar hábitos. (Libâneo, 1992, p. 23-24)

Aqui é possível estabelecermos os papéis assumidos pelo professor e pelo aluno no método tradicional-gramatical. Enquanto aquele assume uma postura centralizadora, detentora do conhecimento, e responsável pela transmissão do conteúdo, este assume um papel passivo, secundário e “insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento” (Mizukami, 1986, p.11). Além disso, toda a dinâmica de ensino é formatada visando atingir determinados objetivos: a memorização de conceitos e a internalização de conteúdo/informações são os principais deles. Não há efetiva preocupação com pensamentos reflexivos ou até mesmo questões sociais. A maior preocupação são o conteúdo, a disciplina e os conceitos. Os exercícios servem como mera repetição.

Durante muitos anos, o ensino de latim se apoiou em materiais que utilizavam essa abordagem mais tradicional. Um exemplo disso é a obra *Gramática Superior de Língua Latina*, de Ernesto Faria (1958), uma das mais conhecidas para o ensino de latim em países lusófonos. Trata-se de uma obra densa, que sistematiza os aspectos gramaticais da língua latina, desde de assuntos mais básicos até questões gramaticais mais avançadas. Por isso, é uma referência para os estudiosos da língua latina.

Portanto, muitos são os fatores que podem levar os educadores a utilizarem esse método em sala de aula, seja pela falta de tempo devido à carga horária reduzida — já que, dentre os métodos disponíveis, o método tradicional é o que melhor sintetizar aspectos da língua —, seja pela sua sistematização ou pela ampla oferta de materiais baseados nesse método. Seja qual for o principal motivo, a verdade é que esse é um método amplamente empregado no ensino de latim há muito tempo e, por isso, grande parte dos professores de latim nas universidades foi ensinada à luz dos pressupostos teóricos dessa metodologia, que durante anos foi a única utilizada no ensino da língua. Assim, muitos professores continuam perpetuar esse método. Além disso, não se pode negar a eficácia e a eficiência que o método tradicional-gramatical

em contextos onde há dificuldades para conciliar uma carga horária adequada ao ensino de latim.

### **3.2 Método textual**

Como o próprio nome sugere, o método textual é o que, por excelência, preconiza um estudo que tem como pressuposto o trabalho a partir do texto, sobretudo textos originais.

Contudo, a forma como esses textos são apresentados não se dá de qualquer forma. Longo (2014) diz que

o primeiro passo é colocar à disposição do aluno essas estruturas, subjacentes aos textos legítimos. É óbvio que um aluno iniciante não terá condições de enfrentar um texto original, tal como estabelecido pelas boas edições críticas. O contato com esses textos e a dedução das estruturas neles presentes não pode prescindir de um conhecimento prévio do latim. Desse modo, caberá ao professor a tarefa inicial de encarar os textos originais, guiando-se pelos fundamentos teóricos desse método (Longo, 20014, p. 30)

Em todo caso, a contextualização é fator imprescindível para o trabalho com o texto, sem a qual não é possível estabelecer a compreensão efetiva do todo textual de forma eficaz.

No ensino de latim, esse método segue alguns pressupostos básicos: geralmente começam pela apresentação de textos, que, em sua maioria, são adaptados inicialmente (com base em textos autênticos, e, às vezes, modificados) e originais em níveis avançados, como ponto de partida para o trabalho com o vocabulário, a leitura e a sistematização da gramática, além da contextualização cultural e dos exercícios de fixação. Seu fim prático é a proficiência da leitura (Fortes e Prata, 2015, p. 95).

Apesar dos métodos textuais possuírem características predominantemente textuais, é comum, por vezes, apresentarem algumas características do método tradicional, principalmente quanto ao ensino da gramática e “fraca relação com a cultura antiga”, (Fortes e Prata, 2015, p.106). Ou seja, o fato de o método textual preconizar o texto não significa que todos os materiais pedagógicos que se baseiam

nesse método irão relacionar os textos à cultura clássica, desvinculando-se do ensino gramatical.

Como sabemos, o latim é uma língua que só pode ser acessada por meio de texto escrito. Por isso, dentre os métodos de ensino de latim, o método textual é o que melhor se adequa ao ensino dessa língua, já que

Nesse contexto, a abordagem textual se mostra, assim, a mais profícua para o aprendizado de uma língua como o latim – que não se configura mais como língua nativa para nenhum falante moderno e não é mais utilizada no cotidiano, apenas presente em textos escritos que distam há muito no tempo de nós –, pois possibilita particularmente o ensino das habilidades de leitura e tradução dos textos da tradição clássica, bem como o da estrutura gramatical da língua de um modo mais atraente e com propósito mais claro – o de auxiliar a fluência da leitura e interpretação dos textos (Fortes e Prata, 2015, p. 109).

A partir do excerto, o método textual parece-nos o mais assertivo e o que melhor se adequa ao ensino de uma língua como o latim, cujo acesso à sua cultura e aos seus mecanismos se dá exclusivamente por meio dos seus textos escritos.

### **3.2 Método comunicativo**

Até a década de 70, o ensino de uma língua era feito como instrumento de transmissão cultural a partir da língua materna do aluno. Após isso, muda-se a concepção sobre a forma como a língua era estudada e passa-se a pensar em um ensino onde o indivíduo aprende a língua estrangeira de forma natural, ou seja, sem interferências direta da sua língua materna.

Segundo Nardi (2007), na Europa, devido à necessidade de se ensinar uma língua estrangeira a imigrantes adultos e em resposta aos métodos áudio-oral e audiovisual até então em foco, nasce o método comunicativo, que se insere dentre as abordagens comunicativas. Até então, estudava-se a língua como um instrumento de transmissão cultural, na língua materna do aprendiz. Com a mudança de paradigma no ensino de língua estrangeira, concebe-se, também, o erro como elemento do processo de ensino e de aprendizagem e, a partir disso, ele se torna um pressuposto para a prática do professor na tomada de decisões e na escolha dos materiais e das atividades de ensino.

Fortes e Prata (2015, p. 96), ao falarem sobre o método comunicativo no ensino de latim, enfatizam que, apoiando-se em abordagens comunicativas do ensino de línguas estrangeiras, é o método que entende a língua latina como língua viva, cujos objetivos são a aquisição de competências que vão além da leitura, e vão à produção oral e escrita. Por ser um método que visa a aprendizagem por meio de práticas ativas, ele estimula tanto a oralidade quanto a escrita, e, assim, contribui para um ensino de língua mais atraente e mais interessante. Para isso, o método comunicativo utiliza alguns meios, como, por exemplo, o foco nas interações de fala, simulações de fala, leitura de pequenos textos, exercícios de oralidade e escrita, além da utilização de textos forjados com base em dados da cultura romana. Tudo isso em prol da proficiência do latim falado e escrito (Fortes e Prata, 2015).

Análogo à fala de Fortes e Prata (2015), Santos (2020, p. 255) corrobora com a ideia de que o ensino de línguas a partir do método comunicativo é focado na comunicação, pois o “aluno é ensinado a se comunicar em uma língua estrangeira e a adquirir uma competência de comunicação” (Santos, 2020, p. 255).

Segundo Almeida Filho (2015, p. 56), todos os métodos comunicativos compartilham uma característica em comum: o foco no sentido, no significado e na interpretação. Por isso, esses métodos preconizam um ensino relevante, focando na realidade do aluno, em seus interesses e necessidades, capacitando-o a usar a língua-alvo. É por esse motivo que esse ensino não “toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua” (Almeida Filho, 2015, p. 56). Entretanto, não descarta os momentos em que o ensino e as explicações de regras e de práticas gramaticais são exigidos em sala de aula.

No método comunicativo, as atividades apontam para o mesmo fim, a comunicação. Se antes os exercícios eram formatados para um fim tradicional, com formalizações excessivas e conteúdos repetitivos, agora eles são exercícios que privilegiam os cenários de comunicação reais ou interativos. Assim, “utiliza-se a prática de conceituar e o aluno, através da reflexão e elaboração de hipóteses, descobre, por si só, as regras de funcionamento da língua, o que exige sua maior participação” (Santos, 2020, p. 256).

Importa-nos dizer que os métodos comunicativos, conforme enfatiza Almeida Filho (2015, p. 57), não são de um único tipo. Eles podem se apresentar

ora como métodos com foco na forma (gramatical) e comunicativizados, ora como incentivadores de uma prática de linguagem sem que ela implique temas e tópicos educacionalmente construtivos ou conflitivos, ora como comunicativos progressivistas, incluindo atividades de autoconhecimento, interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos. É constitutivo de um método comunicativo, ainda, a providência de oferecer situações de aprendizagem não-defensiva em ambientes o menos tensos possível.

Como bem enfatizado no fragmento acima, os métodos comunicativos manifestam-se de diferentes formas, mas que apontam para um mesmo objetivo: uma aprendizagem significativa e que atenda as necessidades dos alunos por meio da interação, do diálogo etc.

A relação professor-aluno difere das vistas nos métodos anteriores. Aqui, a figura do professor não ocupa o papel principal e central no processo de ensino-aprendizagem, ele assume o papel de orientador, facilitador, organizador das atividades; enquanto o aluno assume uma postura mais ativa, participativa e autônoma durante todo o processo de ensino.

