

## ***Latinitas: leitura de textos em língua latina.*** **Notícias sobre uma abordagem metodológica**

José Amarante

### **Introdução**

Não é novidade o problema de “método” de ensino de latim no Brasil. Se a solução está a caminho<sup>1</sup>, a questão é velha (cf., p. ex., FARIA, 1959; LIMA, 1995; MIOTTI, 2006; LONGO, 2011 e neste volume; PRATA e FORTES, neste volume). Todos os que lidam com o ensino da disciplina o sabem. Alguns dos materiais metodológicos de latim ainda mantêm uma didática para um período educacional pretérito, com reedições que dispensaram reavaliação do material para um público hoje exclusivamente de curso superior. Outros, elaborados para falantes de língua estrangeira não derivada do latim, se arrastam em lições que se justificam para o tipo de público a que se destinam. Outros tantos desprezam o texto e são mais uma gramática simplificada, com

---

· Professor de Língua e Literatura Latinas na Universidade Federal da Bahia, onde cursa o doutorado em Língua e Cultura. Atualmente desenvolve pesquisas em Didática do Latim e História Social do Latim no Brasil. É vice-coordenador do grupo de pesquisa NALPE – Núcleo de Antiguidade, Literatura e Performance (CNPq).

<sup>1</sup> Tivemos acesso, recentemente, à tese *Ensino de Latim: reflexão e método*, defendida em 2011 na UNESP-Araraquara, da autoria de Giovanna Longo, a quem agradecemos aqui pelo envio desse seu trabalho. Também tivemos notícia do trabalho de Leni Ribeiro Leite (UFES), um método em dois volumes, intitulado *Latine loqui – curso básico de latim*. Além dessas iniciativas, encontra-se em fase de delineamento um método em abordagem textual, sob a coordenação de Patrícia Prata (IEL/UNICAMP) e Fábio Fortes (UFJF).

uma espécie de texto exemplificativo e extremamente didatizado ao final<sup>2</sup>.

As edições de material didático para a aprendizagem do latim, então, não costumam partir do texto<sup>3</sup>. Apesar de as contribuições dos estudos em Linguística Aplicada, nas últimas décadas, apontarem essa necessidade, o que vemos, em geral e na melhor das hipóteses, são textos com muita interferência na edição consultada, para se adequar ao iniciante nesses estudos, ou textos preparados especialmente para se aprender latim. Por outro lado, não há uma preocupação em se tratar a língua através dos gêneros textuais, abordagem que deixa de fora alguns elementos discursivos interessantes para o entendimento do texto e do contexto em que fora produzido.

Constatada a demanda pela produção de material didático de latim para estudantes brasileiros (ou por alternativas nossas às traduções de obras didáticas estrangeiras), a partir dos textos documentados na língua e didaticamente pensados para o desenvolvimento da competência leitora, o Programa *Latinitas*<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> No capítulo anterior deste livro, Patrícia Prata e Fábio Fortes nos dão uma excelente retrospectiva da produção didática para o latim no Brasil.

<sup>3</sup> Embora tenha se tornado lugar comum falar-se da pouca disponibilidade de material para estudantes iniciantes de latim (a esse respeito, conferir MIOTTI, 2006), o fato é que, apesar de termos materiais disponíveis de qualidade conceitual inegável, podemos observar raríssimos casos de materiais que introduzem o latim sem didatizá-lo de maneira extrema e que apresentam textos “originais”. Diferentemente do que ocorre no Brasil, há publicações, em outros países, de métodos que apresentam a língua a partir dos textos documentados. Recentemente, o *Reading Latin*, uma abordagem que segue essa perspectiva, foi traduzido para o português, sob a coordenação do Prof. Paulo Sérgio de Vasconcellos e da Prof<sup>a</sup> Isabella Tardin Cardoso, e já se encontra disponível sob o título *Aprendendo Latim*, pela Odysseus (2012).

<sup>4</sup> Em desenvolvimento na Universidade Federal da Bahia, no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, a partir do projeto de tese do autor deste capítulo. A tese, provisoriamente intitulada *Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção*, está focada na mobilização de conceitos de diferentes disciplinas (com base na versão atual da Linguística Aplicada conhecida como *indisciplinar*, conforme está em MOITA LOPES, 2006) para a produção de uma abordagem metodológica. Propõe a tese,

busca se configurar como uma alternativa possível à pouca oferta de bons materiais publicados com finalidade didática<sup>5</sup>. Assim, o Programa sobre o qual noticiaremos aqui objetivou a criação de materiais dessa natureza para a aprendizagem do latim e para o entendimento do texto clássico<sup>6</sup>, materiais que complementem as abordagens precedentes, levando-se em conta pressupostos da Linguística Aplicada (LA), das teorias cognitivas e da didática, apresentando orientações gramaticais a partir do texto e por gêneros e valorizando outros recursos midiáticos, ao proporcionar espaços complementares de aprendizagem, além do papel de um livro.

### 1. Aspectos gerais do *Latinitas*

A proposição do Programa *Latinitas* é resultado de um trabalho de algum tempo de dedicação ao ensino do latim. Passados alguns anos de experimentações em sala de aula, resolvemos organizar o que tínhamos feito, fazer uma análise crítica de nossa própria produção e estruturar um material que permitisse a aprendizagem do latim em contextos significativos, isto é, pelo entendimento dos textos produzidos na língua. Dada a dificuldade de se proporcionar unidade a materiais dispersos produzidos por nós nos últimos anos, optamos, nesse processo, por redesenhar um projeto de material didático, concebendo-o uniformemente. Contribuiu para a nossa empreitada um levantamento e uma análise dos materiais produzidos no Brasil no século passado<sup>7</sup>, até o momento em que ainda se estudava o latim

---

então, duas frentes de trabalho: um esboço para uma História Social do Latim no Brasil (o tempo da conservação) e um desenho de abordagem metodológica materializada no Programa *Latinitas* (o tempo da produção).

- <sup>5</sup> Para outras alternativas metodológicas, vide nota 1.
- <sup>6</sup> Mais à frente, discutiremos a perspectiva que estamos adotando para a definição dos autores selecionados para o curso.
- <sup>7</sup> Em um de nossos projetos de pesquisa, chamado *Em busca de fontes para uma História Social do Latim no Brasil*, temos estudado os diferentes domínios (eclesiástico, acadêmico e pragmático) nos quais o latim se manteve no Brasil (cf. BURKE, 1995, e suas considerações sobre esses domínios no estudo que apresenta sobre a história social do latim na Europa pós-medieval). Alguns dos trabalhos de meus orientandos de Iniciação Científica, a partir da análise desses domínios em relação ao

nas escolas. Consideramos, também, uma análise dos materiais produzidos já na primeira década deste nosso século.

Quando pensamos na elaboração do material, pretendíamos levar em conta aspectos que são consensuais atualmente em relação ao trabalho com o ensino de línguas. O principal deles diz respeito à importância de se partir dos textos e de se considerar esses textos como fruto de uma cultura<sup>8</sup>. Assim, na perspectiva que estamos defendendo, o ponto de partida foi a eleição de textos por gêneros e o uso de textos preferencialmente não adaptados; apenas quando muito necessário e devido à extensão de alguns gêneros, admitimos a apresentação de trechos, sempre com a indicação do contexto geral da obra.

