

QUESTÕES METODOLÓGICAS DE ENSINO DE LATIM MEDIADO POR FONTES PRIMÁRIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

QUESTIONS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU LATIN À PARTIR DE SOURCES PRIMAIRES : UN RAPPORT D'EXPÉRIENCE EN CLASSE

Paulo Eduardo de Barros Veiga¹

RESUMO: A partir da experiência em sala de aula, sem dispensar uma bibliografia fundamental sobre o ensino do latim, principalmente à luz do pensamento de Alceu Dias Lima, propõe-se uma discussão de natureza metodológica que procure considerar um tratamento legítimo ao estudo da língua dos antigos romanos, sempre preocupado com as fontes primárias. Sob esse viés, tenta-se evitar, na medida do possível, artificialismos que possam distorcer o sentido principal de um curso de latim, qual seja, o acesso de estudantes brasileiros a textos escritos em latim, sem perder de vista a percepção poética e materna de língua. Dessa forma, procura-se evitar procedimentos metodológicos que acabem reduzindo o sistema gramatical da língua a uma inexaurível lista de metaplasmos, aumentando os muros entre o latim e o aluno, desconfiado de uma suposta natureza inoperante da língua, sob argumento da dificuldade ou do distanciamento temporal. Além de expor um relato de experiência em sala de aula, sugerem-se, neste artigo, exercícios metodológicos que permitem compreender o sistema de declinação latina, por exemplo, sem perder de vista as falas maternas, aquelas produzidas por antigos romanos há dois mil anos. Em síntese, expressa-se o desejo de promover o acesso do aluno ao latim clássico por meio de um ensino mediado por fontes primárias, que não se esqueça dos filósofos, oradores e poetas da antiguidade.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia; Ensino de Latim; Fontes Primárias.

RÉSUMÉ: À partir de l'expérience en classe, sans se passer d'une bibliographie fondamentale sur l'enseignement du latin, principalement basé sur la pensée de Alceu Dias Lima, on propose une discussion de nature méthodologique qui vise à donner un traitement légitime à l'étude de la langue des anciens Romains, toujours concerné par les sources primaires. De ce point de vue, on évite, autant que possible, les artificialismes qui pourraient déformer le sens premier d'un cours de latin, qui est l'accès des étudiants aux textes écrits par les anciens Romains, sans perdre de vue la perception poétique de la langue maternelle. De cette façon, on évite les procédures méthodologiques qui réduisent le système grammatical de la langue à une liste inépuisable de métaplasmes, augmentant ainsi les murs entre le latin et les étudiants, méfiants d'une supposée nature inopérante de la langue, sous l'argument de la difficulté ou de la distance temporelle. Au-delà du rapport d'expérience, on suggère des exercices méthodologiques qui permettent de comprendre, par exemple, le système de déclinaison du latin, sans perdre de vue la langue maternelle, ces paroles des anciens Romains il y a deux mille ans. En bref, le désir est de faciliter l'accès de l'étudiant au latin classique à travers un enseignement médié par des sources primaires, qui n'oublie pas les philosophes, orateurs et poètes de l'Antiquité.

MOTS-CLÉS: Méthodologie; Enseignement du latin; Sources primaires.

¹ Universidade de São Paulo-Ribeirão Preto. E-mail: pauloveiga@usp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1250-8237>

1 Um pouco mais que uma introdução: considerações sobre o ensino de língua²

Este artigo apresenta considerações a respeito do ensino de latim a partir da experiência do docente em sala de aula, sem dispensar a fundamentação teórico-metodológica expressa, principalmente, no pensamento de Alceu Dias Lima (1995), mais bem estabelecido no livro *Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método*. Nele, além de discussões linguísticas e filosóficas, propõem-se exercícios metodológicos que possam amparar uma condição de ensino que se queira preocupado com a língua materna dos antigos romanos³, sem dar vazão a estereótipos associados ao latim como uma “supralíngua”, e ainda “morta”. A essas caracterizações, responde-se que o latim foi a língua materna dos antigos romanos. Além disso, hoje, pode ser reconhecida como uma língua de *sincronia fechada*⁴ (LIMA; THAMOS, 2005, p. 125), pois não há falantes vivos para ocasionar sua transformação. Também, vale lembrar que sequer temos conhecimento dessa língua por dados empíricos, senão apenas teóricos (*ibidem*).

Dessa forma, propõem-se caminhos para consolidar um ensino mediado por fontes primárias, principalmente aquelas estabelecidas pelos poetas e filósofos⁵, sem que se prescindia, pois, dos estudos linguísticos. Outrossim, por uma filosofia da linguagem, buscaram-se meios de levar a língua latina a estudantes brasileiros, sem que haja o “esquecimento da ποιήσις”⁶ (*poiēsis*), parte fulcral de nossos esforços, porque há, nela, a essência da linguagem, sob percepção artística, crítica, ética e filosófica, em defesa de um ensino verdadeiramente democrático (LIMA, 1995, p.

² Dedicar-se este artigo ao Prof. Dr. Nuno M. M. dos Santos Coelho, idealizador e coordenador do curso de grego e de latim, em âmbito de extensão universitária, na Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP-USP). Este estudo foi possível graças ao trabalho do professor, sempre em defesa da Filosofia e dos Estudos Clássicos.

³ Neste artigo, todas as referências ao romano remetem sempre à Antiguidade, nunca à Itália contemporânea. Mais especificamente, demarcam-se as produções textuais que ocorreram, principalmente, entre os séculos II a. C. a II d. C., recorte temporal de maior interesse deste estudo, porque, nesse período, encontram-se as fontes mais relevantes da língua clássica, expressas, por exemplo, em Cícero, Virgílio, Horácio, Ovídio, dentre muitos outros escritores de ampla expressão.

⁴ “Conceber o latim como língua de *sincronia fechada* é entendê-lo como um idioma cujas realizações concretas da fala e a natural evolução do sistema que daí decorre já se esgotaram historicamente, não havendo mais, portanto, nenhuma possibilidade de a essas se acrescentarem novos discursos que tenham alguma legitimidade ou algum interesse essencial do ponto de vista linguístico” (LIMA; THAMOS, 2005, p. 126).

⁵ Não se trata de restringir as fontes textuais somente aos poetas e aos filósofos. Sob metonímia, toma-se esse grande grupo de escritores como representantes ideais dessas fontes, a fim de evitar uma listagem numerosa de pensadores, que incluem, não menos importantes, os oradores, os historiadores, os prosadores etc.

⁶ Deseja-se manter o termo grego porque ele se refere mais amplamente ao fenômeno poiético, sem restringir-se ao poema, isto é, ao texto verbal. No caso, trata-se do conceito de arte em sentido pleno, não restrito a uma linguagem específica. Lembrando Heidegger (1998, p. 376): “no sentido mais elevado, a arte é ποιήσις”. Também, a expressão “esquecimento da ποιήσις”, para além da Escola de Frankfurt, encontra-se nas reflexões de Rubens Russomanno Ricciardi (2020, *passim*).

107). Afinal, “não se há de esquecer com Humboldt⁷ que ‘o caráter de uma língua é determinado pela maneira em que é usada, em particular, na poesia e na filosofia’” (LIMA, 1995, p. 35).

Além dos trabalhos de Lima (1974; 1984; 1990; 1992; 1995; 2003)⁸, que expressam uma consciência crítico-filosófica no estudo de uma língua antiga e propõem soluções metodológicas para o acesso ao latim, procura-se manter, no desenvolvimento de qualquer metodologia de língua aliás, um liame com o pensamento do suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), mormente expresso em seu *Curso de Linguística Geral*. Desse modo, tenta-se propiciar um ensino de língua que não dispense, pois, a postura crítica e a consciência linguística na formação do aluno, jamais alheio aos fatos da linguagem, em especial, da linguagem poética.

Sob esse viés, considera-se, inicialmente, a distinção de alguns princípios do fenômeno linguístico, esclarecida pelo mestre suíço: a *língua (langue)* e a *fala (parole)*. Segundo Saussure (2006 [1916], p. 92), a *língua*, esquematizada como a linguagem menos a *fala*, pode ser entendida como o conjunto de hábitos linguísticos a serviço da compreensão⁹. Outrossim, a noção de conjunto implica uma natureza coletiva e psíquica (*ibidem*). Em síntese, a língua “constitui-se de um sistema de signos em que, de essencial, há somente a união do sentido e da imagem acústica e em que as duas partes do signo são igualmente psíquicas.”¹⁰ (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 23). Já em relação à *fala*, trata-se da realização individual da *língua*, de natureza psicofísica¹¹ (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 27). Nesse viés, somente com a *linguística da fala*, é possível compreender os fenômenos individuais como realização de língua. Por isso, delineiam-se propostas metodológicas que queiram partir de *falas* legítimas para chegar à *língua*, sem reduzir o latim a uma lista de palavras e morfemas sob trato meramente gramaticista, de teor sistematizante. Ademais, a inventividade da linguagem, os seus improvisos, a expressividade verbal, dentre outras possibilidades que advêm do uso particular da língua, encontram-se nessas *falas* romanas, “únicos testemunhos de que se dispõe e que ficam limitadas à versão escrita” (LIMA, 1995, p. 47), jamais em sintagmas artificialmente gerados pelo professor estrangeiro para servir de ilustrações gramaticais. Nesse viés, trata-se de um ensino essencialmente de leitura.

⁷ Citação retirada da obra de Chomsky (1972, p. 37), intitulada “Linguística Cartesiana”, em que discorre sobre ideias de Humboldt.

⁸ Enumeram-se somente alguns de seus trabalhos sem parceria.

⁹ “La langue est pour nous le langage moins la parole. Elle est l’ensemble des habitudes linguistiques qui permettent à un sujet de comprendre et de se faire comprendre.” (SAUSSURE, 1971 [1916], p. 112).

¹⁰ “c’est un système de signes où il n’y a d’essentiel que l’union du sens et de l’image acoustique, et où les deux parties du signe sont également psychiques.” (SAUSSURE, 1971, p. 32).

¹¹ “[l’étude de la parole] a pour objet la partie individuelle du langage, c’est-à-dire la parole y compris la phonation: elle est psycho-physique.” (SAUSSURE, 1971 [1916], p. 37).

Conforme Saussure, enquanto a *língua* é o sistema, virtual e psíquico, comum a todos os falantes que o compartilham, já a *fala* é a expressão individual desse sistema em uso. Em outras palavras, na *fala*, permite-se a improvisação do sistema, porque há a liberdade combinatória: “é próprio da *fala* a liberdade das combinações”¹² (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 144). Assim, na “liberdade individual”¹³, que é dependente do fato de fala (*idem*, p. 145), pode-se haver a superação do sistema, sem desfigurá-lo, obviamente, pois ambos os fatos, quer da *língua*, quer da *fala*, estão interligados.



