

O ENSINO DE LATIM EM DIFERENTES
ABORDAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS



Soraya Paiva Chain e Adílio Junior de Souza
Organizadores

Soraya Paiva Chain
Adílio Junior de Souza
(Organizadores)

O ENSINO DE LATIM EM DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS

Araraquara
Letraria
2024

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O ensino de latim em diferentes abordagens teórico-práticas [livro eletrônico] / organizadores Soraya Paiva Chain, Adílio Junior de Souza. - Araraquara, SP: Letraria, 2024

PDF.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5434-082-3

1. Latim - Estudo e ensino I. Chain, Soraya Paiva.
II. Souza, Adílio Junior de.

24-220497

CDD-470.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Latim : Estudo e ensino 470.07

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

Conselho editorial

Maria Ester Cacchi (Unesp)

Patrícia Batista (Uespi)

Vívian Simões (UFRR)

*Aos nossos alunos e alunas, pois é para
eles que produzimos nossos textos e, com
dedicação, os ensinamos.*

Sumário

Prefácio (Onde se fala de memórias e de afetos) Zemaria Pinto	8
Apresentação Adílio Junior de Souza Soraya Paiva Chain	11
Ensino de Latim: métodos e abordagens teóricas Adílio Junior de Souza Denilson Pereira de Matos	14
Materiais e métodos de ensino de latim: reflexões Lidiane Barreto Costa Neves Soraya Paiva Chain	39
O ensino do latim e sua pertinência junto ao estudo de fenômenos linguísticos relacionados ao português Samara Silva Soares Grace dos Anjos Freire Bandeira	60
A normalização e a recorrência no ensino dos pronomes relativos latinos <i>qui, quae e quod</i> a partir de textos originais Robson Rodrigues Claudino	74
As leis educacionais e seus reflexos na produção de materiais didáticos de Latim Jaqueline Rayane de Moura Lima	91
Harry Potter e o ensino de latim: uma abordagem a partir do método Silvio Gallo Paulo Henrique de Sena Felix	108

Utilização do latim na apresentação de marcas e de produtos comerciais na cidade de Manaus	121
Gleice Caroline Barbosa de Oliveira Soraya Paiva Chain	
Sobre os organizadores	148
Sobre as autoras e os autores	150

Prefácio

(Onde se fala de memórias e de afetos)

Zemaria Pinto¹

Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris.

Nescio, sed fieri sentio et excrucior.

(Catulo)

Nas minhas memórias afetivas, o cofre dos meus afetos, o latim tem um lugar muito especial, acionado pela audição da língua falada ou cantada e pela visão da língua escrita. Certa vez, perguntei à minha mãe por que os padres falavam diferente, durante a liturgia. A resposta foi rápida e ríspida: é a língua sagrada. Em seguida, quase com carinho, como a se desculpar, ela disse-me que um dia eu iria falar aquela língua. Em segredo, os moleques zombavam do ritual sagrado, arremedando a fala dos oficiantes, com trocadilhos sórdidos: só de ouvir aquilo já me sentia em pecado. E, hoje eu sei, não sofria com isso: me sentia independente, dono do meu pequeno nariz. *Peccata mundi*. Vem daí a minha crônica ironia?

Anualmente, visitávamos o São João Batista, em 2 de novembro. Numa dessas visitas perguntei à mamãe o que era “Laborum meta”, a inscrição nos portões do cemitério. Do seu jeito peculiar, ela respondeu-me que era latim e a língua, associada à morte, passou a ter para mim um peso de maldição.

Mamãe se foi, sessenta anos depois, sem esclarecer o que queria dizer com aquele vaticínio de que “um dia...”. Eu ainda menino, a missa passou a ser celebrada em vernáculo e o latim foi esquecido. Mas não por muito tempo.

O movimento “Tropicália” lançou, em 1968, um LP chamado “Panis et circencis”, com dois títulos em latim: “Miserere nobis” e a música que nomeava o disco. As letras eram cantadas em português. Mas a ousadia já não assustava: no ano anterior, Caetano Veloso, uma das cabeças do movimento, lançara um disco com uma letra toda cantada em latim: “Ave-Maria”.

É claro que a embalagem de respeito à tradição dos rapazes baianos e sua horda era pura caçoada, como diria minha avó. E a gente amava aquilo.

¹ Zemaria Pinto é escritor, com 28 livros publicados, em gêneros diversos. Membro da Academia Amazonense de Letras e do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas, é mestre em Estudos Literários, pela UFAM. Na década de 1990, foi professor, na UFAM, entre outras matérias, de Literatura Latina.

Mais tarde, quando eu já andava sozinho pelo Centro da cidade, deparei-me com a inscrição do Relógio Municipal: “Vulnerant omnes, ultima nequit”. Anotei-a e levei para minha professora Joaquina, que não só explicou-me o que significava como ainda passou-me a tradução alexandrina de Bilac, que guardei como uma nova maldição. Determinista, explicou-me a doce Joaquina:

Todas ferem, passando: e a derradeira mata.

Com o mestre Osvaldo Coelho aprendi o significado de “Libertas quæ sera tamen”, extraído de um poema de Virgílio, e a importância da luta pela liberdade. Aprendi que era preciso escolher um lado. E desde então eu escolhi.

Anos mais tarde, já adulto, não tendo mais com o que me espantar, Caetano e Elza sacudiram-me do marasmo:

Flor do Lácio, sambódromo

Lusamérica, latim em pó

O que quer, o que pode essa língua?

Eu também gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões. Ainda que ela venha do galego, pois este não veio do latim? Se o galego é uma língua-filha, como diz o outro Caetano, o Galindo, o português é uma língua-neta, ora pois.

Se você me acompanhou até aqui, leitora/leitor, deve estar se perguntando: e *O ensino de latim em diferentes abordagens teórico-práticas*? Lembro uma lição que aprendi com Cícero à época em que dei aulas de Literatura Latina, há mais de 30 anos, e que cito de memória, em português: “domina o assunto e não te faltarão palavras”. Entendeu, leitora? Entendeu, leitor? (Emoji de piscadela).

É louvável que um grupo de jovens estudiosos se reúna para mostrar a quem interessar possa que o latim continua vivo, fazendo parte da vida cotidiana, conforme fartamente demonstrado ao longo do livro, cuja leitura me deu a ideia de falar das minhas memórias afetivas com a língua.

O livro aborda, com riqueza de detalhes, e sem perder de vista o contexto histórico, os métodos e materiais disponíveis para o estudo/ensino da língua, esclarecendo por que estudá-la/ensiná-la é necessário, bem como é fundamental associar o ensino da gramática à convivência com a literatura clássica – uma não existe sem a outra.

Da mesma forma, o ensino da língua portuguesa precisa do latim como fundamento. A querida Joaquina, que me ensinou a ler literatura, falava isso e me assustava. E essa

assertiva não é válida apenas para o português, mas para o aprendizado de qualquer das línguas românicas.

O intertexto com a personagem Harry Potter é uma prova cabal de que o latim continua vivo e atuante. O jovem bruxo cativa leitores/espectadores ao redor do mundo com sua dupla vivência, onde o latim é uma metáfora da sabedoria ancestral, passada de geração a geração, através dos séculos.

Por fim, o levantamento de marcas e de produtos comerciais vistos em Manaus é mais uma evidência da sobrevivência e uma alegoria da perenização da língua, se nos lembrarmos que o próprio Deus concedeu a Adão o poder de nomear a tudo quanto existe. O levantamento mostra que – se não Deus, que fala todas as línguas – Adão dominava o latim.

Lembro-me novamente de Cícero, ao citar Solão, em *Da velhice*: “Envelheço aprendendo muitas coisas todos os dias”. Simples, quase tolo. Um reflexo da vida banal. Pois quem não tem mais nada a aprender não tem mais o que viver. Eu aprendi muito com a leitura de *O ensino de latim em diferentes abordagens teórico-práticas*.

PS: a epígrafe de Catulo tem duas funções:

- 1 – é um exemplo do quanto o latim pode ser expressivo; e
- 2 – escrito há mais de dois mil anos, é um dos poemas mais belos de um dos maiores poetas de todos os tempos: volte e leia com atenção.

Apresentação

A presente obra resultou da parceria entre a professora Soraya Chain, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e o professor Adílio Souza, da Universidade Regional do Cariri (URCA), que, tendo ministrado juntos a disciplina *Tópicos especiais em ensino de latim no Brasil: abordagem teórico-metodológica*, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras (FLET/UFAM), organizaram essa coletânea com trabalhos produzidos pelos participantes da disciplina, docentes e alguns discentes.

Essa coletânea é uma de algumas atividades realizadas no estágio pós-doutoral do professor Adílio Souza. O encerramento de um estágio pós-doutoral é, sem sombra de dúvida, o fechamento de um ciclo. E assim tem sido o final do projeto de pesquisa *Rudimentos de literatura latina: uma introdução aos estudos clássicos*, realizado no âmbito do PPGL/FLET/UFAM, cuja supervisão é feita pela professora Soraya Chain.