No primeiro volume elaborado, uma espécie de introdução ao estudo da língua latina, trabalhamos com três gêneros considerados menores: a *fábula* (mitológica e esópica), o *epigrama* e a *epístola*. Evidentemente, essas escolhas não foram desprovidas de reflexão. São gêneros que, tendo sobrevivido até nossos tempos, permitem uma aproximação ao universo de experiências leitoras do aluno de hoje. São, também, gêneros que, pela sua extensão e características temáticas, permitem poucas adaptações para a aprendizagem do latim por um aluno iniciante. No segundo volume, detalham-se os aspectos gramaticais mais complexos da língua e se propõem, para a continuidade do estudo do latim, outros gêneros que, por sua natureza, apresentam construções mais complexas: a *elegia*, a *poesia narrativa*<sup>9</sup> e a *ode*.

---

Brasil, encontram-se registrados no volume dos *Anais do I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia* (disponível em [www.classicas.ufba.br](http://www.classicas.ufba.br)). Também, em breve, estará disponível um estudo nosso intitulado *Esboço para uma História Social do Latim no Brasil: construindo uma periodização. Episódio I – período colonial*, que será publicado no livro *Várias Navegações: português arcaico, português brasileiro, cultura escrita no Brasil, outros estudos*, organizado por nós e por Rosa Virgínia Mattos e Silva (um de seus últimos trabalhos) e Klebson Oliveira, a sair pela Editora da Universidade Federal da Bahia.

<sup>8</sup> Sobre essa questão, vide, por exemplo, neste volume, o capítulo de Patrícia Prata e Fábio Fortes e o de Giovanna Longo.

<sup>9</sup> Classificamos como poesia narrativa, ainda que provisoriamente, as *Metamorfoses* de Ovídio. Com feições de épica, a obra é de difícil classificação. Para Cardoso, que prefere aproximá-la dos poemas líricos, não se trata de uma epopeia, “apesar do tom épico, dos versos hexâmetros e do emprego sistemático da narração” (CARDOSO, 2003,

Nossa proposta é, pois, cobrir em dois volumes de material os aspectos essenciais da língua que permitam ao aluno um acesso razoável ao texto em latim e a continuação de seus estudos em disciplinas mais avançadas. Trabalhando com os dois volumes, os alunos terão a oportunidade de acessar as principais características gramaticais do latim, com habilidade para a leitura de textos na língua. Além disso, a abordagem também prevê a construção de competências para continuar aprendendo, de modo que o aluno, ao término do curso, ao se deparar com determinados aspectos novos da língua, possa dispor de meios para acessar gramáticas e dicionários e assegurar o entendimento desses novos aspectos.

Nesse sentido, reduzimos a quantidade de exercícios gramaticais da abordagem, principalmente aqueles cujos objetivos se direcionam à aquisição de competências outras que não a da leitura. Muitos desses exercícios exigem uma quantidade razoável de horas-aula (e esse é um item raro hoje em dia) e só seriam úteis para um período em que se falava latim e se escrevia em latim. Os exercícios propostos, então, são exercícios de leitura, interpretação e versão para o português. Contudo, conforme veremos mais à frente, durante o processo de aplicação do material, sentimos a necessidade de inserção de atividades envolvendo aspectos gramaticais, com vistas à sistematização de alguns conhecimentos pelos alunos. Em função disso, ainda, a proposta dos dois volumes de material impresso também busca não se esgotar em si mesma. Outros exercícios complementares poderão ser elaborados oportunamente para ficarem disponíveis no site [www.latinitasbrasil.org](http://www.latinitasbrasil.org), permitindo que sejam inseridos exercícios novos periodicamente, sem os custos de reedições e de atualizações de uma obra em papel. É uma forma também de dar liberdade ao professor para selecionar seus exercícios extras ou de escolher no site aqueles que julgar mais necessários para a sua turma. No site, também se disponibilizam apresentações de cada unidade do livro, de forma que quem quer que venha a desejar

---

p. 83). Citroni et al referem-se às *Metamorfoses* como um “longo poema narrativo em hexâmetros” ou um poema catalógico, pela utilização da “fórmula compositiva *por catálogo*” (CITRONI et al, 2006, p. 596-597).

aprender a língua em contexto extra-acadêmico encontrará material de suporte<sup>10</sup>.

Didaticamente, além do que já se expôs, fizemos algumas escolhas, que podem ser resumidas nas afirmações que se seguem.

Em cada unidade, apresenta-se um texto (com adaptações apenas nas primeiras lições) e, no vocabulário, didatizam-se as palavras, atribuindo-lhes significados e, inicialmente, sua função sintática, além de se didatizarem, quando necessário, certas construções mais complexas ou que mobilizem conhecimentos a serem construídos posteriormente. Aqui, o conceito de didatização se refere a tornar uma palavra ou construção acessível pela indicação de seu significado e função sintática. Assim, essa *didatização externa* ao texto permitiu que, a partir da unidade quatro do volume I, não fosse mais necessário nenhum tipo de adaptação textual. Na primeira unidade textual, ainda que os alunos não tenham conhecimento de elementos gramaticais do latim, a eles é indicado um texto para leitura, antes mesmo de qualquer discussão de noções gramaticais. O vocabulário tem, então e inicialmente, a função de, além de atribuir sentidos, explicitar aspectos gramaticais que permitam a leitura. Nas demais lições, cada texto traz elementos gramaticais já conhecidos pelos alunos e novos elementos que se converterão em objeto de estudo na própria unidade ou nas unidades subseqüentes. Assim, ao iniciar o trabalho com um texto novo de uma unidade, o aluno deve ter a noção do funcionamento da abordagem, pois cada unidade traz um conjunto de aspectos gramaticais já conhecidos, vistos nas unidades anteriores, e introduz novos conteúdos, todos devidamente didatizados no vocabulário, de acordo com as suas características especiais de que tratamos. Alguns desses aspectos gramaticais novos e didatizados irão se converter em objeto de aprendizagem e constarão nas anotações gramaticais. Outros continuarão sendo didatizados até que, em lição posterior, se convertam em objeto de estudo.

Nas anotações gramaticais que se seguem a cada texto, não são priorizadas as exceções, de forma que seja trabalhada a gramática que se apresenta no texto, preferencialmente. As

---

<sup>10</sup> Uma apresentação detalhada do site e da funcionalidade de suas seções está publicada no volume dos *Anais do I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia*, disponível em [www.classicas.ufba.br](http://www.classicas.ufba.br).

exceções aparecem discutidas à medida que aparecem em textos mais à frente.

A expectativa, confirmada nos processos de testagem do material, é no sentido de que os alunos, diante de um novo texto, articulem os conhecimentos já construídos e lidem com o vocabulário para resolver os problemas novos que um novo texto traz. Em seguida, após entender o texto, as anotações gramaticais dão conta de sistematizar os aspectos novos vistos.

Como a produção de um material didático implica certas escolhas, centramos a seleção textual para a análise gramatical no que chamamos de clássicos latinos. Adotamos o mesmo conceito de “clássico” que se registra na abrangência sugerida por Aulo Gélío (*Noites Áticas*, XIX, 15<sup>11</sup>), cuja referência aparece em, entre outros, Domingues (2002, p. 8), para quem nesse conceito estão incluídos “todos os autores romanos não cristãos tomados como modelos de latinidade, assim agrupando autores que, em linhas gerais, vão do século segundo antes de Cristo ao segundo depois de Cristo”; Silva (1988, p. 505), que afirma que Gélío “entende por escritor clássico aquele que, devido sobretudo à correção da sua linguagem, pode ser tomado como modelo”; Cairus (2011, p. 125), quando afirma que Gélío “passou a designar de *classicus* o autor que se mostrasse mais digno de apreço literário”. E continua Cairus: “Esse mérito, é claro, passava pelo seu crivo meticuloso, que privilegiava, entre outros fatores, o rigor da métrica, a exatidão da palavra e a pertinência das referências”.<sup>12</sup>

Entendemos que essas escolhas, como quaisquer outras, implicam perdas. Contudo, o centramento no estudo e leitura de autores *clássicos* não significa a não seleção de obras de outros períodos: textos de autores do longo período cristão e do período