Vimos, portanto, que o método comunicativo pressupõe, sempre, a língua como instrumento de comunicação, interação social, visando o desenvolvimento do aluno por meio de práticas significativas e contextualizadas. Outro ponto importante é a ênfase dada ao ensino de língua estrangeira que privilegia a língua alvo, ou seja, a língua a ser aprendida de forma natural, sem o apoio excessivo da língua materna para esse fim. Vimos, também, que o ensino de latim, sob o método comunicativo, visa a aquisição da competência da leitura. Contudo, apesar do método comunicativo ter modificado a forma como se ensina uma língua, ele não é isento de críticas. Trabalhar com esse método requer um professor que seja altamente capacitado e que consiga equilibrar o uso do método com o ensino de aspectos gramaticais, para que o ensino não fique desequilibrado. Além disso, há de se pensar nos contextos e situações reais dos alunos, já que utilizar materiais prontos nem sempre conseguirá abarcar todos os contextos e realidades culturais dos alunos, o que pode gerar certo estranhamento por parte dos alunos em momentos de interação.

#### **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O ensino de uma língua apoia-se na utilização de materiais pedagógicos, que auxiliam o professor no processo de ensino-aprendizagem, tornando a prática docente eficaz e oferecendo ferramentas para o trabalho com os objetos de estudo, a fim de se alcançar o objetivo pretendido. Logo, é difícil pensar em uma prática docente que se desvincule da utilização de algum material pedagógico.

Quanto à disposição desses materiais no mercado, percebemos um aumento significativo de publicações que se debruçam sobre o ensino de latim por meio de alguns métodos, que tentam se adequar a diversos contextos de ensino.

A preocupação de encontrar um material que seja eficiente e consiga suprir a necessidade de alunos interessados em aprender a língua latina é centrada no ensino superior, lugar onde se pode encontrar, ainda, estudos dessa natureza, já que

O ensino da língua latina, ainda presente na maioria das matrizes curriculares de cursos de Letras no país, malgrado a queda da sua obrigatoriedade, vem ganhando, nos últimos anos, um espaço que não possuía há dez ou vinte anos. Quer pelo interesse que vem despertando nas novas gerações de estudantes, quer porque a sua manutenção requeira justificativas constantes, a reflexão acerca do *porquê* e do *como* se estuda latim em nível superior, no Brasil e em outras partes do mundo, tem ocupado espaço nos meios de divulgação acadêmicos e nos trabalhos dos pesquisadores e professores que se utilizam da língua latina em suas pesquisas e em sua prática docente (Leite, Leni Ribeiro *in*: Fortes; Prata (org.), 2015, p. 131).

Se antes o latim poderia ser visto em níveis distintos da educação, hoje seu espaço foi reduzido ao ensino superior. Além disso, embora o latim não tenha o mesmo prestígio de outrora, percebemos que ele suscita o interesse de novos pesquisadores pela área, sobretudo na Pós-graduação, onde as pesquisas são mais latentes. Mediante a isso, também crescem as reflexões sobre as práticas de ensino, a utilização de materiais didáticos e os métodos empregados no ensino do latim.

Sendo assim, a partir das questões até aqui retratadas, abordamos materiais metodológicos de ensino de latim, comparando seus métodos de ensino. Ao fazer isso, vamos ao encontro do que preconizam Lakatos e Marconi (2017, p. 200), quando definem a pesquisa bibliográfica, como aquela que “abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (Lakatos; Marconi, 2017, p. 200).

Por conta do tipo da nossa pesquisa, buscamos Oliveira (2012, p. 69) que informa que “a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios

críticos, dicionários e artigos científicos”. Por meio dessa modalidade de pesquisa, conseguimos um contato direto e eficaz com as obras com as quais trabalhamos, já que ela tem por objetivo justamente essa aproximação. Por isso, cabe ao pesquisador “ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (Oliveira, 2012, p. 69).

Definido o tipo de pesquisa com o qual trabalhamos, foi preciso delimitar os materiais com os quais trabalhamos. Como mencionado, abordamos materiais pedagógicos que, no mercado editorial de livros de ensino de latim, figuram entre aqueles que oferecem métodos de ensino e são, de certa forma, conhecidos na prática do ensino da língua latina e usados até hoje.

Ao analisarmos esses materiais, encontramos diversos tipos de métodos, desde aqueles mais tradicionais, cuja atenção maior é a preocupação com a decodificação e a memorização de regras gramaticais, conhecido como método tradicional, até os que se preocupam com o desenvolvimento de habilidades como a leitura, a escrita e a pronúncia, possibilitando, assim, a compreensão de textos clássicos em sua forma original, a exemplo dos métodos textuais e comunicativos.

Saindo dessa seara, chegamos a uma problemática: a disponibilidade desses materiais no mercado e a dificuldade de acesso. Segundo Fortes e Prata (2015, p. 28),

Entre os professores de latim, é notória a constatação de que há poucos manuais de ensino para o nível em que essa língua é ensinada, no ensino superior, à disposição no mercado em língua portuguesa. Entre esses, a maioria são súmulas gramaticais, que oferecem uma descrição simplificada da morfossintaxe latina, por sua vez baseada em descrições feitas pela tradição filológica de estudos clássicos, de até meados do século XX.

De fato, o acesso a determinados materiais de latim é, muitas vezes, escasso, dificultando, assim, o acesso tanto dos professores quanto daqueles que se interessam pelo estudo da área.

Para a abordagem do *corpus*, seguimos alguns passos definidos em dois campos: o da análise e o da interpretação, com base em Lakatos e Marconi (2017, p. 182-183).

O *corpus* é formado por cinco materiais pedagógicos de latim selecionados em meio a diversos materiais de ensino de latim disponíveis no mercado. Para a escolha

das obras, levamos em consideração alguns aspectos: a) autoria brasileira; b) trabalho com textos; c) leitura prévia das obras; d) facilidade de acesso à obra; e) relevância da obra para a área; e f) a proposta do método apresentado. Com isso, chegamos às seguintes obras: *Latina essentia* – preparação ao latim (Rezende, 2009); *Curso Básico de Latim - Gradus Primus e Gradus Secundus* (Rónai, 2013); *Latine Loqui* – Curso Básico de Latim Volumes I e II (2016); *Latinitas: uma introdução à língua latina através dos textos* (Amarante, 2018) e *Lingua latina per se illustrata – pars I família romana* (Ørberg, 2003). Salientamos, ainda, que nossa preocupação foi selecionar materiais desenvolvidos por autores brasileiros. Dentre as obras selecionadas, a única que não é desenvolvida por um brasileiro é a coletânea *Lingua latina per se illustrata – pars I família romana* (Ørberg, 2003), já que ela se prevalece do uso de um método ainda pouco explorado por autores brasileiros, o método comunicativo. Mas, mesmo assim, a coletânea de Hans Ørberg figura dentre os livros estrangeiros de ensino de latim mais utilizados pelos brasileiros há bastante tempo.

Como ferramenta para reflexões sobre o ensino, utilizaremos noções linguísticas atuais, que preconizam aspectos da língua sob um viés diferente, moderno. De acordo com Fábio Fortes (2015, p. 124), “reconhecer que as línguas clássicas são, por assim dizer, a expressão de um sistema, e nele identificar os níveis de análise que a Linguística estruturalista propôs, pode garantir, em suma, que seu ensino seja revestido de um refinamento teórico e conceptual”. Logo, recorrer à linguística contribui para que o estudo sobre latim seja constantemente atualizado.

## **5. ABORDAGEM DE ALGUNS MATERIAIS METODOLÓGICOS DE ENSINO DE LATIM DISPONÍVEIS NO MERCADO**

A abordagem dos materiais pedagógicos parte dos prefácios e, conseqüentemente, observa os seguintes elementos: como os assuntos são apresentados nos capítulos; se os textos são originais, adaptados ou didáticos; se há atividades e a forma como elas são apresentadas; em tendo texto, se há vocabulário e/ou outros elementos que ajudem na compreensão do texto apresentado.

Após isso, refletimos de forma direta sobre os métodos encontrados e suas especificidades.

### **5.1 *Latina essentia* – preparação ao latim (Antônio de Rezende)**

O método *Latina essentia* – preparação ao latim é uma obra de Antônio Martinez de Rezende (2009), editada pela editora da Universidade Federal de Minas Gerais e, desde o título, pressupõe um material introdutório destinado ao ensino de latim.

Pensando nisso, o autor apresenta algumas justificativas para a sua abordagem metodológica, que em si apresenta limitações ao nível proposto (Rezende, 2009), mas que segue “a estratégia de propor um “raciocínio possível”, aplicável a um dado momento” (Rezende, 2009, p. 9-10). Para ele, o material não compreende um estudo gramatical propriamente dito, mas uma introdução, iniciação ao estudo do latim (Rezende, 2009, p. 9). Geralmente, materiais pedagógicos com essa abordagem costumam a ser destinados a um público-alvo específico, geralmente alunos iniciantes, como salienta o autor: “este trabalho foi pensado para ser a motivação inicial de quem deseja dar o primeiro passo no aprendizado do latim” (Rezende, 2009, p. 9). E, por isso, tendem a trabalhar com textos reduzidos, modificados, exercícios essencialmente gramaticais e exemplos artificiais, que facilitem a assimilação do conteúdo.

Estruturalmente, a obra está dividida em quatro partes, chamadas, respectivamente, de generalidades, morfossintaxe verbo-nominal, apêndice e vocabulário (Rezende, 2009, p.11-13). Em generalidades, são trabalhados três conteúdos introdutórios: o alfabeto, a pronúncia e o gênero; na segunda parte aparecem os conteúdos morfossintáticos do verbo e do nome (verbos (morfologia, paradigma conjugacional, tempo verbal, vozes verbais (ativa e passiva)), nome (casos e morfossintaxe dos nomes).

