

## POTENCIALIDADES DO ESTUDO DO LATIM NA PERSPECTIVA DOS USOS LINGÜÍSTICOS

### *POTENTIALITIES OF THE STUDY OF LATIN FROM THE PERSPECTIVE OF LINGUISTIC USES*

Carlos Gustavo Camillo Pereira<sup>1</sup>  
Felipe de Andrade Constancio<sup>2</sup>

**RESUMO:** São muito caros à Linguística Aplicada os conceitos de “língua morta”, “língua estrangeira” e “língua instrumental”, dado que, desde a sua concepção, esse paradigma científico lida com questões de ensino de língua e seu impacto na sociedade. Este trabalho retoma esses conceitos na medida em que põe em xeque o ensino de latim tal como é operado nos cursos de Letras em funcionamento no Brasil. Além da polarização acerca da denominação “língua morta”, tomam-se, para discussão, pontos que estão na pauta de uma abordagem mais cultural de uma língua clássica (neste caso, o latim), a saber: a) a possibilidade de deslocamento de uma abordagem normativa para uma abordagem interativa por meio da exploração dos memes em sala de aula; b) a possível reflexão advinda do cotejo entre as gramáticas (latina e portuguesa), com foco nas particularidades de formação dos plurais; c) a (re)construção dos percursos semânticos das palavras pela via da homonímia e da polissemia. Portanto, busca-se o deslocamento de um olhar menos engessado acerca do aprendizado do latim para operar uma mudança que enfoca uma gramática comunicativa, em linhas gerais, mais proveitosa aos aprendizes de língua latina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Latim; Ensino; Gramática; Cultura.

**ABSTRACT:** *The concepts of “dead language”, “foreign language” and “instrumental language” are very important to the Applied Linguistics, once, since its conception, this scientific paradigm deals with issues of language teaching and its impact on society. This work takes up these concepts in doubt when it comes about the teaching of Latin, as it is operated in the Language courses in operation in Brazil. Besides to discussion about the term “dead language”, points that are on the agenda for a more cultural approach to a classical language (in this case, Latin) are discussed, namely: a) the possibility of displacing an approach normative for an interactive approach through the use of memes in the classroom; b) the possible reflection arising from the comparison between grammars (Latin and Portuguese), with a focus on the particularities of plural formation; c) the (re) construction of the semantic paths of words by means of homonymy and polysemy. Therefore, this agenda seeks to implement a less plastered look at learning Latin to bring about a change that focuses on a communicative grammar, in general, more beneficial to Latin language learners.*

**KEYWORDS:** *Latin; Teaching; Grammar; Culture.*

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [pereiracgc@gmail.com](mailto:pereiracgc@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3113-5584>

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro. E-mail: [felipe.letras.ac@gmail.com](mailto:felipe.letras.ac@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9199-225X>

### Introdução<sup>3</sup>

Conforme é possível observar, a partir de trabalhos como os de Pereira e Ribeiro (2020), a língua latina ainda possui amplo prestígio na comunidade acadêmica e está presente, ainda que de maneira indireta, por meio de disciplinas eletivas, em variados cursos de graduação tal como no direito, nas ciências biológicas, na psicologia, entre outros. Dessa forma, este trabalho não tem como objetivo simplesmente argumentar em favor da relevância do ensino dessa língua, dada a sua ampla presença na esfera acadêmica conforme exposto anteriormente.

O que se pretende, neste trabalho, é fomentar reflexões sobre as possibilidades de ensinar a língua latina não somente a partir da tradução de textos clássicos sem contextualizá-los com a realidade do estudante, mas também considerando os aspectos atuais da sociedade (KUMARAVADIVELU, 2006). Assim, esse artigo é pautado a partir de duas perguntas de pesquisa (a) a língua latina pode ser ensinada por meio dos usos linguísticos e de maneira mais contextualizada? (b) A língua latina pode ser pensada e lecionada a partir da adoção de uma postura crítica, tal como proposto pela linguística aplicada indisciplinar? Dessa maneira, partimos do pressuposto de que a língua latina não somente deve ser encarada como uma língua clássica, mas também estrangeira. Assim, poder-se-iam aplicar, ao seu ensino, na educação básica ou superior, os mais recentes avanços e descobertas no campo de pesquisa do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas.

A partir da exposição de nossas perguntas de pesquisa, deixamos evidente que, enquanto pesquisadores, nos alinhamos a uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o ensino de língua a qual entende que “não devemos almejar o saber pelo saber, ou a inovação pela inovação, deslocados de compromissos éticos. Não devemos, tampouco, nos relacionar com o conhecimento que produzimos como ‘captura’ teórica do ‘real’” (FABRÍCIO, 2006, p. 62).