Apresentamos aqui um panorama das investigações produzidas por estudiosos de algumas instituições de ensino superior brasileiras, que participaram da disciplina acima mencionada.

Abrindo a coletânea, em *Ensino de Latim: métodos e abordagens teóricas*, Adílio Souza e Denilson Matos retomam uma pesquisa que trata da prática de ensino de latim em cursos de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA), durante mais de uma década, analisando a práxis docente nesse percurso. O estudo problematiza os diferentes métodos de ensino, comparando-os e evidenciando seus limites. Trata-se de um relato de experiência de Adílio Souza durante sua vivência acadêmica nos *campi* da URCA.

Em seguida, no estudo *Materiais e métodos de ensino de latim: reflexões*, Lidiane Neves e Soraya Chain partem do pressuposto de que, nas últimas décadas e ainda agora, professores, estudiosos e pesquisadores da área de estudos clássicos vêm promovendo técnicas/métodos de ensino de latim, na tentativa de defender o latim do estigma a ele atribuído: o de uma língua “morta”. Para as autoras, muitos profissionais dessa área, movidos pela preocupação com o ensino do latim, vêm apresentando propostas inovadoras para o ensino dessa língua. Assim, o estudo se propôs a averiguar o método de estudo da língua latina contido em três obras, refletindo acerca de alguns pontos positivos e negativos presentes nelas, além de exporem algumas observações acerca de cada um desses métodos de ensino.

No capítulo seguinte, intitulado *O ensino do latim e sua pertinência junto ao estudo de fenômenos linguísticos relacionados ao português*, de autoria de Samara Soares e Grace Bandeira, tem-se uma pesquisa que trata do ensino do latim voltado aos estudos do

português. O capítulo estabelece como objetivo central revisitar questões que mostram a importância do ensino do latim para o estudo de aspectos linguísticos pertinentes ao português. As autoras argumentam que o português é uma língua românica que se originou do latim, sofrendo mudanças para chegar ao seu aspecto atual. O estudo se detém na história do latim, relacionando-a a pontos atinentes ao ensino do português.

Em *A normalização e a recorrência no ensino dos pronomes relativos latinos qui, quae e quod a partir de textos originais*, Robson Claudino se dedica a realizar a aplicação da normalização e da recorrência ao estudo dos pronomes relativos latinos *qui, quae, quod* a partir de textos originais. A normalização é um exercício proposto por Alceu Lima em *Uma estranha língua?*, em que visa facilitar o entendimento do texto latino por meio da redução de estruturas mais complexas. Ligada à normalização está a *recorrência*, operação em que o aluno de latim recorre ao uso dos pronomes interrogativos para estabelecer uma repetição da frase por meio de perguntas e respostas que são impostas às estruturas anteriormente normalizadas.

Logo depois, no capítulo *As leis educacionais e seus reflexos na produção de materiais didáticos de Latim*, Jaqueline Lima busca demonstrar como as leis educacionais interferiram na produção de materiais didáticos de Latim e nas metodologias adotadas. Para Lima, seja limitando ou ampliando, as leis delimitavam o poder de atuação dos professores, fazendo-se necessário criar ou refazer livros que se adaptassem ao regulamento, situação refletida nos prefácios das obras.

Em *Harry Potter e o ensino de latim: uma abordagem a partir do método Silvio Gallo*, Paulo Felix debruça-se sobre o fenômeno mundial que foi a franquia de filmes *Harry Potter*, baseada nos livros da escritora britânica J. K. Rowling, especialmente no tocante ao uso do latim na formulação dos feitiços presentes nos livros e nos longas. Para Felix, apesar de o latim ser considerado uma língua “morta”, ela ainda se mantém “viva” nos estudos modernos e nas múltiplas produções cinematográficas que compõem a cultura *pop*, por exemplo, a franquia *Harry Potter*. O estudo, sob um viés pedagógico, visa demonstrar as maneiras como os feitiços (em latim) podem ser usados com o intuito de atrair os alunos para o estudo do antigo idioma dos romanos, tendo como base o conceito de “sensibilização” dentro dos quatro passos didáticos do filósofo Silvio Gallo.

Encerrando a coletânea, no capítulo *Utilização do latim na apresentação de marcas e de produtos comerciais na cidade de Manaus*, de Gleice Oliveira e Soraya Chain, tem-se uma reflexão crítica sobre o uso do latim na modernidade. As autoras partem da premissa de que, apesar de ser considerada uma “língua morta”, o latim é, na verdade, uma língua atemporal, que permanece viva por estar presente em suas línguas filhas,

seja no léxico, na literatura ou na cultura. Uma prova dessa resistência ao tempo é a existência de marcas e de produtos comerciais contemporâneos com nomes puramente latinos. As autoras investigam diferentes marcas e produtos que usam nomes e/ou verbos originalmente latinos, para demonstrar, através de análise morfossemântica, a razão deste uso, a fim de salientar que, conscientemente ou não, a sociedade não permite que a língua latina seja esquecida, pois a todo momento há marcas e produtos comerciais sendo apresentados com nomes originalmente latinos.

Adílio Junior de Souza

Soraya Paiva Chain

Manaus, 26 de junho de 2024

Ensino de Latim: métodos e abordagens teóricas

Adílio Junior de Souza
Denilson Pereira de Matos

Introdução²

O ensino da língua latina, assim como o ensino de qualquer outra língua clássica (tais como a grega e a hebraica, por exemplo), requer o esforço conjunto entre professor e alunos. De um lado, o docente deve empenhar-se em propiciar aos discentes as ferramentas necessárias ao aprendizado do novo idioma, a partir de métodos e subsídios teóricos e práticos; do outro, os discentes devem buscar através de estratégias conciliar teoria e prática, desenvolvendo as habilidades básicas: leitura, audição, compreensão e fala (com fins específicos).

Além disso, outras questões estão diretamente ligadas aos desafios em torno do ensino de latim, entre as quais, podemos destacar: a carência de professores com formação em Letras clássica – (ou habilitação dupla, com grego, por exemplo), a pouca valorização da carreira docente (principalmente quando se fala em investimentos na Educação), a baixa carga-horária das disciplinas ou até mesmo a completa ausência delas na matriz curricular de cursos de Letras, e, também, os “mitos” que se criam sobre a disciplina, que acabam por desmotivar os alunos. Afirmações do tipo: “latim é difícil”, “não consigo decorar tantas desinências”, ou, ainda, “para quê estudar latim?”, podem comprometer o aprendizado, criando bloqueios no aluno e causando certo embaraço aos próprios professores. É preciso estar ciente desde o princípio que a escolha pelo ensino de língua clássica não é e não será tarefa fácil, mas vários professores ainda estão dispostos a enfrentar as adversidades.

No Brasil, desde meados de 1940, muito se discutia sobre a importância dos estudos clássicos, mais especificamente sobre o ensino de latim nas escolas, quando, por exemplo, o Decreto-Lei nº 4.244, de abril de 1942 (vulgarmente apelidado de *Lei de Capanema* por ter tido Gustavo Capanema como seu autor), que instituía o *curso clássico*, contribuiu para o desenvolvimento e a ampliação das pesquisas sobre a língua dos romanos (Brasil, 1942). A produção de materiais didáticos desse período foi bastante significativa. Muitos dos manuais, gramáticas e dicionários desse tempo ainda perduram até os dias atuais, servindo de subsídio teórico-prático para muitos estudiosos do idioma latino (Amarante, 2013a, 2013b, 2017).

Nas últimas décadas, novamente, houve crescente interesse pelo idioma, favorecendo o desenvolvimento de pesquisas importantes, a nível de mestrado e doutorado, publicações de artigos e livros de autores das mais variadas instituições brasileiras e de outras nacionalidades.

² Uma primeira versão deste texto foi publicada originalmente em: SOUZA, A. J.; MATOS, D. P. Ensino de Latim: métodos e abordagens teóricas. *DLCV*, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/52228>. Acesso em: 11 maio 2024. Esta versão foi revisada e corrigida em certos pontos.

Desde 2007, quando Adílio Souza (URCA/UFPB) (doravante *pesquisador-autor*) iniciou a sua experiência de ministrar aulas em cursos de Letras da Universidade Regional do Cariri, em Cariri/CE, fez uma série de testes com exercícios de todos os tipos, materiais didáticos, apostilas e dicionários variados (impressos e digitais) e, o mais importante, aplicou métodos de ensino baseados em muitos autores.

Ressalta-se, aqui, que não há, entre os métodos utilizados, um que seja melhor do que o outro, mas que tudo depende das necessidades da turma, dos objetivos e das metas estabelecidas, bem como do foco que o docente deseja dar. É preciso realizar uma adequação do que se tem disponível em sala de aula com os interesses dos aprendizes.

