

## LATIM, POR QUE E COMO? AS BASES PARA A CRIAÇÃO DE UM MÉTODO

### *LATIN, WHY AND HOW? BASES FOR THE CREATION OF A METHOD*

Leni Ribeiro Leite<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo propõe-se como, em um primeiro movimento, uma exposição do percurso intelectual e das bases que compõem o material *Latine Loqui*, publicado em 2016; e em um segundo movimento, fazer algumas reflexões sobre a prática docente em que o material foi criado e como ela se pretende, esclarecendo as razões por trás de escolhas na criação e proposição da obra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Línguas; Ensino de Latim; Práticas Ativas no Ensino; *Comprehensible Input*.

**ABSTRACT:** *This paper has a double purpose. On the one hand, it is an exposition of the intellectual path which led to the establishment of the bases on which the textbook Latine Loqui, published in 2016, was built. On the other hand, it presents some thoughts on the teaching practices according to which the book was created and how they unfold, clarifying the process of difficult choices behind the creation and proposition of the work.*

**KEY WORDS:** *Language teaching; Latin teaching; Active Practices in Teaching; Comprehensible Input.*

*“in omnibus fere minus valent praecepta quam experimenta”* (Quint. *Inst. Or.*, 2.5.5)

Este artigo tem por objetivo explicitar o percurso que levou ao desenvolvimento e edição do livro *Latine Loqui*, publicado em 2016, e, considerando os cinco anos da publicação do material, fazer uma reflexão sobre seus usos, seus pontos positivos e suas lacunas. Como procuraremos mostrar, esse processo de reflexão é, de fato, completamente condizente com os próprios pressupostos que levaram ao desenvolvimento do material, que se deseja adequado às condições de prática docente, elas mesmas sempre em constante avaliação, reflexão e renovação.

As primeiras reflexões que enfim desaguarão no desenvolvimento do método surgiram, embrionariamente, a partir de inquietações de minha época de graduação. Em meu primeiro contato com a língua latina, aprendi, durante o primeiro ano de curso, quase toda a morfologia nominal e verbal do Latim. Estes conhecimentos morfológicos eram diligentemente decorados e aplicados na decodificação de frases latinas, a partir de preceitos como o de que, logo no início, era necessário

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: [leni.ribeiro@gmail.com](mailto:leni.ribeiro@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6600-7692>

procurar o verbo primeiro, e dele o nominativo, e assim por diante – uma técnica que Hoyos (1997, p.9) chama de “*Hunt-The-Verb-Etc.*”.

Por esta época me surgiu a oportunidade de começar a dar aulas de inglês. E o choque entre lidar com uma língua estrangeira como o inglês, que eu desde muito jovem tinha aprendido e lia com regularidade, e o latim, era enorme. Ainda na graduação eu comecei a aprender francês, e com poucos meses eu era capaz de ler textos simples, enquanto com dois anos de Latim, eu demorava muito tempo para decodificar poucas frases, e, na maior parte do tempo, tinha um resultado pouco satisfatório para mim mesma. Mesmo quando já dominando todas as estruturas do idioma, eu sabia da minha pouquíssima apreciação de leituras poéticas, por exemplo, porque eu estava muito preocupada em extrair dali algo que fizesse algum sentido, e não em ler o texto, como eu lia a poesia dos românticos ingleses: abrindo o livro em qualquer página, com a certeza e a tranquilidade de ler e entender imediatamente, sem recurso à minha língua materna.

Estas eram minhas inquietações quando busquei na internet como o Latim era ensinado em outras paragens. Foi nesta época que encontrei, para minha intensa surpresa, informações acerca de grupos de pessoas que eram capazes de conversar em Latim. Isto estava totalmente fora do meu alcance, mas descobri ao mesmo tempo que a minha inquietação era a de muitas outras pessoas. Encontrei então o já citado manual *Latin: How to Read it Fluently* de B. Dexter Hoyos, que desbancava, logo no princípio, o método do “busque o verbo”. Dexter Hoyos punha no papel os meus estranhamentos difusos e apontava caminhos para uma leitura fluente e agradável do texto latino. Foi por isso que me decidi por continuar tentando, e não abandonar uma mal começada carreira de latinista.

Passei então a ler com algum afincamento acerca do ensino de latim e grego e da história deste ensino. A maneira como eu tinha aprendido latim era através do método gramatical-tradutório, chamado por alguns de abordagem tradicional (FORTES; PRATA, 2015, p.92-3). Esta abordagem, porém, pouco tem de tradicional, frente aos muitos séculos de existência do latim: ela é fruto de fins do século XVIII e início do século XIX, e só entrou em voga quando do enfraquecimento do Latim como língua da ciência e da cultura, posto que ela manteve até o século XVIII em muitas partes da Europa.<sup>2</sup> Antes deste período, o ensino de latim incluía o uso oral, que podemos observar nos muitos diálogos para fins de ensino escolar (tais como os *Colloquia Familiaria*, de Erasmo de

<sup>2</sup> Siefert (2013) traça as origens do que hoje chamamos abordagem gramatical-tradutória a um grupo de professores da Prússia, no final do século XVIII. O mesmo Siefert (2013, p.31-33) evita o uso do termo *tradicional*, e explica as razões por que o termo *tradicional* não é adequado para nomear a abordagem, visão que também adotamos.

Roterdã),<sup>3</sup> além da leitura em voz alta e da audição de textos, de início, facilitados<sup>4</sup>, mas cada vez mais complexos, levando o aluno à leitura dos textos clássicos através não da análise sintática, mas do contato constante com as várias habilidades, em especial a da leitura em si. Assim, fui percebendo que havia uma pluralidade de abordagens.