Em relação aos aspectos estruturais deste trabalho, inicialmente propomos uma discussão sobre o quão adequado é, ou não, utilizar a alcunha “língua morta” para se referir à língua latina. Posteriormente, refletimos sobre a questão de o professor de línguas ser mais do que um mero reconhecedor e aplicador de regras gramaticais. Subsequentemente, oferecemos algumas propostas de exercícios de latim que visam o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o que está sendo

---

<sup>3</sup> Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

aprendido, além de contextualizar esse conhecimento com outras áreas das investigações linguísticas, tal como os estudos da tradução e da descrição do português. Por fim, procedemos para as considerações finais a fim de apresentar nossas observações referente ao que foi produzido neste trabalho.

## 1 O contexto atual do ensino de latim e o pensamento contemporâneo

Esta seção tem por escopo proporcionar uma reflexão crítica sobre o conceito de “língua morta” aplicado a algumas línguas clássicas, em especial, ao latim. Após a compreensão desta concepção, inicia-se a discussão acerca do quão adequada é a sua manutenção. Na subseção posterior, descrevem-se o posicionamento do professor de línguas estrangeiras, na atualidade, e os seus embates, com uma perspectiva mais tradicional, a fim de viabilizar reflexões: sobre o que é ensinar uma língua e qual é o lugar da gramática normativa neste contexto.<sup>4</sup>

### 1.1 Línguas Clássicas (não) são línguas estrangeiras

A concepção majoritariamente presente nos cursos de Letras Clássicas, no Brasil, ainda que de forma velada, é a de que esses idiomas devem ser encarados como línguas instrumentais, de maneira que sua finalidade principal consista em possibilitar aos seus aprendizes a habilidade de ler e interpretar textos nessas línguas. Assim, como consequência, a língua latina, em relação ao seu potencial comunicativo, é considerada “morta”, uma vez que ela apenas “sobrevive”<sup>5</sup> em usos muito específicos. Mais especificamente, em expressões cristalizadas, nas ciências jurídicas, nas biológicas e nas humanas. Além disso, é importante destacar que a base dessa constatação fundamenta-se na perspectiva positivista e utilitarista de que, pelo fato de a língua latina não possuir falantes nativos, na atualidade, não há motivo relevante para proporcionar o aprendizado das habilidades comunicativas neste idioma.

Diante dessas problematizações, nos filiamos, neste texto, ao pressuposto de que os discursos circulam na sociedade e produzem efeitos, em suas práticas sociais (BLOMMAERT, 2005; FAIRCLOUGH, 2001; GEE, 2001), as principais universidades públicas do Brasil, que

---

<sup>4</sup>A estrutura aqui utilizada é de interrogativa indireta, recurso que se manteve no vernáculo do português brasileiro e teve sua origem na língua latina (RIBEIRO, PINHEIRO, 2017, p. 440-441). Optamos por sua manutenção com finalidade estilística.

<sup>5</sup> Fonte: <<https://super.abril.com.br/blog/oraculo/se-o-latim-e-uma-lingua-morta-quando-morreu/>>. Acesso em 01 de abril de 2020.

oferecem o curso de Letras Português/Latim, em sua estrutura curricular, até o presente momento, não disponibilizam uma disciplina específica para a comunicação em língua latina<sup>6</sup>. Logo, há uma evidente aderência das concepções supracitadas<sup>7</sup>. Todavia, essa falta de comprometimento e a pouca importância viabilizada para as chamadas competências comunicativas vão de encontro às principais propostas do pensamento linguístico contemporâneo, os quais enfatizam a importância da conservação da oralidade e dos registros falados conforme pode ser comprovado, por exemplo, a partir do grande fluxo de realização de trabalhos relevantes para a análise e resgate de línguas indígenas, em situação de quase ou completa extinção (CARDIM, 1978, p. 56; CABRAL, RODRIGUES, 2002; DIETRICH, DRUDE, 2015; RODRIGUES 1993a e 1993b; VAN DER VOORT, 2007 e 2015). Esses trabalhos não só visam a dicionarização dessas línguas, mas também tentam fomentar meios para que essas línguas continuem a ser faladas.

Neste contexto, é imprescindível estabelecer reflexões sobre a adequação do conceito de “língua morta”. A manutenção do conhecimento comum vigente (KUHN, 1996) pode estabelecer muitos retrocessos, uma vez que uma língua não é pura e simplesmente um código pelo qual é possível viabilizar a comunicação, mas também possibilita o reconhecimento de uma cultura, das formas de conhecimento e até mesmo das hegemonias de uma determinada sociedade. Assim, língua, cultura, sociedade e ideologia estão intimamente interligadas (LOPES, 2002). Dessa forma, a concepção de que o latim é uma língua morta pode ser um contrassenso uma vez que ela viabiliza, ainda na contemporaneidade, pesquisas no âmbito identitário (PITA, 2010), cultural (FLORÊNCIO, 2006) e gramatical (RIBEIRO, 2011).