Quanto aos textos apresentados na obra, alguns são adaptações de obras clássicas (Ovídio e Fedro) e outros são criações do professor João Carlos de Melo Mota, a partir da obra *Metamorfoses* de Ovídio, como: *PHILEMVS ET BAVCA* (2009, p. 75), *NIŌBAE FABVLA* (2009, p. 76), *DE NARCISO* (2009, p. 77), *DOMVS FAMAE* (2009, p. 77), *GLAVCVS ET SCYLLA* (2009, p. 78), *DE AESĂCO VEL MERGO* (2009, p.79) etc., há, ainda, trechos da *Vulgata da Bíblia*, de São Jerônimo (2009, p.121), em sua forma original. Esses textos aparecem sempre após o conteúdo gramatical, sem nenhum tipo de aprofundamento sobre o contexto ou elementos que possibilitem a sua melhor compreensão. Há apenas a menção aos autores e o indicativo de

adaptação. O texto é apenas pretexto para o trabalho com a gramática, com o propósito de simular a estilística do latim clássico e aproximar o aluno à língua latina (Rezende, 2009, p.10). Todavia, ao introduzir textos adaptados de Catulo e Fedro e trechos de textos sem adaptações de São Jerônimo, podemos dizer que o autor se vale de elementos da abordagem textual para o seu método (Fortes; Prata, 2015).

Os exercícios que aparecem são, essencialmente, de aplicação, identificação e tradução. Alguns com preenchimento de paradigmas verbais, nominais em tabelas. Os modelos dos exercícios são os mesmos, mas com progressão dos conteúdos. As frases utilizadas são simples, e seguem a ordem direta da língua latina (sujeito – complemento – verbo).

Figura I – Exercício de tradução

EXERCÍCIO

I – TRADUZIR AS FRASES:

Os verbos que aparecem nas frases abaixo encontram-se no PRESENTE DO INDICATIVO, na terceira pessoa do singular (desinência -T) e na terceira do plural (desinência -NT). Os dicionários apresentam os verbos na primeira pessoa do singular (desinência -O). Para informações mais detalhadas, consulte, na página 55, os modelos do PRESENTE DO INDICATIVO, assim como as explicações que antecedem o dicionário, página 126.

1. Lucía amícas uisítat.
2. Poetae nauat laudant.
3. Nauta nauicúlam gubernat.
4. Vulpecúla gallinas uidet.
5. Gallinae uulpecúlam timent.
6. Poetae amant littéras.
7. Discípula philosophíam discit.
8. Magistra littéras docet.
9. Poeta Graeciám uisítat.
10. Ferae siluam habitant.
11. Pirata nauicúlam capit.
12. Alas habent aquíla et ciconíá.
13. Cantat poeta lunam et stellas.
14. Amícas et collegas inuénit discipúla.
15. Domína et seruae statúas ornant.

As palavras de tema em -A são, em sua grande maioria, femininas. Poucas são masculinas, como AGRICÓLA, AVRIGA, NAVTA, POETA. (Compare-se com o português: O poeta, O astronautA etc.)

22 LATINA ESSENTIA

Fonte: Rezende, 2009, p. 22.

O objetivo principal do autor com o método *Latina essentia* é o de prover, da melhor maneira possível, os mecanismos necessários para a compreensão dos textos latinos (Rezende, 2009, p.9). Por isso, seu foco não incide sobre a escrita, muito menos sobre a fala.

Portanto, apesar de não ser um material didático que assume o papel de uma gramática propriamente dita, podemos dizer que estamos diante de um método predominantemente tradicional-gramatical, pois a forma como os conteúdos são apresentados, com foco na descrição gramatical, frases isoladas, textos adaptados e exercícios, que estão a serviço da fixação gramatical, são, claramente, aspectos usados em métodos cuja abordagem é tradicional. Contudo, sabemos que para se

compreender um texto em uma língua estrangeira é preciso conhecer as estruturas gramaticais dessa língua. Além disso, não há como dizer, enfaticamente, que o método apresentado por Rezende (2009) cumpra, sozinho, o seu papel precípuo: o de possibilitar a compreensão de textos antigos clássicos, já que, dentre os métodos de ensino de latim, o método tradicional é o que “tem progressão relativamente rápida: em um semestre ou dois é possível apresentar os principais fatos gramaticais da língua, com ênfase em sua morfologia” (Fortes; Prata, 2015, p. 93). Dessa forma, ainda segundo os autores, isso traz algumas implicações negativas, como a dificuldade por parte dos alunos em proceder à leitura de textos originais relativamente maiores.

Além do mais, a obra tem como objetivo ser um material introdutório, como o próprio título sugere, e por isso não possui grandes aprofundamentos no seu conteúdo, o que é aceitável, já que inicialmente o aluno deverá ter primeiro noção das estruturas mais simples da língua para, assim, compreender as estruturas mais complexas. Assim como o *Gradus Primus*, o método do professor Rezende é compacto e perfeitamente aplicável em contextos onde a sistematização da língua seja a abordagem mais adequada para o ensino.

## **5.2 Curso Básico de Latim *Gradus primus* e *Gradus secundus* (Paulo Rónai)**

Dentre as obras de Paulo Rónai (2022), destacamos a coletânea *Gradus*, série didática composta por quatro volumes, dos quais analisamos o primeiro e o segundo volumes. Por ser uma obra relativamente conhecida e ser bastante difundida pela comunidade acadêmica da área, acessá-la foi relativamente fácil.

Inicialmente, já no prefácio, sabemos que a obra é fruto da experiência do autor enquanto professor, que tem como objetivo oferecer um material que reúna a leitura, a gramática e o dicionário de forma compacta, ideal para uma prática significativa da língua em sala de aula (Rónai, 2013, p.10). Valendo-se disso, Rónai (2013) nos apresenta um material que pode transitar perfeitamente em qualquer espaço. A apresentação da obra, nos moldes que nos chega, é totalmente proposital, tendo em vista o fim para o qual se destina: aulas de língua latina, que, como sabemos, têm carga horária reduzida. Soma-se a isso um detalhe importante: o *Curso* é destinado a “alunos principiantes, apenas saídos da escola primária” (Rónai, 2013, p. 10). Assim,

estamos diante de um material que oferece as primeiras noções que a língua requer, de forma sintética.

Por se tratar de um instrumento que é denominado *Curso*, pressupõe, então, que haja uma progressão no conteúdo apresentado de acordo com o nível estudado, o que de fato acontece, de forma bem pontuada: “o método seguido é gradativo desde a primeira até a última lição” (Rónai, 2013, p.10).

Além disso, o autor chama a nossa atenção para a forma como o material deve ser utilizado, partindo sempre da peça fundamental, o texto, já que

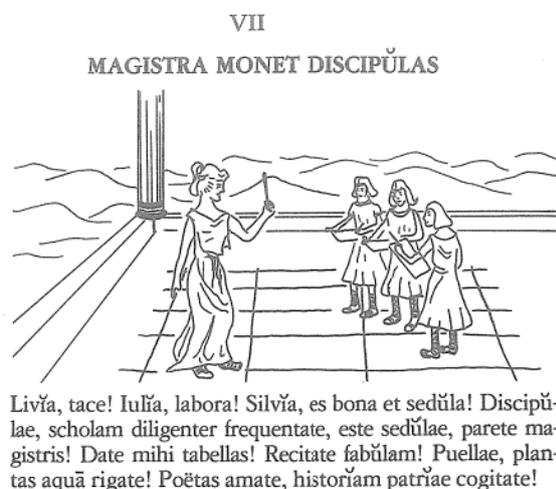
Em cada lição coloquei no primeiro plano o texto que deve servir de ponto de partida a todo o ensinamento. Dos fatos gramaticais observados nesse texto é que parte cada vez a explicação gramatical, exposta na página seguinte. Nunca é a gramática um fim em si: é um meio que vem em auxílio dos alunos no momento necessário (Rónai, p. 10, 2022).

Com efeito, em relação à estrutura, são apresentados trinta textos (do gênero miniconto, adaptados<sup>19</sup> e retirados, em sua maioria, de Eutrópio) acompanhados de pequenos diálogos. Esses diálogos são seguidos de jogos (jogos de vocabulário, frases para complementar, jogos de declinação, conjugação e quebra-cabeças), além de regras de gramática e quatros sinópticos (com as cinco declinações dos substantivos, as declinações dos adjetivos, voz ativa das conjugações regulares). No decorrer da obra, em cada capítulo, os textos servem como ponto de partida, antecipando o trabalho com a gramática. Eles apresentam temáticas sobre os aspectos históricos, políticos e sociais de Roma e acompanham ilustrações que dão o tom do conteúdo do texto, a exemplo dos textos VII – *Magistra monet discipulas*, que retrata a relação entre a *magistra* e suas discípulas (Rónai, 2013, p. 35); XI – *De Domīnis et servis*, que fala sobre a relação do senhor com os seus escravos (Rónai, 2022, p.50); e XVII – *De artibus*, que mostra as muitas profissões que existiam em Roma, como padeiro, alfaiate, sapateiro, médico, marinheiro etc. (Rónai, 2013, p.75).