Nas próximas seções, serão listados cinco métodos³ que foram utilizados pelo pesquisador-autor ao longo dos últimos 17 anos de ensino, partindo do mais *tradicional* ou mais *moderno*, ressaltando questões positivas, negativas e mudanças que foram feitas durante esse percurso.

Encerra-se o artigo apresentando as razões que motivam o professor-autor a adotar o quinto método, que ele considera ser igualmente pertinente e que traz resultados particulares, apontando esse modelo com exemplos práticos. Não há a pretensão de indicar um método infalível, porque tal nem existe, mas a de falar sobre a própria trajetória enquanto professor de latim, filologia e linguística, que aprendeu com os erros e acertos. Espera-se contribuir para a formação docente, lhes dando alternativas.

I Método tradicional

Como seria de se esperar, o primeiro método adotado consistia em realizar o exame gramatical da língua latina a partir de uma concepção normativa/tradicional fundamentada na gramática tradicional de vertente grega. Nesse modelo teórico, a análise sintática (e morfossintática) exercia papel determinante na condução das aulas.

Entre os anos de 2007 e 2010, o professor-autor dedicou-se ao ensino de latim nesses moldes. Aula após aula, a gramática basilar de Garcia (2000) havia se tornado o instrumento linguístico adotado. Além dessa gramática basilar, manuseava com frequência o dicionário de Busarello (2003).

Tais obras foram conhecidas ainda na graduação em Letras na URCA, no ano de 2003, e desde então foram tidas como pilares, assegurando aulas que traziam conforto

³ Beccari e Binato (2014) elencam as seguintes abordagens para ensino de latim: *textual*, *textual ad hoc*, *comunicativa*, *direta* e *indutiva contextual*. Porém, neste artigo, faz-se uma classificação própria, a partir das reflexões baseadas no arcabouço teórico consultado.

e segurança, porque não representavam maiores desafios. As obras foram adotadas nas aulas de língua clássica, quer fossem nos cursos de Letras na URCA – em todas as unidades e localidades onde a universidade tinha cursos – e nas aulas do Seminário São José, no curso de filosofia da extinta Faculdade Católica do Cariri, em Crato/CE, e outros lugares mais. É preciso ressaltar que havia diferentes finalidades entre o ensino universitário e o ensino religioso/filosófico do latim. Aquele era destinado à formação docente de futuros professores de língua portuguesa, daí a disciplina ter um enfoque morfossintático/sintático – portanto, linguístico; enquanto este era destinado aos seminaristas e religiosos, que buscavam o conhecimento para a leitura dos clássicos, da Bíblia e de outros escritos litúrgicos e filosóficos. Nosso estudo, aqui, centra-se no ensino universitário, apenas.

Para o professor-autor, trabalhar com uma análise sintática/morfossintática semelhante ao que se aprende com a língua portuguesa seria o essencial. Bastava analisar uma série de frases soltas que tudo estava certo. Era esse um modo simples e objetivo de tratar a estrutura da língua.

Para os alunos, também era um modo prático de estudo, uma vez que os exercícios não lhes exigiam maiores desafios. Na maioria das vezes, uma rápida consulta aos gabaritos de respostas era suficiente para tirar-lhes as dúvidas. Todavia, essa abordagem não permitia que eles fossem além do que ali estava exposto. Por mais que fosse um método eficaz de análise, não contribuía para uma observação mais acurada do texto, suas especificidades e, principalmente, as possibilidades interpretativas que se poderia fazer a partir do trabalho em sala de aula.

A máxima era apenas uma: “*Caso é morfologia. Função é sintaxe*” (Garcia, 2000, p. 27, grifo da autora). Nisso se concentrava todo o ensino e daí elaboraram-se as aulas e os planos de ensino. O foco era, quase sempre, discutir as formas das palavras, explanando sobre as funções sintáticas.

Não se conseguia ir mais adiante. E até mesmo os alunos não demonstravam maiores interesses, pois, para eles, o que ali estava nos exercícios lhes bastava. O método adotado por Garcia (2000) supria certas carências de materiais didáticos, porém a obra não apresentava uma configuração que servisse para um maior aprofundamento do estudo da língua, pelo menos não da forma como estava sendo adotado.

A obra de Garcia (2000) é uma obra de valor inestimável, adotada em vários cursos de Letras, Filosofia e Direito pelo Brasil. O mérito do texto é ser um trabalho didático, organizado sistematicamente para que haja progressão dos conhecimentos, contando, ainda, com exercícios práticos.

2 Método gramatical com fragmentos de textos

Num segundo momento, entre fins de 2010, o professor-autor já havia notado que, em muitas das aulas, o resultado era de baixa compreensão de unidades textuais maiores do que meras frases curtas, ele começou a arriscar introduzir sentenças maiores, mais complexas e, por fim, inseria pequenos textos.

Vários textos da obra de Garcia (2000) serviram de ponto de partida e por já dominar o vocabulário deles, lembrando-os facilmente, podia arriscar certas combinações entre os exemplos comentados, mas nada muito complexo, uma vez que ele não era ainda proficiente na língua, apesar dos esforços e estudos constantes.

O processo de tradução do qual se utilizava era, algumas vezes, uma ampliação do que se fazia com o método tradicional. A diferença, agora, era a de que, ao invés de ele trabalhar apenas com frases soltas, desconectadas do todo do texto, ele passou a acrescentar trechos de textos. O texto havia se tornado um “pretexto” para a análise sintática/morfossintática. Acreditava-se que aquilo se tratava de uma mudança. E, certamente, era.

Para os alunos, o olhar sobre o texto passou a dar, então, certos indícios de que poderiam discutir algumas questões que antes não poderiam (ou não percebiam). Desse modo, passaram a entender com mais propriedade certas estruturas linguísticas, os significados das palavras dentro do contexto, bem como a sequência das ideias primárias e secundárias, a progressão dos temas, as retomadas dos assuntos, os argumentos etc.

Para as aulas nos cursos de Letras foram adotadas, entre outras obras, as de Comba (2002a, 2002b), somadas à gramática de Garcia (2000) e o dicionário de Busarello (2003). Esses materiais também foram utilizados no Seminário São José, no mesmo período, porém com finalidade distinta, como já informado.

Além desses instrumentos, outras obras também foram utilizadas: Cardoso (2002) e Rónai (1995, 2000). Com a obra de Cardoso, foi possível entender que a história do latim poderia ser um tema interessante para se trazer para as aulas, o que seria reforçado com a bibliografia que indicava nos primeiros dias de aula. Isso permitiu criar outras estratégias, com mais textos e realizar algumas discussões sobre os assuntos dos textos.

Apesar dos avanços, surgiram alguns problemas: muitos alunos se queixavam da profundidade teórica da obra de Cardoso, mesmo sendo introdutório; outros se lamentavam do vocabulário reduzido das lições dos livros de Rónai; havia ainda aqueles que reclamavam da ausência de vocabulário da obra de Garcia (2000). Foi nesse período que descobri, por acaso, que essa referida obra havia tido uma revisão e lançamento

de uma 3ª edição, de 2008, com acréscimo de um *Anexo – Vocabulário* com palavras de todas as lições. Esta descoberta ajudou dezenas de turmas, que passaram a conhecer as traduções das palavras do texto.

É preciso dizer que grande parte dos alunos não tinha acesso à biblioteca e muitos deles não dispunham de poder aquisitivo para adquirir um dicionário devido aos altos preços de mercado (e obter livros de sebos nem sempre é tarefa fácil, dada a raridade de certas obras).

Desde então, a edição de 2008 passou a figurar nas bibliografias indicadas como sendo uma das obras essenciais. Este segundo método foi utilizado até fins de 2013, quando, por uma pesquisa, duas outras obras foram encontradas: a primeira descoberta foi o dicionário de Garcia e Ottoni de Castro (2010), um instrumento linguístico muito útil na consulta diária, servindo de tira-dúvidas para as questões gramaticais.

O segundo achado foi a gramática de Almeida (2011). A obra de Almeida é, sem sombra de dúvidas, um dos mais completos compêndios gramaticais de que se tem notícias. As cento e quatro lições do livro são, declaradamente, de cunho tradicional, sem espaço para outro tipo de reflexão que não seja esse. Os argumentos presentes em Almeida (2011) se tornaram para quaisquer estudiosos da língua latina os mais objetivos e precisos conceitos gramaticais. Seu modelo de análise complementa e amplia os conhecimentos sobre a estrutura da língua.

É importante destacar que tal descoberta causou certa confusão no método empregado, visto que os exercícios voltaram a focar nas sentenças e pouco menos nos textos. Em outras palavras, o 2º método (gramatical com textos), nesse ponto, tornou-se uma aplicação macro do que se fez antes, no 1º método (tradicional). Assim, na época, o pesquisador-autor acabou enveredando para análises mais arraigadas e apegadas às sentenças extraídas dos textos, desconsiderando o contexto.