Figura 1 – Retrato de Ferdinand de Saussure.
Fonte: Enciclopédia Britânica (FERDINAND..., 2021).

A liberdade própria da *fala* não significa que exista a possibilidade de um indivíduo inserir novas regras ao sistema ou modificá-lo. Pelo contrário, o falante por si só não altera o sistema, tampouco o infringe, mas pode, a partir dele, produzir novos arranjos. Na verdade, com o domínio do sistema, sem falseá-lo, é possível que um falante nativo, com uma disposição à ποιησις,

¹² “Le propre de la parole, c’est la liberté des combinaisons; il faut donc se demander si tous les syntagmes sont également libres.” (SAUSSURE, 1971 [1916], p. 172).

¹³ “Mais il faut reconnaître que dans le domaine du syntagme il n’y a pas de limite tranchée entre le fait de langue, marque de l’usage collectif, et le fait de parole, qui dépend de la liberté individuelle.” (SAUSSURE, 1971 [1916], p. 173).

estabeleça combinações inventivas, em atividade de artesanato com a palavra, sob engenho (τέχνη, *tékhnē*).

Em palavras breves, a *fala* do poeta, dominado o sistema da língua, supera-o pela inventividade (ποίησις), para além do hábito linguístico, para além da cultura¹⁴. Também, nesse sentido, o improvisado do sistema, o uso individual da *língua*, bem como as escolhas estabelecidas que formam um texto, por assim dizer, deve ser uma das questões tratadas pela linguística da *fala*, em geral menos abordada no ensino. Tendo em vista nosso alcance temático, essa discussão cabe em outro momento.

Considerando a legitimidade da *fala* para a expressão da língua, acrescenta-se que descartar, principalmente, os textos filosóficos e artísticos de um ensino de línguas é, antes de mais nada, propor uma educação meramente sistemática (porque o fim dela é somente o sistema), de pretensão exclusivamente gramatical, ignoradas as perspectivas artística e crítica do seio desse ensino, já distante, pois, da *humanitas*¹⁵ (LIMA, 1995, p. 16). Em um primeiro momento, pode parecer contraditório que o fim de um curso de língua não seja a operacionalidade dela. No entanto, os objetivos dele devem estar muito além da apreensão de um sistema, isto é, “além das considerações de ordem gramatical” (LIMA, 1995, p. 143), caso ainda se queira ensino de fato.

O “filósofo do martelo”, Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), inclusive, contemporâneo do mestre suíço, coloca-se contra os sistematizadores, fugindo do caminho deles. Vê, naqueles que desejam o sistema e que voltam todos os seus esforços para isso, uma falta de integridade. Assim, Nietzsche (*CI*, I, 26) expressa uma de suas máximas: “Eu desconfio de todos os sistemáticos e saio do caminho deles. A vontade de sistema é uma falta de honestidade”¹⁶.

Seria, portanto, da ordem da mediocridade o pensamento que desconsiderasse, do sistema, a capacidade de imaginação e improvisação. Nessa potência de liberdade que o próprio sistema

¹⁴ Essa questão será discutida posteriormente. No entanto, adianta-se a nossa postura teórica de restringir a cultura aos padrões ou hábitos compartilhados ou repetidos coletivamente, sem proposta crítica; já a arte é essencialmente individual e jamais supersticiosa, dotada de postura crítico-filosófica. A respeito da distinção necessária entre arte e cultura, lembra-se de Heidegger (2010, p. 219), a quem “a arte não é tomada nem como uma área de realização cultural, nem como uma manifestação do Espírito” [“*Die Kunst gilt weder als Leistungsbezirk der Kultur, noch als eine Erscheinung des Geistes*” (HEIDEGGER, *Der Ursprung des Kunstwerks*, §204)]. Essa distinção necessária entre arte e cultura, de resgate indispensável, quiçá tenha se perdido nos atuais cursos ditos de humanas.

¹⁵ *Humanitas*, neologismo latino provavelmente de Cícero, é um conceito que engloba um amplo conhecimento sobre tudo aquilo que remonta ao ser humano, principalmente aos assuntos de maior interesse às artes, à filosofia e ao conhecimento, isto é, o que há de suma importância à formação do pensamento das coisas “humanas” (conferir: BESSELAAR, 1965). Neste contexto, podemos associar o termo, especificamente, aos estudos das letras clássicas, de modo amplo e ético, sem perder de vista a noção a mais humanizada de língua.

¹⁶ “*Ich misstrauere allen Systematikern und gehe ihnen aus dem Weg. Der Wille zum System ist ein Mangel an Rechtschaffenheit*” (NIETZSCHE, *GD*, I, 26).

permite e dela depende, inclui, principalmente, a *fala* do poeta. É o poeta, por excelência, quem dá sentido à língua, para além do sistema. Logo, desprovido de imaginação e dotado de espírito tecnicista e burocrático, o ensino que “se esquece da *ποίησις*” (RICCIARDI, 2013, *passim*) está falido como exercício do pensamento, passível, portanto, de sucumbir a interesses escusos.



Figura 2 – Nietzsche com sua mãe, Franziska Oehler, 1890.

Fonte: PRIDEAUX, 2018, p. 443 (recortado).

Além da falta de integridade, a consequência da postura sistemática, de índole donatiana¹⁷ (LIMA, 1995, p. 60), é transformar o latim em uma intrincada lista de metaplasmos, já distante de uma percepção materna de língua, forçando, pois, um caráter de não-língua mãe (LIMA, 1995, p. 60 *et passim*), silenciadas de seu bojo, mais uma vez, as falas dos poetas e dos filósofos.

¹⁷ Referência a Élio Donato (século IV d.C.), um importante gramático da língua latina, cujos trabalhos expressam um caráter tradicional, metódico e mnemônico, sob desejo de modelo e de escola (HOLTZ, 1981, p. 206).

Também não é legítimo – pois falta-se com a justiça (“*ein Mangel an Rechtschaffenheit*”) – o ensino que não diferencia arte e indústria da cultura (*Kulturindustrie*), termo cunhado por Theodor W. Adorno (1903 – 1969) e Max Horkheimer (1895 – 1973), que muito esclarece sobre o fenômeno de manipulação ideológica por meio de uma indústria midiática (em que se incluem, além da indústria fonográfica e cinematográfica, muitos produtos de editoras e de curadorias, bem como festivais, saraus, exposições etc.). Nesse sentido, a ingenuidade ou a ignorância de um educador que não conheça ou recuse a filosofia da arte, mesmo que aja com boas intenções, traz para a sala de aula a produção neoliberal do capitalismo de entretenimento alienado, na medida em que a *kulturindustrie* “representa o sistema ideológico mais avassalador do capitalismo contemporâneo” (RICCIARDI, 2015, p. 364).

Sob esse viés, como ensinaria língua e literatura um professor que sequer tenha desenvolvido, de fato, alguma percepção sobre a arte? Seria inconcebível, pois, um ensino de língua, qualquer que seja ela, que ignore os fatos da linguagem, reduzido a uma metodologia trivial, sob argumento da rapidez de aprendizagem e da produtividade, tão em voga. O professor, dessa forma, de seu papel primordial no desenvolvimento do bem-estar e do conhecimento, reduzir-se-ia a um mero mediador ou tutor acrítico entre o sistema – quer linguístico, quer financeiro – e o aluno.

Logo, tomando por base o pensamento de Adorno e Horkheimer (1985 [1944], p. 114), pode-se perceber que, cada vez mais, a educação, tal qual uma indústria, torna-se massificada a milhões de pessoas, como se percebe, por exemplo, no ensino de língua inglesa a estrangeiros do mundo inteiro. Em relação à globalização desse ensino, como exemplo do que se deseja evitar, McKay (2000, p. 09) comenta que “hoje em dia, com um enorme interesse em aprender inglês, um contexto muito comum de sala de aula é quando professor e alunos pertencem a um mesmo contexto cultural, mas os materiais usados em sala de aula recorrem fortemente a uma cultura-alvo”¹⁸, no caso, a inglesa ou a estadunidense. Na verdade, o problema exposto não é uma questão de contexto, em se tratando de limites geográficos ou estereótipos culturais, mas de ideologia e mercado financeiro.

Ainda a respeito de monopólios educacionais, McKay (*ibidem*) exemplifica seu argumento com o caso em que, em uma sala de aula da Tailândia, um professor tailandês utiliza materiais

¹⁸ “Today, with the tremendous interest in learning English, one very common classroom context is when the teacher and students come from the same cultural background, but the materials used in the classroom draw heavily on a target culture” (MCKAY, 2000, p. 09).

produzidos nos Estados Unidos ou no Reino Unido¹⁹. Não é muito diferente o caso brasileiro, quer para línguas modernas, como o inglês e o francês, quer para as línguas antigas, como o grego e o latim, com uma tendência crescente de importação de materiais didáticos – isso quando há algum material²⁰.

Em muitos manuais, principalmente de ensino de línguas modernas, encontram-se, colocados como estereótipo cultural, produtos de mercado confundidos como arte ou cultura (pois tanto faz). Inclusive, em muitos materiais de língua, produtos globais de indústria fonográfica tornam-se emblemas nacionais (por exemplo, o *indie* na França, o *belting* na Itália – muitas vezes confundido como ópera – o *funk* no Brasil etc.). Nesse cenário, surge um exército mundial de escolas e de materiais didáticos, sustentado, dentre outros meios, por uma logística de avaliação, em geral, com provas de alto custo e de validade curta²¹, como requisito a carreiras e experiências acadêmicas internacionais e nacionais. Essa indústria, que se constitui de cadernos de exercícios de sala de aula até aplicativos de idiomas, de altíssimo impacto financeiro e publicitário (inclusive, talvez próximo das indústrias bélicas dos países ditos desenvolvidos), é, na verdade, um sistema educacional fortemente aliado ao mercado, de expressão neoliberal ou ultraliberal, como querem alguns.

Ainda partindo de Adorno e Horkheimer (1985), essa educação, na verdade, é uma indústria que se vale de um método de reprodução que padroniza bens e necessidades. Aliás, na indústria da cultura, tudo passa a ser aceito sem resistência. Essa aceitação, pois, não admite qualquer crítica. Neste momento, aborda-se o ensino da língua inglesa como exemplo notável, mas o fenômeno não é tão diferente em relação ao ensino de outras línguas, incluindo as antigas, guardadas as devidas proporções. Quiçá haja cursos de formação clássica ou pesquisas da área que recorram a *Hollywood*

¹⁹ “This would be the case, for example, in a classroom in Thailand where a Thai teacher is using materials written in the United States or Great Britain.” (MCKAY, 2000, p. 09).