---

19 Para o autor, as modificações nos textos não merecem grande destaque, já que para ele “parece supérfluo observar que, aqui e ali, não hesitei em suprimir uma frase por demais complicada, nem em substituir uma ou outra construção subordinativa por construções coordenativas; *dabitur... licentia sumpta pudenter*, com a condição de que o conteúdo essencial e o estilo do autor fiquem respeitados” (Rónai, 2013, p. 12)

Figura II – Texto *Magistra monet discipūlas*



Fonte: Rónai, 2013, p. 35

Ao fim dos conteúdos, são apresentados exercícios diversos de declinação, conjugação, transposição (latim-português e português-latim), cópia, oratória, tradução, enigmas etc. Esses exercícios de fixação, segundo o autor, facilitam a memorização de todo esse conhecimento (Rónai, 2013, p. 11). Assim, embora o autor ressalte que o material se estende, também, à discussão dos conteúdos e das leituras, o que se observa é a predominância de exercícios cujo fim é a memorização. Todavia, não podemos dizer que se trata de uma obra que se apoia unicamente no método tradicional-gramatical, já que o autor apresenta um “ecletismo metodológico e pouca coerência com uma abordagem particular” (Fortes e Prata, 2015, p.107). Além disso, o trabalho com a pronúncia quase não aparece, já que não corresponde aos objetivos preconizados pelo autor, quando diz que “era também minha ambição redigir uma obra rigorosamente metódica, em que a leitura e a gramática sempre andassem juntas” (Rónai, 2013, p.10).

Como salientado, há elementos didáticos complementares que oferecem um suporte para os leitores da obra, como vocabulário, tabelas de substantivos e verbos, que podem ser vistos ao longo da obra (a exemplo dos capítulos I – *Puella Cantat*, II – *Magistra et discipulae*, III – *Domina et servae* etc. (Rónai, 2013). Os vocabulários oferecem palavras que estão presentes nos textos, e, por isso, são suficientes para a execução das atividades. As tabelas apresentam os paradigmas nominais e verbais, de forma simples e objetiva, mas que demandam um trabalho de contextualização,

para que seja melhor compreendido pelo aluno. Além da oferta de um léxico latino-português, no fim da obra, com algumas das principais palavras da língua latina.

Ao abordarmos a obra *Gradus Primus*, deparamo-nos, pois, com um material que cumpre com todos os objetivos propostos pelo autor. A depender do contexto em que alunos e professores estão inseridos, esta pode ser uma obra que proporcionará um conhecimento introdutório significativo.

Por apresentar somente assuntos relacionados aos substantivos e aos verbos, é evidente que somente o primeiro volume não será suficiente para aqueles que desejam alçar voos maiores com os estudos da língua latina. Além disso, os textos modificados não correspondem à real dimensão que os textos clássicos em seus originais trazem das estruturas da língua e da cultura latinas.

O segundo volume da coleção corresponde ao *Gradus Secundus* (2023). O método adotado neste volume é igual ao anterior, assim como a sua estrutura, a utilização de textos como ponto de partida, atividades diversas, quadros sinópticos e vocabulários. A sua apresentação também não difere do volume anterior: um livrinho compacto e que se destina a alunos do ginásial. Neste volume, como era de esperar, avança-se no conteúdo, partindo de uma espécie de revisão dos assuntos trabalhados no volume anterior até adentrarmos no conteúdo novo.

Ainda assim, encontramos diferenças sutis em relação ao *Gradus primus*. A primeira delas é no trato com os textos, que ainda são modificações retiradas, sobretudo, Eutrópio. Agora acrescidos de trechos seletos, anedotas, provérbios e palavras cruzadas. Os exercícios e os jogos continuam.

No fim da obra, diferente do que se observa no primeiro volume, é ofertado tanto um léxico latino-português quanto português-latino, com um número expressivo de palavras de ambas as línguas, que auxilia a prática de ensino e em si é suficiente para os exercícios. Contudo, não desobriga da utilização de um dicionário.

Portanto, a obra traduz a visão do ensino de latim no Brasil contemporâneo: reduzido e compacto, como pressuposto para o trabalho com carga horária reduzida. E em si funciona para o propósito criado. Na visão do autor, “o manual de latim destinado a uma série ginásial deve ser o mais reduzido possível no que diz respeito às leituras e às regras de gramática, e ao mesmo tempo ter abundância de explicações e exercícios” (Rónai, 2013). Contudo, inserido em uma realidade diferente para a qual foi criada, esse pode ser um material complicado, pois dificilmente

oferecerá ao aluno e ao professor curiosos, um domínio efetivo da capacidade de leitura em latim. Além do mais, devemos ter em mente que este é um livrinho compacto, de, no máximo, 168 folhas, e, por isso, não se equipara, por exemplo, ao *Latinitas*, do professor Amarante, ou à *Gramática Superior da Língua Latina*, do professor Ernesto Faria. Outro ponto a se notar é que a coleção *Gradus* é composta por mais dois livros: *Gradus Tertius* e *Gradus Quartus* que completam o método acrescentado e aprofundando mais o conteúdo. No *Tertius* são trabalhados exercícios com subordinação e construções mais complexas; no *Quartus* são trabalhadas estruturas ainda mais complexas, além de estilística e retórica, e tradução de textos literários complexos. Assim, estamos diante de umas das mais famosas e célebres obras para o ensino de latim.

### **5.3 Latine Loqui – Curso Básico de Latim - Volumes I e II (Leni Leite)**

A obra *Latine Loqui* - Curso Básico de Latim Volume I é fruto de um longo trabalho feito pela professora de língua e literatura latina, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Leni Ribeiro Leite em sala de aula. A obra, cuja primeira impressão nos chega em 2016, usa do método textual como premissa para o ensino da língua latina. Voltaremos a esse ponto mais à frente.

Logo nos apontamentos iniciais do *Latine Loqui*, Leni Leite (2021) apresenta alguns elementos que servem como um norte para os seus leitores. Perguntas como para qual contexto a obra foi criada, a quem ela se destina e a forma como a obra deve ser utilizada fazem parte desse prelúdio. Com isso a autora oferece todo o suporte metodológico necessário para o professor e, eventualmente, àqueles que assim desejarem utilizar a sua obra.

Sem dúvida, nosso desejo é que o latim esteja ao alcance de todos que almejem conhecê-lo. No entanto, este material foi desenvolvido, entre os anos de 2010 e 2014, para uso na graduação de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Ainda que, talvez, possa ser usado em outras situações, ele foi pensado tendo em mente as condições reais dos cursos de Letras no Brasil: o tempo exíguo, a necessidade do – ou ao menos preferência pelo – contato com a literatura clássica, a sala de aula e a presença do professor. Por essa razão, as unidades são centradas no uso do latim, e explicações gramaticais e exercícios vêm ao final, para os professores e alunos que quiserem utilizá-los (Leite, 2021, p.11).

Embora o material tenha sido criado para um fim específico em um contexto de sala de aula que é próprio da vivência da autora, ele representa a realidade do ensino de latim de outros lugares do Brasil e, ainda assim, constitui um material que, eventualmente, pode ser usado em outras universidades do Brasil e demais contextos educacionais, mas sem perder de vista a realidade para a qual ele foi pensado, que é o ensino de língua latina em grades de Cursos de Letras, que vêm vivenciando essa realidade há bastante tempo.

Como bem definido, o objetivo precípua do material é “o desenvolvimento da capacidade de ler textos em latim, ou seja, da competência linguística e textual” (Leite, 2021, p. 14). A partir da especificação do objetivo da obra, conseguimos perceber que a obra se insere em pressuposto metodológico que é diferente do que habitualmente vemos na grande maioria dos materiais, assim ela visa uma abordagem textual, por isso se insere no método textual.

*Latine Loqui* - Volume I possui uma organização interna dividida em duas partes: Leituras e Fatos da Língua, além de apresentar apêndices e vocabulários. Na parte denominada Leituras, são apresentadas nove unidades, quatro *recensio prima* (espécie de revisão ao término de dois ou três textos) e quatro *glossaria*. As unidades são: I. *Lectio Prima – Bellum Troiānum*, II. *Lectio Altera – Aenēas*, III. *Lectio Tertia – Ubrs Condita*, IV. *Lectio Quarta – Reges Romāni*, V. *Lectio Quinta – Res Publica Romāna*, VI. *Lectio Sexta – Litterae Romanae*, VI. *Lectio Sexta – Litterae Romānae*, VII. *Lectio Septima – Plautus*, VIII. *Lectio Octava – Caesar* e IX. *Lectio Nona – Catilīna* (Leite, 2021). Cada unidade apresenta excertos de textos latinos (grande maioria adaptado), dividido em partes, e com uma breve contextualização, anterior, em português, que prepara para melhor compreensão sobre a ideia central do texto, contudo essa prévia contextualização oferecida não deve ser tomada como a única fonte de informação sobre o assunto principal do texto, e não exclui o trabalho pré-textual que deve ser feito pelo professor aluno (Leite, 2021, p.17). Além disso, cada texto possui exercícios de interpretação textual, *respōnde latīne* e *respōnde lusitānice*, (Leite, 2021, p.37) com perguntas em latim e em português e exercícios diversos de completar, apontar, substituir, criar, assinalar etc., denominados *exercitia* (2021, p. 37). Ao fim das unidades, aparece um elemento didático denominado de “para saber mais” (Leite, 2021), com informações, curiosidades etc., sobre os textos da unidade. Por fim, há, ainda, o “treinando a pronúncia” (Leite, p.45), que trabalha com essa

competência. Alguns textos apresentam uma certa progressão, por isso, deverá o professor encontrar a melhor forma para que o aluno compreende o conteúdo do texto, de forma que ele possa “ver, ouvir, falar e escrever o novo vocabulário e as estruturas” (Leite, 2021, p. 17).

Em Leituras, tudo gira em função dos textos, não há conteúdo morfológico ou sintático exposto. Os exercícios, como vimos, são, em sua maioria, de interpretação.