Para os alunos e para o próprio professor, o desejo de tentar analisar e traduzir as dezenas e dezenas de frases e orações que a obra trazia os impedia de buscar em outros textos reflexões mais abrangentes. Em resumo: o 2º método cedeu lugar ao retorno do 1º, com mais veemência. O que se fazia era pura análise sintática tradicional, nada além. O texto deixou de ter ênfase. Com isso, as novas turmas de Letras passaram a demonstrar muitas outras dificuldades, como, por exemplo, a pouca habilidade de interligar ideias entre frases (soltas), a incompreensão do todo em textos, sem mencionar o exagero na quantidade de análises sintáticas, que pouco agregavam ao conhecimento, já que o trabalho era desconexo e insuficientemente interpretativo. Precisávamos, urgentemente, rever a metodologia para não incorrer em reducionismos do ensino tradicional.

3 Método textual - I (Indutivo e ativo)

Em 2014, à medida que eram discutidos os temas dos textos, havia a preocupação de tentar tornar as aulas mais didáticas, seguindo estratégias que se iniciavam com a leitura dos textos, passando em seguida a traduções, juntamente com comentários. Quando possível, abriam-se debates que se encaminhavam para além do que o texto trazia em si. Como grande parte dos textos tratavam de assuntos que despertavam pouco interesse de quem os lia, uma vez que textos do tipo *De aranĕā et muscā*, de Rónai (1995, p. 34), por exemplo, pouco ou nada agradavam aos estudantes de Letras. Fazia-se necessário mudar esse quadro. Textos como esses ainda são utilizados em sala, mas com outras finalidades e sob outras perspectivas analíticas.

Foi então que o pesquisador-autor empregou com mais frequência a primeira parte da coletânea de Berge, Castro e Müller (2001, 2012), porque nele há vários textos mais atrativos, com destaque para textos sobre: guerras, histórias, fábulas, Império Romano, etc. Essas produções textuais abriam novas possibilidades discursivas. De posse dos instrumentos linguísticos que já dispunha, o respaldo teórico foi ampliado, podendo fazer aplicações práticas variadas.

O seguinte fundamento determinou a nova abordagem do ensino: “O essencial do método é introduzir, gradualmente, o emprego do idioma latino” (Berge; Castro; Müller, 2001, p. 09). Nesse sentido, conforme a orientação dos autores, era preciso apresentar frases simples, ampliando o conhecimento lexical da língua aos poucos. E mais, o fundamento do método é que: “o aluno deve atinar com o sentido da frase, não por simples adivinhação, mas pela análise progressiva das expressões latinas” (Berge; Castro; Müller, 2001, p. 09).

O problema é que, à medida que a tarefa recaía quase exclusivamente sobre os ombros do professor-autor, ficando a cargo do discente refletir sobre a língua a partir de pesquisas e estudos individuais, ele passou a notar que muitos alunos apresentavam certas dificuldades, primeiro, porque tinham déficit na análise sintática da língua portuguesa, o que comprometia as traduções; e segundo, porque era preciso muita dedicação e leituras, o que se negavam a fazer, haja vista alegarem ter outras atividades, provas, trabalhos etc. durante o semestre.

Entre os anos de 2014 e 2015, o pesquisador-autor aplicou o terceiro método. Contudo, era uma tarefa pouco produtiva, com resultados problemáticos, inclusive com reprovações. Talvez pela falta de prática ou até mesmo pelo desconhecimento de outras formas de aplicação do método.

4 Método textual - II (Didático-linguístico)

Dos muitos textos que embasam essa abordagem didático-linguística, cito os principais, com um breve comentário:

I. Uma sequência de trabalhos sobre o ensino, entre os quais, destaco: Heck (2013), Leite e Castro (2014a, 2014b), Fortes (2010), Pontes Ribeiro (2015), por realizarem uma revisão histórica sobre o ensino de latim no Brasil, os diferentes métodos e abordagens, além de fazerem uma reflexão crítica sobre o agir docente;

II. Giovanna Longo (2014, 2015), que serviu para dar uma visão centrada na leitura de textos latinos, a fim de tornar o discente um leitor crítico e não apenas um mero decodificador/tradutor. Os dois artigos expõem uma abordagem voltada para a formação acadêmica, buscando reunir o trabalho de leitura, tradução e conhecimento cultural a partir de textos clássicos latinos. Foca no texto original latino como ferramenta de ensino-aprendizagem;

III. Barboza (2007), que serviu para rever os conceitos e princípios a partir de uma autorreflexão sobre procedimentos em sala de aula. O artigo traz uma série de autores e modelos teórico-didáticos que servem para ajudar a reorganizar e replanejar aulas;

IV. Costa e Costa (2016), por discutir a concepção de língua *morta* atribuída ao latim e como isso, de fato, prejudica seu ensino. O estudo traz um relato sobre uma proposta de ensino de latim a partir de uma Monitoria Voluntária ocorrida no curso de Letras da URCA, em 2013. O texto serviu para conhecer melhor a *abordagem lexicográfica* desenvolvida pelo professor da disciplina na época;

V. Arruda e Sousa (2013), que fazem uma síntese do *método lexicográfico* utilizado por um dos professores do curso de Letras da URCA, *campus* Pimenta, em Crato/CE. O estudo comenta o uso da teoria da *Lexicografia Pedagógica* – a utilização de dicionários como recurso para o ensino – trazendo à lume uma série de autores que se ancoram nessa perspectiva. É uma técnica singular, que merece destaque por seus importantes resultados;

VI. E, finalmente, Leite e Sousa (2017), que foi, sem dúvida, o trabalho que mudou a concepção de ensino de latim do pesquisador-autor deste trabalho. O uso da teoria bakhtiniana para ensino de língua clássica é uma proposta tão inovadora quanto ousada.

O método didático-linguístico foi utilizado entre os anos de 2015 e início de 2018, ampliando cada vez mais o leque de leituras e bases teóricas do pesquisador-autor. Nesse tempo, havia já o entendimento de que uma prática não-reflexiva não poderia

conduzir os alunos ao conhecimento pleno da língua, daí que os diferentes modos de aprender deviam ter maior ênfase, pois não há somente uma maneira de aprender, como também não existe um método apenas. Se, de fato, existisse um único método e forma de aprender, para que serviriam então as dezenas de milhares de pesquisas sobre o ensino que abordam diferentes métodos? Bastaria um único livro ou texto. É evidente que não é bem assim.

Apesar dos muitos avanços que as várias leituras contribuem para a formação acadêmica, ainda assim, os professores devem manter a mesma consciência: a de que é preciso refletir sobre a própria prática em sala de aula. Não podemos, de modo algum, cogitar a falsa ideia de que um único método será suficiente para dar conta do ensino do latim ou qualquer outra língua, seja estrangeira ou materna.

Diante disso, decidiu-se que estava na hora de pensar em outro modo que melhor se adequasse à realidade acadêmica do alunado cearense, estando no ensino superior, com turmas heterogêneas, que, além de nunca terem tido contato direto com idioma – fato já esperado –, muitos apresentam déficit no quesito conhecimento gramatical – entenda-se, ter a compreensão das regras estruturais da língua de modo mais amplo do que o mero conhecimento da nomenclatura – há também o fator emocional, que diz respeito ao interesse em aprender.

5 Método semântico com foco na tradução

5.1 Um novo caminho

Devido à alteração por que o professor-autor passou, saindo de um *campus* a outro da URCA, ele teve de se readaptar a uma nova realidade, com novas turmas com outras características, isto é, outra cidade/*campus*, novos contextos. O que seria o método semântico? E de que maneira sua utilização poderia contribuir para o ensino-aprendizagem de latim? Essas eram questões-chave que motivaram o professor-autor a pesquisar em novas fontes. Primeiro, revistando os temas sobre a história do ensino, métodos e didática; depois, retomando estudos de semântica lexical, área com a qual já havia tido contato quando da confecção da dissertação, em 2015.

Para ampliação da base teórica do pesquisador-autor, dois artigos foram encontrados e merecem destaque, ambos produzidos por Amarante (2013b, 2017), que retomam a discussão abordada em sua tese (*cf.* Amarante, 2013a). Entre os estudos mencionados, os dois primeiros do autor sintetizam a história do ensino da língua dos romanos no Brasil, com ênfase nas leis que regeram seu ensino até recentemente; aborda também

as produções acadêmicas que circulam nas últimas décadas, assim como a confecção de instrumentos linguísticos para o ensino do idioma.