<sup>11</sup> “Ite ergo nunc et, quando forte erit otium, quaerite, an ‘quadrigam’ et ‘harenas’ dixerit e cohorte illa dumtaxat antiquiore uel oratorum aliquis uel poetarum, id est **classicus** adsiduusque aliquis **scriptor**, non proletarius.” Trad.: Ide portanto agora e, quando por acaso houver vagar, procurai se daquela coorte pelo menos mais antiga *quadriga* e *harenae* tenha dito ou algum dos oradores ou dos poetas, isto é, algum **clássico** e abonado **escritor**, não um proletário. (Trad. de José R. Seabra F.; os grifos são nossos)

<sup>12</sup> Como se pode ver, então, não seguimos a *classificação* conhecida e estabelecida nos manuais de história da literatura latina, para os quais os autores do período clássico são aqueles que se situam entre o séc. I a.C e o século I d.C.

medieval aparecem ao final de cada unidade na seção “Outros latins”. Na seção, incluem-se também textos poéticos em latim produzidos no Brasil em diferentes momentos de sua história. Por outro lado, embora considerado um dos maiores dos clássicos, Virgílio<sup>13</sup> não teve nenhuma obra sua convertida em objeto de estudo detalhado. Sobre o poeta mantuano, se discute quando tratamos das *Metamorfoses* de Ovídio e, na seção destinada à leitura livre, se apresentam trechos dos livros de I a IV da *Eneida*.

## 2. Uma outra escolha: o processo de concepção do material

Diante do problema que tomávamos para nós, o da produção de uma abordagem metodológica para o ensino e a aprendizagem do latim, tínhamos duas direções a seguir: ou elaborar previamente todo o material, aplicando-o, em seguida, às turmas que o experimentariam, ou elaborá-lo à medida que ia sendo aplicado, corrigindo rumos imediatamente. Evidentemente, a escolha pela segunda opção se mostrou mais atraente, ainda que mais complexa e delicada, conforme veremos a seguir.

Para a elaboração da primeira versão do material, tivemos a contribuição de quatro turmas de latim (duas de latim inicial e duas de latim intermediário), cujos alunos aceitaram utilizar o material com vistas ao seu aprimoramento. Também tivemos a contribuição de uma turma de professores da Universidade Federal da Bahia, que aceitaram ser alunos de um curso de extensão em que o material foi adotado em um ano e meio de experimentos. Alguns deles pela vontade de retomar seus estudos da língua; outros por terem feito, em tempos mais recuados, cursos de sobrecarga gramatical e de pouca abordagem textual; outros,

---

<sup>13</sup> Há referências à *Eneida* de Virgílio numa das lições e há uma seleção de determinadas passagens para leitura, mas não há proposta de análise de trechos da grande épica latina. Como evitamos fazer muitos recortes em obras, demos preferência, conforme dissemos, a gêneros de menor extensão. As *Metamorfoses*, apesar de sua extensão, estão incluídas no material por apresentarem episódios narrativos bem demarcados. Possivelmente, a elaboração de um terceiro volume do *Latinitas*, após a defesa da tese, poderá corrigir essas ausências. Esse volume, centrado em outros gêneros e retomando alguns dos volumes I e II, também poderia propor uma didatização para um estudo aprofundado da métrica latina e dos processos e formas da tradução.



acredito, pela generosidade com um colega que se aventurava nessa experiência didática<sup>14</sup>.

*A confecção e testagem do material: processo de elaboração e aplicação*

Feita a escolha de se preparar gradualmente o material, à medida que ia sendo aplicado, organizamos uma sequência lógica para a sua confecção e testagem que pode ser resumida da seguinte forma:

1. Elaboração de cada unidade da abordagem
2. Aplicação prévia do material a uma turma de professores, em curso de extensão
3. Reelaboração, correção de rumos, após a aplicação do material aos professores, observando suas considerações e levando em conta nossas anotações feitas durante a aula
4. Reaplicação do material às turmas de latim da graduação, já com as alterações resultantes do trabalho na turma de professores
5. Recorreções do material após a sua aplicação às turmas de alunos
6. Reaplicações nos semestres subsequentes, numa circularidade que objetiva deixar o material com um número de problemas no nível do aceitável.

Após a aplicação de todo o primeiro módulo do curso, com o material do volume I do programa *Latinitas*, propusemos a

---

<sup>14</sup> Ainda que nem todos tenham concluído todo o curso, registramos nossos agradecimentos aos professores: Américo Venâncio Lopes Machado Filho, Luciene Lages, Ilza Ribeiro, Rosa Virgínia Mattos e Silva (numa sempre terna e eterna lembrança), Sônia Borba, Ana Bicalho, Rosinês Duarte, Cristina Figueiredo, Sílvia Faustino, Elizabeth Reis Teixeira e Tânia Lobo; aos alunos da Pós-Graduação: Gérsica Sanches, Mailson Lopes, Lisana Sampaio e Nilzete Rocha; e aos monitores de língua latina: Sílvio Rezende, Camila Ferreiro e Shirlei Almeida, que não mediram esforços para acompanhar toda a aplicação do material e contribuir no processo de revisão.

Os materiais dos volumes I e II continuam sendo testados em turmas da graduação e em turmas de cursos de extensão na Universidade Federal da Bahia.

continuação do curso de extensão ao grupo de professores e iniciamos a elaboração do volume 2. O processo de elaboração e aplicação seguido foi o mesmo descrito anteriormente. A alteração ocorrida diz respeito apenas às turmas de alunos, que não mais cursavam o primeiro semestre de latim, mas o segundo.

A escolha dessa lógica de criação do material permitiu que a sua elaboração fosse sendo revista a todo o tempo, evitando grandes alterações *a posteriori*. Também poderíamos dizer que houve a preferência pela aplicação anterior do material à turma de professores como forma de evitar comprometimentos no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Assim, quando uma unidade do curso chegava às suas mãos, alguns aspectos da abordagem já se encontravam amadurecidos, revistos, reelaborados.

Essa escolha metodológica não significa, contudo, ausência de definição de questões preliminares. Não deixamos que todos os direcionamentos fossem ocorrendo sem maiores reflexões prévias. Dessa forma, a elaboração de cada lição respeitava a um desenho geral da abordagem previamente estabelecido, no qual constavam: i) os gêneros que pretendíamos trabalhar, organizados numa sequência que nos pareceu interessante metodologicamente<sup>15</sup>; ii) uma seleção dos textos dos autores de cada gênero; iii) a indicação dos diferentes conteúdos possíveis de serem abordados naqueles gêneros e naqueles textos (conteúdos ligados à história do gênero, à inserção de seus autores na escrita do gênero, e conteúdos gramaticais possíveis de serem abordados nos textos de cada gênero).

Durante o processo de elaboração, naturalmente fomos observando que alguns conteúdos poderiam ter uma ordem diferente, por necessidades didáticas, favorecendo um processo de transposição didática mais eficaz, de acordo com as características da língua. Algumas vezes, também, sentimos necessidade de alterar a ordem previamente estabelecida dos textos, em função de, durante a elaboração, percebermos que um texto deveria ser didatizado em um grau muito maior que outro. Como nosso objetivo era trabalhar didatizando minimamente os textos, um texto que estaria em uma lição mais à frente recuou para uma lição anterior, por se mostrar com menor necessidade de didatizações.

---

<sup>15</sup> Mais à frente, esclarecemos as razões para a sequenciação escolhida dos textos.

As fábulas mitológicas de Higino, por exemplo, passaram a compor as três primeiras lições na versão mais atual da abordagem.