Conforme já escrevi em outra parte (SANTOS; LEITE, 2019), Lee T. Percy analisa essas diferentes formas de entender o latim, e explica-as como um embate entre uma tradição humanista e uma tradição filológica (PEARCY, 2010, p. 193). Segundo ele, a elaboração dos currículos de língua latina se determina pelos interesses dos professores da área, e notam-se diferenças principalmente no volume de leituras de textos escritos diretamente em latim e no modo como eles são lidos. Há um grupo de professores que, por formação e por interesses, tem tendências filológicas e, portanto, primam pela análise metódica do idioma, lenta e acurada. Esse modo de ler o texto serve de ferramenta a profissionais interessados em campos tais como a linguística comparativa e a linguística histórica, e tem como produto, através de um trabalho intensivo, o estabelecimento dos textos latinos, por exemplo. Há, no entanto, aquele que Percy chama de profissional de inclinação humanista, cujo interesse é à leitura corrida, já que seu objetivo é o acesso ao repertório literário e cultural que o latim permite acessar. Para estes, é mais importante que se leia mais, com boa compreensão, ainda que sem tanto foco na minúcia. Tornou-se enfim claro para mim que há formas diferentes de aprender para que sejam alcançados objetivos diferentes, e que a abordagem gramatical era boa para quem desejava saber sobre a estrutura do Latim, a fim de compará-lo a outras estruturas, mas que não era um método eficiente para ensinar a ler e compreender um texto. Assim, enquanto cursava a pós-graduação, estudando a poesia latina, mantive-me lendo com interesse várias obras que discutiam o ensino de latim, em paralelo as experiências com o ensino de latim como professora substituta, durante as quais, ora pelas diretrizes das instituições às quais me filiei, ora pelo meu próprio medo e ignorância, não me dispus a aplicar aquilo que fui descobrindo.

Traçando aqui apenas uma breve história das abordagens do ensino de latim com que entrei em contato e que se afastavam da abordagem gramatical-tradutória já no século XX, destaca-se o

<sup>3</sup> Tunberg e Minkova têm escrito há anos sobre este tema da abordagem do latim por meio ativo, como Tunberg; Minkova (2012).

<sup>4</sup> A questão do latim “autêntico” ou “inautêntico” é longa e espinhosa, e não caberia no escopo deste artigo. Apontamos, entre vários, os textos de LIMA (1995) e LONGO (2014) como defesas de que só o latim dos romanos antigos seria válido como padrão de língua latina. Para uma resposta a este ponto de vista, leia-se, por exemplo, Engelsing (2014, p.109-112).

trabalho de W.H.D Rouse, que defendia o método direto (ou natural)<sup>5</sup> do Latim nos EUA, ainda antes da Primeira Guerra. Seus esforços foram malogrados pela guerra que matou a tantos professores de ambos os lados do Atlântico. Houve também diversas tentativas de adaptar ao latim os métodos comunicativos das línguas modernas durante o século XX. Assim o *Principia*, de Peckett e Munday, publicado em 1949, que em seu prefácio indica buscar uma abordagem funcional, e não analítica. Assim também o mais famoso *Artes Latinae*, de Waldo Sweet, publicado em 1966 (ainda editado recentemente, acompanhado de CDs de áudio), e sobre o qual o próprio Sweet escreveu uma série de artigos<sup>6</sup>, defendendo a metodologia áudio-lingual.

Também nesta época descobri dois movimentos atuais relacionados do ensino de latim que tiveram maior impacto no meu pensamento e na minha prática e, portanto, que de alguma forma impactaram a minha produção posterior. Por um lado, encontrei textos e relatos de pessoas que defendiam o uso do latim ativo, ou do latim falado, *como instrumento pedagógico*, e não para um sonho de uma Europa falante de Latim, ou em conexão com a Igreja Católica, por exemplo.<sup>7</sup> Para esses professores e pesquisadores, dentre os quais cito Robert Patrick, Terence Tunberg e Nancy Llewellyn, entre outros (para indicar profissionais que discordam entre si em muitos outros temas), o uso do latim falado e escrito, isto é, ativo, entendendo isso como o latim produzido por falantes contemporâneos nossos, parte da certeza de que *este é um uso artificial* – isto é, ele se baseia na literatura a nós deixada, não é língua materna e portanto se dá apenas através de uma série de escolhas por vezes arbitrárias e que, mesmo que baseadas na melhor pesquisa científica possível, muitas vezes devem ser convencionadas; *é um uso pedagógico*, isto é, é um instrumento útil para que se alcance o objetivo principal do ensino e do aprendizado da língua latina, a saber, acessar o vasto arcabouço cultural a nós legado por gerações passadas neste idioma. Em suma: *o objetivo é ler latim muito bem, como uma língua natural, e o uso do latim ativo é um facilitador neste processo*.

Por outro lado, minhas leituras em ensino de línguas modernas criaram a oportunidade do contato com metodologias que focam na interação e na narrativa, isto é, na contação de histórias

<sup>5</sup> Um panorama do método direto ou natural encontra-se em Wingate (2013).

<sup>6</sup> Uma das obras mais famosas do próprio Sweet que explica seu ponto de vista é Sweet (1957).

<sup>7</sup> Minkova e Tunberg (2012) explicam o seu uso de *Active Latin* (latim ativo), um termo ainda mal definido, e menos um conceito do que um conjunto heteróclito de práticas. Aguardamos com interesse o resultado da pesquisa de doutoramento de Laura Manning, ainda em andamento junto à Universidade do Kentucky, que propõe definir o conceito de *Active Latin* de forma mais precisa. Em nossa prática, usamos o termo da mesma forma que Minkova e Tunberg, isto é, como uma forma de nos referirmos a um conjunto de práticas pedagógicas em que o latim é escrito e falado, além de lido e ouvido, como parte da experiência com o idioma.

como meio privilegiado do ensino de línguas; e logo descobri que já havia professores adaptando essas metodologias para o ensino de Latim. Métodos como o “*Where Are Your Keys*” (WAYK)<sup>8</sup> e TPR (*Total Physical Response*)<sup>9</sup>, desenvolvidos para o ensino de línguas modernas, e o TPRS (*Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling*)<sup>10</sup>, eram aproveitados e adaptados, principalmente por professores em países em que o Latim ainda tem algum espaço no currículo dos ensinos fundamental e médio, para uso com uma língua clássica. Porque já neste momento ficava claro que não era possível a simples transferência de uma metodologia de ensino de línguas modernas para o latim: as suas especificidades de língua clássica precisavam ser levadas em consideração e enfrentadas, mas sem com isso entender que a única forma de aprendizado deste idioma seria a abordagem gramatical-tradutória.