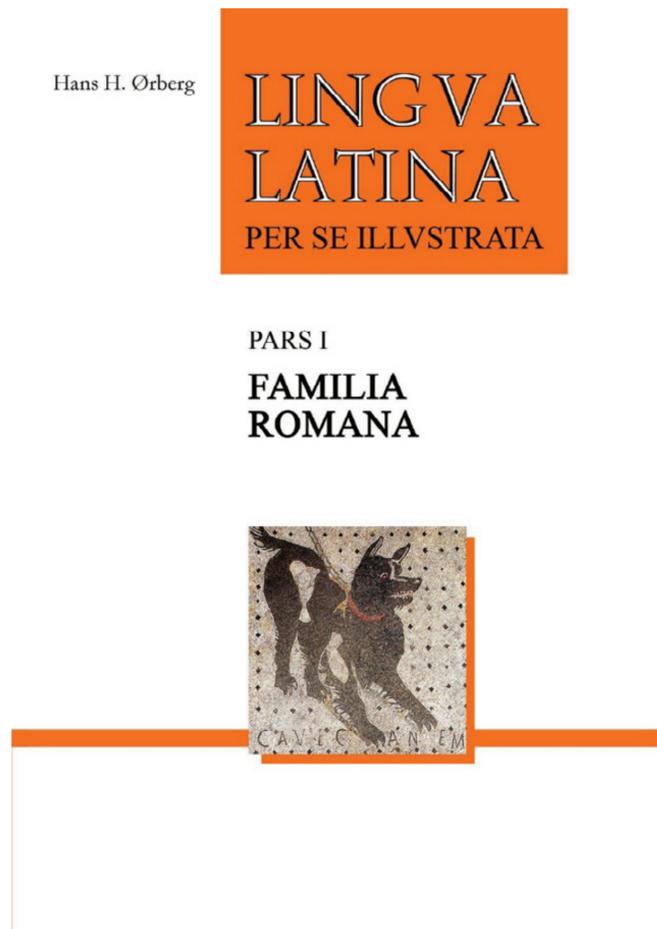
Nessa mesma época, Amarante (2013c) escreveu sobre outro trabalho, em que resume a proposta de um método centrado nos textos originais latinos. A tese de Amarante foi tão robusta e significativa para o ensino-aprendizagem de latim, que, logo depois, o autor lançou, a partir da tese, uma obra dividida em dois volumes (cf. Amarante, 2015a, 2015b).

Em seguida, o pesquisador-autor tomou ciência do artigo de Lima (2017), em que a autora investiga o processo de tradução como uma ferramenta didática para o ensino-aprendizagem da língua latina. Nesse estudo, Lima ressaltou a importância das obras de Amarante (2015a, 2015b, 2018) e o extenso volume de gramática e estudo do texto de Jones e Sidwell (2012).

Nessa última obra, o chamado método *Reading Latin* chamou a atenção do professor-pesquisador. Foi daí que conheceu duas obras até então totalmente desconhecidas por nós: ambas de Hans Ørberg (1991, 1992). Hoje, as considero as mais importantes e atrativas obras sobre ensino de latim, podendo, inclusive, ser trabalhadas desde o primeiro semestre dos cursos de Letras. Há várias obras similares no mercado, mas grande parte delas se serviu do método de Ørberg, sendo ele, portanto, o precursor.

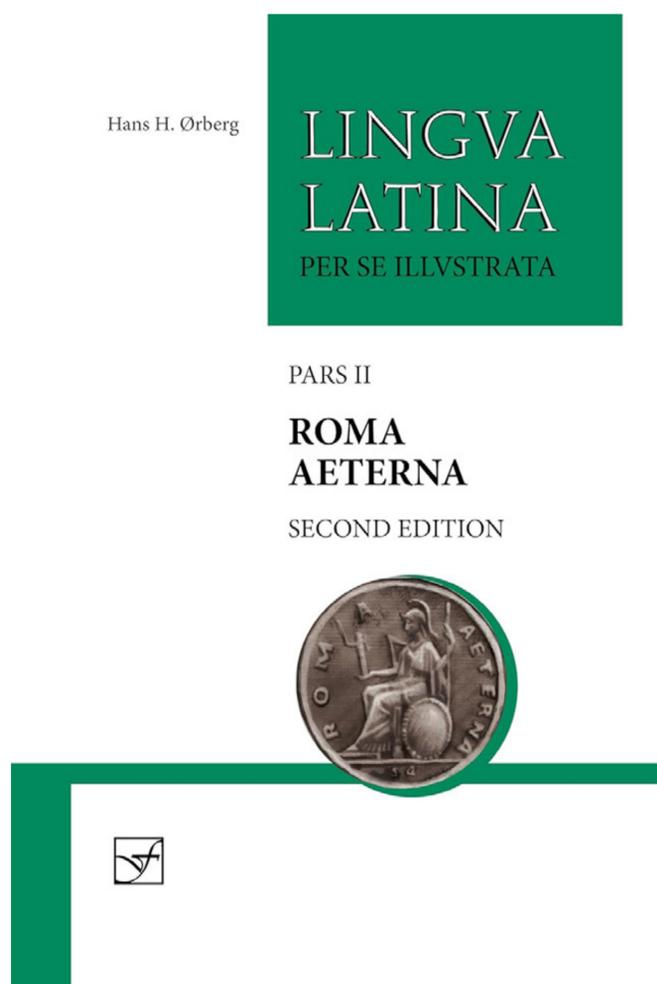
Não será preciso se alongar sobre a discussão das obras e o modo como o autor apresenta seu método, uma vez que isso já foi matéria dos trabalhos de Freitas e Pinheiro (2012) e Beccari e Binato (2014).

Figura 1 – Capa do livro “Familia Romana”



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Lingua-Latina-Pars-Se-Illustrata/dp/1585104205/>

Figura 2 – Capa do livro “Roma Aeterna”



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Roma-Aeterna-Hans-H-%C3%98rberg/dp/1585108642/>

Enfim, Ørberg (1991, 1992, com sucessivas edições e formatos) escreveu essas e várias outras obras totalmente em língua latina. No primeiro volume, são exibidos trinta e cinco textos, com a *gramática* e espaços *vocabulários* diluídos nas lições. O objetivo, como se depreende dos textos, é que o leitor possa ler e compreender simultaneamente, sem que seja preciso estudar ou realizar análises morfossintáticas. No segundo volume, são revelados vinte e um textos, porém, dessa vez, com fragmentos reescritos ou adaptados de obras de autores latinos, permitindo que o leitor entre em contato direto com a *Literatura Latina*.

5.2 A escolha de um método

Os trabalhos em sala foram iniciados com uma abordagem diferente do que se tinha feito até então: não apenas o trabalho e a leitura do texto latino e sua consequente tradução e comentários, mas também a realização de uma autocrítica sobre o *próprio hábito de traduzir*. Foi a partir disso que os textos latinos foram tomados como fonte de longas discussões em sala, sobre o texto em si, seus (diferentes) sentidos.

Não se trata de realizar uma *análise lexicográfica* como bem procedem Arruda e Souza (2013), com seu *método lexicográfico* ancorado na *Lexicografia Pedagógica* – talvez porque nem todos consigam dominar plenamente essa técnica⁴ – e sim de aproveitar o texto como fonte de pesquisa extralinguística, não somente seu vocabulário. Saindo do texto às discussões que dele emanam, tais como as questões de ordem gramatical, textual, pragmáticas, discursivas e, principalmente, semânticas e culturais.

Ao adotar a *semântica lexical* nos termos de Castilho (2014) e Ribeiro (2016), o pesquisador-autor ingressou num campo linguístico mais profundo do que fazia antes. Agora, ao tratar de questões textuais, por exemplo, busco refletir sobre *função semântica*, *sinonímia*, *homonímia*, *ambiguidade*, *polissemia* etc. Trata-se de um olhar diferente sobre a língua latina, uma vez que insiro uma discussão semântica sobre o texto e seu vocabulário, aproveitando-se de uma reflexão sobre a cultura clássica⁵ e conhecimentos históricos, políticos, sociais etc.

4 É preciso ressaltar o quão importante é esse *método lexicográfico* para os estudos clássicos na região do cariri cearense. O professor Edmar Cialdine Arruda e o professor Francisco de Freitas Leite, da URCA, são, sem dúvida, dois dos mais qualificados professores de latim atuantes no interior do Ceará. Suas respectivas pesquisas têm sido base para muitos estudos produzidos no Brasil. Seus métodos são inspiradores.

5 A cultura do mundo romano foi conhecida através dos escritos de Funari (2002), em *Grécia e Roma*, ainda nos tempos de graduação do pesquisador-autor deste trabalho. O livro foi adotado como um dos materiais didáticos básicos, somando-se aos demais que já dispunha.

6 Semântica lexical: uma breve definição

Logo de início, é preciso dizer que a semântica vai muito além de uma área que investiga a *significação* (Ilari; Geraldi, 2006), pois trata dos diferentes significados das estruturas das línguas humanas, integrando a ciência da linguagem. Também analisa a capacidade e o conhecimento semântico que os falantes possuem (Cançado, 2012).

A compreensão da semântica lexical advém da proposta estabelecida por Castilho (2014), apresentada em *O que é Semântica?*. Para o autor, a semântica “investiga os sentidos expressos nas línguas naturais, ocupando-se dos processos de sua construção, e dos produtos que daí resultam” (Castilho, 2014, p. 02).