Nos primeiros momentos de aplicação do material nos cursos, o processo de elaboração escolhido foi discutido com a turma de professores e com as turmas de alunos, de forma que todos passaram a saber sobre as demandas de preparação paulatina do material. Era importante que todos estivessem cientes do processo experimental a que estavam submetidos. Era também uma forma de estabelecermos certos acordos de colaboração no próprio processo de elaboração do material. As contribuições dos sujeitos submetidos à abordagem ocorreram de duas formas distintas: i) espontaneamente, na medida em que ocorriam as aulas, quando os alunos e professores se inteiravam do material; ii) por solicitação, ao término da aplicação do volume I do *Latinitas*, através de preenchimento de questionário de avaliação do material e das atividades desenvolvidas. Em função dessa abertura feita aos sujeitos envolvidos no processo de experimentação do material (incluindo aí sujeitos já experientes com o latim, de uma turma de professores da própria Universidade, que já haviam estudado a língua quer no ensino superior quer na educação básica, em período passado quando o latim ainda era ensinado nas escolas), foi possível rever algumas decisões tomadas *a priori*.

Para a segunda aplicação do material, houve revisão dos aspectos negativos elencados pelos professores e pelos alunos, conforme veremos na descrição das sessões da abordagem metodológica mais à frente. Alguns aspectos negativos, contudo, não foram considerados. Veja-se, por exemplo, o aspecto “ausência de algumas palavras nos vocabulários” (retirado da avaliação feita por um dos sujeitos submetidos à abordagem). Obviamente, há uma intenção pedagógica na retirada, nos vocabulários, das palavras recorrentes. É uma forma de forçar os alunos a irem memorizando o sentido de algumas palavras da língua e irem construindo um repertório lexical. De fato, a existência de um vocabulário geral ao final do material dá aos alunos a chance de retomar o sentido de uma palavra no caso de a memória falhar, mas, como o material foi elaborado à medida que ia sendo aplicado, a versão com vocabulário final só aparece na segunda aplicação da abordagem metodológica.

### 3. Estrutura do material impresso

Cada volume impresso conta com unidades introdutórias (Parte Um), unidades didáticas (Parte Dois), seleção de textos para leitura (Parte Três) e anexos (Parte Quatro). As unidades introdutórias dizem respeito a um conjunto de saberes que auxiliarão o aluno em todas as unidades didáticas do curso. São saberes relacionados ao desenvolvimento histórico da língua e da literatura latinas, e, também, às pronúncias do latim. Nas unidades didáticas, através de textos de gêneros diversos, o aluno tem acesso às estruturas morfossintáticas da língua, numa construção didática que busca permitir a construção da competência leitora em diferentes graus devidamente hierarquizados. No final de cada volume, apresenta-se uma seleção de textos para leitura, com pequenas notas explicativas, pressupondo a condição de leitura autônoma pelo aluno. Nos anexos, disponibilizam-se materiais para consultas rápidas a aspectos essenciais da língua, como os paradigmas verbais, além da conjugação dos principais verbos irregulares e da apresentação dos pronomes de declinação mais complexa.

Um esboço de abordagem didática, conforme o que aqui se discute, contempla as seguintes partes (com variações, nas partes introdutórias, entre o volume I e o volume II do *Latinitas*<sup>16</sup>):

#### PARTE UM

- a) Unidade A: uma unidade que apresenta aspectos históricos da língua e da literatura latinas e que aborda a formação das línguas românicas a partir do chamado latim vulgar. Aqui também se define a modalidade da língua que será estudada: o latim clássico. A unidade estabelece ainda que textos de autores de outros períodos aparecerão em seções específicas.
- b) Unidade B: uma abordagem sobre aspectos da pronúncia latina, em que estabelecemos a pronúncia que iremos adotar e indicamos atividades de escuta e pronúncia disponíveis no site.

---

<sup>16</sup> No volume II, as unidades introdutórias retomam alguns aspectos da abordagem vistos no volume I e estabelecem os novos desafios que o volume apresenta.

## PARTE DOIS

- a) 10 unidades didáticas<sup>17</sup> estruturadas para a aprendizagem da língua a partir de textos (vide um modelo dessa estrutura mais à frente).

## PARTE TRÊS

- c) Lendo...: apresenta uma seleção de textos, com pequenas notas explicativas.

## PARTE QUATRO

- a) Apêndice, com alguns aspectos gramaticais que exigem mais tempo para a aprendizagem, como os verbos irregulares ou o sistema pronominal<sup>18</sup>.
- b) Vocabulário geral, com as palavras que apareceram em todos os textos e em todas as lições.
- c) Referências.

No site, entre outros recursos para a sua aprendizagem, o aluno tem acesso a traduções de estudo dos textos trabalhados em cada unidade, em apresentações que facilitam a sua compreensão do texto, e a material para treino de escuta e de pronúncia. Conforme dissemos, exercícios complementares ou optativos poderão ser disponibilizados, futuramente, para serem feitos ao término de cada unidade.

---

<sup>17</sup> No volume II, são 12 unidades didáticas. As duas unidades finais foram acrescidas para a discussão de alguns elementos ligados ao trabalho da tradução propriamente dita.

<sup>18</sup> Em relação ao volume II, esses conteúdos se convertem em objeto de aprendizagem. Contudo, mantivemos elementos de uma gramática mínima ao final do volume para consultas rápidas.

### *Estrutura de uma unidade didática*

A título de exemplo, cada unidade didática da abordagem poderá ter a seguinte estrutura (os ícones servem para criar uma unidade na abordagem entre todas as unidades didáticas; também permitem uma aproximação visual com o material por parte do aluno):



#### **O GÊNERO**

Explicitam-se, nesta seção, as características do gênero, suas formas de circulação e as formas de transmissão. Sempre que possível, também se analisa a sorte do gênero, sua permanência em tempos posteriores. Objetiva-se, então, que os alunos percebam que os textos que irão ler fazem parte de uma cultura e se estabelecem com determinadas características genéricas. É uma forma de evitar o foco no estudo 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.



#### **O AUTOR**

Nesta pequena seção, oferecem-se informações sobre o autor do texto que o aluno vai ler. Do ponto de vista discursivo, é importante que os alunos percebam que o autor do texto fala de um determinado lugar do discurso. Assim, mais que apresentar aspectos biográficos do autor, esta seção tem como fim dar a conhecer aos alunos as relações entre o lugar social do autor e sua produção textual.

☑ **O autor no contexto da literatura latina**

Aqui, situa-se o autor no tempo e no espaço (*literário*, pensando com CAVALLO et al, 2010). A seção também discute se o autor trabalhou com outros gêneros e situa o texto a ser lido no conjunto geral de sua obra, bem como o autor no contexto mais amplo da produção literária latina.



### VOCABULÁRIO PRÉVIO

A memória é um aspecto importante na aprendizagem. Mas o foco da abordagem não está na exigência de memória em relação aos casos latinos e aos diversos morfemas verbais. Do ponto de vista que adotamos, um aspecto importante do uso da memória está ligado à construção de um repertório lexical. As desinências de caso ou os morfemas verbais, a partir da experiência com a testagem da abordagem, são memorizados naturalmente, à medida que o aluno vai lendo e entendendo os textos, à medida que vai vendo que o tempo para recorrer a uma terminação já esquecida faz falta para dar conta da análise do texto. São itens recorrentes e em um número reduzido. Já em relação aos significados das palavras, é preciso criar estratégias para que os alunos mobilizem sempre o uso de sua memória. Esse é um item importante para o estudo das línguas, talvez mais ainda para o estudo de línguas antigas, como o latim, em que uma palavra pode ter vários significados, variando de acordo com o contexto.