Outrossim, ainda, sobre a historicidade e aspectos socioculturais que subjazem a construção do conceito de uma língua viva ou morta, é interessante observar o fenômeno do “renascimento da língua hebraica”, termo estabelecido pela pesquisadora Esther Szuchman (2011), uma vez que o hebraico também se tratava de uma língua considerada morta, mas que, a partir do Reconhecimento Internacional de Israel, no ano de 1948, foi estabelecido como a língua vernácula daquele país. A existência desse “renascimento” apenas expõe o quão frágil, superficial e até mesmo prejudicial é esta concepção.

<sup>6</sup> Há ofertas de disciplinas que trabalham a pronúncia tradicional, reconstituída e eclesiástica da língua latina e, até mesmo, da leitura de poemas e de poesias clássicas com base, no sistema de quantidade, mas nada que se refira à comunicação cotidiana.

<sup>7</sup> As concepções a que nos referimos dizem respeito ao entendimento difundido de que não é necessário praticar as habilidades comunicativas da língua latina, pelo fato de ela ser supostamente morta.

Dessa forma, é perceptível a necessidade de fomentar a adoção de um pensamento crítico sobre a validade e a conveniência da manutenção ou não desta concepção estritamente positivista em relação a uma aparente vida ou morte de uma determinada língua clássica.

## 1.2 O professor de línguas: mais do que um aplicador de regras gramaticais

No âmbito dos estudos da linguagem, há muitos debates e divergências em se tratando da temática referente ao ensino de línguas. Em relação a uma perspectiva mais tradicional e clássica, ainda há a premissa de que ensinar gramática é a maneira adequada de munir o aprendiz do verdadeiro conhecimento de uma determinada língua. Assim, as práticas de ensino realizadas a partir deste ensino voltam-se para a correção de erros e desvios do uso considerado formal da língua e também tem como objetivo estabelecer um padrão idealizado que deve ser seguido. Como consequência, há pouco ou nenhum interesse em analisar a língua como ela é, mas sim como ela deveria ser (PERINI, 2009).

A partir desse contexto, a crítica mais contundente ocorre a partir das pesquisas realizadas por sociolinguistas (BAGNO, 2002) ao propor que, na verdade, os desvios do padrão idealizado imposto não são erros, mas sim mudanças previsíveis, constantes e, portanto, naturais na língua. Além disso, também é problematizado pelo pesquisador o fato de que determinados erros apenas são estigmatizados quando ocorrem por usuários de classes sociais menos favorecidos, mas quando outros desvios ocorrem, na fala de usuários da língua, cuja classe social é considerada privilegiada, não há ocorrência de estigmas, o que apenas evidencia que as críticas feitas a todos que desrespeitam ao padrão culto são desprovidas, em sua maioria, de compromisso científico e têm por finalidade difundir preconceito e marginalizar determinadas variantes linguísticas. Assim, expressa-se Pedro Luft sobre o assunto:

Chegamos assim ao que constitui o mais grave dano causado por um ensino de língua fundado na teorização gramatical [puramente normativa]: a relação negativa do falante com sua própria língua. A convicção que se vai infiltrando de “não saber a língua”, e, com isso, o bloqueio da criatividade, inibição da linguagem, sensação de incapacidade e insegurança (...). Daí conceitos bizarros tão difundidos entre nós: (...) apenas em Portugal se fala português corretamente, falamos errado, a língua está em decadência etc. Por trás de tudo, a perigosa ideia: somos um povo inferior, cidadãos incapazes... Até na língua do país. (LUFT, 2006, p. 94)

No contexto atual, a gramática normativa ainda é compreendida como um importante alicerce para o ensino de língua estrangeira e, até mesmo, materna (CÂMARA JR, 2006). Porém, a

concepção atualmente difundida é que ela, apenas, não é suficiente para lidar com a complexidade de todo o sistema linguístico que vai além, por exemplo, da disposição correta dos termos, na frase, ou da representação gráfica adequada dos vocábulos.

Neste sentido, Perini (2014) propõe-nos uma nova maneira de abordar o conteúdo gramatical e seu pressuposto baseia-se na utilização da gramática como um objeto de pesquisa científica, cuja finalidade não seria a de se ater às exceções ou aos pontos específicos de determinada regra, mas sim, a de analisar as generalizações recorrentes, na língua, e a criar hipóteses sobre os usos linguísticos. Vejamos:

A justificativa tradicional da presença da gramática na escola é que ela seria um dos instrumentos que facilitam a aquisição da língua padrão escrita. No entanto, um exame dos fatos mostra que essa justificativa é falsa: aprende-se a língua padrão através da prática, principalmente da leitura e escrita, não através dos estudos gramaticais. Sustento que a gramática merece lugar no currículo como uma disciplina científica, ao lado da biologia, da geografia e da química. Por conseguinte, o ensino de gramática deve seguir as linhas gerais da educação científica, enfatizando a observação, a formulação de hipóteses, o raciocínio lógico – exatamente o que o ensino tradicional não faz. (PERINI, 2014, p. 48-58)

Dessa maneira, uma das atribuições do professor de línguas baseia-se em ensinar os seus aprendizes a pensar (DEMO, 2001). Assim, o exame crítico dos elementos gramaticais é tão relevante quanto a reflexão sobre os variados tipos de usos linguísticos, bem como de seus registros.

