



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



Recebido em: 05.06.2021    Aprovado em: 07.08.2021    Publicado em: 31.12.2021  
DOI: 10.18554/it.v14iEspecial.5547

## O ENSINO COMUNICATIVO DO LATIM COM FOCO NA INTERAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM E O APRENDIZ

### *LATIN'S COMMUNICATIVE TEACHING WITH FOCUS ON THE INTERACTION BETWEEN LEARNING AND THE LEARNER*

David Pessoa de Lira<sup>1</sup>  
Rafael da Silva Santana<sup>2</sup>

**RESUMO:** Através dos *Standards for Classical Language Learning*, verifica-se que o problema do ensino-aprendizagem do latim ainda é um problema de ordem didático-metodológica. A priori, o foco no método centrado no conteúdo não apresenta eficácia e acurácia na aprendizagem de todos os aprendizes. No entanto, o ensino comunicativo de línguas salienta que nenhuma metodologia é única ou técnicas podem ser prescritas concernente à competência comunicativa. A competência comunicativa do latim pelo aprendiz não pode ser tomada em termos absolutos, tampouco pode configurar unicamente competência linguístico-gramatical. Assim, o ensino comunicativo do grego antigo e do latim tem o aprendiz como focus, estabelecendo padrões de aprendizagem. Diferentemente do que se pode pressupor, os padrões não são currículos ou metodologias de ensino, mas um aporte de ensino-aprendizagem do latim. O presente artigo objetiva demonstrar como os aportes dos padrões de aprendizagem do latim podem reforçar o ensino comunicativo dessas línguas através do focus na aprendizagem e no aprendiz. Como referencial teórico, recorre-se a Gruber-Miller (2006), Savignon (2002) e Gascoyne (1997).

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino comunicativo; línguas clássicas; aprendizagem; aprendiz.

**ABSTRACT:** *Through the Standards for Classical Language Learning, is analyzed that the problem of the teaching-learning of Latin is still a problem of didactic and methodological order. First of all, the focus of the content-centered method does not present any efficiency and accuracy in learning of all the learners. However, the communicative languages teaching points out that no methodology is single or techniques can be prescribed concerning the communicative competence. The communicative competence in Latin for the learner cannot be taken in absolute terms, neither it can feature only grammatical-linguistical competence. Thus, the communicative teaching of Latin has the learner as focus, establishing standards through the learner. Differently than one presupposed, the standards are not curricula or methodologies of teaching, but support of teaching-learning of Latin. The present article aims to demonstrate how the standards for learning of Latin can reinforce the communicative teaching of these languages through the focus in learning and in the learner. As theoretical references are used the books of Gruber-Miller (2006), Savignon (2002), and Gascoyne (1997).*

**KEYWORDS:** *communicative teaching; classical languages; learning; learner.*

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [lyrides@hotmail.com](mailto:lyrides@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6726-7688>.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: [rafael.silvasantana@hotmail.com](mailto:rafael.silvasantana@hotmail.com)

## Introdução

Faz-se necessário considerar três pontos importantes neste artigo: a) o ensino da língua; b) a língua como produção textual; c) o estudo e a aprendizagem da língua. O ensino comunicativo do latim tem o aprendiz como *focus* e estabelece padrões de aprendizagem por meio do aprendiz.

O presente artigo é produto de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, sem negligenciar a experiência docente e discente no âmbito do curso de Letras do Centro de Artes e Comunicação – CAC da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, principalmente nas disciplinas de Latim I e II, as quais são obrigatórias para os Cursos de Licenciatura em Português e em Espanhol. **Assim, o presente texto tem como objetivo demonstrar como os aportes dos padrões de aprendizagem do latim podem reforçar o ensino comunicativo dessas línguas através do *focus* na aprendizagem e no aprendiz. Como referencial teórico, recorre-se a Gruber-Miller, Savignon e Gascoyne.**

Sabe-se que línguas, como a latina, são necessárias para o estudo linguístico-hermenêutico-literário. Essas línguas, na forma como foram fixadas por escrito, não são mais línguas plenamente faladas e seu ensino-aprendizado tem como principal objetivo proporcionar aos aprendizes e estudantes o domínio da língua literária e seu processo interpretativo (exegese e hermenêutica) como se expressa na sua tradição escrita até os dias atuais.

Amiúde, na atualidade, busca-se analisar o fato linguístico apenas pelo modo sincrônico. Percebe-se que a dificuldade está na própria metodologia ou enfoque aplicado como tal e também na Pedagogia da Língua, focada ora nos métodos centrados no aprendizado da língua ora nos métodos centrados no próprio aprendiz. É perceptível que, mesmo com ótima formação na área e um bom currículo, docentes têm dificuldade em desenvolver as disciplinas de línguas antigas e suprir as demandas existentes assim como lidar com uma variedade de estilos cognitivos e de aprendizado dos estudantes de uma forma geral no ensino presencial e remoto.

Percebe-se que o problema é de ordem didático-metodológica. O problema, *per se*, não está no latim, mas na maneira como se ensina o latim (LIMA, 1995, p. 27-28). Para Andrea Deagon, professora de Estudos Clássicos na Universidade da Carolina do Norte, as pesquisas recentes sobre a Pedagogia da Linguagem dão ênfase parcialmente ao método centrado no aprendizado de conteúdo (da língua) e ao método centrado no aprendiz (estudante ou discente). O método centrado no aprendizado de conteúdo objetiva apresentar a língua como um todo por meio de vários passos metodológicos: o método de gramática-tradução, o método áudio-lingual, o natural etc. O método

centrado no aprendiz preocupa-se com os talentos, as potencialidades e as limitações do estudante no processo de aprendizagem ou cognição (DEAGON, 2006, p. 28). E esse constitui o interesse deste artigo. Contudo, amiúde, como designa Alceu Dias Lima, professor do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, esse aprendiz é um não latinista, ou seja, são alunos dos cursos de Letras no Brasil ou em outros países que concluíram o ensino médio sem nunca ter estudo a disciplina de latim (LIMA, 1995, p. 66, nota 5). Assim, aqui, já ocorre um primeiro destaque, a saber: os aprendizes não são latinistas de acordo com Lima.

Quando se ensina uma língua, procura-se saber o que de fato se estuda sobre a língua. A pergunta é: o que se estuda sobre latim? Entrementes, quando se ensina latim, deve-se ter em mente a modalidade dessa língua que deve ser repassada aos aprendizes.

Marcuschi (2008) menciona que o ato de ensinar é associado à motivação, ao interesse, ao objetivo e à intenção central, abrindo caminhos para o objeto de estudo e para a perspectiva. Essas motivações têm sua razão de ser tanto por argumentos fundamentados como por explicações plausíveis (MARCUSCHI, 2008, p. 50-55). Em todo caso, essas motivações não podem ser excludentes.

O trabalho da língua, como é consenso hodiernamente, pode acontecer através do texto, tanto na modalidade oral como na escrita. Nessa perspectiva, com o texto, não pode haver a categorização e o grau no que diz respeito ao tipo de problema linguístico se considerar tanto uma modalidade oral como a modalidade escrita. Tomando o texto como base, é possível trabalhar com diversos aspectos da língua, inclusive com os aspectos concernentes às questões históricas, ao desenvolvimento histórico da língua (MARCUSCHI, 2008, p. 50-52), do latim clássico ao latim vulgar, do latim vulgar ao românico e do românico ao desenvolvimento da língua portuguesa (LIMA, 1995, p. 24).