²⁰ Há uma tendência crescente em se importarem mais materiais estrangeiros para o ensino de latim no Brasil, quer pelo prestígio internacional, quer pela falta de materiais próprios. Pode-se citar, brevemente, os métodos de ensino de latim produzidos pelas editoras *Cambridge University Press*, *Oxford University Press* e *Collins Reference*, dentre outras, de listagem não exaustiva. Em destaque, mencionam-se as referências: *Reading Latin* (JONES; SIDWELL, 2012), traduzido para o português pela *Odyseus* (2012), *Oxford Latin Course* (BALME; MORWOOD, 2006) e *Wheelock’s Latin* (WHEELOCK, 2005), cada vez mais presentes nos cursos de língua latina no mundo todo. Por outro lado, para não ser injusto, nas universidades, há, cada vez mais, estudos que propõem o desenvolvimento de materiais de língua latina em português, sob diversas perspectivas.

²¹ Atualmente, para um brasileiro, um exame de *TOEFL IBT* custa \$215,00 (duzentos e quinze dólares americanos) e tem validade de dois anos aproximadamente (quiçá justificada por uma possível perda repentina da cognição?), conforme o *site* oficial da instituição, *ETS TOEFL* (<<https://www.ets.org/toefl/test-takers/ibt/take/fees>>). Para um brasileiro que vive em 2021, com a cotação do dólar atual, um teste sairia por mais de R\$1.200,00 reais. Vale lembrar que o salário-mínimo brasileiro atual é de R\$1.100,00 reais, conforme a Medida Provisória nº 1.021, de 30 de dezembro de 2020 (<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.021-de-30-de-dezembro-de-2020-297208167>>).

(indústria cinematográfica) para tratar sobre questões históricas e mitológicas. Neles, filmes estadunidenses de heróis, muitas vezes, são tratados de modo equiparável às histórias de Homero, o poeta primordial. Logo, personagens da indústria da cultura tornam-se comparáveis aos heróis gregos, e as narrativas da Antiguidade são colocadas lado a lado com os roteiros escabrosos da indústria do espetáculo (“*les industries du spectacle*”), como prefere Guy Debord (1992 [1988], p. 54). O mesmo processo vale às tentativas de estabelecer comparações histórico-arqueológicas com produtos culturais. Por esse viés, Grécia e Roma, assim como muitos filmes de dinossauros, tornam-se ficções de época antiéticas, tomadas, muitas vezes, como reconstituições ou aproximações verossímeis, em que se esquece, pois, da natureza da ficção (no caso da indústria da cultura, uma má ficção, porque, mesmo enquanto ficção, não deve desvincular-se da memória do mundo²²). É nesse sentido em que acontece um ensino que se esquece da poesia (incluindo os mitos, também invenção poética) e da filosofia e que sequer percebe a distinção entre arte e *Kulturindustrie*. Tudo, afinal, torna-se cultura²³, sem qualquer distinção.

No esquema de ensino industrial, há, portanto, a unidade de um sistema muito coeso de produção. Essa educação é determinada, portanto, pelo poder dos mais ricos sobre a sociedade. Logo, toda a técnica torna-se sempre uma técnica de dominação²⁴. Nesse viés, não há muita diferença entre a indústria bélica, por exemplo, e a indústria de materiais didáticos, ou, de modo geral, a indústria da educação. Ambos são imperialistas e aspiram ao lucro, impondo uma dominação acelerada contra a diversidade e a favor da desigualdade social, garantindo que os indignados mantenham-se sempre incapazes²⁵ (AGAMBEN, 1998, p. 71).

²² O problema não é o descompromisso com a História, pela natureza ficcional da arte, mas a recusa da memória, pela indústria da cultura, cuja consequência é sempre uma distorção. Explica-se: a ficção artística, sempre ficção, não tem responsabilidade histórico-narrativa, mas precisa ter, em algum grau, responsabilidade com a memória. É por isso que não condiz com a ética artística transformar gregos e romanos em pornochanchada, bem como espetacularizar, seja qual for a trama, dinossauros malignos aos berros, tudo, em geral, da forma o mais ridícula possível. Lembrando, mais uma vez, Debord (1992 [1967], §158): “O espetáculo, como a organização social atual da paralisia da história e da memória, do abandono da história que é edificada com base no tempo histórico, é a falsa consciência do tempo” (“*Le spectacle, comme organisation sociale présente de la paralysie de l’histoire et de la mémoire, de l’abandon de l’histoire qui s’érige sur la base du temps historique, est la fausse conscience du temps*”).

²³ Essas questões sobre arte, cultura e culturalismo, mencionadas aqui, estão bem explicadas no estudo de Ricciardi (2015, p. 379).

²⁴ Em Adorno e Horkheimer (1989 [1947], p. 147): “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação” (“*Technische Rationalität heute ist die Rationalität der Herrschaft selbst*”).

²⁵ “As mídias amam o cidadão indignado, mas impotente” (“*Les médias aiment le citoyen indigné, mais impuissant*”). Essa sentença pode ser pensada, inclusive, com o fenômeno das redes sociais, como o *Facebook* e o *Twitter*, dentre outras de que já dependemos psicologicamente. Com elas, a indústria da cultura movimentou-se, amplia-se e articula-se ainda mais, já promovendo o seu próprio “*home office*” (ainda mais em “tempos de Covid”).

A educação torna-se, assim, uma atividade comercial de influência global sem precedentes, inserindo padrões neoliberais em salas de aula do mundo inteiro. Nessa lógica de mercado, toda inovação é sempre uma máquina de guerra, para competir, enriquecer e vencer²⁶. As próprias escolas, incluindo as universidades, pautam-se, em distintos graus, por essa lógica. Assim, estabelecem-se metas de produtividade e de conteúdos em que: estereótipos tornam-se “cultura”; a indústria da cultura confunde-se com arte e folclore, substituindo-os; e o ensino de língua reduz-se, na verdade, à otimização de carreira, a prestígios pessoais ou a avaliações institucionais associadas a *marketing* (por exemplo, gestões universitárias comportando-se como gerências de hotel em busca de estrelas).

A exemplo do fenômeno de “mercadologização” dos idiomas, cita-se a afirmação de Phillipson (1992, p. 48), que trata sobre o imperialismo linguístico:

No mundo contemporâneo, o ensino de língua inglesa [ELT] parece já ser comercializável no mundo todo. Há uma procura por produtos e bens materiais (livros, empregos para professores de inglês, espaços em cronogramas) e por bens imateriais (ideias, princípios de ensino). Isso é importante para a Grã-Bretanha, conforme declarou o diretor geral do Conselho Britânico [*British Council*] no Relatório Anual de 1987/88 (página 08): ‘O verdadeiro ouro negro da Grã-Bretanha não é o petróleo do Mar do Norte, mas a língua inglesa’ (PHILLIPSON, 1992, p. 48)²⁷.

Com a percepção de que a educação é um mercado mais poderoso que petróleo (se já o era em 1988, quanto mais atualmente, quicá tão forte quanto à indústria naval inglesa), o autor complementa: “o ELT [Ensino de Língua Inglesa], portanto, apresenta tanto aspectos econômicos quanto ideológicos. Ele se preocupa com a cultura e a estrutura”²⁸ (PHILLIPSON, 1992, p. 49). Em postura crítica a esse fenômeno mercadológico, de distorções ideológico-culturais e interesse

²⁶ A inovação, atualmente uma palavra-chave de toda empresa ou do setor de negócios, já se encontra inserida nos muros escolares e científicos. No caso, a inovação não deixa de ser um maquinário de guerra: aceleram-se a competitividade e a produtividade, com fim na otimização de lucros e carreiras. Deixa-se de ser um princípio ético-democrático na medida em que privilegia somente uma pequena parte, que visa ao domínio. Na verdade, a inovação deveria ser somente inovação enquanto bem-estar mútuo, de promoção da sociedade a toda a sociedade, sem que se amplie a desigualdade social, como faz a indústria da tecnologia (altamente “inovadora”). Pode-se conferir o uso da palavra inovação sempre como estratégia ou maquinário de guerra em diversos livros ou revistas dos setores tecnológicos, bancários e industriais (por exemplo: PIERACCIANI; BIFARETTI, 2019, *passim* ou em OSTERWALDER; PIGNEUR, 2011, *passim*). A lista é inexaurível.

²⁷ “*In the contemporary world, ELT [English Language Teaching] seems to be marketable worldwide. There is a demand for material products and resources (books, jobs for English teachers, space on timetables) and for immaterial resources (ideas, teaching principles). This is of significance to Britain, as the Director-General of the British Council stated in the 1987/88 Annual Report (page 8): ‘Britain’s real black gold is not North Sea oil but the English language.’*” (PHILLIPSON, 1992, p. 48).

²⁸ “*ELT therefore has economic as well as ideological aspects. It is concerned with culture and structure*” (PHILLIPSON, 1992, p. 49).

estrutural-financeiro, exige-se que o professor de línguas, independentemente de qual idioma se trate, adote uma postura crítica e democrática em sala de aula, avesso ao fenômeno da indústria da cultura, à mercadologização da educação e ao esquecimento da poesia e da filosofia. Critica-se, pois, o ato de um educador levar à sala de aula a indústria da cultura mascarada sob termos genéricos, tais quais “manifestações artístico-culturais” (adjetivo composto, aliás, de pouco significado epistemológico), “intervenções artístico-culturais” ou “atividades culturais”, que podem incluir: saraus literários, feiras de artes, teatros escolares, *shows* de talentos, musicais, clubes de leitura, espetáculos em geral etc.

Nesse sentido, o professor de latim, por exemplo, mesmo com uma boa intenção de aproximar os alunos do conteúdo ministrado, pode acabar ensinando a mitologia como indústria da cultura, sugerindo ter havido uma *Hollywood* greco-romana ou estabelecendo aproximações equivocadas entre os antigos e as séries de *Netflix*, por exemplo. Ressalte-se que o latim sofra menos com os problemas da *Kulturindustrie*, em relação à língua de Shakespeare, porque a produção textual latina foi concebida quando não havia essa indústria, com exceção de poucos casos mais recentes de produção de versões narrativas atreladas à indústria cinematográfica, incrivelmente em latim. No entanto, essa postura em sala de aula é nociva ao estudo de língua e de literatura, pois a arte greco-romana, nesse equívoco, torna-se equiparável, forçosamente, às histórias de *super-men* (super-homens), aos romances de autoajuda, a enredos de *videogame* e às *comics* em geral, dentre outros gêneros de mercado, sem esquecer-se das redes sociais que se tornam, também, princípio de leitura.