Com vistas a criar nos alunos a expectativa da memorização do significado das palavras, em geral, ao início de cada novo texto, elencamos as palavras já vistas em textos anteriores, cujo significado o aluno já deverá conhecer. Essas palavras não aparecem no vocabulário após o texto, mas estão todas registradas no vocabulário geral ao final do volume. Durante a aplicação do material no primeiro semestre em que o *Latinitas* foi testado nas turmas de alunos e professores, houve por parte dos alunos uma inquietação relacionada à localização do significado de uma palavra nos textos de lições anteriores em que uma palavra já havia aparecido. Ou seja, como o material foi elaborado à medida que ia sendo aplicado, e, portanto, não havia ainda um vocabulário geral final com todas as palavras, os alunos tinham que recorrer a

diversas estratégias para recobrar o significado de um ou outro termo. Nesse caso, a própria dinâmica da sala de aula ajudou a resolver o impasse, pois, em geral, um aluno que se lembrava do significado de um termo ajudava o outro que se lembrava do significado de um outro termo. Nesse processo de trocas, a experiência não apresentou grandes problemas. Na aplicação do material nos demais semestres, havia uma preocupação com a memorização do significado das palavras, com a indicação dos termos que os alunos já deveriam conhecer para ler um texto novo. Além disso, já havia o vocabulário geral final para o caso de falha de memória.



## TEXTO

Nesta seção, antes de apresentarmos o texto do autor selecionado para a unidade, situamos a edição que estabeleceu o texto e que tomamos para a unidade. É importante que os alunos percebam que os textos antigos vêm de uma tradição de edições diversas, umas mais outras menos confiáveis. Segundo Citroni et al (2006, p. 31):

Não se conserva nenhum texto antigo autógrafo; subsistem muito poucos textos tardo-antigos; de muitos autores, alguns assaz importantes, não subsistem manuscritos anteriores ao século XIV, ou até o século XV. Para alguns textos, por vezes importantes, só se conservou um manuscrito, ao passo que, para outros, subsistem centenas deles. Muitos textos de extrema importância estão totalmente perdidos.

Na mesma linha, adverte Maas (1958, p. 1):

We have no autograph manuscripts of the Greek and Roman classical writers and no copies which have been collated with the originals; the manuscripts we possess derive from the originals through an unknown number of intermediate copies, and are consequentially of questionable trustworthiness. The business of textual criticism is to produce a text as close as possible to the original (*constitutio textus*)<sup>19</sup>.



Conservaram-se, então, os manuscritos medievais de uma longa sequência de cópias, com muitos erros e correções intencionais, necessárias ou não. Cabe, pois, à Filologia Clássica, num trabalho de crítica textual, reestabelecer qualquer que seja o texto com base nos manuscritos existentes (CITRONI, 2006, p. 31).

Em materiais didáticos de latim é comum que os textos apresentados (quando é o caso) não venham com a indicação da fonte utilizada que reestabeleceu o texto. O estudante precisa entender que aquele texto que ele irá ler foi estabelecido a partir de manuscritos diversos, num trabalho de crítica textual que busca “localizar os erros dos copistas, as interpolações posteriores, o estabelecimento das cópias disponíveis, a crítica da proveniência, fixação da data, identificação da origem, busca das fontes” (FUNARI, 2003, p. 27). Ou seja, o estudante de uma língua antiga como o latim deverá perceber que esses textos supérstites não chegaram até nós através dos originais dos escritores latinos.

Após a indicação da fonte consultada, apresentamos o texto, sempre informando se foi por nós didatizado. Em nossa abordagem, as únicas didatizações textuais ocorreram, conforme já dissemos, até a unidade 3 do volume I (em fábulas mitológicas de Higino). Assim, nas unidades subsequentes, as fábulas esópicas, os epigramas e as epístolas já não se apresentam com nenhum tipo de adaptação. Ainda assim, as estruturas didatizadas nas lições iniciais podem retornar em lições mais à frente, não mais didatizadas, exemplificando algum conteúdo novo que está sendo abordado.

Ocorreram esses tipos de didatizações dos textos nas lições iniciais para permitir que os alunos dessem conta do entendimento deles. A lógica adotada foi no sentido de apresentar cada texto de forma que fosse possível ser lido com o auxílio das didatizações

---

<sup>19</sup> “Não chegaram até nós manuscritos autógrafos dos autores clássicos gregos e romanos e também não temos as cópias que foram cotejadas com os originais; os manuscritos que chegaram até nós derivam-se dos originais através de um número desconhecido de cópias intermediárias e, conseqüentemente, são de integridade questionável. O trabalho da crítica textual é produzir um texto tão perto quanto possível do original (*constitutio textus*).” (Tradução nossa)

externas dos vocabulários<sup>20</sup>. Podemos dizer, então, que tivemos dois tipos de didatizações: uma interna, no interior dos próprios textos e somente nas lições iniciais; e uma externa, nos vocabulários, de forma a não falsear demaseadamente os textos. De qualquer forma, quando se didatizaram as fábulas mitológicas de Higino, optou-se por manter a ordem das palavras no latim (conforme a edição consultada), para que o aluno, desde cedo, percebesse a natureza da língua e o funcionamento do sistema de casos.



## VOCABULÁRIO

Aparecem listadas, em ordem alfabética, as palavras do texto não ocorridas em textos anteriores e com os significados adequados ao texto em questão. Permite-se a inclusão de sintagmas, nas unidades iniciais. Determinadas formas que serão estudadas mais à frente aparecem com a tradução devida, sem se exigir do aluno o conhecimento de alguma especificidade. É uma forma de trabalhar os textos latinos sem falseá-los com mudanças desnecessárias (chamamos essa estratégia de *didatização externa* ao texto). Nos casos de palavras com mais de um significado, devido a essa especificidade, elas migraram para a seção “Salvar como”. O aluno, então, ao consultar o vocabulário, é direcionado à seção, para atentar-se às especificidades requeridas.

À medida que o aluno vai criando um repertório de informações lexicais e gramaticais, o vocabulário vai perdendo seu caráter didatizador, mantendo apenas seu aspecto didatizador básico: o de informar significados. Assim, podemos dizer que, na lógica de construção dos vocabulários, numa escala de zero a dez, as didatizações foram de um nível dez (na unidade um do vol. I) a um nível zero (nas unidades finais do vol. II), em que dez significa que o vocabulário apresenta, além dos significados dos termos do texto, abonações gramaticais para auxiliar o entendimento de uma

<sup>20</sup> Para evitar maiores didatizações iniciais desnecessárias, o autor escolhido para a abertura do curso (Higino, *Fabulae*) apresenta textos em estilo simples. Uma análise das formas verbais e nominais mais ocorrentes nesses textos nos levou a organizar os conteúdos em função de sua maior frequência (CANO ALONSO, 2011; GÓMEZ, 2011)

nova demanda apresentada pelo texto, e zero significa ausência de vocabulário, momento em que o aluno já construiu um repertório significativo de significados e já domina um conjunto razoável de estruturas da língua, podendo, então, ser direcionado ao uso do dicionário.

O acesso correto a determinadas palavras do dicionário, especialmente no caso de línguas de estruturas morfológicas mais ricas, como o é o latim, pode ser uma empresa difícil. Tomamos, pois, a aprendizagem do uso do dicionário como objetivo das unidades finais do volume II da abordagem metodológica. Assim, no início da segunda metade do volume, começamos um processo a que chamamos de “desmame” do vocabulário. Não só palavras conhecidas continuaram a não aparecer nos vocabulários como também palavras desconhecidas, de forma a criar a necessidade de consulta ao dicionário. Nessa perspectiva, mantiveram-se no vocabulário da unidade as palavras que apresentavam algum grau de dificuldade de consulta, e converteram-se em objeto de estudo nas seções gramaticais as estratégias de uso do dicionário, de acordo com as dificuldades que aquelas palavras apresentavam. À medida que certos aspectos dificultadores de consulta iam sendo tratados, palavras com essas características deixavam de aparecer nos vocabulários das lições seguintes. E novos aspectos iam sendo tratados, nesse “desmame” cuidadoso do vocabulário e introdução ao manuseio adequado do dicionário.