## **2 Algumas propostas para o ensino de latim**

Esta subseção tem por objetivo propor exercícios de língua latina cuja finalidade é fomentar o uso de recursos midiáticos durante o ensino de língua latina, bem como possibilitar maior investigação de usos atípicos da língua portuguesa, uma vez que a regra de uso pode oferecer posicionamentos controversos por parte dos usuários. Nesse sentido, a língua latina atua como um instrumento de enriquecimento da própria língua materna.

### **2.1 As potencialidades dos recursos midiáticos**

De acordo com Rojo e Moura (2012), não é nenhuma novidade que recursos de natureza midiática e multimodal proporcionam possibilidades de interação, de investigação e de reflexão sobre assuntos atuais. Dessa forma, os ambientes virtuais revolucionaram a forma como são entendidas as práticas de ensino e aprendizado. Assim, é interessante o desenvolvimento de

exercícios que viabilizem aos discentes a criação de vínculos entre o que é aprendido nas aulas de língua estrangeira e o que está acontecendo no contexto atual em que vive o aluno. Por este motivo, a utilização dos “memes” pode funcionar como dispositivo que intensifica debates e um aprendizado significativo (ROJO, MOURA, 2012).

### 2.1.1 A língua latina não morreu?

Figura 1 – Adaptação do meme “ata”



Fonte – Elaborado pelos autores

Nesse contexto, poderiam ser desenvolvidas questões como:

- 1) Examine a relação estabelecida entre o substantivo e o adjetivo<sup>8</sup>.
- 2) a troca da ordem dos termos na oração ocasionaria alteração de sentido?<sup>9</sup>
- 3) De acordo com seu conhecimento de mundo, a língua latina é uma língua morta? Justifique<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> O termo *lingua* é de primeira declinação, singular, é do gênero feminino e está no caso nominativo, logo o adjetivo que o complementa, *latina*, o acompanha em número, em gênero e em caso.

<sup>9</sup> A resposta é negativa, uma vez que, pelo fato de a estrutura da língua latina ser baseada no sistema de casos e não disposição dos termos nas frases, não haveria nenhuma alteração de sentido caso houvesse a troca na ordem dos termos. É interessante salientar que o mesmo não acontece na língua portuguesa, visto que um dos objetos de investigação necessários para a ocorrência de uma análise sintática é justamente a ordem da distribuição dos termos no período.

É interessante observar que esse exercício poderia chamar a atenção do aluno para a análise estrutural da concordância de número, de gênero e de caso (portanto, análise morfossintática) entre o “substantivo” e o “adjetivo”, além de fazê-lo refletir sobre a vida ou morte da língua latina, de maneira que se poderiam fomentar debates e trabalhos sobre esta temática, o que certamente poderia resultar em maior engajamento dos alunos com a língua-alvo estudada.

### 2.1.2 O vírus é mortífero ou não?

**Figura 2** – Interação entre Bolsonaro e Mandetta



**Fonte** – Elaborado pelos autores

Na figura 2, poderiam ser desenvolvidas questões como:

<sup>10</sup> Acreditamos não ser possível estabelecer uma resposta modelo para esta questão, uma vez que ela está fundamentada no conhecimento de mundo de cada indivíduo participante do exercício. Dessa maneira, não há como propor uma resposta "adequada" ou "inadequada", apenas é possível analisar as diferenças de opiniões e pô-las em debate a fim de propiciar a co-construção do conhecimento.

- 1) Como a fala do ex-Ministro da Saúde Mandetta poderia ser traduzida? Há possibilidades de uma tradução literal? Justifique<sup>11</sup>.
- 2) Tendo como pressuposto que os elementos linguísticos, tais como os ditos populares, as frases idiomáticas e afins surgem a partir de experiências corpóreas que são abstraídas (BYBEE, 2010; LANGANCKER, 2008; CROFT, CRUSE, 2004), explique o contexto histórico-cultural, envolvido, na formação da frase idiomática, utilizada no segundo balão<sup>12</sup>.
- 3) Os embates políticos não são exclusividade dos governos brasileiros, muito menos da contemporaneidade. Pesquise por determinado embate político que tenha ocorrido durante o governo romano e detalhe sua motivação e resultado. A escolha do embate é livre e pode ser consultada também a partir das obras de Cícero.<sup>13</sup>

Uma vez que o exercício fez uso da expressão idiomática *Barba tenus sapientes*, haveria a possibilidade de tangenciar temas relacionados à tradução e proporcionar questionamentos sobre o quão viável é ou não traduzir sempre de forma literal e até que ponto é necessário possuir conhecimento cultural para a realização desta tarefa.