Essas considerações valem para qualquer ensino, mas se tornam mais intensas nas línguas modernas globalizantes, que muito se pautam em uma indústria de material didático que há décadas esqueceu-se do que é arte e filosofia. Em relação ao ensino do latim, o fenômeno não é outro, embora pareça menos visível ou problemático. Por isso, o caminho metodológico deve ser crítico-poiético: considerar as *falas* romanas no estudo de *língua*, sem priorizar o *sistema* em detrimento da *fala* e, ao mesmo tempo, sem esquecer-se do conceito fundamental de *ποίησις*. Nesse sentido, a *língua* é, na verdade, meio de acesso às *falas*, pois é a elas que se deseja chegar. Esse ensino, portanto, estaria além do sistema, para além da cultura, porque, embora a *fala* possa expressar “vontade de sistema” (“*Wille zum System*”, em menção a Nietzsche), como na linguagem particular

do dia a dia, já no discurso do poeta e do filósofo, necessariamente há a superação moral e cultural, inclusive, para que se garanta a ética²⁹.

Ainda em relação ao conceito de cultura, adota-se³⁰ uma visão teórica que procure restringi-lo “ao costume, ao hábito, ao cotidiano, à norma, à regra, à repetição não crítica de padrões” (RICCIARDI, 2015, p. 379). Ou seja, entende-se cultura especificamente enquanto o ato cotidiano do “homem normal” (isto é, medíocre, automatizado, enquanto em sua condição acrítica) ou *Normalmenschen*, como quis Heidegger (1983 [1929/30], p. 32). Nesse viés, não se colocam, no mesmo patamar, costumes e obras de arte, já atemporal, anespacial e imutável (isto é, não se admite falsificação). Da mesma forma, diferentemente de como se costuma dizer, a arte não é produto da cultura, mas do artesanato poiético individual, que, aliás, deseja superá-la. Sob esse viés, procura-se adotar uma postura crítica em relação à tendência teórica que põe todas ou quase todas as manifestações humanas como atividades culturais, em que se inclui a arte. Nesse sentido, a fim de assegurar uma coerência epistemológica no ensino de língua e literatura que se queira propor, a distinção entre cultura e arte torna-se fundamental.

A cultura, que não deve ser confundida com escolaridade ou erudição, tem natureza reiterativa, na medida em que estabelece um padrão que se torna costume ou hábito, compartilhado por um grupo social, em ato repetido e destinado à obsolescência. Já a arte é o “distanciamento crítico em relação à cultura” (RICCIARDI, 2015, p. 379); ela opera enquanto transcendência, diferença e emancipação, naquilo que é, logo, contra a cultura. Como linguagem e pensamento, a essência da arte é da ordem da invenção, da ética e da crítica, face à anestesia ordinária de um grupo de pessoas domesticadas por um sistema em funcionamento, a servi-lo. Por isso, o cineasta Jean-Luc Godard, em *Je vous salue, Sarajevo* (1993), afirma que:

Há a cultura, que é a regra. Há a exceção, que é a arte. Todos dizem a regra: cigarro, computador, *t-shirt*, televisão, turismo, guerra. Ninguém diz a exceção. Ela não é dita, é escrita: Flaubert, Dostoiévski. Ela é composta: Gershwin, Mozart. Ela é pintada: Cézanne, Vermeer. Ela é filmada: Antonioni, Vigo. Ou, ela é vivida,

²⁹ No caso, a arte e a ética estão sempre associadas, não obstante a cultura. Ilustra-se essa questão, muito sucintamente, com a possibilidade de existir uma cultura da violência, uma cultura da ignorância, uma cultura do machismo, uma cultura do estupro, uma cultura do racismo etc., mas jamais haver uma arte racista, machista, nazista, xenofóbica etc. Se houver, não se trata de arte, na verdade, senão de indústria da cultura.

³⁰ Em exercício da liberdade, deseja-se, nesta seção, esclarecer as escolhas teóricas que formam a nossa visão sobre ensino e arte, em contraponto ao *culturalismo*, que predomina nos cursos intitulados de humanas. No desenvolvimento teórico-científico, afinal, “é preciso fazer uma escolha, correr riscos e adotar atitudes críticas. Porque, sem tais posturas, a ciência poderá esmagar-nos sob o peso de seus sucessos e de seus benefícios” (JAPIASSU, 1975, p. 12).

então se torna a arte de viver: Srebrenica, Mostar, Sarajevo. É da regra querer a morte da exceção. (...) ³¹. (GODARD, 1993).

Assim, basicamente, a cultura volta-se aos padrões e hábitos, de índole repetitiva e coletiva; já a arte é inventiva, crítica e sempre nova. O artista não está, nunca, preso ao sistema, mas dele faz o seu improviso e sua transfiguração, sob linguagem poética. Diferentemente, o *Normalmensch*, menos sensível e menos empático à natureza e às relações humanas, não vê nada além do sistema, pois, a esse homem, nada é possível, senão a repetição, a aceitação, a neutralidade, mesmo diante da cultura do sadismo, do preconceito, do estupro, do racismo, da violência, da destruição e da morte. Rousset (1965, p. 181), enquanto crítico do holocausto, afirmava que “o homem normal não sabe que tudo é possível” ³², porque ele próprio existe somente enquanto sistema. Já a pessoa crítica daquele sistema nazifascista conhecia muito mais, não sendo a regra ao perceber a regra. Sem essa disposição à imaginação, a sociedade, formada por cidadãos rígidos, permanece no velho adágio dos expedientes, horror de Nietzsche: *o sistema não permite*. Retomando Godard, assim era Sarajevo, resistente, sobrevivendo pela arte de viver, contra a guerra, a violência e o fascismo.

Desdobrando o conceito de cultura por um viés mítico-metafórico, menciona-se, de modo não usual, a história de Orfeu e Eurídice ³³. Orfeu ³⁴ foi artista quando, arrebatando com a lira e a voz os deuses do submundo, interrompeu os terríveis castigos e, pela primeira vez, fez tudo parar. Afinal, enquanto houvesse a música de Orfeu, suspendia-se o suplício dos condenados ao Tártaro. Contrária à cultura da punição, a sua lira, afinal, superou as leis do inferno (porém, não as da natureza, assegurada pelos deuses; por essa razão, Prosérpina impôs a Orfeu a sua condição). Orfeu é, portanto, o profeta artista capaz de, com a arte, superar os comportamentos, os padrões e as regras do mundo infernal, isto é, a lógica desse sistema. Com sua arte, quase fizera Eurídice novamente mortal, perdida a vida durante uma perseguição, se não fosse a exigência de Prosérpina. Orfeu, nos infernos, instaurava a novidade, porque os suplícios eram suspensos. Até as lágrimas das furiosíssimas Eumênides atingiam, pela primeira vez, o próprio rosto. Dessa forma, Orfeu, com o

³¹ “Il y a la culture qui est de la règle; il y a l’exception qui est de l’art. Tous disent la règle: cigarette, ordinateur, t-shirt, télévision, tourisme, guerre. Personne ne dit l’exception. Cela ne se dit pas, cela s’écrit: Flaubert, Dostoïevski. Cela se compose: Gershwin, Mozart. Cela se peint: Cézanne, Vermeer. Cela s’enregistre: Antonioni, Vigo. Ou cela se vit, et c’est alors l’art de vivre : Srebrenica, Mostar, Sarajevo. Il est de la règle que vouloir la mort de l’exception.” (GODARD, 1993, transcrição e tradução do autor).

³² “Les hommes normaux ne savent pas que tout est possible” (ROUSSET, 1965, p. 181).

³³ As referências e as reflexões sobre o mito de Orfeu e Eurídice podem ser encontradas em nosso estudo anterior (VEIGA, 2011).

³⁴ Tendo em vista o nosso contexto, sugere-se a leitura da história de Orfeu e Eurídice em fontes latinas, por exemplo, nas *Geórgicas* de Virgílio (IV, 453-527) e nas *Metamorfoses* de Ovídio (X, 1-82).

canto, superava o sistema, sem infringir nem destruir, porque ele não se valia da força ou da barbárie da ignorância, mas, bem ao contrário, da inteligência profética de poeta.

*Talia dicentem neruosque ad uerba mouentem
Exsanguis flebant animae; nec Tantalus undam
Captauit refugam stupuitque Ixionis orbis,
Nec carpsere iecur uolucres urnisque uacarunt
Belides inque tuo sedisti, Sisyphes, saxo.
Tunc primum lacrimis uictarum carmine fama est
Eumenidum maduisse genas; (Ovídio, Met., X, 40-46)*

As almas exangues choravam aquele³⁵ que dizia tais coisas e tocava as cordas às palavras. E Tântalo não mais apanhava a água que fugia. E a roda de Ixião parou. Nem as aves devoraram mais o fígado. E as Bélides, dos vasos, desocuparam-se. Em tua pedra, ó Sísifo, sentaste. Conta-se, então, que molharam com lágrimas, pela primeira vez, os rostos das Eumênides, vencidas pelo canto (...).

Em expressão metafórica, os supliciaidos e as Eumênides ou Fúrias participam da regra do Tártaro; já Orfeu é a exceção. Sem ele, Tântalo, um rei da Líbia, condenado a privações eternas, permaneceria tentando beber água sem êxito, pois tudo da mão lhe escapava. Ixião, preso a uma roda, continuaria a girar incessantemente. Tício, de inferência implícita (VEIGA, 2011, p. 91), teria o fígado constantemente devorado, tal qual o suplício de Prometeu. As Bélides, assassinas de seus maridos, permaneceriam enchendo, com jarros, um tonel furado. Sísifo continuaria empurrando sua pedra eternamente, pois, do cume da montanha, rolando abaixo, era obrigado a arrastar novamente a pesada rocha. As Eumênides, executoras furiosas das penas, permaneceriam raivosas, a castigar, sem experimentar as próprias lágrimas. Sem Orfeu, a cultura da dor, do sofrimento, expediente máximo do Tártaro, continuaria a funcionar (quicá as almas de bem – *Normalmenschen* – achem pouco ou merecido o grau de violência). Porém, quando Orfeu, filho de Apolo, chega aos infernos e canta, o sistema interrompe-se. As Eumênides, enfim, choram pela primeira vez, compadecidas. Sísifo, finalmente, descansa sobre a pedra. As Bélides desamparam-se dos vasos. As aves não bicam o fígado. A roda de Ixião não gira. Tântalo, enfim, esquece-se da água. Portanto, Orfeu supera a cultura da punição do Hades e interrompe a repetição, o sistema. Trazendo novas condições, o seu canto revela, pois, a verdade. Finalmente, é dada, por Plutão, autorização para que a amada morta volte a viver, se vencida, no entanto, a condição de Prosérpina: que Orfeu não volte

³⁵ Orfeu.

os olhos à Eurídice até que cheguem à superfície. Essa condição garante, pois, uma das principais funções dos deuses: preservar a natureza e a ordem da φύσις (*phýsis*), contra a qual ninguém se deve colocar, muito menos os artistas, empáticos com a natureza. Em suma, sob expediente mítico-analógico, a pedra de Sísifo é a cultura, a roda de Ixião é a cultura; já Orfeu é a arte. Sob maior síntese ainda, em diálogo a Godard, o Tártaro é a cultura; Orfeu é a arte. O Tártaro é a cultura da punição e da morte; já Orfeu é pulsão de vida.