Figura III – Texto *Equus Troiānum* presente na unidade I. *Lectio Prima*

#### Lectio Prima

##### *EQUUS TROIĀNUS*

Priamus rex Troiānus est. Paris princeps Troiānus est. Paris Helēnam, Graecam regīnam, surripuit. Itaque Troiāni et Graeci pugnant. Tum Graeci insidias parant. Graeci equum aedificant et relinquunt ad Troiae portas. Troiāni gaudent quia Graeci discēdunt.

Fonte: Leite, 2021, p. 36.

A segunda parte da obra, a parte dos Fatos da Língua, é destinada aos conteúdos gramaticais sobre cada um dos textos já apresentados na parte anterior. Aqui os conteúdos gramaticais são iguais a qualquer outro método de ensino, mas com uma abordagem diferente: não são apresentados conceitos isolados com frases soltas, mas exemplos contextualizados, com uma linguagem simples.

Por ser um material que coloca a competência textual em primeiro plano, o ensino puramente gramatical não ganha destaque embora ele apareça, ao final do livro, na seção Fatos da Língua, que, como a autora mesmo diz “é um extra, não faz parte do curso regular” (Leite, 2021, p.15).

O segundo volume do método *Latine Loqui* segue as mesmas características do volume anterior (tanto na forma de apresentação quanto na metodologia adotada). Contudo, a maior diferença do volume anterior está na seção denominada de “treinando a pronúncia” (Leite, 2021, p.7), com a escolha de uma Fábula de Fedro em seu original. Com a mudança, a autora objetiva o trabalho com a pronúncia e com a leitura fluente do texto abordado (Leite, 2021, p.7).

Logo, o método *Latine Loqui* – Volume I e I, apresentado pela professora Leni Leite (2021), constitui um dos poucos métodos de ensino de latim, criados no Brasil, que contemplam uma abordagem predominantemente textual. Apesar da expressiva preocupação, como vimos, com a oralidade, não podemos afirmar que se trata de um uso consciente do método comunicativo, mas ao propor o trabalho com a oralidade, podemos dizer que ele se aproxima das características do método comunicativo (Fortes e Prata, 2015). Ademais, há expressivo trabalho com o uso de textos da literatura latina originais, associados à cultura, e assim a professora coaduna com aquilo que pensam Fortes e Prata (2015, p.114) quanto ao ensino de latim, em que a literatura não deve estar em função do ensino de gramática ou um ensino histórico dos autores e dos textos, mas em função dos gêneros literários, sua construção, interpretação e leitura.

#### **5.4 Latinitas: uma introdução à língua latina através dos textos (José Amarante)**

A obra *Latinitas* é fruto do trabalho incansável do professor José Amarante Santos Sobrinho, professor de latim da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Com experiência de mais de uma década como professor da área, José Amarante desenvolve uma obra que é fruto de sua tese de doutoramento, que, em 2014, foi premiada com o prêmio CAPES de teses. Por questões didáticas, embora encontremos a obra *Latinitas* dividida em dois volumes (volume 1 e volume 2 (ambos de 2015), dedicados à leitura de textos em língua latina), escolhemos o volume 3 (2018), volume único, que corresponde à edição que reúne os dois volumes da obra para a referida abordagem.

Já no prefácio do volume 1 da 1ª edição, presente no volume único, o prof. Milton Marques Junior releva-nos que estamos diante de um método próprio e inovador para o ensino de latim no Brasil, que tem nos textos produzidos em latim o seu ponto de partida (Amarante, 2018, p. 13)

Ainda em relação ao método utilizado, alguns aspectos são evidenciados: não se ensina latim de forma metalinguística, isto é, o latim pelo latim, opta-se pelo uso dos gêneros literários (fábula mitológica, fábula esópica, epigrama, epístola, elegia poesia épica e ode) para o ensino-aprendizagem de aspectos da língua e da cultura romana. É a partir desses textos que são feitas as análises linguísticas (Amarante,

2018, p. 22). Portanto, ao apresentar um método que não se restringe ao ensino da gramática e utiliza os textos como seu guia, o autor afasta qualquer tipo de relação direta com o ensino gramatical-tradicional, que, historicamente, prioriza um ensino conteudista com vistas à memorização de conteúdos de forma excessiva.

Estruturalmente, a obra está dividida da seguinte forma:

#### PARTE UM

a) Unidade A: apresenta aspectos históricos da língua e da literatura latinas e aborda a formação das línguas românicas a partir do chamado latim vulgar. Aqui também se define a modalidade de língua que será estudada: o latim clássico.

b) Unidade B: apresenta aspectos da pronúncia latina e estabelece a pronúncia que iremos adotar.

#### PARTE DOIS

Apresenta 22 unidades didáticas estruturadas para a aprendizagem da língua a partir de textos (vide um modelo dessa estrutura mais à frente).

#### PARTE TRÊS

a) Proposta de leitura de um conjunto de textos disponibilizados online para a leitura por parte dos estudantes.

b) Apêndice, com alguns aspectos gramaticais que exigem mais tempo para a aprendizagem, como os verbos irregulares ou o sistema pronominal.

c) Vocabulário geral, com as palavras que aparecem em todos os textos e em todas as lições.

d) Referências (Amarante, 2018, p.24).

Como observado, a obra segue uma organização didática que é dividida em três etapas e assim possibilita o estudo do latim de forma progressiva. A parte um demanda um estudo diacrônico do latim; trabalhando com a formação do indo-europeu, o estudo sobre os gêneros da literatura latina, a pronúncia, e finda, já na segunda parte, com o estudo das consoantes; a parte dois, mais extensa, apresenta vinte e duas unidades estruturadas com textos de diversos gêneros; por fim, a parte três apresenta conteúdos adicionais e materiais (tabelas, vocabulário, referências etc.) que auxiliam na ampliação do estudo adquirido ao longo das primeiras unidades do livro. Para além dessa estruturação, as unidades contam com a presença de alguns elementos visuais que são didáticos e “permitem uma aproximação visual com o material por parte do aluno” (Amarante, 2018, p. 24). Esses elementos são seções que, em meio às unidades, completam o conteúdo, adicionando informações sobre o autor, o texto, o gênero a ser estudado, explorando conteúdos gramaticais, vocabulários, resumos etc. representados por ícones diversos. Apresentamos um desses ícones abaixo:

Figura IV – Elemento didático da obra *Latinitas*

Explicitam-se, nesta seção, as características do gênero, suas formas de circulação e 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 da 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 converterão em objetos de estudo nas unidades.

Fonte: Amarante, 2018, p. 25.

Didaticamente, os ícones são ferramentas que contribuem para a unidade entre as unidades temáticas. Eles auxiliam o aluno na contextualização de determinado elemento da unidade, e contribuem para a fluidez do conteúdo, já que, em muitos casos, o contexto adicionado permite ao aluno compreender o contexto em que o texto foi escrito sem precisar procurar outros meios, o material é suficiente em si mesmo.

Os textos trabalhados nas unidades são o ponto central dessa obra. Eles possuem diferentes gêneros de diversos autores clássicos. Nas primeiras unidades, o autor trabalha com textos levemente modificados, pequenos, e opta pelo gênero fábula. Certamente, essa não foi uma escolha feita por acaso. Por ser um gênero que possui textos menores e um conteúdo mais simples, ele costuma ser mais bem aceito pela grande maioria dos alunos. Logo, ideal para o trabalho com as unidades iniciais.

Na unidade I, a primeira fábula escolhida é *Alcmena* do autor Higino. A fábula é apresentada depois de uma série de contextualizações feitas sobre o gênero, o autor, o contexto em que esse autor se insere na literatura latina e a contextualização sobre aspectos culturais próprios do texto.

Figura V – Fragmento da fábula *Alcmena*, de Higino

Alcmena (*Fabulae*, XXIX)



Jupiter en Alcmena, Cornelis Bosch, ca. 1537 - ca. 1555

Amphitryon maritus erat Alcmenae et suo a domo aberat cum expugnabat Oechaliam<sup>3</sup>. Iupiter Amphitryonem

Fonte: Amarante, 2018, p. 59.

Nessa unidade, o autor apresenta o texto sem nenhuma introdução prévia sobre o conteúdo gramatical a ser abordado no texto. Essa é uma escolha didática que permeia a outras unidades: apresenta-se o texto e o conteúdo gramatical vem em segundo plano. Além disso, ao privilegiar o usar de uma fábula de um autor como Higino, o autor foge do padrão convencional de obras desse tipo, que, em sua grande maioria, privilegiam as fábulas esópicas.

A partir do texto *Alcmena (Fabulae, XXIX)* (Amarante, 2018, p. 59), o autor sugere o trabalho de conteúdos introdutórios, a começar pelas letras “i” e “u”, depois enfatiza a ausência de artigo, a função sintática dos casos, com ênfase na função de sujeito, o predicativo do sujeito e os complementos do verbo, que o autor chama de objeto. Em seguida apresenta três, dos seis casos latinos: o nominativo, o acusativo e o genitivo, enfatizando seus usos nas orações. Também trabalha com os verbos (morfossintaxe, conjugação e tempo verbal (*inflectum* e *perfectum*<sup>20</sup>); o verbo irregular (esse). No decorrer da unidade são apresentadas quatro atividades e mais uma atividade final.