Este conjunto de aprendizados e reflexões levou-me ao desejo de conhecer mais de perto um evento de latim falado, um *summer camp* de imersão, onde eu pudesse experienciar em primeira mão outra forma de se ensinar o latim. No ano de 2010, já então ocupando o cargo de professora efetiva na Universidade Federal do Espírito Santo, participei pela primeira vez do *Conventiculum Latinum Lexintoniense*, pioneiro dos cursos de imersão em latim nos Estados Unidos, organizado por Terence Tunberg na Universidade do Kentucky. Aquela foi minha primeira participação no evento, ao qual voltei anualmente, tendo também passado naquela instituição o ano acadêmico 2013/2014, como visitante no *Institutum Studiis Latinis Provehendis*, assistindo aulas e participando da vida acadêmica da Universidade e, principalmente, lendo e estudando acerca do uso do latim ativo. É desta época meu contato com muitos materiais didáticos, inclusive o famoso *Lingua Latina Per Se Illustrata*, de Hans Oerberg, um dos mais utilizados por defensores de abordagens comunicativas para o ensino de língua latina.<sup>11</sup> Tive então também a oportunidade de participar de outro evento semelhante, o *Biduum Virginianum*, e de conversar com e entrevistar outros professores que usam latim ativo em suas salas de aula<sup>12</sup>. O principal fruto desse percurso está em forma de livro: os dois volumes do *Latine Loqui*, resumem as descobertas e as tensões do caminho como professora e usuária da língua latina. Isso significa que o material talvez não seja o que

<sup>8</sup> Destaca-se o trabalho de Nancy Llewellyn em adaptar o WAYK para o ensino de língua latina (sob o nome *Ubi Sunt Claves Tuae*), como por exemplo documentado em <https://whereareyourkeys.org/can-wayk-revitalize-latin-too/>

<sup>9</sup> Para uma explicação sobre o método pelo próprio autor, James Asher, cf. ASHER 1969.

<sup>10</sup> Sobre o uso de TPRS, cf. Ray; Seely (2004). Uma experiência de TPRS para o ensino de latim encontra-se em Patrick (2011a).

<sup>11</sup> Um panorama desta obra e da abordagem indutiva contextual encontra-se em Beccari; Binato (2014).

<sup>12</sup> Um resumo da pesquisa realizada naquele ano acadêmico pode ser acessado no vídeo *Living Latin ('Latinitas viva', ut quidam dicunt)*, em <https://www.youtube.com/watch?v=Rs8hgMgAPPE>

alguns esperam dele: um produto acabado, *perfectum*; ao contrário, é de fato ainda incipiente, uma primeira versão, eivada de dúvidas, mas com um caminho a trilhar, posto que hoje tenho maior clareza de que há práticas no ensino de língua latina melhores que outras, e são aquelas as que busco, e que passarei agora a descrever.

São dois os pilares que sustentam o que hoje entendo como melhores práticas no ensino da língua latina. O primeiro deles se origina do pensamento de Stephen Krashen, nome conhecido e às vezes considerado ultrapassado no campo da Linguística Aplicada, em especial em Aquisição de Segunda Língua. Stephen Krashen apresenta várias hipóteses, que não cobrirei aqui, mas que basicamente propõem a aquisição de língua como um fenômeno diferente do aprendizado de línguas.<sup>13</sup> Bem resumidamente, estes são os elementos do conjunto teórico de Krashen que nos importam mais de perto:

- a) A aquisição é responsável pelo entendimento e pela capacidade de comunicação criativa, que são habilidades desenvolvidas subconscientemente. Ela se dá através da familiarização com as características da língua, bem como pela descoberta e assimilação de diferenças culturais. Já o aprendizado, por outro lado, é dependente de um esforço intelectual e procura produzir conhecimento consciente a respeito da estrutura da língua, nas suas regularidades e de irregularidades. Este conhecimento não ajuda um falante a produzir comunicação, mas atua na função de monitoramento da fala.
- b) O monitor explica a relação entre aquisição e aprendizado ao definir a influência deste último sobre o primeiro. Os esforços espontâneos e criativos de comunicação, decorrentes de nossa capacidade natural de assimilar línguas quando em contato com elas, são policiados e disciplinados pelo conhecimento consciente das regras gramaticais da língua e de suas exceções. O monitor é experienciado por todo falante de língua estrangeira cerca de dois segundos depois de ele ter falado algo errado, quando ele se odeia por ter errado aquela regra que estudou tantas vezes. Os efeitos deste monitoramento sobre pessoas com diferentes características de personalidade serão vários. Pessoas que tendem à introversão, à falta de autoconfiança, ou ao perfeccionismo, pouco se beneficiarão de um conhecimento da estrutura da língua e de suas irregularidades. Pelo contrário, no caso de línguas com alto grau de irregularidade, poderão desenvolver um bloqueio que compromete a espontaneidade devido à consciência da alta probabilidade de cometerem erros.