Além disso, ao partir do pressuposto cognitivo-funcionalista de que os usos de linguagem do humano ocorrem a partir de suas interações com o mundo que o cerca para depois realizar abstrações e extensões de sentidos, as aulas de língua latina poderiam proporcionar pontes de conhecimento com outras disciplinas que são estudadas pelos discentes, tal como as disciplinas de linguística e de tradução. Essa interdisciplinaridade tornaria mais evidente as aplicações das teorias

---

<sup>11</sup> Poder-se-ia, inicialmente, propor duas traduções. A primeira, cuja tradução seria mais literal, teria como resultado uma frase semelhante a: “os sábios somente na barba”. A segunda, de cunho mais literário e não-literal, seria: “vejo que és tão sábio quanto sua barba”. Neste caso, é possível realizar, sim, uma tradução literal, embora possa parecer difícil compreender seu real sentido fora de seu uso histórico-contextual.

<sup>12</sup> O uso da expressão é multifacetado. Se levarmos em consideração a tradução literal, seu uso se refere aos indivíduos que se julgam como sábios, quando na verdade não o são; além disso, eles possuem a barba como um sinal da sabedoria, traço físico comum aos grandes filósofos e pensadores, logo, estabelece-se a ideia de “os sábios somente na barba”. Porém, se adotarmos uma tradução não literal, e o contexto do meme acima, a ideia seria de “tão sábio quanto a sua barba” e, como Bolsonaro não possui barba, logo, não possui sabedoria, a sátira ao presidente ocorre, então, por evidenciar que ele está, no contexto da imagem, proferindo uma sentença sem sabedoria. Uma outra versão seria – *barba non facit philosophum*, que seria “uma barba não faz filósofo”;

<sup>13</sup> Entre 45 e 49 a.C. tem-se a guerra civil cesariana que foi o embate entre Júlio Cesar e a facção tradicionalista e conservadora visando à conquista de poder. Além disso, também durante o Império Romano, no ano 70 d.C. houve a primeira guerra judaico-romano que teve sua motivação devido às tensões religiosas e a insatisfação resultante do pagamento de tributos dos judeus para os cidadãos romanos. Com relação aos embates políticos em Cícero, é possível pensar, por exemplo, em seus discursos contra Catilina, em defesa do poeta Arquias e, principalmentenas Filípicas, contra Marco Antônio.

linguísticas no momento da análise da língua-alvo. Por fim, é possível que a última questão também proporcione relação com outras disciplinas de estudos da cultura clássica.

### 2.2.1 O plural em português: “ães”, “ãos”, ou “ões”?

Os plurais de palavras terminadas em “ão” no português contemporâneo constituem-se como um grande desafio para a alfabetização, uma vez que podem ocorrer três possibilidades, a saber: “ães”, “ãos” e “ões”. Some-se a isso o fato de que atualmente não há nenhuma regra que estabeleça quando o usuário deverá utilizar uma ou outra forma para expressar o verbo. O único recurso de que os falantes do português dispõem para a flexão correta (aqui circunscrita à noção de língua padrão) é a memorização.

Essa falta de regra deve-se ao fato de que ela permaneceu no latim. Assim, ao não possibilitar o conhecimento da língua latina aos estudantes da educação básica, nem mesmo na modalidade instrumental, tornou-se muito custoso o aprendizado de todas as formas do plural de cada item lexical individualmente, visto que naturalmente a cognição humana atua de forma a evitar maiores custos e usos de memorização a fim de otimizar as demais atividades interacionais demandas no ato da comunicação (LEVELT, 1993).

Em se tratando especificamente dos plurais em português, o filólogo Serafim da Silva Neto (1979) explica que o caso lexicogênico da língua portuguesa é o acusativo que, em sua forma pluralizada, termina em “s”, o que consagrou esta consoante como a marca de flexão de número no português. Mais especificamente, os vocábulos latinos terminados em “-ones” e “-ũdīnes”, como em “*leōnes*” e “*certitũdīnes*”, são pluralizados em “-ões” resultando nas palavras “leões” e “certidões”, respectivamente; palavras terminadas em “-anus” / “-anos”, como em “*manos*” resultaram nos plurais em “-ãos” e, por fim, os vocábulos que terminam em “-anes”, como em “*canes*”, formam plural em “-ães”.

Sendo assim, poderiam ser desenvolvidas questões como:

1) Uma vez que as palavras, em língua portuguesa, possuem sua regra de plural atrelada à língua latina, desenvolva uma explicação para as palavras “mãos”, “cristãos”, “pães” e “cães” a partir de seus conhecimentos, em língua latina.<sup>14</sup>

<sup>14</sup>As palavras “mão” e “cristão”, em língua latina, são escritas como *manus* e *chistianus*, respectivamente. Pelo fato de terminarem em *anus*, elas são pluralizadas em “ãos” no português. Em relação às palavras “pães” e “cães”, cujas formas latinas são *panes* e *canes*, elas formam plural com “ães” pelo fato de suas terminações se darem em *anes*.