Quando se trata de uma língua materna, é preciso considerar que os discentes a dominem. As crianças, adolescentes e adultos já conhecem bem sua língua, de forma que a ideia de uma competência comunicacional ou comunicativa não deve pressupor um mero conhecimento normativo da gramática, assim, é através dessa competência comunicativa que se deve refletir sobre a língua, de modo que o ensino sai de seu aspecto normativo e recai sobre o reflexivo. Nesse sentido, o falante de uma determinada língua domina suas regras, mesmo havendo variações, as quais não podem ser concebidas como ilimitadas. Em todo caso, não se pode negligenciar a função sociocognitiva da gramática. Ela serve como instrumento ou ferramenta na atuação comunicativa e

um dos componentes da competência comunicativa, embora não se deva confundir a competência comunicativa com regras gramaticais e ortográficas (MARCUSCHI, 2008, p. 55). Em todo caso, não se deve desconsiderar que, para Marcuschi, esses traços característicos estão diretamente relacionados ao português como língua materna.

Embora o português tenha sua origem no latim, isso só se explica historicamente na base da língua lusitana, evidenciando muitos traços e fatos semelhantes nesse idioma moderno. Assim, é justamente neste sentido que se deve entender o ensino-aprendizado das línguas clássicas, não como línguas maternas do contexto atual, mas como línguas originárias. No entanto, não se pode deixar de pressupor que latim e português são línguas diferentes, inclusive, porque aquele, além de ser língua estrangeira, limita-se à modalidade escrita. Assim sendo, por mais que existam semelhanças entre si, essas línguas não são idênticas (LIMA, 1995, p. 46-49).

Entrementes, é bem verdade que uma determinada pessoa pode falar uma língua sem ter domínio da escrita; ou mesmo que ela fale essa língua sem saber analisá-la metalinguisticamente ou gramaticalmente; ou que ela possa fazer uso de uma língua para decifrar um texto sem ter domínio dela. No caso específico do ensino e aprendizado do latim, segundo Alceu Dias Lima, o que se sobressai é a *competência receptiva (compreensão) escrita* dessa língua, cuja *performance* é passiva (LIMA, 1995, p. 65-66).<sup>3</sup>

Sendo assim, *a priori*, deve-se considerar que o professor e o aluno se encontram na mesma situação de inautenticidade da pronúncia do latim, seja qual for o sistema de pronúncia empregado. Ao empregar qualquer sistema de pronúncia do latim, o docente deve ter em mente que isso deve se dá em nome de uma convenção de acerto para melhor entendimento entre ele e o aprendiz. O domínio de uma verdadeira pronúncia do latim antigo falado por nativos romanos é algo que mesmo o docente hodiernamente não tem. Isso se dá porque as várias distinções fonológicas do latim antigo não são apreendidas empiricamente, mas por inferências e suposições (LIMA, 1995, p. 50-52). Neste caso, é importante haver uma adequação à pronúncia vernacular, principalmente quanto à tonicidade e a vocalizações.

Não obstante, é bem verdade que os discentes, com aspectos cognitivos heterogêneos, sabem muito mais do que regras gramaticais e podem aprender novas estratégias comunicacionais na interação com os seus pares (MARCUSCHI, 2008, p. 55). Marcuschi, em nenhum momento,

---

<sup>3</sup> Sobre *performance* e competência no bilinguismo da Antiguidade, cf. ADAMS (2004), p. 5-6, 8, 11, 34, 56-58, 158, 178, 260, 305-307.

problematizou sobre o ensino da língua latina. Em todo caso, o que ele mencionou sobre ensino e aprendizagem da língua encontra ressonância com os Padrões para o Aprendizado das Línguas Clássicas e com o problema da chamada competência comunicativa, com a interação e as práticas texto-discursivas, sem mencionar um dos trabalhos textuais por meio das línguas clássicas.

## 1 O problema de ordem didático-metodológica

Gruber-Miller (2006) salienta que para existir comunicação é necessário que entrem em ação os modos interpessoal, interpretativo e de apresentação. Isso só é possível através de um contínuo processo de expressão, interpretação e negociação de sentidos e significações, como bem define Sandra Savignon. Para que uma pessoa tenha competência comunicativa, ela necessitará munir-se das ferramentas de cinco componentes: 1) a competência discursiva; 2) a competência sociocultural; 3) a competência linguística; 4) a competência retórica ou accional; e 5) a competência estratégica (GRUBER-MILLER, 2006, p. 11-12; SAVIGNON, 2002, p. 3-10).

Convém salientar que, a partir dos pontos metodológicos de Lima, a situação de comunicação, aqui, deve ser pensada sempre diante do texto escrito, sempre carregada de significações próprias do sistema latino e que, em se tratando do curso de Letras, deve haver uma consciência metalinguística em maior ou menor grau por parte dos aprendizes, não só para análise de fenômenos temáticos, mas também para análise, segundo os critérios tradicionais, de gramáticas e dicionários (LIMA, 1995, p. 161). A consciência metalinguística mínima é muito apropriada para alunos de outros cursos interessados em aprender alguma coisa de latim para fins variados.

Nota-se que o conhecimento de gramática é necessário e importante, mas não é o suficiente para possuir competência comunicativa nem tampouco para garantir o aprendizado de línguas antigas. É evidente que a gramática, no estudo da língua latina, é uma ferramenta primária quando se trata do ensino-aprendizagem de tais línguas. Em todo caso, por si só, ela não é suficiente para que os aprendizes se comuniquem com competência e eficiência, já que o latim já não possui mais falantes vivos, isto é, ele não é mais, hoje, nem língua materna, nem língua de comunicação de um povo. Assim, faz-se necessário pensar na comunicação, aqui, como processo de interpretação textual, de maneira que a competência comunicativa esteja em consonância com leitura e com o acesso à literatura legada pela civilização romana. Destarte, é relevante a competência a) para entender como um parágrafo se conecta a outro de forma coesa, como criar um discurso coerente (discursiva); b) para compreender e distinguir as ideias e os sentidos variados que se recebe

(retórica e sociocultural); c) para solucionar problemas quando há um equívoco de linguagem (estratégica) (GRUBER-MILLER, 2006, p. 12-13; SAVIGNON, 2002, p. 3, 6-7).

Por causa da natureza da língua e da sua modalidade não-oral, a instrução (ou ensino) do latim enfatiza fortemente uma orientação gramatical e meticulosamente uma atenção aos detalhes morfosintáticos. No entanto, isso favorece ou privilegia apenas um tipo de aprendiz (estudante): aquele que aprende sequencialmente bem; aquele que pesquisa independentemente de seus professores, de seus pares, de materiais específicos etc.; aquele que consegue distinguir detalhes em circunstâncias variadas de aprendizagem e com diferentes perspectivas; aquele é sensível a diferenças sutis (DEAGON, 2006, p. 29-33). Em linhas gerais, são aqueles que confiam mais em dados concretos, detalhes e fatos e necessitam de informações; decidem com base lógica através de argumentos racionais; tomam decisões tranquilamente. Ademais, são envolvidos em ideias, são reflexivos antes de tomar uma atitude e são, em geral, pouco sociáveis (DEAGON, 2006, p. 27-28).

Esse tipo de aprendiz, amiúde, adéqua-se ao estudo de acordo com o método de gramática-tradução, ou seja, o método centrado no aprendizado de conteúdo. Estudantes com esse perfil são de áreas bem específicas das Ciências Exatas ou são dados à pesquisa aplicada. Porém, amiúde, esses estudantes são a minoria nas salas de aula, principalmente na área de Letras e Linguística, Ciências Humanas, em torno de dez por cento e é bem verdade que, quando se trata de estudantes nos Cursos de Letras Clássicas, esse percentual pode aumentar (DEAGON, 2006, p. 29-33).

No entanto, há um dado desconexo nisso. Por exemplo, o docente, ao empregar amplos quadros e tabelas demonstrativas de declinações e conjugações verbais em arranjo perfeito, pode causar efeito normativo e regular, de classificação matemática, colocando em exposições ulteriores as irregularidades mais gritantes. Para o latinista, isso certamente funciona. No entanto, para um discente não latinista, isso pode ser visto como uma organização gramatical totalmente matemática. Assim, o objeto de estudo, o latim, passa a ser mais especulativo do que observável e, por isso, algum discente pode chegar à conclusão de que ele está estudando algo da área de Exatas, mas isso é puramente humanista (de Humanas) (LIMA, 1995, p. 27-30).