---

<sup>13</sup> Para maior detalhamento da teoria de aquisição, cf. Krashen (1982; 1985). Um resumo, já aplicado à sala de aula em latim, encontra-se em Patrick (2019).

c) Mas como as pessoas adquirem línguas? Segundo Krashen, através de *input*, ou seja, de contato com o idioma. Mais especificamente, o tipo de *input* que colabora com a aquisição é o *Comprehensible input* – linguagem inteligível. Linguagem inteligível é aquela que se situa num nível ligeiramente acima do nível de proficiência do aprendiz ( $i+1$ ). É a linguagem que ele não conseguiria produzir, mas que consegue entender. Compreender um texto vai além da simples escolha de vocabulário: pressupõe contextualização, explicação, uso de recursos visuais, negociação de significados, como bem pode observar alguém que, tendo um bom conhecimento do latim de Tácito, por exemplo, tem dificuldades em ler Plauto. As ideias transmitidas através do idioma, e não o pensamento sobre ele, constituem a experiência de aprendizado. O objetivo do ensino de línguas é levar o aluno ao ponto em que ele possa compreender *input* nas mais variadas situações comunicativas.

d) A experiência de aquisição de língua passa pelo filtro afetivo. Quanto mais preocupado, consciente, estressado o aprendiz, mais fechado o filtro e menos do *input* chega ao aluno. Quanto mais interessado, relaxado, feliz o aluno, menos ele filtra e mais chega a ele. Assim, deve ser uma preocupação do professor fazer com que o filtro esteja baixo. Isso significa compreender, com cada grupo de alunos, os assuntos ou atividades de maior interesse, e que os motivam mais. Isso pode significar, dando um exemplo real vivido, que das muitas atividades realizadas em sala de aula, os alunos podem não saber quais são contadas para nota, porque algumas alunas ficavam extremamente tensas em saber que aquele exercício era um teste, mas conseguiam fazê-lo com tranquilidade e bom aproveitamento em sala se não fosse um teste.

Nada disso é novidade. Os estudos de Krashen são a base para várias abordagens no ensino de línguas nas últimas décadas: a teoria de Krashen fornece substrato à Abordagem Natural e à Abordagem Comunicativa, por exemplo. Mas o encontro entre esse pensamento e o ensino de latim colabora, em muitas frentes, para esclarecer as razões para certas práticas e para pôr em xeque a efetividade de outras, a depender do meio em que se ensina e do objetivo a ser atingido.

O segundo pilar que sustenta a forma pela qual o material *Latine Loqui* se propõe é a metodologia do TPRS e suas variações.<sup>14</sup> *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* (TPRS) é um método de ensino de línguas estrangeiras inventado por Blaine Ray, um professor de espanhol em Bakersfield, Califórnia, em 1990. Preocupado com a falta de interesse dos alunos no processo de aprender uma língua estrangeira através de um livro didático, ele começou a usar o

---

<sup>14</sup> Esta breve explicação sobre o TPRS vem de Ray, Seely (2004); sobre TPRS no ensino de latim, cf. Patrick (2011a).

TPR de James Asher para ensinar espanhol, e teve muito sucesso. No entanto, Blaine percebeu que ele após um certo ponto ele batia em uma “parede TPR “, e não tinha certeza do que fazer para passar do imperativo, muito usado no TPR, para o narrativo e o descritivo. Ele percebeu que mudar os comandos para a terceira pessoa do singular permitia a ele contar histórias, uma técnica mnemônica bem estabelecida. Assim é que hoje, em várias classes de ensino de idiomas, a contação de histórias, com muitas variantes, é parte central do processo de ensino de línguas em especial, mas não exclusivamente, com crianças. Isso caía como uma luva para um idioma como o latim que tem, essencialmente, um grande conjunto de histórias já contadas e que são parte importante do letramento cultural não só naquele idioma como no da modernidade – afinal, referências como Hércules, o Minotauro e a Guerra de Troia nada mais são do que histórias contadas e recontadas através dos séculos.

Claro, não estamos negando que haja a possibilidade de uma boa experiência de aprendizado e uso do latim, com total apreciação da língua e da literatura, tendo estudado pelo método gramatical. Concordamos, porém com o texto de 2011, de Robert Patrick, chamado “*Latin is not different.*” Neste texto, com base em estudos sobre a aquisição de línguas, Patrick (2011b) estabelece que, em qualquer grupo de estudantes, cerca de quatro por cento são capazes – ou mesmo preferem – aprender línguas através do método gramatical. Krashen chama-os de “*fringe*”: eles amam estudar línguas e saber os detalhes da gramática. De maneira geral, os professores de latim são desse tipo, porque eram eles que tinham maior sucesso nas salas de aula de método gramatical. Mas eles são 4% dos alunos. E os outros 96%? Além disso, este é um problema que se autoalimenta: “4%ers” ensinam de um modo que só outros “4%ers” apreciam, e são esses que se tornarão os novos professores e assim sucessivamente. Em uma época em que precisamos sempre justificar a nossa existência perante as demandas de uma educação tecnicista, podemos sempre reduzir nossas classes em 96%?

Nesse sentido, Patrick afirma, os professores de latim não são normais, isto é, não são estudantes de línguas como a maioria dos outros. No entanto, e contrário a uma percepção difusa, o latim não é uma língua especial enquanto língua: talvez em comparação com os demais idiomas com que temos contato cotidianamente, mas não na ampla comparação. Ela não é mais difícil, mais flexionada, mais complexa, mais inteligente do que muitas línguas que existiram e existem na Terra. A especialidade que precisamos defender é a mesma de outras línguas clássicas: os planos da competência linguística, da competência textual e da competência intertextual precisam ser

constante e diretamente abordados, porque, em muitos aspectos, distam em muito dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. Mas isso significa que é necessário ainda mais cuidado para que o material que se apresenta aos alunos seja compreensível: não apenas no vocabulário, nas estruturas, mas na história, na cultura.

Pensando a partir dessas bases, eu me vi frente à realidade de minha prática docente, que não difere muito da realidade de muitos, talvez mesmo da maioria, dos professores de latim no Brasil (LEITE; CASTRO, 2014). A Universidade Federal do Espírito Santo não tem o curso completo de graduação em Latim; todos os graduandos em Letras, com exceção dos de Inglês, fazem duas disciplinas obrigatórias de Língua Latina, e temos ainda mais três como optativas – ou seja, os alunos podem cursar até o Latim V. Existem também como optativas seis disciplinas de Literaturas Clássicas. Dentro desta realidade, a grande maioria dos meus alunos de língua latina não se tornará especialista na área; quase todos seguirão suas carreiras em outras áreas das Letras Estrangeiras Modernas, e terão contato com o latim apenas durante um ano. E esta é a realidade da área de Língua Latina na grande maioria das universidades públicas brasileiras: o curso completo de Latim, seja bacharelado, seja licenciatura, existe em apenas doze universidades. Ou seja, eu estou formando principalmente o nosso professor de português, literatura brasileira, línguas estrangeiras modernas. Para este aluno, qual a função do Latim em sua formação?