Em âmbito de intertextualidade, a pintura a seguir, de François Perrier (1584/90 – 1650), mostra a cena emblemática em que Orfeu, tocando e cantando, arrebatou Plutão e Prosérpina. Se “quando lemos, devemos reparar nos detalhes e acariciá-los” (NABOKOV, 2015, p. 37), numa pintura, eles são igualmente fundamentais, afinal “um grande compositor, um grande escritor e um grande pintor são irmãos”. (NABOKOV, 2015, p. 331). Nesse sentido, os detalhes do quadro levam-nos a perceber a atmosfera de afetuosidade, em conflito, porém, ao cenário infernal, em cujo fundo há as terríveis sendas do suplício e uma estranha criatura surpreendida pela voz de Orfeu apolíneo. Enternecido, o rei dos mortos, segurando o seu cetro, fita o vate, cujo instrumento musical é suportado por Cupido ou Amor. Da mesma forma, junto do trono de Plutão, está Prosérpina, embevecida com o músico, um dos raros vivos a descer aos mortos. Ainda, tal qual um escabelo, aos pés do senhor do submundo, encontra-se Cérbero, o terrível cão de três cabeças... dormindo.



Figura 3 – Orfeu diante de Plutão e Prosérpina, de François Perrier. Óleo sobre tela. 54 x 70 cm, ca. 1647-1650.
Fonte: *Musée du Louvre*, 2021.

Em resgate ao que vinha sendo dito a respeito do ensino de línguas, enquanto não se compreender, epistemologicamente, a distinção fundamental entre arte e cultura, nunca o ensino de língua e literatura será dotado de posicionamento crítico o suficiente para que se esclareçam ao aluno o conhecimento metafórico, o fenômeno artístico, a percepção mítica do mundo, bem como as relações filosóficas e epistemológicas entre artes e ciências, dentre outros saberes que culminem em um ensino libertador. Somente nele, promovem-se a diversidade e a ética, sem amarras a mercado, moralidades e ideologias (sempre no viés de Karl Marx), que distorcem o conhecimento e a educação. Mais amplo do que isso, defende-se um ensino crítico-poiético-filosófico que possa promover a vida, jamais impulsionada pela ignorância e pela superstição, que a coloca tantas vezes em risco, ainda mais em tempos atuais.

Dessa forma, esclarecidos os posicionamentos, propõem-se a seguir métodos que possam auxiliar o professor na produção de seu próprio material, a fim de chegar à leitura de *falas* legítimas, com o conhecimento de *língua*, sem perder de vista a ποιησις. Nesse viés, é fundamental, portanto, que o professor elabore o seu próprio material, isto é, que seja, por assim dizer, um “material autêntico” (KANEKO-MARQUES, 2011, p. 30). Em outras palavras, as fontes primárias

do latim clássico constituem um *cópus* de excelência para o estudo de língua. Por essa razão, elegem-se as *falae* maternas de antigos romanos como realização do *sistema*, sem perder de vista a expressão poética e a liberdade.

A seguir, encontram-se uma seção e uma subseção que procuram dispor propostas metodológicas a partir de um referencial teórico em diálogo com a experiência de sala de aula. O relato tem teor sintético e procura expor os principais problemas ou dificuldades na construção de um material autêntico. A subseção traz exemplos de aplicação dos procedimentos metodológicos propostos pela teoria. Procura-se, dessa forma, situar os problemas e ilustrar as soluções metodológicas, sem perder de vista o escopo do artigo.

2 Relato de Experiência seguido de exercícios metodológicos

De 2013 a 2020³⁶, ministrei um curso de língua latina na Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP-USP), coordenado pelo Prof. Dr. Nuno Coelho. Promovendo a extensão universitária, em obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988, Art. 207), o curso sempre esteve aberto a toda a comunidade, em condição gratuita e irrestrita. Apesar de ter sido planejado para atender a um público amplo, com ou sem vínculo universitário, a sua parte mais significativa constituía-se de alunos de graduação, principalmente do curso de Direito.

Com esse perfil, por meio do estudo de Língua Latina e de textos pertencentes à Retórica, à Poética e à Literatura, o curso sempre buscou levar os estudantes, tanto quanto possível, a um estágio de proficiência em que fossem capazes de empreender, com um certo nível de autonomia, leitura de textos escritos em latim, a fim de permitir ao estudante uma formação específica de nível nesse campo do saber.

Em relação à carga horária, as aulas iniciavam-se em março e aconteciam semanalmente, com duração de uma hora e meia para cada turma, por um período de dois anos. Assim, havia uma turma mais avançada, a quem já havia cursado o ano anterior ou já tinha algum domínio da língua latina; outra, para iniciantes. Ademais, todo o curso era dividido em quatro níveis correspondentes a cada semestre: Latim I, II, III e IV, uma divisão meramente burocrática, uma vez que não há

³⁶ Em 2020 e 2021, o curso foi suspenso em função da *sindemia* (COVID-19), que afetou o ensino no mundo todo. Em função desse desmedido intervalo escolar, o relato de experiência, seguido de exercícios metodológicos, refere-se ao passado.

divisões no aprendizado de uma língua (como fazem, excessivamente, muitos cursos de língua inglesa).

Um dos principais desafios do curso era a questão de método de ensino, uma vez que não se optou por adquirir livros didáticos que se encontram disponíveis para compra. O motivo principal foi tentar reduzir dificuldades de ordem financeira ou de acessibilidade, na medida em que a maior parte dos alunos não tinha condições de compra, ainda mais em se tratando de um curso que se queira gratuito e dirigido a um público amplo, inclusive, de intenções variadas. Ademais, muitos livros indicados, como a gramática de Cart *et alii* (1986), encontram-se, até o momento, indisponíveis, já sem novas publicações, exceto exemplares de revenda de alto custo.

O desafio do acesso ao material didático foi sendo resolvido gradualmente, aula a aula. No caso, o professor desenvolveu um material impresso ou digitalizado (*PDF* e eslaides), contendo o conteúdo específico de cada aula, com exercícios de sala e de casa. Como o material era fornecido, ora por meios físicos, ora virtuais, tornou-se acessível a todos. Dessa forma, o aluno recebia o material teórico com as listas de exercícios a cada aula semanal. Também, com projeções de eslaides contendo exercícios ou excertos latinos, os alunos, munidos de caderno ou computador, exercitavam a leitura. No entanto, resolvido o meio de acesso a um método, tornou-se fundamental refletir sobre ele, já que a intenção era produzir um material aula a aula. Com base em Lima (1995), formou-se a concepção teórico-metodológica do curso de latim, a ser explicada na subseção seguinte. Além disso – outro desafio – ainda havia a necessidade de acesso a uma ferramenta central no estudo de língua: o dicionário.

No início do curso, ainda era possível fornecer algumas listas de palavras, a partir de um padrão temático³⁷, evitando convenções lexicográficas (LONGO, 2006, p. 45), até que assimilassem um certo grau de conteúdo de língua, principalmente a noção dos casos latinos. Com o tempo, tornava-se inexecutável arrolar, a cada aula, um léxico mais extenso, em novas classes morfológicas. A solução mais funcional, sem dúvida, era cada aluno ter seu próprio dicionário. No entanto, as dificuldades materiais ainda existiam porque muitos alunos não tinham condições financeiras para comprar um; outros não conseguiam encontrá-los facilmente para compra; e ainda havia aqueles que, havendo o dicionário, esqueciam-se de levar o material – que é pesado – para a sala de aula,

³⁷ Em se trabalhando com a *forma*, para a nossa lista de palavras, o *tema* é a unidade estrutural, que “pertence ao *esquema* e não ao *uso*” (LONGO, 2006, p. 48). Ademais, “por trás das variantes temáticas, há uma regularidade formal” (*ibidem*).

impedindo as atividades de leitura. No entanto, a aquisição de um dicionário é uma dificuldade que, em geral, contorna-se com o tempo, conforme se organizam os próprios alunos.

Ademais, para minimizar o problema da falta de dicionários, o próprio docente adquiriu uma quantidade de exemplares para serem emprestados durante a aula. De bom grado, não houve muitos incômodos com o intenso exercício físico, pois, como havia ensinado um professor de graduação: *mens sana in corpore sano*³⁸ (Juvenal, X, 356). Mesmo assim, não se resolvia totalmente o problema da falta de dicionário, exigindo que o docente persistisse na disponibilização de listas de palavras ou encontrasse métodos alternativos. Felizmente, com o tempo, os alunos iam adquirindo o material ou ainda conseguindo doações e empréstimos. Apesar de a bibliografia do curso recomendar dicionários tradicionais, como o Faria (2003), Saraiva (2006) e o Torrinha (1983), ou ainda em língua estrangeira, como o Gaffiot (2000) ou o Glare (1985), foi aconselhado que usassem o dicionário que fosse possível adquirir, a fim de reduzir esforços financeiros em detrimento da especificidade.

No plano ideal, em termos de infraestrutura ao ensino de latim, seria interessante que houvesse uma “sala de aula preparada”. Nela, além dos recursos gerais, como lousas e projetores, haveria uma biblioteca temática à disposição, com a quantidade necessária de dicionários e de gramáticas, para empréstimos durante as aulas, além de livros de literatura em boas edições. Também, idealizam-se mesas com espaços amplos, quer para trabalho em equipe, quer para a disposição de vários materiais, a fim de facilitar a consulta e a organização. Já as gramáticas e os dicionários para estudo em casa poderiam ser emprestados aos alunos pela biblioteca central, mesmo que para consultas *in loco*, garantida uma quantidade de volumes suficiente. Parte dos problemas materiais poderiam ser amenizados dessa forma.

Ainda em relação aos dicionários, mais do que os problemas materiais, as dificuldades teóricas podem ser ainda maiores³⁹. Afinal, o uso do dicionário demanda, de fato, um conhecimento menos incipiente de língua. Em função de regras ou de convenções de uso, com o dicionário, é comum os alunos sentirem mais dificuldades no exercício de leitura. Ademais, as convenções tradicionais não são coerentes com as metodologias desenvolvidas no curso, de teor linguístico e de inspiração filosófica, a partir da obra de Lima (1995). Nesse viés, o uso do dicionário torna-se um conflito necessário e obrigatório:

³⁸ Trata-se de parte do verso 356 da *Sátira X*, de Juvenal: “*Orandum est ut sit mens sana in corpore sano*” (Deve-se pedir para que uma mente seja sã em um corpo sadio).