Por exemplo, no Curso de Letras do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), as disciplinas de Latim I e II são obrigatórias para os Cursos de Licenciatura em Português e em Espanhol, embora, desde 2019, haja uma tendência a colocar Latim II como eletiva ou optativa, deixando como obrigatórias Latim I e Literatura Latina. Os aprendizes em geral apresentam estilos cognitivos e de aprendizagem heterogêneos. Muitos alunos se

interessam pelos fatos linguísticos sincrônicos ou por literatura por conta de interesses imediatistas ou por questão de personalidade mesmo.

Não se trata de negligenciar o fato de que os alunos possam ter problemas de base linguístico-gramatical também: no momento de conceituar fatos linguísticos, de definir conceitos gramaticais etc., isso inviabiliza o aprendizado do latim. Amiúde, o aluno muda de curso de acordo com tendências mercadológicas e de atuação. Neste sentido, ele não se atém ao binômio vocação-formação: o aluno estuda em uma determinada área porque é o que há.

Nota-se que o Centro de Artes e Comunicação da UFPE é frequentado por pessoas com sensibilidade artística, pessoas talentosas, e que têm uma boa interação com pares e grupos. Mesmo no bacharelado em Letras da UFPE, hoje em dia, são poucos os estudantes que apresentam traços de estilo cognitivo e de aprendizagem que se enquadram no método puramente centrado no aprendizado de conteúdo. É comum ouvir de alunos, nesse contexto, que latim “é a disciplina de Exatas na área de Humanas” ou que “possui uma lógica matemática”. Isso advém do fato de que eles não se enquadram no modelo de ensino-aprendizagem que lembram detalhes lógico-matemáticos. É perceptível que eles, em geral, admiram a realidade viva da linguagem falada. Em última análise, percebe-se que não se trata de aportes exatos em humanas ou lógica matemática na língua latina, mas uma tendência humanista na metodologia do ensino do latim, com classificações, tabelas, conjugações e amplas teorias advindas das Humanas em geral, podendo reduzir o estudo linguístico em outros aspectos, como especulação filosófica, sociológica, política etc.

É importante salientar que o perfil do aluno de latim da UFPE descrito aqui, amiúde, é um dado geral de pesquisa qualitativa comparativa a partir da experiência de ensino-aprendizagem na sala de aula e da atuação na Área de Língua e Literatura Latinas do Departamento de Letras. Destarte, faz-se necessário um aprofundamento de informações através de coleta de dados ou de uma diagnose sobre quem são os alunos e seus objetivos com o curso, além das experiências desses alunos com as disciplinas de latim e suas expectativas em relação à disciplina. Aqui, por questão de espaço, limita-se a não apresentar tabulações e inventariações dessa natureza, deixando para pesquisas e publicações ulteriores.

Para Andrea Deagon, de forma geral, os estudantes, que se deparam com o método puramente centrado no aprendizado de conteúdo, acham que alguma coisa que lembre a aula de latim parecerá desagradável, sobrecarregado e errado (DEAGON, 2006, p. 33).

Sendo assim, os estudantes mais aplicados, no que diz respeito a esses estilos cognitivos e de aprendizagem, podem se adequar perfeitamente às necessidades e estruturas de um curso tradicional. Porém, outros aprendizes ficarão entediados e aborrecidos, e podem desistir de estudar latim ou podem ficar totalmente alheios ao conhecimento dessa língua, pela qual eles estavam interessados inicialmente, mas depois as denominaram de “muito difícil” ou “impraticável” (DEAGON, 2006, p. 33-34), desconsiderando a eficácia, o deleite e a utilidade da língua. No Curso de Letras da UFPE, é muito comum se ouvir esse tipo de consideração a respeito da disciplina de latim.

Por outro lado, uma potencialização da linguística sincrônica em detrimento do reconhecimento dos estudos diacrônicos pode acentuar a inutilidade do estudo do latim, alegando-se a falta de atualização, relevância e impacto no que diz respeito à modalidade oral. É bem verdade que o fato linguístico delimitado por Saussure (1997) é analisado em uma perspectiva sincrônica. Entrementes, outrossim, é verdade que Saussure era filólogo e conhecedor de línguas antigas, sem as quais ele não poderia confirmar suas principais teses. Ademais, metade do seu **Curso de Linguística Geral** é dedicada ao estudo da Linguística diacrônica (SAUSSURE, 1997, p. 193ss.). Sobre a língua, Saussure salienta que:

A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente. Não falamos mais as línguas mortas, mas podemos muito bem assimilar-lhes o organismo linguístico. Não somente a ciência da língua pode se privar de outros elementos da linguagem como ela só é possível quando esses outros elementos não estão misturados (tradução própria).<sup>4</sup>

Assim, deve-se destacar, aqui, que ‘modalidade oral’ e ‘falar’ estão na categoria da oralidade fluente e corrente. Segundo os **Standards for Classical Language Learning** (Padrões para a Aprendizagem de Língua Clássica), quando se refere ao latim oral, deve-se pressupor o ato de leitura e de recitação, em voz alta, de textos em latim; a formulação de perguntas e respostas em latim; afirmações ou declarações; emissão de pedidos ou resposta aos pedidos. *Stricto sensu*, todos esses procedimentos são o que se pode chamar de ‘uso oral’ do latim. No entanto, tudo isso é distinto de ‘falar’ latim. O verbo ‘falar’ tem sido evitado entre os *Padrões de Aprendizagem de Línguas Clássicas*. Geralmente, emprega-se este verbo para substituir a expressão ‘usar oralmente’.

---

<sup>4</sup> *La langue, distincte de la parole, est un objet qu'on peut étudier séparément. Nous ne parlons plus les langues mortes, mais nous pouvons fort bien nous assimiler leur organisme linguistique, Non seulement la science de la langue peut se passer des autres éléments du langage, mais elle n'est possible que si ces autres éléments n'y sont pas mêlés* (SAUSSURE, 1997, p. 31).

Ademais, deve ser evitado para que não se pressuponha que a ‘conversação’ seja considerada parte importante do padrão de aprendizagem das línguas clássicas (GASCOYNE et al., 1997, p. 40).

Isso pode levar ao questionamento acerca da interação e da prática discursiva em torno do gênero na forma falada hodiernamente. Muitos podem advogar que a prática discursiva e o estudo dos gêneros textuais devem ser delimitados ao contexto da língua oral, mesmo que haja reflexo na modalidade escrita.

Bakhtin (1986, p. 60-61) inclui os gêneros literários (da antiguidade ao presente) na categoria de gêneros discursivos:

De fato, a categoria de gêneros de discurso deve incluir réplicas curtas do diálogo diário (e estes são extremamente variados dependendo da matéria tematizada, situação e participantes), narração diária, escrita (em todas as suas várias formas), a breve ordem militar padrão, a ordem complicada e detalhada, o repertório regularmente variegado de documentos de negócios (em sua maioria padrão), e o mundo diverso do comentário (no sentido amplo da palavra: social, político). E também devemos incluir aqui as formas diversas de afirmações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio à novela multivolume) (tradução própria).<sup>5</sup>

O problema é que os gêneros literários foram, por muito tempo, estudados largamente mais do que qualquer gênero discursivo e que apenas os seus aspectos e traços literários artísticos foram analisados em detrimento dos tipos específicos das enunciações discursivas, o que compartilharia de uma natureza verbal comum chamada língua (BAKHTIN, 1986, p. 61).