A resposta para esta pergunta deve observar que:

- a. este aluno precisa conhecer os rudimentos da cultura e da literatura latina, talvez mais que da língua, posto que a cultura e a literatura vertidas em latim atravessaram os séculos e foram a semente de muito das culturas e literaturas europeias ocidentais; e é imprescindível que a ele sejam mostradas essas conexões e que ele aprenda a ver essas conexões; por isso, e a partir do TPRS, comecei a desenvolver unidades que apresentassem elementos essenciais da cultura e da literatura latina, tanto na continuidade quanto na diferença: a Guerra de Troia, os mitos da Fundação, a Sátira Romana, a literatura agrária; o topos do campo *versus* cidade; o latim cristão; a sobrevivência do latim até o Renascimento e o alvorecer da Idade Moderna;
- b. este aluno precisa ter noções da língua latina, no que importa para a ampliação de seu cabedal de conhecimento sobre línguas, por um lado, e sobre o aprendizado de línguas sobre outro; logo, é importante potencializar o aprendizado de estruturas básicas, como a diferença entre sujeito e objeto, mais do que uma visão superficial, que ele logo esquecerá, de todos os casos, por exemplo; por isso, minhas aulas mudaram em sua ênfase, ao dar menos importância, a que o aluno

decore os pronomes, mas mais importância à ideia da realização da voz passiva de forma sintética, por exemplo;

- c. o aluno deve adquirir condições de ler textos; para tanto, ele deve adquirir o hábito de leitura de textos. Por isso, a minha preparação de material didático começou a privilegiar unidades que se desenvolvessem em torno de textos, e as aulas também privilegiavam a leitura do texto;
- d. este aluno deve ter noção do que poderia vir a seguir, ou seja, vislumbrar possibilidades mais amplas conforme aumente seu conhecimento do idioma, se assim desejar; por isso passei a construir atividades que seguem, ainda que de forma limitada, para além dos limites do mundo clássico; e principalmente, apontam para a leitura de outros textos;
- e. por fim, mas de grande importância, o latim deve ser uma parte da formação desse aluno da qual ele se lembre com alegria, e não com horror.

Esta reflexão, desenvolvida através de um projeto de pesquisa e do período de pós-doutoramento já mencionado, me levou a reconhecer qual seria, enfim, o latim necessário nas salas de aula brasileiras do século XXI: aquele que fale com todos os alunos, e não apenas alguns; e que seja não apenas interessante, mas útil para pessoas que vão e que não vão seguir uma carreira em estudos clássicos. Restava-me então refletir sobre uma forma de chegar a este ensino de latim, e concluí que era preciso:

- a. oferecer uma abundância de oportunidades de contato com latim no nível de “linguagem compreensível”, isto é, com mensagens que os alunos pudessem compreender gradativamente;
- b. sobre tópicos que os alunos considerem interessantes, e que venham contribuir com sua formação de profissionais de Letras e professores de línguas e literaturas modernas;
- c. de forma não-estressante, e, se possível, divertida;
- d. de maneira que o latim fosse compreendido como um idioma, e não um código a ser decifrado, ou seja, com todas as características de uma língua natural, ainda que o objetivo primeiro fosse o contato com o texto escrito.

O conjunto de unidades de ensino que fui criando e montando a partir dessas premissas foi, no ano de 2014, reunido e consolidado em forma de apostila, usada por ambos os professores da Universidade Federal do Espírito Santo. No ano seguinte, depois de várias mudanças, este material foi consolidado no formato de um livro, intitulado então *Latine Loqui*. O título da obra tornou-se um pouco controverso porém: tomado às vezes como uma bandeira, de que é preciso *falar latim*,

este título marca, conforme explicitado em seu parágrafo, a *prática ativa* como algo importante – não necessariamente a conversa, o *sermo Latinus*, mas o uso ativo; mas também que é preciso que façamos o latim falar com os alunos, e que os alunos falem com ele: que o vejam como algo que faz parte de suas vidas, e não algo cheirando a mofo; que o encontrem nos filmes que assistem, nos poemas que leem, nas outras aulas do curso de Letras, nos jogos, nos quadrinhos, em tudo o mais que os interesse. O latim é uma língua que se pode falar e que fala conosco.

O material foi organizado, por razões já mencionadas, a partir de histórias: nos primeiros cinco capítulos, da mitologia de fundação e formação de Roma segundo os próprios romanos; a partir de então, da literatura em língua latina. Sempre que possível as histórias são retomadas: o mito de Eneias e Dido, por exemplo, é explorado em três momentos diferentes do curso: na Unidade 2, quando se fala da viagem de Eneias; na Unidade 11, quando se chega ao texto de Vergílio; e na Unidade 13, quando é explorada a Heroide ovidiana de Dido a Eneias. A proposta é que o curso se desenvolva a partir de histórias, de fato; mesmo os trechos retirados da literatura são, em sua maioria, narrativas, ou outros gêneros cotidianos. Além das histórias do livro, muito material de apoio é criado, em que mais textos, e em especial recriações do mesmo texto ou da mesma história, são apresentados, de forma a tornar o vocabulário e as estruturas familiares, compreensíveis.

O livro em si é um tanto parco em material de apoio, uma falha frequentemente apontada e da qual é impossível discordar. Na minha prática, complemento o material cotidianamente, e compreendo que isso pode ser inadequado para aqueles que buscam uma obra que ocupe plenamente o tempo de curso. Esta característica tem duas razões: uma é a própria extensão física do material, que mesmo econômico em exercícios já atingira dois volumes e, portanto, forçou que se reduzisse o número de exercícios; a outra é que o tipo de material a ser usado, o tipo de atividade a ser desenvolvido depende grandemente do tipo de grupo que se tenha. Observaremos algumas atividades realizadas por nós em sala e será fácil perceber como algumas delas podem funcionar com alguns grupos e não com outros; como elas atendem a realidade em que a minha prática docente se desenvolve, mas seriam outras, muito diversas, caso fosse outro o ambiente, e isso é da natureza do tipo de ensino que propomos.