2) A partir de suas experiências como professor de língua portuguesa ou, até mesmo como aprendiz de português, explique se você acredita ser adequada a utilização de conhecimentos de língua latina para elucidar a questão dos plurais, em língua portuguesa, na educação básica.<sup>15</sup>

Os exercícios propostos possuem o potencial de proporcionar reflexão sobre as possíveis perdas pelo fato de não haver mais ensino de língua latina, na educação básica. Além disso, os discentes podem expressar, a partir de suas experiências como professores ou estudantes, os avanços e os retrocessos proporcionados pelo não conhecimento de latim durante o ensino/aprendizagem de português como língua materna.

### 2.2.2 O estudo do sentido em foco: homonímia ou polissemia?

A questão da polissemia e da homonímia ainda causa muitos desconfortos para os estudiosos da linguagem, uma vez que é difícil esclarecer de maneira clara e infalível se há casos em que uma determinada palavra possui sentidos diferentes ou se, na verdade, são palavras diferentes que possuem a mesma forma gráfica e sonora. Para endossar essa discussão, Perini (2009, p. 250) afirma enfaticamente que “até hoje não se conhece uma maneira de distinguir claramente esses dois fenômenos”.

Especificamente, em se tratando desta questão, Dubois e Dubois (1971) estabelecem, como uma solução provável, que, caso a classe de palavra dos itens lexicais seja diferente, e os sentidos sejam muito distantes um do outro são casos de homonímia. Assim, na primeira situação, a palavra “canto” nas frases hipotéticas “eu canto todo domingo à noite no sarau” e “ele detesta esse canto da sala” se configura como homonímia, pois na primeira ocorrência é uma forma do verbo “cantar” e, na segunda frase, trata-se de um substantivo com ideia adverbial. Em relação ao critério da distância de sentidos, há casos como o da palavra “manga” que tanto pode se referir a uma fruta ou a uma parte da vestimenta. Claramente os sentidos não são relacionados, como consequência, são duas palavras diferentes, o que se configura como homonímia, conforme visto, anteriormente.

O grande inconveniente da proposta de Dubois e Dubois (1971) encontra-se nos casos em que há palavras cuja distância de significado não é grande, mas sim intermediária.<sup>16</sup>Neste caso,

<sup>15</sup> Pelo fato de essa pergunta levar em consideração o contexto de vivência e práticas pedagógicas de cada indivíduo, acreditamos que não é possível formalizar uma resposta modelo. Porém, ressaltamos que seria muito interessante analisar as crenças dos aprendizes de língua latina, presentes em suas respostas, sobre a relevância do uso do latim para elucidar questões sem solução no estágio atual do português.

como proceder? Serão todas homonímicas ou polissêmicas? Perini (2009, p. 252) explica que ainda se utilizam esses critérios pouco eficientes na atualidade: “não é um processo rigorosamente científico, mas é o que todos os linguistas adotam por falta de coisa melhor”.

É importante enfatizar que, essa última posição de Perini (2009), é altamente discutível, uma vez que há muitos estudos realizados, em uma abordagem cognitivo-funcionalista que já tratam da questão da polissemia, sob o viés da língua em uso, e compreendem esse fenômeno como uma relação virtual de sentidos que se estendem com base nas experiências do falante. Por exemplo, ao constatar que uma fruta em seu estado “verde” não é própria para o consumo, uma vez que não atingiu a maturação adequada, diz-se que determinado funcionário ainda está “verde” para concorrer a um cargo de chefia por ainda lhe faltar experiência e tempo de empresa. Dessa forma, há uma clara relação de sentidos que é estabelecida, sobretudo, a partir da observação dos padrões existentes do mundo biofísico e a sua aplicação a outras situações de uso por meio do recurso de extensão de sentido (BASÍLIO, 2005; ANDRADE, 2006; PEREIRA, 2020).

Em vista desses fatos, a questão que se levanta é a seguinte: poderia o conhecimento de língua latina dar conta desta problemática? A resposta provavelmente é positiva, visto que esse impasse se iniciou por meio da formação dos itens lexicais do português que se originaram a partir do acusativo latino e se estabeleceram as formas convergentes e as divergentes que resultaram, respectivamente, na maioria dos casos de homonímia e polissemia.

Mais especificamente, as formas convergentes são palavras latinas que resultaram em apenas um item lexical no português, como no caso dos vocábulos *sunt*, *sanctum* e *sanum*, que resultaram em “são”, sendo o primeiro a forma verbal do verbo “ser”, o segundo como o sinônimo de “santo” e o último como o equivalente da palavra saudável. As formas divergentes são o oposto, visto que uma palavra latina resultou em mais de uma no português, como no caso de *ocūlos* que resultou em “óculos” e “olhos”.