## COMPREENSÃO

Nesta seção, apresentam-se algumas questões para auxiliar o aluno no entendimento do texto. As perguntas que aparecem na seção culminam com atividades de versão do texto para o português. Em geral, o foco dos alunos na observação dos casos latinos e no entendimento das formações verbais para a versão correta de uma sentença ao português faz com que, muitas vezes, eles dispersem sua atenção do sentido geral do texto. As perguntas, pois, estão a serviço de mantê-los focados no texto e nos sentidos que neles se controem. Durante a aplicação do material, os alunos e professores eram orientados a ler primeiro as questões propostas na seção “Compreensão”. Em seguida, após verterem o texto ao português, retornavam às questões com vistas a respondê-las.

Nesse momento, se um ou outro trecho de sua versão apresentava algum tipo de problema, tornava-se difícil responder a determinada questão. Era o caso, então, de voltar à versão e verificar possíveis problemas de não obediência à função de um ou outro caso latino, ou de não percepção da formação de um ou outro verbo, ou, ainda, da escolha inadequada de algum sentido de uma palavra.

Após a realização dessas atividades, os alunos eram direcionados a praticar dois tipos de atividades: i) com o texto em latim, procedia-se a uma leitura de sua versão em português, de forma a tornar o aluno acostumado com a forma como a língua funciona; ii) com o texto em latim, procedia-se a uma leitura em latim, firmando os significados e contruções que o texto expressa.



#### ACESSE O SITE

O site [www.latinitasbrasil.org](http://www.latinitasbrasil.org) disponibiliza ao estudante uma apresentação do texto da unidade com uma tradução de estudo. Após as atividades de versão, o estudante pode acessar a apresentação e comparar a sua atividade com a proposta de versão que o site oferece. É uma forma de evitar a disponibilização, no volume impresso, das traduções de estudo propostas pelo material e das respostas dos exercícios da abordagem, de forma que o aluno não se seduza a, em sala de aula, conseguir rapidamente a solução para as tarefas propostas.



#### SALVAR COMO

A seção “Salvar como” apresenta uma lista de palavras, por classe gramatical, que devem ser memorizadas, arquivadas, guardadas. As palavras registradas na seção não aparecem na lista do vocabulário da unidade. Em geral, são palavras com mais de um significado ou com especificidades de uso. Nas unidades subsequentes, certamente elas aparecerão registradas com novos significados. Aqui, o aluno “salva a palavra como”, ou seja, guarda o significado adequado ao contexto do texto lido. Caso a palavra tenha outro significado, o que é muito comum no latim, a palavra

pode aparecer novamente na seção “salvar como” de uma outra unidade, com um novo significado adequado ao novo contexto. Algumas vezes, determinadas palavras aparecem na seção por motivo de ênfase. É o caso de palavras que merecem um comentário mais detalhado e uma explicação que ultrapassa os limites de um verbete de vocabulário. Nesse sentido, a seção é um complemento do vocabulário da lição e serve apenas para marcar certas especificidades ligadas aos significados.



### ANOTAÇÕES GRAMATICAIS

Apresenta os conteúdos gramaticais que o texto permite explorar. Tomamos por princípio a escolha de textos de estilo e elaboração mais simples que oportunizassem uma ordenação razoável dos conteúdos gramaticais essenciais, tendo sido considerada a frequência de ocorrência de formas verbais e nominais.

Em geral, trechos do texto lido na unidade são retomados para mostrar aos alunos o funcionamento do aspecto gramatical em questão. Optou-se por, ao discutir um conteúdo gramatical, evitar o tratamento das exceções e de certas especificidades. Como a abordagem pretende partir do texto para o entendimento da língua, conteúdos gramaticais que apresentam especificidades e exceções são retomados à medida que esses detalhamentos ocorrem nos textos, de forma a fazerem sentido as anotações propostas.

Do ponto de vista da linguagem utilizada na elaboração, buscou-se colocar o estudante do latim como se estivesse a assistir a uma aula no momento em que está estudando os aspectos gramaticais abordados. Esse foi um dos pontos considerados pelos alunos e professores, no processo de testagem do material, como um dos aspectos positivos da abordagem.

Em relação à metalinguagem utilizada, houve preferência por utilizar uma nomenclatura mais próxima às discussões mais atuais na área da sintaxe. Assim, na apresentação de elementos morfossintáticos latinos e seus equivalentes em português, partimos da análise das estruturas argumentais das sentenças, com a adoção de uma terminologia mais próxima àquela com que os alunos têm tido contato nas disciplinas de sintaxe do português. A

nosso ver, foi uma forma de evitar truncamentos no entendimento do funcionamento sintático da língua. Esse ponto também foi uma indicação de um dos professores<sup>21</sup> durante a primeira aplicação do volume I à turma de professores, passando a sugestão a incorporar-se à abordagem. Os alunos também sinalizaram a vantagem de tal escolha, por ter contribuído – permitam um viés “utilitário” para o latim – em seus estudos da sintaxe do português.

Para a elaboração das anotações gramaticais, realizaram-se as operações de transposição didática (CHEVALLARD, 1991), que poderiam ser resumidas a quatro processos: simplificações, hierarquizações, exemplificações, diagramações.

A simplificação diz respeito ao processo de reelaboração dos saberes, de forma a torná-los prontos para serem aprendidos. Em outras palavras, diríamos que os conteúdos gramaticais, da forma como estão nas gramáticas, representam uma elaboração científica, escrita para um determinado contexto, o contexto acadêmico estrito. Ao se transformarem em objetos de aprendizagem, numa abordagem metodológica, esses saberes podem passar por determinadas transformações, numa hierarquia didática que transita do mais simples ao mais complexo. Nesse sentido, podemos dizer que a transposição didática envolve também o processo de criação de hierarquizações.

As hierarquizações são operações que, apresentando conceitos sequencialmente pensados, visam a colocar o sujeito aprendiz em processo de construção de seu conhecimento. Assim, os conteúdos gramaticais abordados vão crescendo em grau de complexidade, criando zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978), de forma que a aprendizagem representa o enfrentamento de estágios sucessivos de construções e reconstruções.

Outro processo presente no trabalho de transposição didática e que utilizamos na reelaboração dos conteúdos gramaticais diz respeito às exemplificações. Ou seja, priorizou-se a apresentação de conceitos demonstrados através de exemplos dos textos lidos em cada unidade.

---

<sup>21</sup> Agradeço à Prof<sup>a</sup> Tânia Lobo pela sugestão, prontamente aceita, e pelas indicações bibliográficas para a discussão dessas questões na abordagem.

Por fim, um outro elemento que caracteriza o trabalho de transposição didática que utilizamos são as formas concretas de apresentação e organização de conteúdos: gráficos, tabelas, colunas, esquemas. Didaticamente, então, a diagramação auxilia visualmente o aluno na estruturação de suas aprendizagens. Todos os textos utilizados na abordagem foram organizados em apresentações estruturadas para auxiliar o aluno no seu entendimento deles. Essas apresentações ficam disponíveis no site do programa para o aluno baixar e estudar novamente a organização do texto quando desejar.