Antes disso, porém apresentaremos como se estrutura o material *Latine Loqui* conforme hoje ele se apresenta, e como foi imaginada a prática docente com ele. Cada unidade do livro tem um tema, e os alunos devem entrar em contato com o tema da unidade antes da leitura do texto, isto é, deve-se oferecer letramento cultural e extraliterário que permita a aproximação com o texto e o

torne mais compreensível, além de potencialmente mais interessante. Qual aspecto será abordado e de que forma é algo que fica a cargo do professor – que melhor conhece seu grupo de alunos – determinar, mas espera-se que, antes da leitura de cada texto, haja uma atividade introdutória ao tema. Essa atividade pode ser feita pelos alunos em casa (uma pesquisa sobre certo assunto, a leitura de um poema ou texto em português) ou orientada em sala de aula pelo professor (ouvir uma música, ver uma apresentação, ou mesmo uma breve discussão sobre um tópico cotidiano). Nas unidades, há sempre um ou dois parágrafos acerca do autor e do texto, mas estes não são a introdução; são apenas uma marcação da necessidade de que se apresente o texto ao aluno através de alguma atividade em sala de aula que faça sentido para o grupo em questão. Só então, preparado quanto ao tema e quanto à língua, o aluno deve ser levado a ler o texto. Alguns textos têm mais de uma versão, e o aluno deve ler primeiro uma versão mais simples e depois ir galgando cada uma das versões seguintes, em cada uma delas aprimorando a sua compreensão. Em todo caso, o aluno deve sempre ler e ouvir o texto – e, em alguns casos, experienciá-lo ainda de outras formas, seja representando-o corporalmente, seja desenhando-o, enfim, tendo contato repetidas vezes com o vocabulário e com as estruturas novas. Essas atividades de repetição devem ser orais e escritas. Seguem-se a elas atividades outras, em grupo ou individuais, feitas em sala de aula, sempre com o objetivo de fazer o aluno ver, ouvir, falar e escrever o novo vocabulário e as novas estruturas. A maioria das Unidades tem dois textos; algumas têm três. Depois das leituras e atividades, na seção *para saber mais* trazemos informações culturais e sociais extras, que complementam os temas das Unidades; sempre que possível, exemplificamos com conexões com o mundo moderno. Ao fim de cada Unidade, temos a seção *Treinando a Pronúncia*: no volume I, lemos cenas de Plauto; no volume II, Fábulas de Fedro, com a tradução já impressa. O objetivo é, além da familiarização com a leitura em voz alta, com os sons da língua, oferecer oportunidade de leitura de texto e de atividades outras com o texto.

Em nossa prática, buscamos sempre fazer exercícios e atividades que levem o aluno a escrever e pensar as estruturas diretamente em Latim; temos exercícios, por exemplo, de *Dic Latine*; de *Responde Latine*; de transformação de estruturas. Mesmo as aparentes frases soltas em exercícios não são realmente soltas, uma vez que elas remetem aos textos já lidos e conhecidos. Justamente para manter em foco a língua como ela é usada, não privilegiamos, no decorrer do livro, a nomenclatura gramatical comumente encontrada nos livros de ensino de Latim no Brasil. Este talvez seja o maior choque para aqueles que folheiam o material pela primeira vez: a ausência, na

progressão de Unidades, das explicações gramaticais. Elas estão presentes ao fim do livro, na seção chamada *Fatos da Língua* – inicialmente a proposta é que não houvesse de fato essa seção. No entanto, se desejamos um material flexível, que possa ser usado em diversas realidades docentes, essa demanda foi atendida. E não em má hora – o advento da pandemia global de COVID-19 e a necessidade de ensinar latim em plataforma online me mostrou a importância da seção *Fatos da Língua*, que usei com mais frequência no ambiente de aprendizagem remota emergencial. Mas na sala de aula regular e presencial, eu não uso esta seção do livro, e não uso a nomenclatura, como por exemplo nominativo e acusativo, a não ser mais tarde, quando os alunos já compreendem a estrutura. Isto pode parecer preciosismo (qual a diferença entre dizer que aquela palavra está no Acusativo ou que é quem recebe a ação?) ou mesmo que é um fator que causa maior dificuldade (dado que depois a nomenclatura passará a ser usada pelos que seguirem no estudo do latim). Não é o que me mostra a experiência em sala de aula nos últimos oito anos, ao menos. Quando eu retirei a nomenclatura do uso constante; quando eu passei a mostrar o uso de uma estrutura num texto antes de explicá-la no quadro, isolada, sumiu da face de muitos alunos a expressão em branco ou de medo de quem não sabe o que é objeto indireto, mas, como aluno de um curso de Letras, se envergonha de não saber. O material não impede, porém, que o professor use a nomenclatura, se assim preferir, no entanto; também não impede o método gramatical, ou qualquer outro. E esta era uma característica que prezamos em manter sempre viva – a flexibilidade do material. Ele pode ser usado com qualquer metodologia que o professor prefira, contanto que ele deseje o trabalho com histórias e com exercícios ativos.