³⁹ A respeito dessas discussões sobre ensino de latim e uso de dicionário, sugere-se consultar a dissertação de Longo (2006).

O encaminhamento dessas ideias, porém, encontra algumas dificuldades iniciais impostas sobretudo por obras de referência, como dicionários e gramáticas, já que todas estão pautadas na descrição tradicional do idioma. Por ser o latim uma língua cujo estudo está exclusivamente voltado para a leitura de textos escritos, o dicionário bilíngue torna-se um instrumento de trabalho do qual não se pode prescindir. Contudo, basta abrir um dicionário de latim para constatar inúmeras incongruências linguísticas, que não se reduzem a problemas de convenções lexicográficas (LONGO, 2006, p. 07).

Dessa forma, o dicionário resolve o problema exaustivo de listagens de palavras a cada aula e auxilia no objetivo de prover autonomia de estudo, mas gera outros, de teor metodológico, muito em função da necessidade de o aluno se deparar, logo no início, com uma grande quantidade de informações convencionais que poderiam, idealmente, não existir. Porém, como não é exequível conceber um dicionário próprio, sequer se trate de uma proposta, é preciso lidar, metodologicamente, com os materiais que existem. É, portanto, um desafio de ensino: trabalhar com os materiais tradicionais disponíveis, porém, a partir de uma metodologia crítico-linguística, em novas propostas de descrição da língua.

Com explicações pormenorizadas sobre o funcionamento do dicionário e uma clareza metodológica, baseada nos estudos linguísticos mais recentes, é possível que professor e aluno superem o obstáculo de um ensino que tenha que lidar com uma excessiva quantidade de metaplasmos e dados não *formais*⁴⁰ de língua:

As práticas tradicionais de ensino do latim impuseram inúmeras dificuldades ao processo de aprendizagem dessa língua, devido à profusão de dados de substância, que preenchem os quadros de “declinações” e “conjugações” postos a serviço da memorização mecânica (LONGO, 2006, p. 23).

No entanto, a solução não é adiar a “aula de dicionário”, com receio do aumento da dificuldade de aprendizagem. Na verdade, torna-se mais prático e eficiente enfrentar o desafio, que é tanto do professor quanto dos alunos, com a consciência de que não se deve confundir manual de gramática com língua, nem dicionário com léxico (LONGO, 2006, p. 45). Sem demora, o conhecimento das convenções do dicionário dinamiza as aulas, facilitando o acesso a ferramentas de ensino, como o material didático e os textos latinos, superadas as dificuldades materiais e

⁴⁰ Segundo Saussure (2006 [1916], p. 141), “Dito de outro modo, a língua é uma forma e não uma substância. Nunca nos comenetraremos bastante dessa verdade, pois todos os erros de nossa terminologia, todas as maneiras incorretas de designar as coisas da língua provêm da suposição involuntária de que haveria uma substância no fenômeno linguístico”. [“Autrement dit, la langue est une forme et non une substance. On ne saurait assez se pénétrer de cette vérité, car toutes les erreurs de notre terminologie, toutes nos façons incorrectes de désigner les choses de la langue proviennent de cette supposition involontaire qu’il y aurait une substance dans le phénomène linguistique.” (SAUSSURE, 1971 (1916), p. 169)].

metodológicas. Somente com o dicionário, é possível, de fato, empreender as leituras das *falas* maternas de autores escolhidos, a não ser que sempre se produzam listas de vocabulário. A longo prazo, com o andamento das aulas, o aluno vai se familiarizando com as convenções, e os problemas são reduzidos, no entanto, raramente resolvidos no início.

Por mais que essa obra apresente incoerências linguísticas, seria um equívoco pensar que o fato de adiar seu encontro com o aluno irá diminuir as dificuldades quando o recurso ao dicionário se fizer imprescindível. A proposta que aqui se faz é a de que, junto com a aplicação desses procedimentos didáticos, o professor oriente as consultas, sempre de acordo com os ensinamentos da Linguística. Dessa forma, esse instrumento poderá servir também para confrontar a descrição tradicional e o entendimento da teoria (LONGO, 2006, p. 70).

A longo prazo, portanto, o dicionário deixa de ser um problema e torna-se uma ferramenta importante, obrigatória e até elucidativa, na medida em que contrapõe perspectivas e amplia a percepção crítica e linguística do aluno, face ao uso de materiais. Trata-se, portanto, de uma competência necessária ao ensino do latim, sem adiamentos.

A subseção, a seguir, tratará mais propriamente de questões metodológicas, trazendo exemplos de aplicação prática. O expediente central consiste em dois exercícios metodológicos: a normalização de frases originais latinas e a recorrência estimulada, a partir de perguntas de compreensão que incidem nos casos.

3 Exercícios metodológicos: a normalização de enunciados latinos e a recorrência estimulada

A única língua compatível com a sabedoria e com o homem é a da poesia. (LIMA, 1992, p. 70).

Além do dicionário, em relação aos exercícios para a compreensão do sistema da língua latina, partindo-se de *falas* legítimas, é necessário que o professor prepare os exercícios de leitura e tradução⁴¹ em diálogo com o tópico ministrado. Esses exercícios não devem falsificar o texto original latino, tendo em vista o objetivo de trabalhar com *falas* legítimas. Também, não se espera que o professor gere frases demasiadamente artificiosas, por exemplo, *mons murem uidet* (a

⁴¹ Na verdade, não se trata propriamente de uma tradução, em que haja, inclusive, uma equivalência expressiva com o original latino. Deseja-se, sem pretensões, somente um exercício de tradução. A proposta é que o aluno demonstre, em português claro e bem escrito, que compreendeu a frase latina, sem “forçar” ou deformar a própria língua para se aproximar da frase de partida. Também, não se trata de mera metalinguagem, porque não se quer que o aluno desconsidere a natureza metafórica do texto, ainda mais o poético. Nessas condições, admite-se o exercício da liberdade.

montanha vê o rato), ou sem articulação semântica, como *caput formicam legit* (a cabeça lê a formiga), em um pretexto de percepção isolada dos casos.

Como a língua é sempre uma solidariedade, os níveis gramaticais nunca se encontram inteiramente descontextualizados, como frases ou palavras “soltas”, sem função frasal. Texto é sempre, pois, solidariedade de funções, constituído, por assim dizer, de “camadas”. É importante que, no processo de aprendizagem, o aluno lide com essa complexidade. Por isso, centrar-se em *falas* maternas é fundamental para a garantia dessa coerência linguística, ainda mais em uma língua sem nenhum dado empírico.

Uma primeira opção é trabalhar com frases simples, nominais ou verbais, que não exijam o conhecimento de tópicos não estudados, evitando, principalmente, as subordinações. Para isso, o professor necessita fazer uma varredura de sentenças a partir dos autores com os quais ele pretende trabalhar (por exemplo, Plauto, Terêncio, Catão, Cícero, Catulo, Virgílio, Horácio, Tito Lívio, Tibulo, Propércio, Ovídio, Petrônio, Sêneca, Marcial, Apuleio etc.). É possível, dessa forma, unir um ensino de gramática, sem dispensar a literatura e a filosofia, entre outras áreas de diálogo, como o Direito, a Medicina, a Música etc.

A varredura de frases simples, no entanto, é trabalhosa, pois são escassos os exemplos “didáticos” de fato, que não exijam conteúdos gramaticais mais avançados, principalmente para as primeiras aulas, quando se enfoca somente a oposição entre nominativo e acusativo. Já os verbos de qualquer frase podem ser passados para o presente ou para o tempo verbal em estudo, constituindo parte do exercício de normalização, discutido a seguir. Dependendo do estágio do aluno, excluem-se frases com verbos depoentes e passivos, a fim de evitar adiantamento de conteúdo ou complicações. Quando os houver, será necessário explicar.

A normalização consiste em transformar frases complexas latinas em frases simples, conforme objetivo de aula. Assim, é possível retirar os termos conjuntivos das orações, reconduzindo as frases a um nível enunciativo mais simples. Nessa proposta, é interessante que se adotem uma padronização verbal, no caso, no presente do indicativo, e uma ordem canônica, procurando manter o nominativo sempre no início da frase e o verbo, no final, como uma tendência do enunciado.

Em alguns exercícios com os alunos, como forma de exigir atenção à leitura, não se alterou a ordem da frase original ou não se obedeceu à ordem canônica, esperada. Como um exercício de atenção do aluno, o intuito é que, em alguns momentos, ele não automatize o processo, como se

previsse um “gabarito” dos casos pela ordem frasal. Além disso, após a compreensão da frase normalizada, pode-se fazer observações no texto original, haja vista a potencialidade expressiva da língua, em resgate à *fala* original, na medida do possível.

A seguir, listam-se exemplos de frases simples, quer nominais quer verbais, a partir do original latino de autores consagrados. O objetivo é mostrar a proximidade entre o exercício gramatical e a *fala* original. Nesse sentido, dependendo do conteúdo ministrado, conserva-se mais o original, mantendo-se, por exemplo, as palavras indeclináveis, ou retiram-se palavras de classes morfológicas ainda não estudadas, em inclusão posterior. A esses casos, o professor é a medida.

Tabela 1 – Exemplos de frases normalizadas a partir do original latino

		Excerto frasal	Referência
1	Original	<i>Cultura autem animi philosophia est.</i>	Cícero, <i>Tusc.</i> , II, 13.10.
	Normalizada	<i>Philosophia cultura animi (est).</i>	
	Tradução	A filosofia é o cultivo da mente ⁴² .	
2	Original	<i>Vnum oculum Thais non habet, ille duos.</i>	Marcial, <i>Epigr.</i> , III, 8.
	Normalizada	<i>Thais unum oculum non habet.</i>	
	Tradução	Tais não tem um olho.	
3	Original	<i>Pollio amat nostram, quamvis est rustica, Musam:</i>	Virgílio, <i>Buc.</i> , III, 84.
	Normalizada	<i>Pollio nostram musam amat.</i>	
	Tradução	Polião ama a nossa musa.	
4	Original	<i>(...) uapor umidus omnes Res creat (...)</i>	Ovídio, <i>Met.</i> , I, 432-433.
	Normalizada	<i>Vapor umidus omnes res creat.</i>	
	Tradução	O vapor úmido cria todas as coisas.	
5	Original:	<i>Exsoluit promissa Venus; (...)</i>	Sulpícia, <i>Eleg.</i> III, 13.5 = IV, 7.5
	Normalizada:	<i>Venus promissa exsoluit.</i>	
	Tradução:	Vênus paga promessas.	