A partir de Saussure, houve uma virada no tratamento da língua. A heterogeneidade dos gêneros continuou sendo estudada pelos estruturalistas e behavioristas americanos, mas do ponto de vista das características da oralidade cotidiana (BAKHTIN, 1986, p. 61). É bem verdade que os gêneros do cotidiano são simples e evocam seus aspectos dialogais na modalidade oral e escrita. Os gêneros literários, drama, lírico e épico; os comentários sociopolíticos; as pesquisas científicas; todos esses gêneros formam aquilo que se chama de secundários e complexos (BAKHTIN, 1986, p. 61-62). A língua literária é secundária e complexa, mas se constitui como um dos principais objetos do discurso. Mesmo secundária e complexa, ela apresenta um sistema dinâmico de estilos linguísticos. No entanto, percebe-se que os sistemas de estilos na língua literária mudam constantemente (BAKHTIN, 1986, p. 65).

<sup>5</sup> *In fact, the category of speech genres should include short rejoinders of daily dialogue (and these are extremely varied depending on the subject matter, situation, and participants), everyday narration, writing (in all its various forms), the brief standard military command, the elaborate and detailed order, the fairly variegated repertoire of business documents (for the most part standard), and the diverse world of commentary (in the broad sense of the word: social, political). And we must also include here the diverse forms of scientific statements and all literary genres (from the proverb to the multivolume novel).*

Ao estudar a literatura latina, nota-se que os estilos mudam, não necessariamente por conta do gênero ou dos autores, mas por épocas e pelo contexto histórico também. Isso advém do fato de que esses sistemas mudam por influência da língua não literária, movendo-se dos sistemas simples aos mais complexos. Deve-se desenvolver, nesse caso, uma explicação histórica sobre essas mudanças. A partir de uma análise sócio-histórica, compreende-se que o discurso, seus tipos e gêneros sofrem modificações que acontecem no âmbito social da vida. O estudo da língua literária dos latinos pode explicar os fenômenos desde a história da sociedade até a história da linguagem. Por esta razão, não se explica os fenômenos morfossintáticos, lexicais e fonéticos do latim na literatura sem atravessar o estilo genérico (dos gêneros) e suas modificações e implicações (BAKHTIN, 1986, p. 65).

O que se pode inferir a partir disso é que a língua latina pode ser estudada levando em consideração os fenômenos linguísticos. O fenômeno discursivo pode ser explicado da mesma forma como se explica em qualquer texto da língua hodierna oral e escrita. Essas línguas são complexas e secundárias, mas possuem elementos secundários e simples no seu aspecto dialogal. O estudo dessas línguas comprova o processo histórico das mudanças dos estilos, tipos e gêneros (LIMA, 1995, *passim*).

## 2. O ensino comunicativo do latim com *focus* no aprendiz

Por definição, o *focus* do Ensino Comunicativo de Línguas (doravante ECL) está no aprendiz (estudante ou discente). São justamente as necessidades comunicativas dos aprendizes que fornecem a forma ou a estrutura para a elaboração dos objetivos dentro de um programa de ensino. Trata-se de objetivos programáticos e funcionais, uma vez que se leva em consideração a competência funcional da comunicação. Ademais, isso implica em uma avaliação qualitativa do aprendiz em detrimento de determinações quantitativas acerca de características linguísticas (SAVIGNON, 2002, p. 4). Sendo assim, todas as cinco competências comunicacionais supramencionadas são componentes frente aos contextos (SAVIGNON, 2002, p. 8). Há oito princípios do ECL que Savignon (2002, p. 6) levou em consideração a partir do sumário de Berns (1990, p. 104), os quais podem se adequar ao ensino-aprendizagem do latim, a saber:

1. O ensino de língua é baseado em uma visão da língua como comunicação. Isto é, a língua é vista como um instrumento social que os falantes usam para fazer a significação; os falantes comunicam-se sobre algo a alguém com algum objetivo, ou oralmente ou por escrito.

2. A diversidade é reconhecida e aceita como parte de desenvolvimento de língua e uso em aprendizes e usuários de segunda língua, como é com usuários de primeira língua.
3. A competência de um aprendiz é considerada em relativos, não em absolutos termos.
4. Mais de uma variedade de uma língua é reconhecida como um modelo viável para aprender e ensinar.
5. A cultura é reconhecida como instrumental para a formação da competência comunicativa de falantes, tanto nas suas línguas primeiras como em subsequentes.
6. Nenhuma metodologia única ou o jogo fixado de técnicas se prescrevem.
7. O uso de língua se reconhece como serviço de funções ideacionais, interpessoais, e textuais e se relaciona ao desenvolvimento da competência dos aprendizes em cada um.
8. É essencial que os aprendizes se envolvam na realização de coisas com a língua — isto é, que usem a língua com vários objetivos em todas as fases da aprendizagem (tradução própria).<sup>6</sup>

Assim, convém salientar que o ensino do latim deve pressupor uma finalidade comunicacional. Essa língua compreende ferramentas com finalidade social, as quais são usadas para dar ou fazer significação. A comunicação na aprendizagem do latim tem de cumprir um objetivo claro. Por que e para que se estuda latim? A finalidade da aprendizagem dessa língua deve ficar clara e evidente para os aprendizes como instrumento social. Alunos de Letras querem aprender os vários traços linguísticos e uma leitura aproximativa das obras literárias latinas. Alunos de Biologia querem aprender latim por questão bem específica e prática: os nomes científicos. Alunos do curso de Direito sabem que o conhecimento de termos técnicos em latim é essencial, inclusive para a interpretação da lei, baseada nas Leis Romanas. Quem estuda Filosofia busca entender conceitos, não só gregos, mas também latinos, para compreender os textos filosóficos. É claro que não se trata de uma finalidade sempre tão pragmática. Isso não exclui a possibilidade alunos de áreas diversas se encantarem por mitologia, retórica e poesia latinas.

---

<sup>6</sup> 1. *Language teaching is based on a view of language as communication. That is, language is seen as a social tool that speakers use to make meaning; speakers communicate about something to someone for some purpose, either orally or in writing.*

2. *Diversity is recognized and accepted as part of language development and use in second language learners and users, as it is with first language users.*

3. *A learner's competence is considered in relative, not in absolute, terms.*

4. *More than one variety of a language is recognized as a viable model for learning and teaching.*

5. *Culture is recognized as instrumental in shaping speakers' communicative competence, in both their first and subsequent languages.*

6. *No single methodology or fixed set of techniques is prescribed.*

7. *Language use is recognized as serving ideational, interpersonal, and textual functions and is related to the development of learners' competence in each.*

8. *It is essential that learners be engaged in doing things with language—that is, that they use language for a variety of purposes in all phases of learning.* (BERNS, 1990, p. 104; SAVIGNON, 2002, p. 6).

Não obstante tudo isso, deve-se levar em consideração o estilo cognitivo e a heterogeneidade dos aprendizes como parte do desenvolvimento do ensino do latim como uma segunda língua. Os aprendizes se deparam com a língua latina como outro idioma. Mesmo os discentes dos cursos de línguas românicas (como de português, espanhol e francês) não veem o latim com certa inteligibilidade. A heterogeneidade dos discentes também contribui com esse estado de coisas. Essa heterogeneidade é de ordem de aprendizagem ou de estilo cognitivo. Qual seria a melhor forma de apresentar a língua latina que não excluísse a heterogeneidade dos discentes?

Gruber-Miller (2006) descreve bem os estilos de aprendizagem de uma língua nas comunidades (sala de aula, universidade). Ele salienta que, no mundo greco-romano, havia dramaturgos, oradores, poetas, escritores etc. Todos esses apresentavam seus textos por meio de *performance* (desempenho) e recitações diante do público. O público aplaudia, interpretava, questionava e ponderava sobre a atuação de uma determinada pessoa. Do mesmo modo, os aprendizes gostam de *feedback*, de orientação e de posicionamento acerca de suas apresentações (GRUBER-MILLER, 2006, p. 16).