Como exemplo do desenvolvimento de uma unidade, tomemos a segunda unidade do material. Os assuntos em destaque nesta unidade e, portanto, presentes na seção *Fatos da Língua*, são a conjugação dos verbos no presente e gênero, número e concordância de nomes e verbos. Uma das formas pelas quais trabalho esta unidade é começando por contar a história de Eneias, muitas vezes com auxílio visual de imagens de arte ou outras que ilustrem a viagem de Eneias. Durante esse processo de contar a história, perguntando aos alunos se eles a conhecem, eu trago já palavras centrais do texto e que eles não tenham visto ainda – algumas palavras já apareceram na unidade anterior. Dessa forma, torno o texto que ainda será lido mais compreensível, posto que os alunos chegarão à leitura já conhecendo a história e com algumas palavras já vistas. A leitura se dá, então, em voz alta, frase por frase. Com alguns grupos é possível pedir que os alunos leiam também, em grupo ou individualmente. Após a leitura geral, de todo o texto, volta-se ao início, relendo e

esclarecendo dúvidas de compreensão. Depois, passa-se a atividades que vão usar frases e elementos deste texto e dos anteriores, em que os alunos utilizarão as estruturas vistas. Um exemplo seria a atividade em que se entrega para cada aluno uma ficha contendo o nome de alguma personagem das histórias vistas cuidando para que haja personagens no singular e no plural, e espaço para escrita de frases. Os alunos devem formular, para sua personagem, pelo menos quatro frases simples. A professora circula pela sala e corrige as frases com cada aluno. Depois, as fichas são recolhidas, embaralhadas e redistribuídas. Em seguida, cada aluno, utilizando as frases já preparadas por outro colega, e registradas na ficha recebida, deve apresentar sua personagem. A apresentação, porém, é feita usando as formas de primeira pessoa dos verbos (personagens no singular utilizam “eu” e no plural, “nós”) e o nome da personagem não pode ser mencionado. Após a apresentação o aluno pergunta: quis sum? E os colegas devem responder com o nome da personagem. Esta atividade tem vários componentes ativos, a saber: a escrita de frases simples; a leitura das frases e a transformação delas de cabeça, antes da apresentação; a audição das frases dos colegas, para que se adivinhe a personagem. É uma atividade simples, mas que expõe os alunos aos temas da unidade várias vezes, de modos diferentes e de maneira lúdica. Com frequência essas atividades envolvem também a leitura de textos em que outras personagens da história são focalizadas, como por exemplo um texto sobre Dido nesta unidade sobre Eneias.

Este tipo de atividade é realizado não apenas nas unidades mais iniciais, mas é usado com muito aproveitamento mesmo por alunos mais avançados. Como exemplo, citemos uma atividade realizada na Unidade 15, em que o autor lido é Aulo Gélcio. Em geral, esta unidade tem início com a leitura de texto em português sobre o autor e da tradução de trechos da obra *Noites Áticas* sobre assuntos variados. A professora distribui entre os alunos a tradução de alguns outros trechos da obra, para que os alunos conheçam a obra, e esses trechos são lidos e comentados pela turma. Como a obra é muito variada, há muitas passagens interessantes e curiosas; em geral, um dos trechos lidos é o mesmo que será visto em latim, sobre o cálculo do pé de Hércules. O fato de já terem visto o texto traduzido reduz a ansiedade e a confusão que muitos enfrentam com o texto. Assim, a primeira versão do texto, simplificada, pode ser lida em conjunto com a turma em geral sem muitos percalços. A atividade que se segue começa com a divisão do quadro branco em cinco partes. Em cada parte, um aluno deve ser chamado ao quadro para ilustrar as cinco partes do texto, a seguir. O aluno, sem ler o texto, ouve as frases lidas pela professora e faz um desenho que corresponda àquele momento da leitura:

- 1) *Plutarchus scripsit librum de Hercule. Pythagoras philosophus etiam de Hercule scripsit.*
- 2) *Pythagoras dixit Herculem ingenium et virtutes habuisse.*
- 3) *Pythagoras dixit mensuram curriculi stadii apud Iovem Olympicum de mensura pedum Herculis venisse.*
- 4) *Pythagoras sciebat mensuram pedum Herculis quod sciebat mensuram curriculi stadii.*
- 5) *Etiam sciebat proceritatem corporis Herculis secundum competentiam naturalem mensurae corporis.*

Após as imagens terem sido desenhadas, com os livros fechados, a professora aponta para cada desenho e os alunos devem reconstruir as frases. As frases criadas pelos alunos, iguais ou diferentes das do texto (não importa contanto que estejam gramaticalmente corretas) devem ser escritas junto aos desenhos. Em um momento posterior, lê-se a segunda versão do texto, menos simplificada, e se praticam os usos do infinitivo perfeito e da *consecutio temporum* simples, temas da unidade. Mas, com essa atividade, buscou-se que os alunos usassem o latim para se expressar, após tê-lo lido e ouvido e se familiarizado com o assunto sendo tratado. De novo, o objetivo é que o latim seja prazeroso, interessante, instrutivo; que os alunos o compreendam como uma língua, que é capaz de falar com eles e com a qual eles possam se comunicar.

Esses cinco anos de publicação do material em sua forma atual foram extremamente ricos em aprendizado. Se por um lado, nos parece claro que ele não atende àqueles que têm expectativa de um material mais comunicativo de fato, que faça os alunos falarem em latim fluentemente, respondo que não era este o nosso objetivo. Por mais que possa ser um objetivo pessoal de muitos cultores do latim – entre os quais eu me incluo – de poderem se expressar com clareza e correção em latim de forma extemporânea, não me parece que seja este o objetivo da presença do latim em nossos currículos universitários. A maioria dos nossos alunos não deseja ser um falante fluente de latim; o que o latim tem de mais útil a oferecer aos estudantes de Letras é o letramento cultural e o contato com as referências do mundo clássico, medieval, renascentista e moderno. Assim, o objetivo é o contato prazeroso com este arcabouço. Aqueles que desejarão seguir na área de Estudos Clássicos – na minha experiência docente, não mais que um em cada turma de quarenta alunos, se isso –, a eles devem ser dedicadas mais horas de ensino, e por eles devem ser aplicadas mais horas de estudo, que então deverão utilizar de outros materiais didáticos e outros métodos, tais como o de Oerberg ou o *Forum: Lectiones Latinitatis Vivae*, do Instituto Pólis (RICO, 2017). Mas materiais como esses, que têm claramente por objetivo a fluência verbal, não podem ser cobertos no exíguo

tempo de 120 horas totais de curso que temos nas graduações. O seu uso lograria um estudante que saberia falar minimamente de si mesmo e do que lhe é mais próximo (equivalente ao nível A1 do Quadro Comum Europeu), se a isso chegasse; sem nenhuma utilidade prática para este exíguo conhecimento; e sem a compreensão do impacto do latim na cultura moderna. Na realidade docente em que me encontro, não vejo a função de ter, ao fim de um ano, um aluno que sabe dizer seu nome em latim, falar de seus gostos pessoais ou de uma ida ao mercado, mas que não é capaz de observar as continuidades poéticas entre a Antiguidade e a Literatura Colonial Brasileira. Sendo forçada a escolher entre um e outro pelas restrições impostas pela realidade educacional em nosso país, opto pelo segundo, ainda que, em um nível pessoal, busque também o primeiro, e encoraje aqueles que assim o desejem.