Fonte: o autor

Para minimizar a dificuldade de encontrarem-se frases restritas a conteúdos incipientes, uma opção mais eficaz é proceder à normalização de frases complexas latinas em enunciados mais simples, retirados os elementos gramaticais indesejados em um determinado estágio de ensino, como as subordinadas, as formas passivas, entre outros recursos da língua. Para ilustrar o exercício

⁴² É possível, com essa sentença, comentar sobre Cícero e a obra referenciada, trazendo, inclusive, discussões retóricas, filosóficas, epistemológicas e, claro, literárias e míticas, se necessário e desejado. Essa possibilidade vale para todas as frases normalizadas, a depender do contexto.

de normalização de modo mais completo, tomam-se de exemplo os versos 511 a 513 do Livro IV das *Geórgicas* de Virgílio⁴³. O excerto trata do mito de Orfeu, que tenta trazer do mundo dos mortos a sua amada, Eurídice. Nesses versos, mais especificamente, Virgílio tece um símile entre a história de Filomela e a de Orfeu. No caso, Filomela, princesa lendária de Atenas, metamorfoseada em rouxinol, perdeu seus filhotes e chora a morte deles. Com intensa dor, Orfeu lamenta a perda da esposa no dia de núpcias. Ambas as dores tornam-se poeticamente análogas. Assim, no original:

*Qualis populea maerens Philomela sub umbra
amissos queritur fetus, quos durus arator
obseruans nido implumis detraxit.* (Virgílio, IV, 511-513).

Tal qual a triste Filomela lamenta, à sombra do choupo,
os filhotes perdidos, os quais o lavrador cruel,
espreitando, retirou-os implumes do ninho.

A leitura dos versos originais, sem qualquer tratamento metodológico, é um desafio desonesto para o aluno iniciante. Ao mesmo tempo, é papel do professor, na elaboração do material, dar acesso de leitura ao aluno, não se tratando, jamais, de simplificação ou facilitação, mas de construção de conhecimento de língua por etapas. Assim, o exercício de normalização pode ser muito bem aplicado a fim de estabelecer os primeiros passos no trato com a língua até que, a longo prazo, o aluno consiga ler, de fato, o original latino. A fim de demonstrar o processo metodológico, normalizam-se os hexâmetros de Virgílio em duas frases:

- 1) *Maerens Philomela sub umbra populea amissos fetus queritur.*
A triste Filomela lamenta, à sombra do choupo, os filhotes perdidos.
- 2) *Durus arator obseruans nido implumis fetus detrahit.*
O lavrador cruel, espreitando, retira os filhotes implumes do ninho.

Essas duas frases já constituem um enunciado possível de ser estudado e lido pelo aluno, dependendo de seu estágio. No entanto, a atividade não se encerra nessa etapa. Elabora-se, a partir da frase normalizada, o segundo exercício metodológico: a recorrência estimulada. A proposta é que, além do estudo da frase, o aluno possa exercitar o sistema de declinação latina, com perguntas de compreensão do texto, valendo-se de pronomes interrogativos⁴⁴. A recorrência, além de

⁴³ O trecho que segue é uma revisão, atualização e síntese de estudos realizados anteriormente (VEIGA, 2018). Ademais, essas discussões nasceram de aulas, em âmbito de iniciação científica, com o orientador e coordenador do projeto de pesquisa intitulado “Da Fala à Língua: estudos do enunciado latino”, Prof. Dr. Márcio Thamos.

⁴⁴ Deve-se fornecer uma tabela de pronomes interrogativos ao aluno, para que ele elabore a pergunta e exercite a declinação.

estimular o entendimento frasal e gramatical, evita que o aluno tenha que decorar mecanicamente as tabelas de declinação e conjugação. No lugar, a recorrência estimulada auxilia na absorção do sistema latino, sem que se transforme a língua em um complexo processo mnemônico, que acaba reforçando percepções equivocadas do latim, tais quais a superioridade linguística e a inoperância do idioma materno.

Como ilustração de recorrência estimulada, mostra-se, a seguir, o exercício a ser feito com os elementos interrogativos, no qual o próprio aluno elabora perguntas de compreensão (LIMA, 1995, p. 140). A cada elemento sintático, pois, incide uma pergunta. Dessa maneira, incita-se um diálogo entre o aluno e o texto. A recorrência é, pois, estimulada, a partir da técnica da normalização, em que o próprio aluno torna-se responsável por sua leitura.

Esta será por isso estimulada ao máximo, mediante a técnica da normalização gradativa de textos apropriados a cada tópico de programa e a instauração do diálogo criativo, entre docente e discente ou mesmo entre discentes. Só o diálogo está em condições de colocar o aprendiz no centro de um empreendimento a que ele aderiu de livre e espontânea vontade. Faz-se ele assim o sujeito do seu próprio aprender e não o objeto passivo de um simples adestramento (LIMA, 1995, p. 140).

Estimulado a reiterar o mecanismo declinatório do texto, já passada a primeira etapa, o aluno pode, aos poucos, absorver o sistema da língua, sem que haja um processo mnemônico artificial e ineficaz. A seguir, arrolam-se as perguntas de compreensão que o aluno pode desenvolver a partir de uma frase normalizada.

Tabela 2 – Recorrência estimulada a partir de frase normalizada

		Frase normalizada
	Original	<i>Maerens Philomela sub umbra populea amissos fetus queritur.</i>
	Tradução	A triste Filomela lamenta, à sombra do choupo, os filhotes perdidos.
Perguntas de compreensão		
1	Pergunta	<i>Quis sub umbra populea amissos fetus queritur?</i>
	Tradução	Quem lamenta, à sombra do choupo, os filhotes perdidos?
	Resposta	<i>Maerens Philomela sub umbra populea amissos fetus queritur.</i>
2	Pergunta	<i>Quae Philomela sub umbra populea amissos fetus queritur?</i>
	Tradução	Qual Filomela lamenta, à sombra do choupo, os filhotes perdidos?
	Resposta	<i>Maerens Philomela sub umbra populea amissos fetus queritur.</i>
3	Pergunta	<i>Quid maerens Philomela sub umbra populea facit?</i>
	Tradução	O que faz a triste Filomela à sombra do choupo?
	Resposta	Maerens Philomela sub umbra populea amissos fetus queritur.

4	Pergunta	<i>Quid maerens Philomela sub umbra populea queritur?</i>
	Tradução	O que a triste Filomela lamenta à sombra do choupo?
	Resposta	<i>Amissos fetus maerens Philomela sub umbra populea queritur.</i>
5	Pergunta	<i>Quos fetus maerens Philomela sub umbra populea queritur?</i>
	Tradução	Quais filhotes a triste Filomela lamenta à sombra do choupo?
	Resposta	<i>Amissos fetus maerens Philomela sub umbra populea queritur.</i>
6	Pergunta	<i>Vbi maerens Philomela amissos fetus queritur?</i>
	Tradução	Onde a triste Filomela lamenta os filhotes perdidos?
	Resposta	<i>Sub umbra populea maerens Philomela amissos fetus queritur.</i>
7	Pergunta	<i>Sub qua umbra maerens Philomela amissos fetus queritur?</i>
	Tradução	Sob qual sombra a triste Filomela lamenta os filhotes perdidos?
	Resposta	<i>Sub umbra populea maerens Philomela amissos fetus queritur.</i>

Fonte: o autor

Esse método de perguntas e respostas direcionadas a cada sintagma de um enunciado normalizado estimula a absorção do sistema de declinação latina. Dessa forma, é uma aplicação metodológica que auxilia no aprendizado de uma língua antiga, porque incide nas oposições de caso. Por conseguinte, ainda mais em um estágio inicial de aprendizado, o aluno consegue adquirir uma experiência de leitura, formando conhecimento de língua. Reforça-se que o exercício não é limitante, isto é, o professor pode, a partir dele, elaborar outras disposições de estimular a recorrência e a compreensão dos casos latinos, trabalhando, também, com o mesmo léxico. Respeitando a língua em seu senso materno, sem desfigurar seu sistema, é viável, portanto, elaborar outros tipos de exercícios que instiguem o aluno com o enunciado latino. Por exemplo, pode-se, como uma sugestão de variante de exercício, dentre inúmeras, retirar uma palavra e pedir ao aluno que a complete⁴⁵. Assim:

- 1) *Maerens Philomela sub umbra populea _____ (amissus) fetus queritur.*
R: *Maerens Philomela sub umbra populea amissos fetus queritur.*

Não somente no aspecto do sistema, mas também nos discursos que proliferaram na Roma antiga, aluno e professor, dessa forma, têm a oportunidade de estudar questões de literatura, de mitologia, de filosofia, de retórica, dentre outros assuntos que possam surgir, para além do manual de gramática. Ainda, o procedimento de normalização exige uma tarefa dupla, quer do professor, que deve elaborar o seu material autêntico a partir de *falas* legítimas, quer do aluno, que lê as frases normalizadas e exercita a recorrência estimulada com as perguntas de compreensão. Se bem

⁴⁵ Agradeço à Profa. Dra. Giovanna Longo a sugestão.

sucedida essa tarefa, com empenho de ambos os lados, aluno e professor podem resgatar o enunciado original a fim de compreendê-lo cautelosamente, em busca, inclusive, do conhecimento metafórico expresso na linguagem poética. O curso torna-se, assim, mais instigante.

Ademais, ainda não restrito ao plano textual, mesmo apenas com a frase normalizada de exemplo, já se podem explorar, em sala de aula, diálogos de outros poetas com a obra virgiliana, no caso. Por exemplo, Domingos Caldas Barbosa⁴⁶ (1738-1800), ao expressar o sentimento da saudade, alude à figura mitológica de Filomela, já transformada em rouxinol. Explicando o que é saudade, no poema “A ilustra O’Neill pergunta que coisa sejam saudades”, canta as seguintes redondilhas, dentre várias:

Ouve o saudoso gorgueio
Da amorosa Philomella,
Quantas vezes te internees
Co’ a triste saudade dela:
(BARBOSA, 1793, p. 138)

Dessa maneira, além do conhecimento de língua, trabalha-se a percepção poética do aluno, estimulado a estabelecer relações metafóricas e intertextuais, para além de uma tarefa de casa e de um mero exercício mnemônico ou metalinguístico (que desfaça metáforas). Permite-se, logo, o contato, o mais próximo possível, com a linguagem poética, ou ainda, a ποιήσις, plenitude das artes, essência do pensamento.