Uma das assunções dos *Standards for Classical Language Learning* é que o aprendizado da língua deve ser “para todos os estudantes” (GASCOYNE et al., 1997, p. 3; GRUBER-MILLER, 2006, p. 16). No entanto, os discentes não aprendem da mesma forma e de todas as maneiras. Geralmente empregam-se os mesmos tipos de atividades para os alunos em detrimento de se conhecer a diversidade e heterogeneidade dos discentes. Há discentes que aprendem ouvindo, falando e agindo. Outros aprendem simplesmente pela visualização da escrita no quadro ou de algum filme. Há atividades que são úteis e eficazes para toda a turma, mas outras podem ser feitas em grupos e o resultado pode ser melhor. Ademais, deve-se levar em conta a heterogeneidade de formação dos alunos: alguns são sociólogos, músicos, atores, pintores, escritores, cientistas, matemáticos, economistas etc. (GRUBER-MILLER, 2006, p. 16). Gruber-Miller (2006) salienta e afirma o seguinte: “Esta é minha tarefa como professor para ativar tantas partes diferentes dos seus [*sic* dos discentes] domínios cognitivos, sociais, e afetivos quanto possível para ajudá-los a aprender o grego e o latim eficientemente (p. 16, tradução própria)”.<sup>7</sup>

O docente tem de reconhecer o estilo cognitivo predominante e as várias habilidades de aprender dos discentes. Todo estilo cognitivo tem uma significação comportamental que faz

---

<sup>7</sup> *It is my job as teacher to activate as many different parts of their cognitive, social, and affective domains as possible to help them learn Greek and Latin efficiently. It is my job as teacher to activate as many different parts of their cognitive, social, and affective domains as possible to help them learn Greek and Latin efficiently* (GRUBER-MILLER, 2006, p. 16).

perceber a heterogeneidade de uma classe de alunos (DEAGON, 2006, p. 31-33). Todavia, deve-se considerar que, por conta da COVID-19, a avaliação prévia dos estilos cognitivos dos aprendizes, mediante o ensino remoto e EaD, torna-se uma *aporia* e quase impraticável. Trata-se de mais um problema que a COVID-19 trouxe consigo atualmente.

Para isso, segundo Gruber-Miller (2006), é importante considerar todos os sentidos de aprendizagem por parte dos discentes, não apenas através de leitura e escrita, mas através do ato da escuta e da fala, do drama e da encenação, da ‘contação’ de história e da música. Isso advém do fato de que a língua é interativa e deve envolver toda a comunidade. Os professores devem fazer com que os discentes criem essa comunidade dentro da sala de aula. Com a língua latina, isso será possível por meio da literatura, com a expressão de ações, emoções, sentimentos, valores, crenças e afeições, de modo que convém ensinar aos discentes palavras associadas a essas expressões. O procedimento para isso tem como base atividades variadas que ajudam em sala de aula a construir uma comunidade, tais como jogos, pesquisas sobre valores e solução de problemas. Os discentes devem ser encorajados a estarem cômnicos de seu sucesso na aprendizagem e confiantes no procedimento de aprendizagem por parte do professor (GRUBER-MILLER, 2006, p. 17).

Existem várias formas, por exemplo, de fazer com que os aprendizes de diferentes estilos cognitivos venham a conhecer o vocabulário latino. Por exemplo, através de aproximações com listas e com leituras; repetição em voz alta; conexão visual das palavras com ações; jogos; mnemotécnica de cognatos e de imagens; método das palavras-chave; leitura em busca de palavras novas; escolha de palavras; distinções de palavras; mapeamento semântico etc. Qualquer atividade deve prover benefícios para um estilo cognitivo no que concerne ao aprendizado do latim (DEAGON, 2006, p. 37-38).

O mapeamento semântico ajuda a agrupar palavras em um determinado campo semântico e facilmente ajuda a fornecer as acepções de cada palavra no contexto. O docente poderia usar as listas de palavras relacionadas ao contexto militar, doméstico etc., por exemplo, retiradas do texto dos *Hermeneumata Pseudodositheaana*:

*De militia: castra; miles; dux; praefectus; tribunus; centurio; evocatus; princeps; signifer; navarchus; decurio; pedites; equites; sagittarii; custodes; speculatores; hostes; captivi; pugna; pax; legio; turma; arma; hasta; tesserarius; classis; praesidium; spolia* (HERMENEUMATA, 2004, p. 61).

Sobre [as coisas] militares: acampamento; soldado; comandante; governador (chefe de uma armada); tribuno; centurião; convocado; primeiro (príncipe); cinzelado; comandante (capitão de navio); decurião; infantas; cavaleiros; frecheiros; guardas; exploradores; inimigos; cativos; luta; paz; legião; turma; armas; lança; soldado transmissor de senha; classe; guarnição; espólios (tradução própria).

*De cognatione: cognatio; parentes; liberi; pater; mater; frater; soror; filius; filia; amita; matertera; avia; avus; nutrix; nutritor; socer; gener; privignus; amicus; amica; inimicus; noverca; alumnus; consobrinus; patruus; neptis; adoptivus; conlactaneus; vidua; sterilis; patricius; pupillus; dominus; domina; ingenuus; liber* (HERMENEUMATA, 2004, p. 62).

Sobre a família: família; pais (antepassados); crianças; pai; mãe irmão; irmã; filho; filha; tia paterna; tia materna; avó; avô; nutrix; nutritor; sogro; genro; enteado; amigo; amiga; inimigo; madrasta; criança; aluno; primo direito; tio paterno; neta; adotado; irmão adotivo; viúva; estéril; patrício; órfão; mestre; senhora; nascido livre (tradução própria).

*De signis: aries; taurus; gemini; cancer; leo; virgo; libra; scorpio; sagittarius; capricornus; aquarius; pisces.* (HERMENEUMATA, 2004, p. 66).

Sobre os signos: áries; touro; gêmeos; câncer; leão; virgem; libra; escorpião; sagitário; capricórnio; aquário; peixes (tradução própria).

Os aprendizes logo identificarão as palavras do campo semântico predominante em um determinado texto. Saberão descrever o ambiente, as pessoas, os equipamentos e as ações (DEAGON, 2006, p. 38). Considerando um dos padrões do aprendizado de uma língua clássica, um dos objetivos é justamente a comunicação, isto é, comunicar em uma língua clássica a partir do padrão de emprego oral, leitura, entendimento e interpretação do latim ou do grego como processo de aprendizagem (GRUBER-MILLER, 2006, p. xiii; GASCOYNE *et al.*, 1997, p. 6-9). O modo como se aprende uma língua, mais especificamente uma segunda língua, dá-se pela expressão, interpretação e negociação de sentido ou significado. A comunicação da informação, das ideias e dos conceitos compreende, por meio da linguagem, um discurso com meios inteligíveis. As implicações para isso resultam na compreensão vocabular, na acurácia gramatical, na apreensão do discurso e na capacidade de reproduzir uma determinada língua, como a latina ou a grega. Uma aproximação baseada no significado ou no sentido não objetiva como fim último o estudo morfológico, mas a maneira como as formas se relacionam com uma gama de traços comunicativos. Isso se dá por meio de um *esquema*. Um *esquema* é um complexo de elementos e proposições interconectadas, o qual se diferencia de uma unidade de informação, denominado de conceito. Assim, os conceitos se conectam formando um *esquema*, isto é, uma rede interconectada de associações e nós significativos (GRUBER-MILLER, 2006, p. 12-13). Assim, John Gruber-Miller explicita o exemplo do *esquema* do *symposium*. Ele menciona o seguinte:

Por exemplo, um *symposium* especifica um grupo de condutas, pessoas, e atividade pertencentes a uma festa grega depois do jantar. Dentro do *esquema* do *symposium*, um nó na rede pode ser uma *hetaira*, e este tem vários fios e associações, tais como o som da palavra, sua representação escrita, sua morfologia e sintaxe, como *hetaira* é (sua idade e veste), seu status, e o que ela faz no *symposium*. Grupos de nós com suas associações encarregadas são ligados para formar um *esquema* ou roteiro.