---

<sup>16</sup> Como um exemplo dessa situação, pode-se comparar as frases “a cabeça é uma área vital do corpo” e “ele é o cabeça do movimento”. Há uma clara relação entre o termo *cabeça* nas duas sentenças, além disso há, também, uma evidente extensão de sentido a partir de um recurso metafórico, uma vez que, a cabeça humana é o lugar em que se localiza o cérebro, órgão responsável por comandar as ações do resto do corpo, logo, ao intitular alguém como “o cabeça de determinado grupo” é também conferir-lhe o título de líder e de orquestrador das ações desse grupo. Assim, indiscutivelmente, há uma relação de sentido, o que se configuraria como uma polissemia. Todavia, nesse processo, também há ocorrência de mudança de gênero no substantivo, dessa forma não estamos diante de uma mera extensão de sentido do item lexical, mas sim da conversão um vocábulo, que, inclusive, é considerada, por alguns estudiosos, um processo derivacional responsável por criar novas palavras. Essa situação seria vista como uma “zona cinzenta” em que é difícil afirmar, a partir da proposta de Dubois e Dubois, com toda certeza, que se trata de uma polissemia, o que resulta na situação desconfortável enfatizada por Perini.

A partir dessas reflexões, poderiam ser desenvolvidas questões como:

- 1) Utilize os pares latinos “*porca/tõrca*” e “*manica/malaiala manga*” para explicar o fenômeno da homonímia, no português;<sup>17</sup>
- 2) De que maneira esse conteúdo poderia ser lecionado para turmas da educação básica, mais especificamente no 9º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio?<sup>18</sup>

Portanto, a partir da realização dos exercícios, os alunos podem ter a possibilidade de refletir sobre o fenômeno da homonímia e polissemia, no português atual, e como encontrar respostas para solucionar esta problemática a partir do estudo de sua língua alvo. Além disso, é possível que também haja reflexões críticas sobre o próprio aprendizado, uma vez que o discente teria o compromisso de pensar em como viabilizaria seus conhecimentos de língua latina de maneira acessível para estudantes da educação básica. Dessa maneira, seria uma forma a mais de aproximar o que se aprende, na universidade, mais especificamente, no curso de Letras Latim, com a realidade da sala de aula.

## Conclusão

A partir do empreendimento deste trabalho, acreditamos ter viabilizado a possibilidade de fomentar a reflexão da língua latina como um idioma que pode ser estudado a partir da adoção dos usos linguísticos. Além disso, em relação às nossas perguntas de pesquisa, entendemos que (a) é possível utilizar situações atuais e contemporâneas como temas motivadores para o desenvolvimento de aulas de língua latina e (b) compreendemos que é totalmente possível adotar uma postura crítica em se tratando do ensino de latim, uma vez que todas as interações, inclusive os momentos de aprendizagem e ensino de línguas, não ocorrem em um vácuo social.

---

<sup>17</sup> Como é possível notar, há dois pares homônimos no enunciado. O primeiro resultou a forma convergente “porca”; mais especificamente, a primeira parte do par refere-se ao feminino do animal porco, ao passo que a segunda é uma peça de parafuso. O segundo par convergiu no vocábulo “manga” na língua portuguesa, de maneira que a primeira palavra do par se refere à parte da vestimenta que cobre o braço, e o segundo vocábulo é a nomeação do fruto da árvore mangueira.

<sup>18</sup> Acreditamos que esse conteúdo pode ser muito proveitoso para apresentar aos alunos as origens e a história evolutiva de sua própria língua materna. Assim, o conteúdo poderia ser apresentado ao 9º ano, de forma mais lúdica, por meio de um quiz interativo entre os alunos, por exemplo. Em se tratando do 1º ano do ensino médio, acreditamos que o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa entre aluno e professor a partir da análise de textos selecionados que abordem a temática poderia ser muito proveitoso. No entanto, enfatizamos que as possibilidades são múltiplas e, por mais que exemplifiquemos, provavelmente não esgotaremos os potenciais de interação e de aprendizagem desta temática.

É importante enfatizar que esse trabalho, em hipótese alguma, deve ser encarado como uma crítica a todos os profissionais que preferem adotar uma postura mais conservadora e tradicional em se tratando do ensino de língua latina. Porém, destacamos que a filiação a uma perspectiva crítica é uma escolha altamente desafiadora, visto que esse paradigma vai de encontro com uma conduta confortável, pois é proposto que o professor de línguas esteja em constante processo de (re)avaliação de suas práticas pedagógicas, bem como dos materiais utilizados em sala. Mais especificamente, o pesquisador encontra-se em um frequente “movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas” (FABRÍCIO, 2006, p. 46).