De forma geral, as principais atividades propostas são as de leitura, interpretação e versão para o português. Vejamos um exemplo de um dos modelos de atividade proposta no método:

Figura VI – Propostas de Atividade

| Atividade rápida 1  |
|---|
| 01: Identifique, pela forma como estão dicionarizadas as palavras, a declinação a que pertencem. Lembre-se de que a forma que se encontra depois da vírgula é o genitivo e que é por meio dele que reconhecemos a declinação a que o nome pertence: |
| a) Amphitryon, Amphitryonis:  |
| b) Iupiter, Iouis   |
| c) dies, diei   |
| d) Oechalia, Oechaliae  |
| e) deus, dei  |
| f) nox, noctis  |
| g) regia, regiae  |
| h) dolus, doli  |
| i) Hercules, Herculis   |
| j) thalāmus, thalami  |

Fonte: Amarante, 2018, p. 67.

A atividade apresentada por Amarante é um modelo clássico de atividade de aplicação do conteúdo aprendido. Com questões que pedem para identificar, utilizar,

---

<sup>20</sup> Em latim, temos os tempos verbais que fazem parte do *inflectum* (tempos da ação inacabada) e os que fazem parte do *perfectum* (tempos da ação acabada).

sublinhar, colocar. Esse modelo de atividade em nada difere dos modelos já exaustivamente trabalhados em métodos de língua latina. E, mesmo assim, são válidos para o ensino de língua como forma de fixação do conteúdo. Além disso, à medida que o aluno avança no método, as atividades tendem a acompanhar essa evolução, com aplicações e conteúdos diversos. O que nos chama atenção é que o autor disponibiliza um *site*<sup>21</sup> para hospedar exercícios complementares e material de suporte ao método. Contudo, é preciso ter acesso à internet para acessar o material.

Como uma obra que foi concebida e desenvolvida pensando no cenário de ensino de latim no Brasil, onde a carga horária da disciplina é reduzida, a escolha por esse tipo de atividade é assertiva, já que elas tendem a demandar menos tempo do que as atividades de leitura e interpretação.

Portanto, o método apresentado por José Amarante é predominantemente textual. Além disso, a inovação, que outrora mencionamos, é evidenciada por alguns fatores presentes no método difundido: o primeiro, a escolha de autores que não são muito privilegiados em outros materiais, para representar gêneros literários, tais como Ovídio, para representar o gênero épico, ao invés de Virgílio, e o gênero elegíaco, ao invés de Propércio, como de costume; o segundo é o uso de textos latinos originais isto é, sem modificações, para o trabalho com os gêneros épico, lírico e elegíaco. Fator importante para que o aluno, logo no início, tenha contato com a verdadeira estrutura da língua e assim “capacitando-o a ler, interpretar e traduzir os textos com maior rigor, e, conseqüentemente, tornando-o mais habilitado a realizar pesquisas na área” (Prata, 2018, p.19); o terceiro é a inserção de material complementar para acesso em um ambiente virtual, possibilitando a ampliação e o acesso a materiais integradores ao método. Contudo, algumas noções presentes no método precisam de atenção. Uma delas é o uso, em várias passagens da obra, do termo objeto direto e indireto para se referir ao complemento do verbo, a saber: “[...] se a palavra termina em **-os**, está no acusativo plural e funciona como objeto direto no plural” (Amarante, 2018, p. 65) e ainda “em latim, o **caso dativo** (*casus dativus*, formado a partir do verbo *do*, que significa dar, conceder, fornecer, é o caso da atribuição, do objeto indireto” (Amarante, 2018, p. 95).

---

<sup>21</sup> O *site* em questão é o [www.latinitasbrasil.org](http://www.latinitasbrasil.org), onde estão disponíveis os materiais do autor. Nele é possível o *download* e a consulta de alguns desses materiais.

Quanto a essa questão de nomenclatura sobre o ensino de latim, Fortes e Prata afirmar que

*a prática pedagógica em si, que realiza, no mais das vezes, uma espécie de “espelhamento às avessas”*: para explicar fenômenos idiossincráticos da morfossintaxe latina, recorre-se a um instrumento oriundo da gramática tradicional contemporânea explicando, citar um exemplo, a sintaxe dos casos a partir de premissas nem sempre precisas ou consensuais oriundas da terminologia gramatical tradicional – como a de “objeto direto” na definição de “acusativo”, ou a de “adjunto adverbial” na explicação do “ablativo” (Fortes e Prata, 2015, p. 25-26).

Ou seja, parece haver uma tendência em usar termos da língua portuguesa e transpô-los para o ensino de latim. Essa é uma escolha didática usada por alguns autores para deixar as estruturas e nomenclaturas do latim mais “fáceis”, facilitando a assimilação do estudante, que não tem o latim como língua materna, a compreender as estruturas da língua. Contudo, é preciso cautela para não incorrerem no grave erro de “aportuguesar” o latim.

### **5.5 Lingua latina per se illustrata – pars I familia romana (Hans H. Ørberg)**

A coleção *Lingua latina per se illustrata* figura como umas das obras latinas estrangeiras mais usadas por alunos e professores brasileiros no ambiente acadêmico (Quednau, 2011, *apud* Santos Sobrinho, 2013, p.156). Sua singularidade está na proposta de método de ensino criada pelo seu autor, Hans Ørberg, que objetiva uma abordagem de ensino imersiva e intuitiva, partindo do trabalho com o texto. A série possui vários volumes, sendo *Pars I – Familia romana* o livro principal e o mais conhecido dentre eles. Além do *Familia romana*, existem outros volumes complementares, como *Pars II – Roma aeterna* e *Exercitia latina*, que completam a série, fornecendo material adicional para a consolidação do aprendizado.

Internamente, *Familia romana* é organizado em trinta e cinco capítulos, que são divididos, cada um, em três lições. No fim dos capítulos, são apresentados os conteúdos de gramática (*grammatica latina*), seguidos por atividades (*pensum a, b e c*). No fim da obra, aparecem os apêndices: tabelas (*tabula declinationum*) de flexões dos nomes, dos números, dos pronomes e dos verbos; calendário romano (*kalendarium romanum*); vocabulário (*index vocabulorum*). Cada um desses capítulos apresenta um texto simples – a exemplo dos textos iniciais *imperium romanum cap. I*,

e *familia romana*, cap. II – (Ørberg, 2003, p. 7-13), que gira em torno de uma temática principal: o cotidiano de uma família romana do século II d.C e o espaço geográfico no qual estão inseridos. Os textos constituem um papel fundamental para a obra, pois é a partir da interação por meio, muitas vezes, de diálogos entre os personagens principais e secundários da família que são trabalhados os conteúdos de gramática e de vocabulário. Além disso, os textos são unificados entre si e trazem o conteúdo de forma gradual e progressiva, com adição de ilustrações, que versam sobre o conteúdo dos textos, mapas das regiões do império greco-romano e notas explicativas com vocabulários, conforme figura abaixo.

Figura VII – Texto Inicial *Imperium Romanum*

CAPITVLVM PRIMVM CAP. I



IMPERIVM ROMANVM

1 Rōma in Italiā est. Italia in Eurōpā est. Graecia in Eurōpā est. Italia et Graecia in Eurōpā sunt. Hispānia quoque in Eurōpā est. Hispānia et Italia et Graecia in Eurōpā sunt.

5 Aegyptus in Eurōpā nōn est, Aegyptus in Āfricā est. Gallia nōn in Āfricā est, Gallia est in Eurōpā. Syria nōn est in Eurōpā, sed in Asiā. Arabia quoque in Asiā est. Syria et Arabia in Asiā sunt. Germānia nōn in Asiā, sed in Eurōpā est. Britannia quoque in Eurōpā est. Germānia et Britannia sunt in Eurōpā.

10 Estne Gallia in Eurōpā? Gallia in Eurōpā est. Estne Rōma in Galliā? Rōma in Galliā nōn est. Ubi est Rōma? Rōma est in Italiā. Ubi est Italia? Italia in Eurōpā est. Ubi sunt Gallia et Hispānia? Gallia et Hispānia in Eurōpā sunt.

15 Estne Nilus in Eurōpā? Nilus in Eurōpā nōn est. Ubi est Nilus? Nilus in Āfricā est. Rhēnus ubi est? Rhēnus est in Germāniā. Nilus fluvius est. Rhēnus fluvius est.

-a -ā:  
Italia...  
in Italiā  
est sunt;  
Italia in Eurōpā est;  
Italia et Graecia in  
Eurōpā sunt

est-ne...?  
-ne = ...?

Fonte: Ørberg, 2003. p. 7.

Didaticamente, os exercícios aparecem em três momentos, com o nome *pensum a*, *b* e *c*. No *pensum a* e *b*, os textos apresentam lacunas que devem ser preenchidas de forma correta. Já no último exercício, o *pensum c*, o formato e a

proposta do exercício são diferentes: há perguntas diretas que são feitas sobre aspectos que foram estudados no decorrer da unidade.

No exercício A, algumas palavras possuem lacunas que precisam ser preenchidas com a correta declinação das palavras. Para isso, é necessário que o aluno conheça os casos em latim e a relação morfossintática que cada um deles estabelece na oração. Com isso, a partir do contexto apresentado, será possível decliná-las de acordo com a relação e a função que cada uma das palavras estabelece na oração. Ao fazer isso, o aluno reflete sobre os casos em latim e pratica a correta utilização das declinações que o contexto exige.

Figura VIII – Exercício *Pensum A*

#### PENSVM A

Nīlus fluvī- est. Nīlus et Rhēnus fluvī- —. Crēta īnsul- —. Crēta et Rhodus īnsul- sunt. Brundisium oppid- —. Brundisium et Tūsculum oppid- —.