Castilho (2014) explica que existem pelo menos cinco campos de estudos da semântica que as definem: uma *semântica léxica* (ou *lexical*), que analisa os sentidos das palavras de uma língua; uma *semântica gramatical*, que investiga os significados das construções linguísticas; uma *semântica discursiva* (ou *pragmática*), voltada para o estudo das significações que se geram na relação entre locutores e signos linguísticos; *semântica cognitiva*, que aborda a criação dos diferentes sentidos; *semântica diacrônica*, voltada para as questões de mudança dos sentidos no curso do tempo.

Das semânticas destacadas a seguir, a semântica lexical foi a que mais chamou a atenção do pesquisador-autor. Resumido:

A semântica lexical estuda o significado individualizado dos itens lexicais e as relações semânticas que mantêm com outros itens lexicais. Pode-se dizer que é o estudo do que itens lexicais individuais significam, por que eles querem dizer o que dizem e como podemos representar tudo isto (Ribeiro, 2016, p. 25, grifo próprio).

Nesse sentido, é feito um estudo lexical-semântico sempre que se busca traduzir um texto latino, junto da turma. Durante o processo tradutório, são feitas inserções de questionamentos sobre a compreensão que se pode ter das palavras do texto, os sentidos que elas expressam e, frequentemente, são abordadas questões da cultura romana, tais como os nomes de objetos, lugares e pessoas da história de Roma. Enfim, vários campos semânticos são acionados durante esse processo. Os exercícios de tradução propiciam muitos aprendizados.

Para concluir a exposição sobre essa área em particular, trago as palavras de Castilho (2014, p. 08, grifo próprio):

A Semântica lexical, em suma, trata dos traços semânticos inerentes/intencionais, que são exemplificados nas diferentes categorias léxicas, tais como, verbos, substantivos, adjetivos,

advérbios, preposições. Diferentes combinações dos traços inerentes permitem postular as seguintes categorias, que configuram o campo da Semântica lexical: (1) referência e designação, (2) paráfrase e sinonímia, (3) contradição e antonímia, (4) polissemia, (5) hiperonímia e hiponímia, (6) meronímia.

Creio que fica claro o quanto produtivo pode ser utilizar essa área para estudo do latim, pois, quando penso, por exemplo, em *sinonímia*, isto é, palavras que se relacionam por meio de sentido próximo um do outro, quase iguais (Ilari, 2001), acredito que se pode ampliar o vocabulário dos alunos. A troca que se pode fazer entre as palavras latinas *fabula* e *historia* permite criar jogos de sentidos em sentenças.

Figura 3 – In schola

Texto 1 – *In schola*

**Ecce schola.
Puellae magistram salutant.
Tulia magistra est. Discipulae sunt: Caecilia, Claudia, Liuia et Marcia. Caecilia poetae filia est; Claudia Liuiaque¹ agricolae filiae sunt.
Hodie nautae filia hic non est.
Discipulae magistrae historias amant. *Caecilia et Claudia attentae sunt dum magistra ranae fabulam discipulis narrat. Liuia sedula non est.***

Fonte: Garcia (2008, p. 40)

As seguintes traduções podem ser combinadas, a partir dos sentidos de *fabula/historia* como sinônimos de: *conversa; narração lendária; lenda; peça teatral; conto; fábula*, etc. É possível, além disso, fazer outras trocas: de substantivos, verbos e assim por diante. Criando, com isso, várias traduções de uma mesma parte do texto: *Discipulae magistrae historias amant.*

- i. As alunas gostam das *histórias* da professora;
- ii. As alunas amam as *fábulas* da professora;
- iii. As discípulas amam as *lendas* da mestra.

Vejamos agora noutro período: *Caecilia et Claudia attentae sunt dum magistra ranae fabulam discipulis narrat.*

- i. Cecília e Cláudia estão atentas enquanto a professora narra a *fabula* da rã às alunas;

ii. Cecília e Cláudia estão atentas enquanto a professora narra o *conto* da rã para as alunas;

iii. Cecília e Cláudia estão atentas enquanto a mestra conta a *lenda* da rã às alunas.

É possível notar que o docente poderia trabalhar com textos similares a esse, trazendo para a sala uma reflexão sobre as múltiplas acepções contidas nos dicionários bilíngues (lat.-port. ou port.-lat., por exemplo). Como se sabe, nem sempre se pode tomar o primeiro sentido do dicionário e usá-lo numa tradução, muitas vezes, são acepções diferentes, que não se encaixariam no contexto do texto.

Outro assunto bastante interessante para o debate em sala de aula é trazer uma discussão sobre a noção de *polissemia*, quer dizer, das palavras que apresentam sentidos diferentes em determinados contextos (Castilho, 2014; Ilari, 2001; Cançado, 2012). Vejamos outras aplicações.

Figura 4 – Imperium Romanum

CAPITVLVM PRIMVM CAP. I



IMPERIVM ROMANVM

1 Rōma in Italiā est. Italia in Eurōpā est. Graecia in Eurōpā est. Italia et Graecia in Eurōpā sunt. Hispānia quoque in Eurōpā est. Hispānia et Italia et Graecia in Eurōpā sunt.

5 Aegyptus in Eurōpā nōn est, Aegyptus in Āfricā est. Gallia nōn in Āfricā est, Gallia est in Eurōpā. Syria nōn est in Eurōpā, sed in Asiā. Arabia quoque in Asiā est. Syria et Arabia in Asiā sunt. Germānia nōn in Asiā, sed in Eurōpā est. Britannia quoque in Eurōpā est. Germānia et Britannia sunt in Eurōpā.

10 Estne Gallia in Eurōpā? Gallia in Eurōpā est. Estne Rōma in Galliā? Rōma in Galliā nōn est. Ubi est Rōma? Rōma est in Italiā. Ubi est Italia? Italia in Eurōpā est. Ubi sunt Gallia et Hispānia? Gallia et Hispānia in Eurōpā sunt.

15 Estne Nilus in Eurōpā? Nilus in Eurōpā nōn est. Ubi est Nilus? Nilus in Āfricā est. Rhēnus ubi est? Rhēnus est in Germāniā. Nilus fluvius est. Rhēnus fluvius est.

-a -ā:
Italia...
in Italiā
est sunt:
Italia in Eurōpā est;
Italia et Graecia in
Eurōpā sunt

est-ne...?
-ne = ...?

7

Fonte: Ørberg (1991, p. 7)

No texto *Imperium Romanum*, é possível ver, assim como em muitos outros do mesmo livro, repetições frequentes de certas palavras. Nesse texto, em especial, têm-se vários substantivos de 1ª declinação, especificamente *topônimos*. Por se tratar de um assunto

referente a um período da história das grandes conquistas romanas, ao traduzi-lo, o discente deveria levar em consideração alguns pormenores:

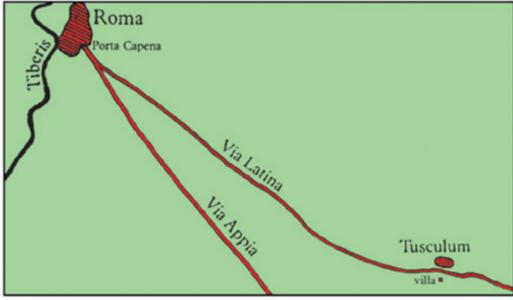
- i. Palavras tais como *Hispania*, *Germania*, *Galia* e *Britannia*, que aparecem no texto, admitem duas traduções que dão uma ideia temporal: *Espanha*, *Alemanha*, *França* e *Grã-Bretanha*, se for levada em conta a atualidade, ou *Hispânia*, *Germânia*, *Gália* e *Bretanha*, quando se leva em consideração os nomes romanos do mesmo modo como viam essas regiões;
- ii. É preciso levar em conta as diferenças opostas entre os significados de *insula* (ilha) e *paeninsula* (península), bem como *urbs* (geralmente atribuída a cidade de Roma) e *oppidum* (qualquer outra cidade).

No tocante ao item *i*, uma interpretação mais adequada na hora de traduzir um texto assim é levar em conta as diferenças desses sentidos, observando os contextos em que apareceram. Sendo o texto sobre as regiões conquistadas pelos romanos no tempo dos imperadores, seria adequado utilizar aqueles sentidos; mas, se o texto se refere a países europeus na modernidade, a segunda acepção se encaixa melhor.

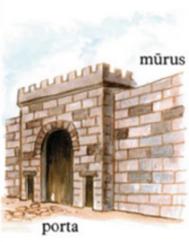
Já sobre o item *ii*, os significados são muito diferentes, a princípio, mas é frequente a tentativa de muitos alunos em dizer *oppidum Romae* e não *urbs Romae*, que significa “a cidade de Roma”. Há certa proximidade semântica entre *ilha* e *península*, haja vista que ambas denotam lugares cercados por água. A diferença entre elas não é sutil.