Além disso, não oferecemos, neste trabalho, uma resposta definitiva sobre o melhor e mais adequado método de ensino de latim, pois sequer acreditamos que tal empreendimento seja possível, visto que, nesta era globalizada, cujo processo de troca de informação segue um fluxo amplo e constante, defender uma postura de detentor de um suposto método infalível é, na melhor das hipóteses, uma profunda ingenuidade. Assim, preferimos continuar “desconfiando da formação de sistemas explicativos coesos, desestabilizando conceitos naturalizados e desprendendo-se de consensos tranquilizadores” (FABRÍCIO, 2006, p. 58).

Por fim, alicerçados em “ombros de gigantes”, tal como propõe a metáfora de Isaac Newton, convidamos os investigadores da língua latina, quer sejam professores, estudantes ou entusiastas a refletirem sobre suas práticas de ensino e de aprendizagem. Em adição, discutimos a questão do ensino de latim em uma abordagem crítica na esperança de que novos trabalhos nessa perspectiva possam surgir e auxiliar no preenchimento dessa lacuna existente.

## Referências

- ANDRADE, F. G. C. **Polissemia e produtividade nas construções lexicais**: um estudo do prefixo re- no português contemporâneo. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- BASÍLIO, M. **Polissemia real e polissemia virtual em construções lexicais**. In: HENRIQUES, C. C. H.; SIMÕES, D. (Orgs.). **Língua Portuguesa**: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: Europa, 2005.
- BLOMMAERT, J. **Discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BYBEE, J. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CABRAL, A. S. A. C., e A. D. RODRIGUES. **Línguas indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história**. Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da Anpoll. 2 volumes. Belém: EDUFBA. 2002.

CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 38 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CARDIM, F. **Tratados da terra e gente do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC. 1978.

CROFT, W. CRUSE, A. **Cognitive Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

DEMO, P. **Saber pensar**. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

DIETRICH, W.; DRUDE, S. Variation in Tupi languages: Genealogy, language change, and typology. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum.** v. 10, n. 2, 2015, p.213-215. Disponível em:<<http://ref.scielo.org/dx23mc>>. Acesso em abr. 2020.

DUBOIS, J.; DUBOIS, C. **Introduction à la lexicographie**. Paris: Larousse, 1971.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem” – redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-63.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UNB, 2001.

FLORENCIO, F. A. **As fontes utilizadas por Buchanan para a composição da Psalmorum Paraphrasis Poetica**, Liber II. Tese (Doutorado em Letras Clássicas). Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

GEE, J. P. Identity as an analytic tool for research in education. **Review of research in Education**, v. 25, p. 99-125, 2001.

KUHN, T. **The structures of Scientific Revolutions**. 3 ed. Chicago: University Press, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: LEA, 2006.

LANGACKER, R. **Cognitive grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEVELT, W. J. **Speaking: from intention to articulation**. Massachusetts: MIT Press, 1993.

LOPES, Luiz. P. da M., **Identidades fragmentadas**– a construção discursiva de raça, gênero, e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LUFT, C. P. **Língua e Liberdade**. 8 ed. Porto Alegre: LP&M, 2006.

NETO, S. S. **Introdução ao estudo da filologia portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Grifo Edições, 1976.

PEREIRA, C. G. C. **Polissemia do prefixo “des-” em substantivos de ação no Português Brasileiro**: uma análise da língua em uso. Dissertação (Mestrado em Letras). Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2020.

PEREIRA, C. G. C.; RIBEIRO, M. L. M. Ensino de latim: ênfase nas habilidades comunicativas. **Philologus**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 157-171, 2020.

PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2009.

PERINI, M. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: NEVES, M. H. M; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.) **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra os autores. São Paulo: Parábola, 2014.

PITA, L. F. D. **Visões da identidade romana em Cícero e Sêneca**. Tese (Doutorado em Letras Clássicas). Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

RIBEIRO, M. L. M; PINHEIRO, P. F. M. As orações interrogativas indiretas em fábulas de Fedro. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. XXI, n. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2017.

RIBEIRO, M. L. M. **Epigramas de Henrique Caiado**: estudo e tradução dos livros I e II. Tese (Doutorado em Letras Clássicas). São Paulo. Universidade de São Paulo, 2011.

RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A.** v. 9, n. 1, p. 83-103. São Paulo. 1993a.

RODRIGUES, A. D. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **Ciência e Cultura** 95:20-26. 1993b.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SZUCHMAN, E. O Renascimento da Língua Hebraica e sua Continuidade na Diáspora. **Revista Vértices**, n. 11, p. 53-69, 2011.

VAN DER VOORT, H. Proto-Jabutí: um primeiro passo na reconstrução da língua ancestral dos Arikapú e Djeoromitxí. **Boletim do Museu Emílio Goeldi**. Belém, 2007 v. 2, n. 2, 2007, p.133-168. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/d3d3n6>>. Acesso em abr. 2020.

VAN DER VOORT, H. Carta do editor. **Boletim do Museu Emílio Goeldi**. Belém., v. 10, n. 2, 2015, p. 205-206. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/twccsw>>. Acesso em abr. 2020.