Rhēnus fluvī- magn- est. Tiberis est fluvī- parv-. Rhēnus et Dānuvius nōn fluvī- parv-, sed fluvī- magn- sunt. Sardinia īnsul- magn- est. Melita īnsul- parv- est. Sardinia et Sicilia nōn īnsul- parv-, sed īnsul- magn- sunt. Brundisium nōn oppid- parv-, sed oppid- magn- est. Tūsculum et Delphī nōn oppid- magn-, sed oppid- parv- sunt.

Crēta īnsul- Graec- est. Lesbos et Chios et Naxus sunt īnsul- Graec-. In Graeciā mult- īnsul- sunt. In Galliā sunt mult- fluvī-. In Italiā mult- oppid- sunt. In Arabiā sunt pauc- fluvī- et pauc- oppid-.

A et B litter- Latīn- sunt. C quoque litter- Latīn- est. *Multī* et *paucī* vocābul- Latīn- sunt. *Ubi* quoque vocābul- Latīn- est. I et II numer- Rōmān- sunt. III quoque numer- Rōmān- est.

Fonte: Ørberg, 2003. p. 11.

No exercício B, a proposta é semelhante a anterior, o preenchimento correto de lacunas. Contudo, agora é solicitado completar as lacunas com palavras latinas completas, não terminações. Para a resolução do exercício, é necessária a prévia leitura do capítulo.

O último exercício do capítulo corresponde ao *Pensum c*. Nesse exercício, é solicitado que os alunos respondam perguntas feitas sobre um texto que acabaram de ler. O material no qual este exercício está inserido parte de uma abordagem comunicativa, e, por isso, este tipo de exercício pressupõe a “criação de situações forjadas de interação” e, a partir disso, “atrair a atenção do aluno para a aprendizagem da língua” (Santos Sobrinho, 2013, p. 103). No entanto, segundo Beccari e Binato

(2014, p. 136), esse tipo de exercício, para a formação de um aluno que seja fluente em latim em pouco tempo, não surtiria o efeito esperado, já que seu objetivo é o de atrair a atenção para o aprendizado da estrutura gramatical e do vocabulário.

Figura IX – Fragmento do Exercício *Pensum C*

**PENSVM C**  
Ubi est Rōma?  
Estne Sparta in Italiā?  
Ubi est Italia?  
Ubi sunt Syria et Arabia?  
Estne Aegyptus in Asiā?  
Ubi sunt Sparta et Delphī?  
Ubi est Brundisium?

Fonte: Ørberg, 2003. p. 12.

O público-alvo da obra é bastante amplo e abrange desde alunos do Ensino Médio a jovens e adultos interessados no estudo da língua latina. A obra possui a vantagem de ser escrita inteiramente em latim e por isso “proporciona aos alunos verdadeiras “imersões” em língua latina” (Beccari; Binato, 2014, p. 139).

Assim sendo, o método de Ørberg é conhecido por apresentar uma experiência de aprendizado mais comunicativa, com foco nas interações de fala (Santos Sobrinho, 2013, p. 103), sem depender excessivamente de traduções e explicações em línguas modernas. Isso permite que os estudantes aprendam a língua latina por meio de uma exposição direta e contextualizada. Por isso, a abordagem de Ørberg se distancia dos métodos tradicionais conhecidos e se aproxima do método comunicativo. Contudo, ele ainda apresenta questões que devem ser levadas em consideração, como a utilização de textos artificiais em contextos criados e preestabelecidos para determinado fim, assim como a criação de exercícios que incidem, como vimos, em “situações forjadas” (Santos Sobrinho, 2013, p.103).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta dissertação, objetivávamos fazer uma abordagem dos métodos de ensino encontrados em alguns materiais pedagógicos de ensino de latim disponíveis no mercado editorial de livros. Para isso, elencamos cinco obras: Rezende (2009); Rónai (2013); Leite (2016); Amarante (2018) e Ørberg (2003), com as quais trabalhamos nessa extensa jornada.

Para chegarmos ao nosso propósito, traçamos um caminho linear que partiu do estudo sobre a tradição gramatical na Antiguidade clássica, berço do estudo gramatical do Ocidente, apresentamos um breve histórico do ensino de latim no Brasil, com reflexões sobre sua situação atual, para, então, adentrarmos no campo do método e, conseqüentemente, nos métodos ensino da língua latina, elencando três métodos (tradicional-gramatical, textual e comunicativo). Por fim, abordamos os referidos materiais e refletimos sobre as especificidades dos métodos encontrados.

Contudo, em razão das limitações formais e circunstanciais de nossa pesquisa, foi necessário fazermos alguns recortes: o primeiro foi delimitar a abrangência do estudo feito na Antiguidade greco-romana para demonstrar as diferenças com o ensino atual; o segundo foi dividir o ensino de latim no Brasil a partir de dois momentos (cuidadosamente denominados de tradição histórico-escolástica e tradição jurídico-legal), para apresentar uma visão da dimensão do ensino de latim para aqueles que nem sabiam que um dia essa disciplina já ocupou o currículo do ensino básico em escolas brasileiras. Tal percurso finda na reflexão acerca do cenário encontrado no ensino de língua latina nos dias de hoje, especialmente no Estado do Amazonas, onde estamos inseridos; o terceiro recorte feito diz respeito à escolha dos métodos. Dentre os diversos métodos disponíveis, escolhemos três que são, ao mesmo tempo, bastante conhecidos e bastante difundidos entre a comunidade docente e discente em relação ao ensino de latim, para, assim, conseguirmos expandir as nossas possibilidades de abordagem; o quarto e último recorte feito foi a delimitação das obras que compõem o *corpus*. Evidentemente, muitas obras poderiam ter sido contempladas, obras mais complexas, do ponto de vista da abordagem metodológica usada, mais antigas etc., mas pensando na dificuldade de acesso a esses materiais, na dificuldade de acesso a material teórico que embasa uma abordagem significativa, optamos por privilegiar obras, em sua grande maioria, que fossem de autores brasileiros, ainda editadas nos últimos anos, conhecidas utilizadas por uma parte significativa dos estudiosos da área em contextos de ensino-aprendizagem pelo país.

Primeiramente, atentamo-nos para a tradição gramatical do Ocidente na sociedade grega antiga, berço do estudo filosófico e da linguagem; exploramos seus pressupostos filosóficos sobre a linguagem e sua epistemologia em quatro períodos distintos (pré-socrático, socrático, estoico e alexandrino); enfatizamos o trabalho com a *téchne grammatiké* e a contribuição dos grandes gramáticos da época como

Dionísio (O Trácio) e Apolônio. Do lado romano, mostramos o estudo da prática gramatical até a prática da *ars grammatica* em Roma e seus grandes *grammatici*, como Varrão, Quintiliano, Donato e Prisciano. Por fim, demonstramos o método de ensino na Grécia e na Roma Antigas.

Em seguida, detivemo-nos ao contexto histórico do ensino de latim no Brasil, que começa com a chegada dos jesuítas (1500), e aos seus desdobramentos, até chegarmos aos eventos legais e jurídicos da disciplina de latim no Brasil, com seus avanços e retrocessos, os quais contribuíram para o cenário dessa língua hoje, delimitada a espaços restritos de ensino.

Ao focarmos no método como pressuposto teórico, apoiamo-nos em Libâneo (1991) e Monteiro; Biato (2008). A partir da noção geral sobre método, apresentamos seus desdobramentos teóricos sobre os métodos de ensino, de forma mais específica; depois passamos aos métodos de ensino de latim e, de forma mais delimitada, estabelecemos noções importantes sobre ensino, prática de ensino, língua e a relação estabelecida entre professor e aluno, a depender do método, como um dos fatores principais para alcançar os objetivos propostos.

No método *Latina essentia* – preparação ao latim (Rezende, 2009), observamos a predominância do método gramatical-tradicional. O método de Rezende (2009) é centrado na morfologia e na sintaxe da língua, com uso de frases soltas e textos adaptados a partir de dados da cultura latina. A apresentação dos conteúdos gramaticais vem em primeiro plano, na ordem tradicional (casos, declinações, verbos, paradigma conjugacional etc.). Contudo, ao usar textos adaptados de fábulas (Catulo e Fedro) e de obras clássicas (Vulgata, de São Jerônimo) ele opera, em certa medida, com elementos do método textual.

No método *Gradus (Primus e Secundus)* (Rónai, 2013-222), observamos a predominância do método textual, por utilizar textos (artificiais e adaptados, com poucas, ou quase nenhuma, referências à cultura e à literatura romana) como o ponto de partida para o trabalho com a gramática. Além disso, por propor um estudo gradativo, podemos ter certa dificuldade de aplicação de todo o método em Cursos onde o latim seja reduzido.

Na obra *Latine Loqui* (Leite, 2021), observamos o predomínio do método textual, mas diferente do método *Gradus* (Rónai, 2013), o método trabalhado em Leite (2021) tem concepções mais modernas, isso se dá em virtude da sua noção linguística

empregada sobre o ensino de língua estrangeira. Há o trabalho com textos da literatura latina, de forma contextualizada e atual.

No método *Latinitas* (Amarante, 2018), observamos o predomínio do método textual. Dentre os métodos apresentados, esse é o que possui o maior número de gêneros textuais (fábula mitológica, fábula esópica, epigrama, epístola, elegia poesia épica e ode). Todos os textos são perfeitamente contextualizados, com menção ao autor, período da história em que determinado texto foi escrito e suas características principais. Um método como o do professor Amarante permite um trabalho bastante coeso e completo, oferecendo ao professor mecanismos para a aplicação desse método em sala de aula.