Assim, o esquema *symposium* também inclui outros nós—tais como vinho e a mistura do vinho e água em uma *krater*, a presença de homens sem suas esposas, a ordem de beber, as atividades, tais como falar de política e poesia — para formar um roteiro ou um mapa de como os nós são conectados conjuntamente.<sup>8</sup>

Segundo minha experiência no ensino da língua latina e grega, evidencio um sistema de pronúncia sempre mais aproximativo tanto quanto possível da língua vernácula portuguesa, podendo ser mais tradicional ou italicizada, sem deixar de apresentar a pronúncia restituída (reconstruída). Procedo a um acordo acertado com os aprendizes sobre a tonicidade e produção vocálica. Isso evita pronunciar à germânica, criando sons estranhos que não ajudam na aprendizagem, dificultando o entendimento, além de evitar qualquer pedantismo, uma vez que na questão de *performance e competência de recepção oral da língua latina*, o docente e o discente se encontram na mesma situação. Os alunos compreendem mais quando se pronuncia *vita* [vita] do que *uita* [wita], *civis* [tjivis] do que *ciuis* [kiwis]. Em geral, nos cursos de Letras da UFPE, professores que já ministraram ou ministram essas disciplinas adotam ou pronúncia italicizada-tradicional ou restituída (reconstruída).

Depois de explicar sobre as variações e traços linguísticos de casos, pessoas e situação contextual da oração, elenco várias palavras latinas de um mesmo contexto semântico para que os discentes compreendam como elas se articulam em uma determinada temática textual.

Há de se concordar com Lima (1995) de que, em um ano, tendo quatro horas de aulas semanais, um aluno não tem condições de ler e entender um texto de um autor latino. É mais fácil ele entender uma frase em sua estrutura e aspecto morfossintáticos, como uma espécie de propedêutica ao texto latino (LIMA, 1995, p. 161). Segundo minha experiência, eu procedo dessa forma, começando com frases simples, palavras em contextos semânticos específicos, como uma condição prévia para chegar até o texto. Faz-se necessário que os aprendizes aprendam declinar e conjugar, mas não decorar classificações *tabelistas* (LIMA, 1995, p. 161).

Baseando-se nas afirmações de Gruber-Miller (2006), poder-se-ia considerar que aprender novas palavras é uma questão que envolve camadas de informações e associações, que vão desde o

---

<sup>8</sup> For example, a *symposium* specifies a set of behaviors, people, and activities pertinent to a Greek after-dinner drinking party. Within the schema *symposium*, one node in the web may be a *hetaira*, and this node has various strands or associations, such as the sound of the word, its written representation, its morphology and syntax, what a *hetaira* looks like (her age and dress), her status, and what she does at the *symposium*. Groups of nodes with their attendant associations are linked together to form a schema or script. Thus, the schema *symposium* also includes other nodes—such as wine and the mixing of wine and water in a *krater*, the presence of men without their wives, the order of drinking, other activities such as talking politics or singing poetry—to form a script or map of how the nodes are connected together (GRUBER-MILLER, 2006, p. 13).

conhecimento no nível fonético, gramatical e semântico até os limites das noções socioculturais e políticas. Sendo assim, aquele que busca aprender por meio da linguagem, pertencente um determinado contexto histórico-social, deve apreender a estrutura da língua em um discurso ou mensagem inteligível.

Isso pressupõe que a competência comunicacional dos aprendizes, por meio da aprendizagem do latim, não deve ser avaliada em termos absolutos, mas relativos. Existem outras formas de aprender latim que ultrapassam ao mero conhecimento gramatical. Os aprendizes podem aprender mais efetivamente essas línguas contando histórias, compartilhando ideias, encenando dramas e escrevendo cartas ao estilo de Cícero. Isso cria um senso de comunidade e de interação na sala. Ademais, não se trata de um mero procedimento para aquisição de conteúdo gramatical. A gramática deve vir a ser uma ferramenta empregada para expressar o pensamento clara e efetivamente, mas não deve vir a ser o fim último do aprendizado do latim (GRUBER-MILLER, 2006, p. 17). Pode-se inferir, a partir disso, que a competência comunicacional do latim não é somente a competência gramatical morfosintática.

Outro ponto a ser considerado é que as variações dialetais e linguísticas dos aprendizes devem ser levadas em consideração para o aprendizado do latim. Os docentes devem reconhecer essas variações como instrumentos para ensinar essas línguas. Gavin Betts emprega no seu livro, na parte de alfabeto e pronúncia, palavras gregas que foram tomadas como empréstimos no inglês em várias áreas. Esse tipo de procedimento ajuda os discentes a perceberem a incidência das palavras gregas na variação dialetal e linguística e em várias áreas do conhecimento (BETTS, 2010b, p. 5; BETTS, HENRY, 2010, p. 7). Na região Nordeste do Brasil, existem vários helenismos advindos do latim e que se preservaram no uso cotidiano. Um exemplo para isso: *Diadema* era uma coroa ou um objeto que os gregos usavam na cabeça para enfeitar ou adornar. Na variação dialetal recifense, em vez de empregar a palavra *tiara*, o *diadema* continuou com o sentido e uso (no grego *διάδημα* [diadēma], no latim *diadema*). A palavra *agonia* vem da palavra grega *ἀγωνία* [agōniā], que passou para o latim *agōnīa*. Essa palavra significa luta, combate e disputa. Deriva desse ponto o seu emprego mais recente, como ansiedade ou medo (GLARE, 2015, v. 1, p. 100 e 588). Faz-se necessário criar aproximação entre línguas como um fator pertinente na aprendizagem.

Semelhantemente, os aspectos culturais brasileiros e greco-romanos devem servir de instrumentos para a formação da competência dos aprendizes. Os aprendizes de latim devem

entender os valores, as atitudes, os costumes e os ritos da cultura greco-romana. Isso não pressupõe uma mera informação cultural. Os estudantes devem entender como determinados valores tiveram efeito na vida cotidiana na Grécia e em Roma na Idade Antiga. Sem o conhecimento cultural, os discentes não podem compreender e interpretar os textos em latim. Assim, de acordo com os *Standards for Classical Language Learning*, os estudantes devem demonstrar compreensão acerca das várias perspectivas da cultura greco-romana em suas práticas e produções. Ademais, devem reconhecer e usar os elementos da língua grega e latina para aumentar o conhecimento de sua própria língua e devem cotejar e contrastar sua própria cultura com a romana e a grega (GASCOYNE *et al.*, 1997, p. 6, 9-15; GRUBER-MILLER, 2006, p. xiii, 14).

Do ponto de vista do Ensino Comunicativo das Línguas, não há apenas uma única metodologia ou as mesmas regras fixadas e prescritas para ensinar latim. Utilizar os mesmos materiais não é o mesmo que proceder metodologicamente de maneira eficaz. O inverso também pode ocorrer. Todas as metodologias e técnica devem ser revisitadas e atualizadas constantemente para a eficácia e acurácia do ensino-aprendizagem.

Destarte, o uso da língua latina deve ser reconhecido como serviço funcional ideacional, interpessoal e textual, relacionando ao desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. Convém que os estudantes se envolvam em atividades e ações que venham a realizar coisas práticas com a língua latina. Nas fases de aprendizagem, eles devem usar o latim com vários objetivos. Para isso, recomenda-se que os aprendizes se envolvam em pesquisas que possibilitem o uso do latim. Para os estudantes de Biologia, as relações dos nomes científicos dos seres e sua caracterização. Para os estudantes de Direito, uma tradução de excertos do Código Romano. No que se refere aos alunos de Letras, pesquisas que envolvam o estudo etimológico das palavras e sua tradução para o português, espanhol etc. Dados culturais são sempre bem-vindos. Por exemplo, para a disciplina de latim no Curso de Licenciatura em Espanhol, é interessante chamar à atenção o uso dos nomes dos dias da semana em latim em consonância com os dias da semana em espanhol, de maneira a salientar a relação entre as duas línguas através de dados culturais: *dies Solis, dies Lunae, dies Martis, dies Mercuri, dies Iovis, dies Veneris, dies Saturni* (latim); *Domingo, Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado* (espanhol) (BETTS, 2010a, p. 120).