Conclusão

Abordou-se o tema sobre ensino de língua latina, propondo um curso que tenha como atividade essencial a leitura de fontes primárias, isto é, os textos escritos por falantes nativos. No entanto, a tarefa de oferecer um material autêntico aos alunos é de desafio plural. Menciona-se, dentre várias dificuldades, a resolução de problemas metodológicos, que possa garantir um ensino sem incoerências linguísticas. Para isso, buscaram-se as reflexões e as propostas metodológicas na obra de Alceu Dias Lima (1995), tais quais a percepção materna de língua e a técnica da normalização e da recorrência, que permite que o aluno, mesmo em um estágio inicial, tenha contato com *falas* legítimas, a partir de frases normalizadas, em que se incidem perguntas de

⁴⁶ De pseudônimo Lereno Selinuntino, Caldas Barbosa é um importante poeta brasileiro do século XVIII, inventor de muitas modinhas, cantigas e lundus. “Foi fundador, inclusive, da Academia de Belas Letras de Lisboa, juntamente com Belchior Curvo de Semedo Torres de Sequeira, Joaquim Severino Ferraz de Campos e Francisco Joaquim Bingre. Além de presidente dessa Nova Arcádia, Caldas Barbosa foi responsável pelo *Almanak das Musas*, importante antologia neoclássica, publicado em 1793, em Lisboa.” (VEIGA, 2020, p. 172).

compreensão como exercício de recorrência estimulada. Nessa intenção, não se perde o arrimo filosófico e poético que sustenta o conhecimento, sob posicionamento crítico. Dessa forma, é possível ensinar *língua* em liame à expressão poética, isto é, sem que se esqueça da *ποίησις*.

Além do relato de experiência em sala de aula, atrelado à dinâmica metodológica, em que se ilustram as técnicas de normalização e recorrência com exemplos de *falas* de autores da Roma Antiga, considerou-se importante expor, em uma introdução estendida, algumas visões crítico-teóricas que norteiam estes estudos. Dentre essas percepções, encontra-se a distinção filosófica entre arte e indústria da cultura, consciência fundamental para que não se suprima do ensino a que se almeja a essência poética. Nessa tarefa árdua de crítica epistemológica, já tão enraizado o culturalismo, considera-se a importância de fazer escolhas e de correr riscos, em exercício da liberdade, ainda mais em contexto acadêmico-científico.

Em síntese, em um exercício filosófico com a linguagem, recuperando o pensamento de Alceu Dias Lima, foram propostos exercícios metodológicos, tais quais a normalização e a recorrência. Com ele, em busca de soluções metodológicas, mesmo que ainda parciais – considerando tantos desafios do ensino – tenta-se levar o aluno brasileiro ao ensino do latim, o máximo possível, sem perder de vista as fontes primárias e o pensamento de que o latim foi a língua materna dos antigos romanos.

Referências

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialektik der Aufklärung**. Frankfurt: Fischer, 1989 [1944].
- BALME, M.; MORWOOD, J. **Oxford Latin Course**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- BARBOSA, D. C. *et al.* **Almanak das Musas**. Lisboa: Officina de Filipe de França *et al.*, 1793. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4727>> Acesso em: 13 mar. 2021.
- BESSELAAR, J. V. D. Humanitas Romana. **Revista de História**. São Paulo, v. 31, n. 64, 1965. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123712>> Acesso em: 30 jul. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de dezembro de 1988. Título VIII, Capítulo III, Seção I – Da Educação, Art. 207. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_207_.asp. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.021**, de 30 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.021-de-30-de-dezembro-de-2020-297208167>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

CART, A. *et al.* **Gramática latina**. Trad. Maria Evangelina Villa Nova Soeiro. São Paulo: Taq, Edusp, 1986.

CHOMSKY, N. **Linguística Cartesiana**. São Paulo: Edusp, Vozes, 1972.

CICÉRON. **Tusculanes**. Traduit par J. Humbert et texte établi par G. Fohlen. Paris: Les Belles Lettres, 1931.

DEBORD, G. **Commentaires sur la société du spectacle**. Paris: Gallimard, 1992 [1988].

DEBORD, G. **La Société du Spectacle**. Paris: Gallimard, 1992 [1967].

FARIA, E. **Dicionário latino-português**. Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Garnier, 2003.

FERDINAND de Saussure. In: ENCYCLOPAEDIA Britannica [Editors]. **Britannica**. Chicago: Encyclopedia Britannica, 2021. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Ferdinand-de-Saussure>>. Acesso em: 06 mar 2021.

GAFFIOT, F. **Le grand Gaffiot**: dictionnaire latin-français. Paris: Hachette, 2000.

GLARE, P. G. W. (ed.). **Oxford latin dictionary**. Oxford: Clarendon Press, 1985.

GODARD, J-L. **Je vous salue, Sarajevo**. 1993. 1 vídeo (2m14s). Publicado pelo canal Somer Spat. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LU7-o7OKuDg>. Acesso em: 09 mar. 2021.

HEIDEGGER, M. **Die Grundbegriffe der Metaphysik**. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 1983.

HEIDEGGER, M. **Heráclito**: a origem do pensamento ocidental; Lógica: a doutrina heraclítica do lógos. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

HOLTZ, L. **Donat et la tradition de l'enseignement grammatical**. Paris: CNRS, 1981.

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JONES, Peter V.; SIDWELL, K. C. **Aprendendo Latim**. São Paulo: Odysseus, 2012.

JONES, Peter V.; SIDWELL, K. C. **Reading Latin**: Grammar, Vocabulary and Exercises. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KANEKO-MARQUES, S. M. **O processo de (re) construção da prática pedagógica de professores de língua inglesa em formação inicial**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

LIMA, A. D. *et al.* **Latim**: da fala à língua. Araraquara: Gráfica do Câmpus de Araraquara, 1992.

LIMA, A. D; THAMOS, M. Verso é para cantar: E agora, Virgílio?. **Alfa** – Revista de Linguística, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 125-132, 2005.

LIMA, A. D. A leitura do poético: questões de semiótica e de método. **Significação**: revista brasileira de semiótica, n. 1. Ribeirão Preto, 1974, p. 59-79.

LIMA, A. D. De metrificação e poesia latina. **Alfa** - Revista de Linguística (UNESP), São Paulo, v. 47, n. 1, 2003, p. 99-109.

LIMA, A. D. Poesia latina: anotações linguísticas e fonoestilísticas. **Significação** - Revista Brasileira de Semiótica, São Paulo, n. 8/9, 1990, p. 145-154.

LIMA, A. D. A forma da fábula. **Significação** - Revista de Cultura Audiovisual, [S. l.], n. 4, p. 61-69, 1984. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/90480>>. Acesso em: 6 mar. 2021.

LIMA, A. D. O Golpe do Latim. In: LIMA, Alceu Dias *et al.* **Latim**: Da fala à língua. Araraquara: Gráfica do Câmpus de Araraquara, 1992.

LIMA, A. D. **Uma estranha língua?** Questões de linguagem e de método. São Paulo: UNESP, 1995.

LONGO, G. **Ensino de Latim**: problemas linguísticos e uso de dicionário. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

NABOKOV, V. **Lições de literatura**. Introdução de John Updike; tradução de Jorio Dauster. São Paulo: Três Estrelas, 2015.

NIETZSCHE, F. W. **Götzen-Dämmerung oder Wie man mit dem Hammer philosophiert**. Leipzig: Naumann, 1889.

OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves. **Business Model Generation** – Inovações em Modelos de Negócios: um manual para visionários, inovadores e revolucionários. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011.

PERRIER, F. **Orphée devant Pluton et Proserpine**. Vers 1647 – 1650. 54 x 70 cm. Collection de Louis XIV, avant 1710. Département des Peintures. Musée du Louvre, Paris. Disponível: <http://cartelen.louvre.fr/cartelen/visite?srv=car_not_frame&idNotice=4751>. Acesso em: 14 mar. 2021.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIERACCIANI, V.; BIFARETTI, L. **Império da inovação**: lições da Roma Antiga para tornar sua empresa mais inovadora. Prefácio de Hélio Beltrão. São Paulo: LVM Editora – CLAEQ, 2019.

PRIDEAUX, S. **I am Dynamite!** A life of Friedrich Nietzsche. London: Faber & Faber, 2018.

RICCIARDI, R. R. A música na madrugada do destino: uma poética musical para o século XXI. In: RICCIARDI, R. R.; ZAMPRONHA, E. **Quatro ensaios sobre música e filosofia**. Ribeirão Preto: Coruja, 2013.

RICCIARDI, R. R.. Cantor e cantor de microfone: discussão conceitual sobre música, música popular e indústria da cultura. **Revista da Tulha**, Ribeirão Preto, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 110-139, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/170647>>. Acesso em: 8 mar. 2021.

RICCIARDI, R. R. Indústria da Cultura, Esnobismo e Vanguarda: três obstáculos hoje à composição musical. **Revista da Tulha**, Ribeirão Preto, [s.l.], v.1, n. 2, p. 361-405, jul.-dez., 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/108732/107155>>. Acesso em: 8 mar. 2021.

ROUSSET, D. **L'Univers concentrationnaire**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1965.

SARAIVA, F. R. S. **Novíssimo dicionário latino-português**. 12a. ed. (fac-similar). Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Garnier, 2006.

SAUSSURE, F. **Cours de Linguistique Générale**. Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye, avec la collaboration de Albert Riedlinger. Paris: Payot, 1971.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger e prefácio de Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Cultrix, 2006 [1ª edição, 1916].

TIBULLE *et al.* **Corpus Tibullianum**. Texte établi et traduit par Max Ponchont. Paris: Les Belles Lettres, 1924.

TORRINHA, F. **Dicionário latino português**. Porto: Gráficos Reunidos, 1983.

VEIGA, P. E. B. Da “Arte da Crítica” e dos injustos comentários a Lerenio Selinuntino, o “papagaio brasileiro”: um estudo sobre a crítica a Domingos Caldas Barbosa, em paralelo com a crítica a Machado de Assis e a Catulo. **Revista da Tulha**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, pp. 172-236, jul.-dez. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/171522>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

VEIGA, P. E. B. Da Fala à Língua: reflexões sobre o ensino do latim. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/366/294>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

VEIGA, P. E. B. **Virgílio e Ovídio, poetas de Orfeu**: um estudo sobre a poética da expressão, seguido de tradução e notas. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.



ISSN: 1981-0601
V. 14, N. Especial (2021)



VIRGILE. **Bucoliques**. Texte établi et traduit par E. de Saint-Denis. Paris: Les Belles Lettres, 1967.

VIRGILE. **Géorgiques**. Texte établi et traduit par E. de Saint-Denis. Paris: Les Belles Lettres, 2003.

WHEELOCK, F. M. **Wheelock's Latin**. Revised by Richard A. LaFleur. New York: Collins Reference, 2005.