No método *Lingua latina per se illustrata – pars I familia romana* (Ørberg, 2003), temos a predominância do método comunicativo. Dentre as obras apresentadas, ela é a única escrita totalmente na língua alvo, o que proporciona um contato imediato com o latim desde as primeiras páginas da obra. O método empregado é focado em um aprendizado mais comunicativo, em contextos de interações de fala. Por suas características, o método de Ørberg (2003) representa um grande desafio, dada a lacunas existentes no sistema de ensino brasileiro, o que pode, em certa medida, atrapalhar o uso desse método. Contudo, sua utilização é perfeitamente possível, como demonstra Quednau (2011), ao aplicar o método de Hans Ørberg em turmas de latim no ensino superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao finalizarmos nossa jornada, acreditamos ter oferecido à nossa pesquisa instrumentos suficientes para a abordagem e a comparação dos métodos de ensino.

Dos métodos apresentados para o ensino de latim, parece haver uma tendência em considerar o método textual como o método mais adequado para o ensino de latim cujo objetivo vai além dos aspectos gramaticais da língua, devido aos seus pressupostos metodológicos e considerando as características próprias de uma língua como a língua latina, cujo acesso, como vimos, se dá única e exclusivamente por meio de textos escritos. De fato, acreditamos que, dentre os métodos abordados, o método textual é o que melhor se adequa aos diferentes contextos nos quais é possível estudar o latim como uma segunda língua, pois, ao trabalhar com textos (sejam eles forjados com base em dados de cultura ou textos originais) oferece acesso a todos os mecanismos da língua e da sua cultura de forma indissociável. É verdade que há

diferentes objetivos para o ensino de latim (uso particular, independente, cultural etc.) que podem exigir diferentes pressupostos metodológicos.

Além do que, devemos ter em mente que os métodos de ensino de latim, em sua maioria, não são fechados em si mesmos e costumam apresentar características de outros métodos, a exemplo do método textual que também pode apresentar traços do método tradicional. Por isso, constitui tarefa árdua estabelecer um único método de ensino, e esse não é o objetivo da nossa dissertação, mas ao analisar e comparar os métodos, conseguimos apresentar mecanismos suficientes para que o professor escolha o que melhor se adeque à sua realidade e à realidade de seus alunos no contexto em que estão inseridos. Portanto, nossa abordagem não se esgota aqui, mas abre margem para novas reflexões que incidam sobre o ensino de latim, contribuindo, sobremaneira, para a resistência de uma língua que muito contribuiu e ainda contribui para a compreensão de aspectos culturais e sociais da nossa própria sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

AMARANTE, José. **Latinitas: uma introdução à língua latina através dos textos**. 2ª edição revista. Volume único: fábulas mitológicas e esópicas, epigramas, epístolas, elegias, poesia épica, odes. Salvador: EDUFBA, 2018.

BECCARI, A. J., & BINATO, C. V. P. (2015). **A abordagem indutiva contextual da série lingua latina per se illustrata de Hans Henning Ørberg**. *Phaos: Revista De Estudos Clássicos*, (14). Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/phaos/article/view/9464>>. Acesso em 30 de dez. de 2023.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024/ 1961, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF, 20 dez. 1961.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do Ensino Secundário. Brasília, 1942.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O mito do método**. Boletim Carioca de Geografia, Rio de Janeiro, ano 25, 1976.

CARDOSO, Zelia de A. **O percurso dos Estudos Clássicos no Brasil**. Clássica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos, São Paulo. v.27, n.1, p.17-32, 2014.

CHAIN, S. P.; SANTOS, G. M. dos; CATUNDA, M. A. M. **A língua latina em "o mundo sombrio de Sabrina" e em "Harry Potter": análise morfossintática e ensino**. Revista InterteXto, Uberaba, v. 14, n. Especial, p. 69–96, 2021. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/5516>>. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal do Amazonas**. Manaus, 2010.

Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa **Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas**. Manaus, 2021.

NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira**. Orientadora: Maria Cristina Leandro Ferreira. 2007. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13114/000634253.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 de jun 2024.

SANTOS, M. M. R. **Ensino de língua estrangeira: os métodos**. Revista EntreLinguas, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 249–265, 2020. DOI: 10.29051/el.v6i2.13072. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13072>. Acesso em: 20 julho. 2024.

FARIA, E. **Gramática Superior da Língua Latina**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

FARIA, E. **O latim e a cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: F. Griguiet & Cia, 1941.

FORTES, Fábio. **Os gramáticos latinos : Varrão, Quintiliano, Donato, Prisciano / Fábio Fortes, Júlia Burghini** . – Campinas, SP : Editora da Unicamp – Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2021.

FORTES, Fábio; PRATA, Patrícia. **Ensino de Latim: abordagens metodológicas e leitura**. In: **O latim hoje: reflexões sobre cultura clássica e ensino** / Patrícia Prata, Fábio Fortes, (organizadores) . – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p.89-117.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum***. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1952.

HECK, Maria. **O ensino do latim no Brasil: objetivos, método e tradição**. TCC (Graduação) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

JONES, Peter V. **Aprendendo Latim: textos, gramática, vocabulário, exercícios**. São Paulo, Odysseus Editora, 2012.

KRINGS, Hermann, STEGMULLER, Wolfgang, BAUMGARTNER, Hans Michel. **Método**. Tradução de Luís Afonso Heck. São Leopoldo. 1999. v. 32., n. 84, jan./abr.p.5 e seg. in Heck, 2013, p. 22.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE, Leni R. **Latine loqui [recurso eletrônico]: curso básico de latim** : Volume I. - Dados eletrônicos. - 1. ed. - Vitória, ES : EDUFES, 2021.

LEITE, Leni R. **Latine loqui [recurso eletrônico] : curso básico de latim** : Volume II. - Dados eletrônicos. - 1. ed. - Vitória, ES : EDUFES, 2021.

LEITE, Leni R.; CASTRO, Marihá B. **O ensino de Língua Latina na Universidade Brasileira e sua contribuição para a formação do graduando em Letras**. *Organon*, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 223-244, jan/jun. 2014.

LEITE, Leni R.; CASTRO, Marihá B. **O ensino de língua latina no Brasil: percursos e perspectivas**. *Classica - Revista Brasileira De Estudos Clássicos*, v. 27, n. 2, p. 53–77, ago. 2014.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBÂNIO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LONGO, Giovanna. **Abordagem textual no ensino de latim**. *Organon*, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 175-188, jan./jun. 2014. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/7cad066b-e456-4ef4-b4ca-803e891b7844/content>>. Acesso em 15 de jan.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura e SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2006, vol.32, n.03, pp.465-476. ISSN 1517-9702.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na Antiguidade**. Trad. Mario Leônidas Casanova – Campinas, SP: Kíron, 2017.

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**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp, Campinas, 2006.

MIRANDA, Margarida. **A ratio studiorum e os estudos humanísticos III: latim culto e latim bárbaro**. *Boletim de Estudos Clássicos*, 2006. Disponível em:

<<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/13463/1/A%20Ratio%20Studiorum%20e%20os%20Estudos%20Human%C3%ADsticos.pdf>>. Acesso em: 15 de out. 2023.

MIZUKANI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Silas Borges; BIATO, Emília Carvalho. **Uma avaliação crítica acerca de método e suas noções**. Revista de educação pública. 17 (34), p. 255-271, 2008.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **A era das gramáticas: a questão das línguas na época do renascimento e das grandes navegações**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: HUCITEC; [Brasília]: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

**O latim hoje: reflexões sobre cultura clássica e ensino** / Patrícia Prata, Fábio Fortes, (organizadores) . – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa** / Maria Marly de Oliveira. 4. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

ØRBERG, H. H. **Língua latina per se illustrata** – 2 vols. Newburyport: MA, Focus Publishing, 2003.

PRATA, Patrícia. **Uma breve nota sobre a inovação didática do Latinitas**. In: Amarante, José. *Latinitas: uma introdução à língua latina através dos textos*. 2ª Edição. Salvador: EDUFBA, 2018

PIMENTA, Letícia Pereira. ***Vimque omnem hvmanitatis: o modelo pedagógico romano***. *Direito & Justiça*, v. 40, n.1, p. 39-45, jun. 2014.

QUEDNAU, Laura Rosane. **Ensino de latim: discussão e propostas**. In: *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 320-338.

REZENDE, Antônio Martinez de. **Latina essentia: preparação ao latim**. 4. ed. rev. amp. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

RÓNAI, Paulo. ***Gradus primus: curso básico de latim***. – 22. ed. 7ª. Reimpr. – São Paulo: Cultrix, 2013.

RÓNAI, Paulo. ***Gradus secundus: curso básico de latim***. – 22. ed. 5ª. Reimpr. – São Paulo: Cultrix, 2023.

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**. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS SOBRINHO, José Amarante. **O latim no Brasil na primeira metade do século XX: entre leis, discursos e disputas, uma disciplina em permanência.** PhaoS, Campinas, v. 13, p.37-61, 2013b. Disponível em: <<https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/phaos/article/view/4597>>. Acesso em 10 fev. 2023.

SANTOS SOBRINHO, José Amarante. **O professor e o método: papéis, diálogos e dilemas.** Estudos linguísticos e literários, Salvador, n. 48, p.62-90, jul./dez. 2013c. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14277>>. Acesso em 15 fev 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32. ed. Autores Associados, Campinas, 1999.

TUFFANI, Eduardo. **Os estudos latinos no Brasil.** Clássica, São Paulo, 13/14, p. 393-402, 2000-2001.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional: história crítica.** 1. ed. – São Paulo : Parábola, 2018.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras.** Volume VII Número XXVI, Jul-Set 2008.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.