### 3. Os objetivos e os padrões para a aprendizagem da língua latina

Cada vez mais se procura adequar o ensino-aprendizagem das línguas clássicas a determinados padrões ou paradigmas. Esses padrões cumprem objetivos de compreensão e aprendizado por parte do estudante e sua efetivação na sua vida tanto acadêmica como do cotidiana. Eles não estão necessariamente relacionados com programas curriculares, mas são de ordem didático-pedagógica. Como já se mencionou, a competência comunicativa não necessariamente é competência gramatical. A competência comunicativa depende de outros componentes que não estão necessariamente na gramática, mas na execução contextual ou cultural (GRUBER-MILLER, 2006, p. 13-14).

Tais padrões de aprendizagem de línguas clássicas foram, inicialmente, sugeridos por professores e pesquisadores classicistas americanos a partir dos padrões empregados na aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, eles não são unicamente utilizados em território americano. Eles podem se adequar às variadas realidades e metodologias (GRUBER-MILLER, 2006, p. 10-11, e 20) sem prescrever regras metodológicas:

Os *Padrões* não ordenam uma metodologia, não prescrevem certo manual, e não contam como ensinar. Melhor, estabelecem cinco largas metas — Comunicação, Cultura, Conexões, Comparação, e Comunidades — como uma estrutura para programas de língua, e definem padrões de conteúdo para descrever o conhecimento e as habilidades que os estudantes devem adquirir (tradução própria).<sup>9</sup>

Os objetivos dos padrões são cinco: comunicação, cultura, conexões, comparação e comunidades. Esses objetivos devem cumprir a modalidade dos padrões de aprendizagem (GASCOYNE *et al.*, 1997, p. 6; GRUBER-MILLER, 2006, p. xiii, 14) sem substituir o currículo e as metodologias.

#### **a) Surgimento:**

No ano de 1989, nos Estados Unidos, iniciou-se uma reforma educacional. Em 1993, organizações envolvidas com o ensino de línguas (Conselho Americano sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras, a Associação de Professores de Francês, a Associação de Professores de Alemão, e a Associação de Professores de Espanhol e Português)<sup>10</sup> receberam fundos para desenvolver padrões para o

---

<sup>9</sup> The *Standards* do not mandate a methodology, do not prescribe a certain textbook, and do not tell how to teach. Rather, they establish five broad goals — Communication, Culture, Connections, Comparison, and Communities — as a framework for language programs, and set content standards to describe the knowledge and abilities students should acquire (GRUBER-MILLER, 2006, p. 20).

ensino de línguas estrangeiras (GASCOYNE et al., 1997, p. 1; GRUBER-MILLER, 2006, p. 20). Uma força-tarefa de onze membros, representando vários cursos de línguas, níveis de instruções e modelos programáticos de regiões diferentes dos USA,<sup>11</sup> foi designada para definir os padrões de conteúdo que os estudantes deveriam conhecer e seguir na aprendizagem das línguas. No desenvolvimento, a força-tarefa se empenhou em compartilhar os problemas e soluções que envolviam suas atuações profissionais e o público em geral. Houve um consenso entre os membros acerca da instrução das línguas estrangeiras nos USA (GASCOYNE et al., 1997, p. 1; GRUBER-MILLER, 2006, p. 20).

Em 1994, um decreto, a saber, *Goals 2000: Educate America Act*, foi aprovado pelo Congresso dos USA, sendo emitido como legislação federal complementar, denominada *Improving America's Schools Act*, por meio do decreto buscou-se incentivar as escolas a desenvolverem padrões no quadro das disciplinas. Em 1996, as disciplinas relacionadas ao ensino de inglês e de outros idiomas modernos estrangeiros criaram padrões para a *Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century)*. Isso foi resultado de três anos de estudos e consulta entre os profissionais da área de Letras e ligados ao ensino de línguas. Uma das propostas é que os discentes fossem preparados linguisticamente e culturalmente para se comunicar eficientemente diante da pluralidade social dos USA e mundial. Os estudantes deveriam ter proficiência em inglês e em um outro idioma moderno ou clássico (GASCOYNE et al., 1997, p. 1; GRUBER-MILLER, 2006, p. 14, 20).

Os objetivos e empregos de uma determinada língua são variados e isso depende também da variedade dos aprendizes. Sem levar consideração a razão de estudos, o aprendizado da língua tem de ofertar algo aos aprendizes. A partir disso, convencionaram-se cinco cês (5 C's) para o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, que formam os objetivos ou alvos, a saber: *Comunicação, Culturas, Conexões, Comparações e Comunidades*.

Alguns professores classicistas fizeram parte do quadro de direção e da força tarefa do projeto dos *Standards for Foreign Language Learning*. Os *Padrões para a Aprendizagem da Língua Clássica (Standards for Classical Language Learning)* são resultado de um projeto

---

<sup>10</sup> The American Council on the Teaching of Foreign Languages, the American Association of Teachers of French, the American Association of Teachers of German, and the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese

<sup>11</sup> Isso gerou padrões estaduais para o ensino de línguas. Cf. THE CALIFORNIA STATE BOARD OF EDUCATION. *World Language Content Standards for California Public Schools: Kindergarten Through Grade Twelve*. Sacramento: THE CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010. 16p.; THE MICHIGAN STATE BOARD OF EDUCATION. *The Michigan World Language Standards and Benchmarks*. Michigan Department of Education: Lansing, 2014. v. 8.07.; KEAN, J.; GRADY, S.; SANDROCK, P. *Wisconsin's Model Academic Standards for Foreign Languages*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction, 2001.

colaborativo que envolveu a Liga Clássica Americana, a Associação Filológica Americana e as Associações Clássicas Regionais, sendo representadas por doze membros liderados por Richard Gascoyne (GASCOYNE *et al.*, 1997, p. ii, 1; GRUBER-MILLER, 2006, p. 20).<sup>12</sup>

### **b) Padrões e objetivos para a aprendizagem das línguas clássicas:**

Convém salientar que o primeiro padrão envolve a leitura, a compreensão e a interpretação do latim e do grego. Disso, decorre o uso oral através da escuta e da escrita como parte do processo de aprendizagem. **O objetivo diz respeito à comunicação em latim ou grego** (GASCOYNE *et al.*, 1997, p. 6-9; GRUBER-MILLER, 2006, p. xiii, 10-13).

O segundo padrão é concernente ao entendimento das perspectivas acerca da cultura greco-romana revelada nas práticas e nos produtos cotidianos da Antiguidade. O aprendiz deve saber que uma determinada prática tem implicações em outros comportamentos e crenças. Na verdade, a meta é que o aprendiz adquira conhecimento e entendimento acerca da cultura dos gregos e romanos (GASCOYNE *et al.*, 1997, p. 9-11; GRUBER-MILLER, 2006, p. xiii, 14).

O terceiro padrão diz respeito ao processo de conexão, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Assim, reforça-se o aprofundamento do conhecimento do aprendiz sobre outras disciplinas através do estudo das línguas clássicas. Com efeito, o aprendiz ou discente expande seu conhecimento por meio de leitura do grego e do latim e por meio da pesquisa (estudo) sobre a cultura greco-romana. A meta é fazer com que o aprendiz conecte o aprendizado do latim e do grego com outras disciplinas e expanda seu conhecimento interdisciplinar (GASCOYNE *et al.*, 1997, p. 11-13; GRUBER-MILLER, 2006, p. xiii, 13-14).

O quarto padrão é concernente ao reconhecimento e uso dos elementos do grego antigo e do latim para aumentar conhecimento do aprendiz acerca de sua própria língua. Ademais, o discente é capaz de cotejar, comparar e contrastar sua cultura com a cultura greco-romana. Objetiva-se, através desse padrão comparativo, que o aprendiz desenvolva sua inteligência ou intuição (*insight*) sobre sua própria língua e cultura (GASCOYNE *et al.*, 1997, p. 13-15; GRUBER-MILLER, 2006, p. xiii, 14-16).