Outro aspecto das pedagogias modernas que foi considerado se refere ao estabelecimento de diferentes tipos de conteúdos (DELORS, 1998). Dessa forma, além dos conteúdos considerados como factuais (por exemplo, o fato de o genitivo da 1ª declinação ser em *-ae*) ou os conceituais (o conceito de *caso*, por exemplo), aparecem como objeto de estudo pelos alunos os conteúdos procedimentais, ligados ao saber fazer (localizar no dicionário o nominativo de uma palavra a partir do caso em que ela se encontra no texto ou manter uma sequência de procedimentos de versão).

Assim, seguindo uma hierarquia geral entre as unidades, da análise e versão de pequenos textos a propostas de análises de traduções de obras, o material se desenhou tendo como principal foco a construção da competência leitora, ainda que nas últimas lições tenham sido inseridos como conteúdos de estudo, conforme dito, alguns aspectos ligados às tarefas tradutórias.

### **Atividades rápidas**

A seção aparece após a discussão dos principais tópicos gramaticais e apresenta exercícios simples para a sistematização do que foi visto no conteúdo gramatical. São atividades focadas no aspecto gramatical tomado, no momento, como objeto de estudo. Daí seu caráter de atividades mais simples e chamadas aqui de “rápidas”.

Esta sessão originalmente não constava da primeira versão do material que foi aplicado à turma de professores e às primeiras turmas de graduação. Surgiu em função da demanda identificada nas sessões de avaliação do material e passou a fazer parte das versões posteriores da abordagem. A elaboração do volume II,

portanto, já contava com estas propostas de atividades. Em seguida, foram elaboradas as atividades também para o volume I, quando da segunda aplicação nas turmas de testagem da graduação.

Exercícios extras, conforme já dissemos, também serão disponibilizados posteriormente no site do curso, de forma que o professor possa alterá-los frequentemente, atendendo às demandas de diferentes turmas em diferentes semestres de curso. A ideia é que o aluno tenha atividades optativas no site para o trabalho após o término de cada unidade do material.



## SISTEMATIZAÇÃO

Nesta seção, apresentamos resumos dos conteúdos vistos na unidade, valorizando a criação de espaços de autorregulação pelo aluno, de forma que cada um possa ir gerenciando seu processo de aprendizagem.



## O LATIM E O PORTUGUÊS

Atendendo a demandas de muitos estudantes pela discussão de elementos latinos interessantes para o entendimento de determinados aspectos do português, apresentam-se, nesta seção, elementos comparativos, de diferentes ordens, entre o latim e o português.



## ATIVIDADES

Finaliza cada unidade a proposição de atividades de natureza gramatical ou de versão de um texto do latim ao português. Na escolha desses textos, o critério preferencial foi o da não existência de novos aspectos gramaticais, evitando-se maiores didatizações em vocabulários. Havendo um ou outro aspecto gramatical novo, algumas das seções vistas após o texto de



abertura da unidade podem aparecer também após essa atividade textual final.

Os textos apresentados como atividade ao término de cada unidade também são disponibilizados sob a forma de apresentação didatizada no site do curso.

A inserção de um site no Programa que aqui apresentamos teve três principais intuítos: i) oferecer um ambiente virtual de aprendizagem tomado como complementar à abordagem da sala de aula, que ocorre através do material impresso; ii) oferecer recursos complementares à aprendizagem em outras mídias; iii) reconhecer as formas de aprender e de interagir dos estudantes de nosso tempo. A partir desses objetivos e desde o início da testagem de todo o material, o site foi elaborado, com domínio próprio, conforme vimos: [www.latinitasbrasil.org](http://www.latinitasbrasil.org)<sup>22</sup>.



## OUTROS LATINS

A seção apresenta textos de autores de diversos períodos em que se produziram obras em latim. Incluem-se autores ora do período cristão, ora do período medieval, ora autores de obras conhecidas como neo-latim. Objetiva-se que o aluno perceba que o latim continuou sendo utilizado como língua de cultura durante um longo período que ultrapassa o período de auge da literatura latina. Em função disso, os textos se apresentam já traduzidos, uma vez que o objetivo não é a análise gramatical das obras, mas o seu conhecimento. A elaboração desta seção, incluindo a tradução dos textos, ficou a cargo dos alunos que concluíram todas as unidades

<sup>22</sup> Como a produção deste material ainda será avaliada pela banca examinadora da tese, algumas sessões do site são bloqueadas por senha, de forma que só seja liberado o acesso às pessoas que se cadastraram como membros. É uma forma de se ter algum controle sobre os acessos ao material. Hoje, o site conta com mais de 300 membros, de diferentes regiões do país, e registra mais de 24.000 visitas.

dos dois volumes da abordagem, passando, então, a colaboradores e a interlocutores nossos<sup>23</sup>.



## O LATIM NO BRASIL

Ao término de uma unidade didática, aos alunos oferecem-se informações sobre os usos do latim no Brasil. Apresentam-se tópicos sobre história social do latim, enfatizando os diferentes domínios em que o latim se manteve empregado.



## LENDO ...

Ao término de cada volume, apresenta-se uma coletânea de textos latinos, com a indicação de pequenas notas explicativas. Pressupõe-se que o aluno que concluiu as unidades de estudo de cada volume consiga dar conta da leitura dos textos propostos, ainda que seja uma leitura com alguma mediação.

### 4. As ausências

Ao final da elaboração de um material didático, sempre nos perguntamos sobre o que incluímos e o que deixamos de fora. Naturalmente, ficamos com a sensação de ter tido, a princípio, o desejo de incluir o máximo possível de elementos da língua para que os estudantes a conhecessem profundamente. Coisa de professor, sempre tentando aproveitar todas as situações para ensinar. Ao término da elaboração do material, contudo, nos demos conta de seus limites. E nos perguntamos sobre o grau de comprometimento – à qualidade do material e à aprendizagem dos alunos – desses limites estabelecidos. Esboçemos algumas discussões a esse respeito.

<sup>23</sup> Registro, desde já, meus agradecimentos aos alunos: Camila Ferreiro, Danniele Leitão, Elba Santana, Jozianne Andrade, Raul Oliveira, Shirlei Patrícia Almeida, Silvio Wesley Bernal e Yasmin Menezes.

A nosso ver, nenhum material didático deve se pretender inesgotável. Nenhum material deverá dar conta de ensinar tudo a ser aprendido. Como diz Corder (1973, p. 201-202):

No one knows 'the whole' of any language, or how to use it appropriately in all possible situations of language use. [...] Not only is it unreasonable aim to teach the whole of a language; it is also an impossible one. There are two reasons for this: firstly, we haven't time. [...] But, the more important, we do not have descriptions of 'the whole of a language'. Indeed ... the concept of 'the whole of a language' is a product of complex social psychological attitudes, and we cannot teach what we do not 'know', or better, what we cannot describe<sup>24</sup>.

Nesse sentido, das contribuições da psicologia cognitiva, tomou-se como elemento basilar o princípio do desenvolvimento de determinadas competências que permitissem ao aprendiz a capacidade de aprender a aprender. O material, portanto, foi concebido não só no sentido de instrumentalizar os estudantes para darem conta do entendimento da língua, desde seus aspectos mais elementares a alguns de seus aspectos mais complexos, mas também para saberem localizar as ferramentas para continuar aprendendo. Em função disso, em cada unidade, além do desenvolvimento de atividades com vistas à construção de certos conceitos e princípios da língua, houve espaço, também, para atividades com o objetivo de se construírem procedimentos no manejo com os recursos disponíveis para o estudo de línguas antigas, buscando desenvolver no aluno as competências ligadas ao *saber conhecer* e ao *saber fazer* (DELORS, 1998).