Figura 5 – Texto – Via Latina

CAPITVLVM SEXTVM CAP. VI



VIA LATINA



VIA LATINA

1 In Italiā multae et magnae viae sunt: via Appia, via Latīna, via Flāminia, via Aurēlia, via Aemilia. Via Appia est inter Rōmam et Brundisium; via Latīna inter Rōmam et Capuam; via Flāminia inter Rōmam et Arīminum; via Aurēlia inter Rōmam et Genuam; via Aemilia inter Arīminum et Placentiam. Brundisium, Capua, Arīminum, Genua, Placentia, Ōstia magna oppida sunt. Ubi est Ōstia? Ōstia est prope Rōmam. Tūsculum quoque prope Rōmam est. Brundisium nōn est prope Rōmam, sed procul ab Rōmā: via Appia longa est. Via Latīna nōn tam longa est quam via Appia. Quam longa est via Flāminia? Neque ea tam longa est quam via Appia. Tiberis fluvius nōn tam longus est quam fluvius Padus.

Circum oppida mūrī sunt. Circum Rōmam est mūrus antiquus. In mūrō Rōmānō duodecim portae sunt. Porta prīma Rōmāna est porta Capēna. Circum oppidum Tūsculum mūrus nōn tam longus est quam circum Rōmam.

inter Rōmam et Brundisium (acc)

prope Rōmam ↔ procul ab Rōmā

longus -a -um

circum oppidum (acc)



duo-decim = XII (12)
porta = magnum ōstium

41

Fonte: Ørberg (1991, p. 41)

Para traduzir o texto *Via Latina*, o aluno necessitará do conhecimento de que, em Roma, havia muitas estradas, sendo uma delas a mais longa (cerca de 200 quilômetros) que saía do *Lácio* até *Nápoles*. O texto Ørberg se preocupa em nomeá-las uma a uma, numa tentativa de esclarecimento.

Mas é seguro afirmar que o conhecimento prévio dessa particularidade, como por exemplo, a máxima de que “todas os caminhos levam à Roma” não é por acaso. Só as informações presentes no texto não são suficientes para uma compreensão completa do que isso significou. A ligação entre as cidades por meio de vias controladas dava a Roma o poder de comandá-las com agilidade, uma vez que se pode trafegar de um lado para outro por estradas seguras.

Figura 6 – Maritus et uxor

CAPITVLVM VNDEVICESIMVM	CAP. XIX
	<p>tēctum</p> <p>columnae</p> <p>signa</p>
<p>MARITVS ET VXOR</p>	
<p>1 Iūlius cum uxōre suā in peristylō ambulat. Uxor eius est Aemilia. Iūlius maritus Aemiliae est. Maritus et uxor inter columnās et signa ambulant. Tēctum peristylī altīs columnīs sustinētur, inter quās tria pulchra signa stant:</p> <p>5 ūnum Iūnōnis, alterum Cupīdinis, tertium Veneris. Iūnō et Venus deae sunt. Cupīdō est filius Veneris et Mārtis, quamquam Venus Mārtis coniūnx nōn est, sed alterius deī, cui nōmen est Vulcānus. Venus enim mala uxor est, quae aliōs deōs amat praeter coniugem suum</p> <p>10 Vulcānum. Mārs et Vulcānus sunt filii Iūnōnis et Iovis; Iūnō enim coniūnx Iovis est. Sed Iuppiter malus maritus est, quī multās aliās deās amat praeter Iūnōnem, coniugem suam. Nēmō deōrum pēior maritus est quam Iuppiter, neque ūlla dea pēior uxor est quam Venus.</p> <p>15 Inter omnēs deōs deāsque Iuppiter pessimus maritus est ac Venus pessima uxor.</p>	<p>uxor -ōris <i>f</i></p> <p>maritus Aemiliae = vir Aemiliae</p> <p>columna -ae <i>f</i></p> <p>signum -i <i>n</i></p> <p>tēctum -i <i>n</i></p> <p>Iūnō -ōnis <i>f</i></p> <p>Cupīdō -inis <i>m</i></p> <p>Venus -eris <i>f</i></p> <p>deus -i <i>m</i>; dea -ae <i>f</i></p> <p>con-iūnx -iugis <i>f/m</i> = uxor/maritus</p> <p>alter -era -erum, <i>gen</i> -erius</p> <p>Vulcānus -i <i>m</i></p> <p>Iuppiter Iovis <i>m</i></p> <p>malus, <i>comp</i> pēior -ius, <i>sup</i> pessimus -a -um</p> <p>ūllus -a -um: neque ūllus = et nūllus</p>

145

Fonte: Ørberg (1991, p. 145)

É possível que um tema como o *casamento romano* desperte o interesse dos discentes. Conhecer como ocorriam as festividades, a escolha dos maridos, a suntuosidade dos banquetes, a vida conjugal, a sexualidade, entre outros pontos, pode ser um atrativo aos alunos. Assim sendo, o texto *Maritus et uxor* certamente vem preencher essa necessidade.

Todavia, o conhecimento prévio da mitologia greco-romana seria essencial, uma vez que, tendo em vista que o povo romano era politeísta, havia toda uma preocupação com os auspícios durante as festividades de casamentos. Além disso, também se tinha a preocupação com o altar dos deuses no seio da família. Nada disso, porém, se vê com profundidade em um texto tão curto. Por mais que no texto em questão haja partes dedicadas ao panteão romano, é preciso saber mais: quem eram os deuses? Por que tinham características antropomórficas? Por que os romanos buscavam sua proteção divina? São algumas das questões que podem ser levantadas durante a tradução do texto.

E eis que no texto aparece, por exemplo, o substantivo neutro *peristylum* (uma espécie de galeria dos deuses gregos, que também foi adotada pelos romanos). A rápida busca em dicionários bilíngues não explica com exatidão o que era o *peristilo* de uma casa romana, daí a necessidade de consultar obras de história e mitologia romana⁶.

Por fim, há um dos temas que mais despertam o interesse dos alunos não apenas pelo fato de permitir que eles entrem em contato com a *verdadeira* história de Roma, mas também a possibilidade de compreender como, de fato, ocorreram as conquistas romanas ao longo de séculos.

Figura 7 – Exercitus Romanus

CAPITVLVM TRICESIMVM TERTIVM CAP. XXXIII



agmen -inis *n*

EXERCITVS ROMANVS

1 Exercitus Rōmānus ūniversus cōnstat ex legiōnibus duodētrīgintā, quae in dēnās cohortēs dīviduntur. In singulis legiōnibus sunt sēna vel quīna vel quaterna mīlia mīlitum, quī omnēs cīvēs Rōmānī sunt. Praetereā

5 magna auxilia exercitū adiunguntur. Auxilia sunt peditēs equitēsque ex prōvinciīs, quī arma leviōra, sicut arcūs sagittāsque, ferunt. Legiōnāriī sunt peditēs scūtīs, gladiīs pīlīsque armātī.

Signum legiōnis est aquila argentea, quae in itinere

10 ante agmen fertur. In itinere cohortēs alia post aliam in longō ōrdine prōgrediuntur. Tālis ōrdō mīlitum prōgredientium dīcitur agmen. Cum agmen ad hostēs pervēnit, sī tempus et locus idōneus est ad pugnandum, cohortēs in trēs ōrdinēs instruuntur. Exercitus ita instrūctus

15 aciēs appellātur. Ante proelium dux exercitūs mīlitēs suōs hortātur ut fortiter pugnent. Tum peditēs prō-

legiō -ōnis *f*

cohortis -rtis *f*

dēnī -ae -a = X et X...

sēnī -ae -a = VI et VI...

quīnī -ae -a = V et V...

quaternī -ae -a = IV et IV...

auxilia -ōrum *n pl*

ad-iungere = addere

legiōnārius -a -um < legiō; *m* = mīles *l*.



aquila

ōrdō -inis *m*

prō-gredi -ior = prō-cedere

idōneus -a -um = conveniēns

instruere -ūxisse -ūctum

aciēs -ēi *f*

proelium -i *n* = pugna exercituum

hortāri = monēre

prō-currere -currisse

273

Fonte: Ørberg (1991, p. 273)

Sem dúvida, a força do exército romano causa espanto em muitas gerações ainda hoje. Foi graças ao exército que Roma conquistou espaço, ganhou batalhas e guerras contra invasores bárbaros, destruiu inimigos e sobrepujou cidades. Isso se pode depreender do título/texto tratado em *Exercitus Romanus*.

⁶ Como sugestão de leituras, indicam-se: Funari (2002, 2003), Coulanges (2002), Suetônio (2012) e Le Roux (2009), entre outros.

É inegável que tal império tenha existido e, mais ainda, suas marcas na história ficaram gravadas para sempre. Basta, por exemplo, observar a curiosidade que lugares como o *Coliseu*, o *Fórum Romano* e as ruínas de *Pompéia* despertam.