O quinto e último padrão diz respeito ao uso do conhecimento do grego e do latim por parte dos aprendizes em um mundo multilíngue e de diversidades culturais. A meta é fazer com que os

---

<sup>12</sup> The American Classical League (ACL), the American Philological Association (APA), the Regional Classical Associations, including the Classical Association of the Atlantic States, the Classical Association of New England, and the Classical Association of the Middle West and South.

aprendizes participem de comunidades mais alargadas de cultura e de língua. (GASCOYNE *et al.*, 1997, p. 15-17; GRUBER-MILLER, 2006, p. xiii, 16-19).

### c) Implicações:

As implicações dos padrões e seus objetivos são, justamente, a adequação deles como ajuste e aporte do ponto de vista curricular, com as propostas de ensino, pesquisa e extensão, e com a ideia de interdisciplinaridade. A aprendizagem do discente é precisamente o que constitui os padrões e não necessariamente as metodologias. As metodologias de ensino são tão variadas quanto os estilos cognitivos dos alunos e muitas vezes apenas cumprem os critérios do que o professor julga como possível para apreensão. Em todo caso, os padrões para a aprendizagem do grego antigo e do latim não são metodologias de ensino, mas os aspectos da atuação do aprendiz na sua interação com os colegas na comunidade que se forma em sala de aula.

Deve-se salientar que esses padrões não constituem guias curriculares. Apenas sugerem os chamados tipos de experiências curriculares que capacitam os alunos a alcançarem padrões desde o ensino básico até o ensino médio em diante. Ademais, esses padrões não descrevem conteúdo de determinados cursos nem se recomenda qual deve ser a sequência de estudos de uma determinada área. Eles devem ser empregados com as estruturas curriculares, sendo adequados à realidade local, com a finalidade de definir ou determinar as aproximações mais razoáveis para os aprendizes (GRUBER-MILLER, 2006, p. 20; GASCOYNE *et al.*, 1997, p. 1-2).

O ponto principal está justamente na possibilidade prática do aprendizado do latim para o aprendiz em uma determinada comunidade ‘comunicacional’ e ‘interativa’. O aluno deve estar ciente da praticidade e objetividade da aprendizagem do latim na sua vida diária. No processo contextual, cultural e de competência comunicacional, os estudantes ampliam seus conhecimentos de acordo com os estilos cognitivos.

O papel do docente é de suma importância na comunidade em que está inserido o aprendiz. O professor deve estar predisposto e sensível a entender essa heterogeneidade de estilos cognitivos em sala de aula. Os estudantes não aprendem apenas por meio da gramática, mas também através de prática de escuta e de leitura no contexto do uso oral e das constantes interações culturais, das conexões, das comparações e entre os pares.

Os procedimentos de ensino devem ser constantemente revistos no processo de aprendizagem para atender o fim último dos padrões do latim. Em última análise, não há nenhuma

metodologia que seja efetivamente permanente diante de uma heterogeneidade de estilos cognitivos. O processo de aprendizagem é continuado e diz respeito a um acompanhamento docente na comunidade, sem deixar de gerar a autonomia discente.

Por fim, deve-se considerar os vários níveis em que os padrões podem ser adequados para a aprendizagem de forma geral. Em um nível básico, não se pode exigir que o aprendiz cumpra os padrões de comunicação com textos complexos e com atividades de latim sem que que não tenham conhecimentos prévios sobre palavras, pronúncias e práticas de leitura.

### Conclusão

Pode-se concluir que o ensino-aprendizagem do latim ainda possui um problema de ordem didático-metodológica. Amiúde, sua ênfase está no método centrado no aprendizado de conteúdo (da língua) e não no método centrado no aprendiz (discente), o que dificulta o aprendizado. Foi supramencionado que existem cinco componentes comunicacionais, dentre as quais está a competência linguístico-gramatical. No entanto, muitos professores julgam que apenas o conhecimento gramatical é necessário para estabelecer uma competência comunicativa no que se refere ao latim. Os estudantes podem possuir outras competências comunicacionais que não sejam unicamente gramaticais, resultando em uma aprendizagem satisfatória. Toda competência comunicacional deve ser avaliada em termos relativos e não em termos absolutos.

Também foi supramencionado que o organismo linguístico do latim pode ser explicado independentemente de ser uma **língua morta ou viva**. Os fatos linguísticos dessas línguas podem ser explicados da mesma forma como se explica línguas vernaculares modernas. Objetivar que o aprendiz use oralmente o latim não é exigir que ele fale fluentemente essas línguas como línguas vivas. O ‘uso oral’ do latim diz respeito à leitura, à escuta, e à pergunta e resposta.

O latim deve ser elemento de interação comunicacional entre os aprendizes. Assim, nenhuma metodologia pode plenamente ser única e insubstituível. Os alunos devem ser o foco de toda aprendizagem do grego e do latim. No momento em que se focaliza unicamente o método de procedimento no conteúdo, os aprendizes podem ficar relegados a uma única abordagem metodológica de ensino.

O latim não pode ser simplesmente retirado do currículo sem antes ter de identificar os padrões e os objetivos de ensino de suas disciplinas. Os métodos não são soluções para todos os aprendizes. Toda metodologia deve possibilitar abertura diante de uma heterogeneidade de estilos

cognitivos se não quiser que o latim seja simplesmente visto como língua obsoleta e sem propósito. Em última análise, deve-se contextualizar os cinco objetivos dos padrões para que a aprendizagem das línguas clássicas seja devidamente realizada dentro de uma comunidade, isto é, na sala de aula.

Em suma, os padrões de aprendizagem do latim são importantes para ajudar no processo metodológico de ensino e na realização efetiva da disciplina no currículo escolar e acadêmico, sem a qual é impossível pensar sobre uma matéria que não tenha nenhuma utilidade prática na vida dos aprendizes, pois o uso da língua tem função ideacional, interpessoal e textual, proporcionando desenvolvimento na competência comunicacional do aprendiz do latim.

### Referências

- ADAMS, J. N. **Bilingualism and the Latin Language**. Cambridge: University Press, 2004.
- BAKHTIN, M. M. **Speech genres and other late essays**. Traduzido por Vern W. McGee. Austin (Texas): University of Texas Press, 1986.
- BERNS, M. **Contexts of Competence: Sociocultural Considerations in Communicative Language Teaching**. New York: Plenum, 1990.
- BETTS, G. **Complete Latin**. 3 ed. London: Hodder Education; New York: McGraw Hill, 2010a.
- BETTS, G. **Complete New Testament Greek**. 2. ed. London: Hodder and Stoughton; New York McGraw Hill, 2010b.
- BETTS, G.; HENRY, A. **Complete Ancient Greek**. 3 ed. London: Hodder and Stoughton; New York: McGraw Hill, 2010.
- GASCOYNE, R.C. *et al.* **Standards for Classical Language Learning**. Oxford (OH): American Classical League, 1997.
- GLARE P.G.W. (Ed.). **Oxford Latin Dictionary**. 2. ed. Oxford: At the Clarendon Press, 2015. 2v.
- GRUBER-MILLER, J. **When dead tongues speak: teaching beginning Greek and Latin**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2006.
- HERMENEUMATA **Pseudodositheana Leidensia**. Edição de Giuseppe Flammini. München; Leipzig: K. G. Saur Verlag, 2004. 125p.
- KEAN, J.; GRADY, S.; SANDROCK, P. **Wisconsin's Model Academic Standards for Foreign Languages**. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction, 2001.
- LIMA, A. D. **Uma estranha língua?: questões de linguagem e método**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.



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



MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SAUSSURE, F. **Cours de Linguistique Générale**. Paris: Éditions Payot & Rivages, 1997.

SAVIGNON, S. J. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In: SAVIGNON, S. J. **Interpreting communicative language teaching**: contexts and concerns in teacher education. New Haven; London: Yale University Press, 2002. p. 1-27.