Imagino ainda ter esclarecido a razão para a paucidade de exercícios e atividades no material; o compartilhamento dos exercícios e outros textos por mim elaborados seriam de uso variado, dado o fato de que eles são pensados para as contingências de minha prática. Elas guiam todo o percurso – são elas a razão, por exemplo, de José de Anchieta ser o ponto de finalização do material, dado que ele é uma figura, dentre as muitas que estiveram nas terras brasileiras e usaram o latim como idioma de comunicação e arte, muito popular no Espírito Santo, onde se encontra seu santuário. Caso a minha prática tivesse se desenvolvido no Norte do Brasil, ou no Sul, por exemplo, provavelmente outro teria sido o texto escolhido. E assim penso que devem refletir os colegas, quer usem ou não o *Latine Loqui*: em suas realidades contingentes, nos objetivos da presença do Latim nos currículos com que lidam diariamente, nos grupos de discentes que chegam às suas salas. Essas reflexões foram as que me levaram a buscar uma apresentação do Latim, como uma língua de uso, de comunicação, reforçando a máxima, que não é de minha autoria, de que as práticas ativas do Latim não têm como objetivo “aprender a falar”, mas “falar para aprender”.

## Referências

ASHER, J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. **The Modern Language Journal**, Vol. 53, No. 1, p. 3–17, Jan., 1969.

BECCARI, A. J.; BINATO, C. V. P. A Abordagem indutiva contextual da série *Lingua Latina Per Se Illustrata* de Hans Henning Oerberg. **Phaos**. 14, p.123-142, 2014.

ENGELSING, E. M. Latim, Biquíni e Sinfonia Discordante: Línguas Clássicas e Metodologia De Ensino. **Organon**, v. 29, n. 56, p. 99-121, 2014.

- HOYOS, B. D. **Latin, how to read it fluently**: a practical manual. s/l: Cane Press, 1997.
- KRASHEN, S. **The input hypothesis**: Issues and implications. New York: Longman, 1985.
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon, 1982.
- LEITE, L. R. **Latine Loqui**: curso básico de Latim. Vitória: Edufes, 2016. 2v.
- LEITE, L. R.; CASTRO, M. B. O ensino de língua latina na universidade brasileira e sua contribuição para o graduando em Letras. **Organon**, v. 29, n. 56, p. 223-244, 2014.
- LIMA, A. D. **Uma estranha língua?** questões de linguagem e de método. São Paulo: UNESP, 1995.
- LONGO, G. A abordagem textual no ensino de latim. **Organon**, v. 29, n. 56, p. 175-188, 2014.
- MINKOVA, Milena; TUNBERG, Terence. Active Latin: Speaking, Writing, Hearing the Language. **New England Classical Journal**, n. 39.2, p.113-128, 2012.
- OERBERG, H. H. **Lingua latina per se illustrata**. Greena: Domus Latina, 2003.
- PATRICK, R. Comprehensible Input and Krashen's theory. **Journal Of Classics Teaching**, n. 39, p. 37-44, 2019.
- PATRICK, R. **Latin is not different**. SALVI Board Summit, Clairmont Estate, 2011b. Disponível em:  
[http://www.latin.org/resources/documents/Latin%20is%20Not%20Different%20\[Patrick%202011\].pdf](http://www.latin.org/resources/documents/Latin%20is%20Not%20Different%20[Patrick%202011].pdf) Acesso em 14 jul.2021.
- PATRICK, R. TPRS and Latin in the classroom. Experiences of a US Latin teacher. **Journal Of Classics Teaching**, n. 22, p. 10-11, 2011a.
- PECKETT, C.W E.; MUNDAY, A.R. **Principia**. Shrewsbury: Wilding and Son, 1949.
- PEARCY, T. L. Preparing Classicists or Preparing Humanists? **Teaching Classical Languages**. Spring: 2010, p.192-195. Disponível em: <[http://tcl.camws.org/spring2010/TCL\\_I\\_ii\\_Spring\\_2010.pdf](http://tcl.camws.org/spring2010/TCL_I_ii_Spring_2010.pdf)>. Acesso em 15 de março de 2021.
- RAY, B.; SEELY, C. **Fluency Through TPR Storytelling**: Achieving Real Language Acquisition in School 4.ed. Command Performance Language Institute, Blaine Ray Workshops, 2004.
- RICO, C. *et al.* **Forum**: Lectiones Latinitatis Vivae. Jerusalem: Polis Institute, 2017.
- SANTOS, R. T.; LEITE, L. R. Considerações sobre o papel da leitura extensiva no ensino de latim no Brasil. **Veredas – Revista de Estudo Linguísticos**. n. 29/1, p.100-113, 2019.

SIEFERT, T. R. **Translation in Foreign Language Pedagogy: The Rise and Fall of the Grammar Translation Method.** Tese de Doutorado (Germanic Languages and Literatures) Harvard University, Cambridge, Massachusetts, 2013.

SWEET, W. W. **Artes Latinae.** Wauconda, IL: Bolchazy Carducci, 1996.

SWEET, W. W. **Latin: A Structural Approach.** Ann Arbor: University of Michigan, 1957.

VENDITTI, E. Using Comprehensible Input in the Latin Classroom to Enhance Language Proficiency. **Journal of Classics Teaching**, vol. 22, n. 43, p. 22–28, 2021.

WINGATE, H. The Natural Method of Teaching Latin: Its Origins, Rationale, and Prospects. **The Classical World**, v. 106, n. 3, p. 493–504, 2013.