Quanto ao mais, a história do desenvolvimento dos métodos nos ensina que a produção metodológica se torna maior à medida que a formação do professor perde em qualidade (a quantidade de

---

<sup>24</sup> “Ninguém sabe ‘o todo’ de qualquer língua, ou como usá-la de forma adequada em todas as situações possíveis de uso da língua. [...] Não só é um objetivo irracional ensinar a totalidade de uma língua; é também impossível. Há duas razões para isso: em primeiro lugar, nós não temos tempo. [...] Mas, o mais importante, nós não temos descrições do ‘todo de uma língua’. Na verdade ... o conceito de ‘o todo de uma língua’ é um produto de complexas atitudes sócio-psicológicas, e não podemos ensinar aquilo que não ‘conhecemos’, ou melhor, o que não podemos descrever.” (Tradução nossa)

métodos publicados no Brasil após a Lei de Capanema, de 1942, até a 1ª LDB, de 1961, é um bom exemplo)<sup>25</sup>. Em outras palavras, o que se diz aqui é que o melhor método ainda é o professor na realidade da sala de aula com seus alunos. Um professor, se conhecedor dos conhecimentos de sua área, dos conhecimentos da área da psicologia cognitiva e dos conhecimentos da didática das línguas, de posse de um livro com os textos da língua a ensinar, certamente terá um *método* produtivo e funcional<sup>26</sup>. Em outras palavras, ainda, poderíamos dizer que é possível ensinar uma língua estrangeira sem um método em seu sentido físico (uma obra em papel ou em outra mídia), mas, qualquer que seja a posição adotada, é sempre importante que se perceba que, consciente ou inconscientemente, há em jogo uma concepção de língua (do objeto de estudo), uma concepção de aprendizagem e uma concepção de ensino. Então, se nos aventuramos na escrita de uma abordagem metodológica, é porque percebemos as lacunas existentes na produção editorial de abordagens didáticas para alunos de cursos superiores. E sabemos quantos professores por todo o nosso país fazem uso desses materiais escritos para alunos de outro tempo e de outra faixa etária.

Os dois volumes do *Latinitas*, com uma sequenciação de conteúdos pensada didaticamente, destinam-se a um curso de latim de um período de um ano e meio a dois anos de trabalho (com 04 horas semanais). Para os demais anos, alunos, professores e textos em latim.

Nesse período de ensino de latim em que vivemos, que chamamos recentemente de “*período heroico*”<sup>27</sup> *redivivo* do latim no Brasil, esperamos estar dando, com a futura publicação do material de que tratamos aqui, a nossa contribuição para o desenvolvimento dos estudos clássicos entre nós.

---

<sup>25</sup> Sobre o desenvolvimento de método no período, ver Almeida (2012).

<sup>26</sup> Quanto a essa questão, vide posição de Prata e Fortes, no capítulo anterior deste volume.

<sup>27</sup> Mattos (1958). A expressão, colhida de Mattos e acrescida do adjetivo *redivivo*, aparece em um estudo nosso sobre os usos do latim no período colonial, em um capítulo do livro *Várias Navegações: português arcaico, português brasileiro, cultura escrita no Brasil, outros estudos*, a sair em 2013 pela EDUFBA. Cf. nota 7.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Shirlei. A LDB 4.024, de 1961, e sua influência nas representações da importância e da utilidade do latim em livros didáticos. In: OLIVEIRA, Raul Oliveira; AMARANTE, Jose; LAGES, Luciene (orgs.). *Anais - I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia*. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em [www.classicas.ufba.br](http://www.classicas.ufba.br).

AMARANTE, José. O site [www.latinitasbrasil.org](http://www.latinitasbrasil.org) como complementar à abordagem da coleção “Latinitas: leitura de textos em língua latina”. In: OLIVEIRA, Raul Oliveira; AMARANTE, Jose; LAGES, Luciene (orgs.). *Anais - I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia*. Salvador: UFBA, 2012. Disponível em [www.classicas.ufba.br](http://www.classicas.ufba.br).

AULO GÉLIO. *Noites Áticas*. Tradução e notas de José R. Seabra F. Introdução de Bruno Fregni Basseto. Londrina: Eduel, 2010.

CAIRUS, Henrique. O lugar dos clássicos hoje: o supercânone e seus desdobramentos no Brasil. In: VIEIRA, Brunno V. G. e THAMOS, Márcio (orgs.). *Permanência Clássica: visões contemporâneas da Antiguidade greco-romana*. São Paulo: Escrituras Editora, 2011. p. 125-143.

CANO ALONSO, Pedro L. Aspectos de didáctica del latín sobre deconstrucción y reconstrucción de textos. In: *Methodos* (Revista Electrónica de Didáctica del Latín), nº 0, 2003, p. 1-27. Disponível em: [http://interclassica.um.es/index.php/interclassica/investigacion/hemeroteca/m/methodos/numero\\_2003](http://interclassica.um.es/index.php/interclassica/investigacion/hemeroteca/m/methodos/numero_2003). Acesso em: 02 de maio de 2012.

CARDOSO, Zélia Almeida de. *A literatura latina*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAVALLO, Guglielmo Cavallo; GIARDINA, Andrea; FEDELI, Paolo. *O espaço literário de Roma Antiga*. Vol. I – A produção do texto. Trad. Daniel Peluci Carrara, Fernanda Messeder Moura. Belo Horizonte: Tessitura, 2010.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

CITRONI, M. CONSOLINO, F.E., LABATE, M., NARDUCCI, E. *Literatura de Roma Antiga*. Trad. Margarida Miranda e Isaías Hipólito. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

CORDER, S. Pit. *Introducing Applied Linguistics*. New York: Penguin Books, 1973.

DECRETO-LEI N. 4.244 - DE 9 DE ABRIL DE 1942. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1942-04-09;4244>> <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=3081&norma=7108>>. Acesso em: 02 maio 2012.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOMINGUES, Agostinho de Jesus. *Os clássicos latinos nas antologias escolares dos jesuítas nos primeiros ciclos de estudos pós-elementares no século XVI em Portugal*. Tese de Doutorado. Universidade do Porto. Porto, 2002.

FARIA, Ernesto. *Introdução à Didática do Latim*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *Antigüidade Clássica: a história e a cultura a partir dos documentos*. 2 ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003.

GÓMEZ, Alcalde-Diosdado, Alfonso. La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica. In: *Methodos* (Revista Electrónica de Didáctica del Latín), nº 0, 2011, p. 1-24. Disponível em: [http://interclassica.um.es/index.php/interclassica/investigacion/hemeroteca/m/metodos/numero\\_2003](http://interclassica.um.es/index.php/interclassica/investigacion/hemeroteca/m/metodos/numero_2003). Acesso em: 02 de maio de 2012.

HORTA, José Silvério Baia. *Gustavo Capanema*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

JONES, Peter V., SIDWELL, Keith C. *Aprendendo Latim*. Gramática, vocabulário, exercícios e textos. Trad. e superv.: Isabella Tardin Cardoso, Paulo Sérgio de Vasconcellos e equipe. São Paulo: Odysseus, 2012.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm). Acesso em: 12 de maio de 2012.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

LIMA, Alceu Dias. *Uma estranha língua?: questões de linguagem e de método*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

LONGO, Giovanna. *Ensino de Latim: reflexão e método*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2011. 248 p.

MAAS, Paul. *Textual criticism*. Oxford, Clarendon Press, 1958.

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil - o período heróico (1549 a 1570)*. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda, 1958.

MIOTTI, Charlene Martins. *O ensino do latim nas universidades públicas do Estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin: um estudo de caso*.

Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, Raul Oliveira; AMARANTE, Jose; LAGES, Luciene (orgs.). *Anais - I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia*. Salvador: UFBA, 2012.

SILVA, Vítor M. P. de Aguiar e. *Teoria da Literatura*. 8ª ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society. The development of higher psychological process*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.