Disciplinas tais como *História da Língua Portuguesa*, *Filologia Românica* e *Língua Latina* podem ser bastante atrativas se, por acaso, forem inseridas questões de ordem externa ao estudo interno da língua. Partindo do pressuposto de que foram os legionários romanos que levaram o *sermo vulgaris*⁷ às mais longínquas regiões e não os patrícios ou senadores romanos. O latim que se vulgarizou na península ibérica não foi, como se sabe, o latim culto escrito, mas o latim falado, levado pelos soldados e colonos, como atesta Coutinho (2011).

Conclusões

Seria, sem dúvida, pretencioso em demasia se este artigo propusesse o melhor e mais eficaz método de ensino de língua latina. Não se tem tal pretensão e não poderia tê-la. Os diversos métodos que foram utilizados ao longo dos 14 anos de ensino do pesquisador-autor serviram para mostrar que o professor deve buscar outros modos de ensinar, fazendo uso de ferramentas, instrumentos linguísticos, metodologias e quaisquer outros recursos que possa lançar mão. Todavia, deve ter em mente que um método específico pode ser bem aproveitado em uma determinada turma, mas noutra não. Daí ele deverá fazer outras aplicações, readaptações no método, alterações ou trocas por outros, visando sempre atender às necessidades de cada situação. Cada realidade suscita uma série de adaptações que variam conforme a quantidade de alunos, o conhecimento prévio, os materiais utilizados nas leituras e gramáticas, o tempo de dedicação para estudos, os tipos de exercícios aplicados, enfim, há uma infinidade de questões que podem interferir diretamente no aprendizado do latim.

É preciso estar em constante processo de atualização (isso independe da língua ensinada, mesmo sendo uma língua dita por muitos como uma língua “morta”). O docente deve pôr em prática novas abordagens, e em cada sala de aula, deve avaliar quais estratégias estão sendo utilizadas pelos alunos, portanto, também deve tentar entender quais são as dificuldades enfrentadas por eles. Os desafios para o ensino de língua clássica existem, mas nada nos impede de refletir sobre eles, buscando respostas.

O estudo da língua latina, assim como quaisquer outras línguas, demanda esforço, atenção e dedicação para aqueles que desejam aprendê-la. Nesse sentido, cabe ao

⁷ Como sugestão de leituras sobre as diferenças entre *latim clássico* e *latim vulgar*, indicam-se: Coutinho (2011), Ilari (2018) e Silva Neto (2004), entre outros.

docente a tarefa não apenas de ensiná-los, mas também de fazer as melhores escolhas diante das adversidades. A escolha de um material mais adequado para um determinado nível que uma dada turma apresente é, certamente, um caminho que deve ser seguido. De nada adiantaria um professor utilizar a *Eneida* em sua versão latina para uma turma que ainda sente dificuldades em traduzir excertos de textos do *gradus primus*. Uma escolha de material equivocada poderá reduzir as chances de aprendizado, aumentando as dificuldades.

A bibliografia indicada ao longo do artigo aponta, entre outras questões pertinentes, que o ensino mais eficaz do latim é aquele em que há uma preocupação com a compreensão da língua como um todo, como uma língua de uso e de leitura, com regras gramaticais, usos pragmáticos, expressividade linguística e demais particularidades.

É preciso dizer que, por mais que o *método semântico com foco na tradução* não seja o único modelo que deva ser adotado, para a realidade dos alunos do curso de Letras da URCA, esse método, auxiliado aos demais materiais específicos que são adotados, tem trazido significativos resultados. Assim sendo, é preciso refletir sobre a realidade de cada turma (ou de cada curso), cabendo ao professor fazer as escolhas mais adequadas.

Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática latina**: curso único e completo. São Paulo: Saraiva, 2011.

AMARANTE, José. **Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil**: o tempo da conservação e o tempo da produção – discursos, práticas, representações, proposta metodológica. Salvador, 2013. 313 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013a. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17088>. Acesso em: 11 dez. 2019.

AMARANTE, José. O latim no Brasil na primeira metade do século XX: entre leis, discursos e disputas, uma disciplina em permanência. **Phaos**, [S. l.], v. 13, p. 37-61, 2013b. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/phaos/article/view/4597/5082>. Acesso em: 10 dez. 2019.

AMARANTE, José. O professor e o método: papéis, diálogos e dilemas. **Estudos linguísticos e literários**, Salvador, n. 48, p. 62-90, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/download/14277/9993>. Acesso em: 10 dez. 2019.

AMARANTE, José. **Latinitas**: leitura de textos em língua latina. Fábulas mitológicas e esópicas, epigramas, epístolas. Salvador: EDUFBA, 2015a.

AMARANTE, José. **Latinitas**: leitura de textos em língua latina. Elegias, poesia épica, odes. Salvador: EDUFBA, 2015b.

AMARANTE, José. **Latinitas**: uma introdução à língua latina através dos textos. Volume único. Fábulas mitológicas e esópicas, epigramas, epístolas, elegias, poesia épica, odes. 2. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2018. Disponível em: <https://www.latinitasbrasil.org/materiais>. Acesso em: 11 maio 2024.

AMARANTE, José. **O latim no Brasil após a segunda metade do século XX e a emergência de novos materiais didáticos**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/42971>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ARRUDA, Francisco Edimar Cialdine; MOREIRA, Rita. Dicionário de Aprendizagem e Língua latina. **Entrepalavras**, [S. l.], v. 3, n. 2 esp., p. 113-130, out. 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/198>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BARBOZA, Gabriela. Reflexões sobre abordagens e manuais de ensino de latim. **Revista do Curso de Letras**, Santa Maria, n. 24, p. 44-49, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20PDF%20rev%2024/Reflexoes%20sobre%20abordagens.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BERGE, Damião; CASTRO, Ludovico M. Gomes; MÜLLER, Reinaldo. **Ars latina**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BERGE, Damião; CASTRO, Ludovico M. Gomes; MÜLLER, Reinaldo. **Ars Latina**. Edição reformulada por Amós Coêlho da Silva e Airto Ceolin Montagner. Petrópolis: Vozes, 2012.

BECCARI, Alessandro Jocelito; BINATO, Cláudia Valéria Penavel. A abordagem indutiva contextual da série lingua latina per se illustrata de Hans Henning Ørberg. **Phaos**, [S. l.], n. 14, p. 123-142, 2014. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/phaos/article/view/4605/5231>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BUSARELLO, Raulino. **Dicionário básico latino-português**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARDOSO, Zélia de Almeida. **Iniciação ao latim**. São Paulo: Ática, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **O que é Semântica?** Museu da língua portuguesa. 2014.

COMBA, Júlio. **Programa de latim: Introdução à língua latina**. vol. 1. São Paulo: Salesiana, 2002a.

COMBA, Júlio. **Programa de latim: Introdução aos clássicos latinos**. vol. 1. São Paulo: Salesiana, 2002b.

COSTA, Francisco Adamy Pereira; COSTA, Francisca Ayanny Pereira. O ensino de latim na universidade e o papel do docente. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netli**, Crato, v. 5, n. 1, p. 04–19, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1070/888>. Acesso em: 10 dez. 2019.

COULANGES, Fustel. **A Cidade antiga**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

FORTES, Fábio da Silva. A “língua” e os textos – gramática e tradição no ensino de latim. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 63–70, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18669>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; PINHEIRO, Thiago da Silva. Uma coleção didática para o ensino de latim em análise. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 01–15, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20853/20853.PDF>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma: vida pública e vida privada – Cultura, pensamento e mitologia – Amor e sexualidade**. São Paulo: Contexto, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo. **A vida quotidiana na Roma antiga**. São Paulo: Annablume, 2003.

GARCIA, Janete Melasso. **Introdução e teoria e prática do latim**. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 2000.

GARCIA, Janete Melasso. **Introdução e teoria e prática do latim**. 3. ed. rev. e ampl. Brasília: Editora da UnB, 2008.

GARCIA, Janete Melasso; OTTONI DE CASTRO, Jane Adriana Ramos. **Dicionário gramatical de latim**: nível básico. Brasília: Editora da UnB/Ed. Plano Ltda, 2010.

HECK, Regina. **O ensino do latim no Brasil – objetivos, método e tradição**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Letras: Português e Latim) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94996>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderlei. **Semântica**. São Paulo: Ática, 2006.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica**: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

ILARI, Rodolfo. **Linguística românica**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2018.

JONES, Peter V.; SIDWELL, Keith. C. **Aprendendo latim**: textos, gramática, vocabulário, exercícios; tradução e supervisão técnica Isabella Tardin Cardoso, Paulo Sergio de Vasconcellos; revisão técnica Alessandro Rolim de Moura. São Paulo: Odysseus Editora, 2012.

LEITE, Francisco de Freitas; SOUSA, Maria Margarete Fernandes de. Uma experiência de aplicação da teoria dialógica no ensino-aprendizagem de língua latina em um curso de Letras. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 137-161, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982017000100137&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2019.

LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa e. O ensino de língua latina no Brasil: percursos e perspectivas. **Clássica – Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 53-77, dez. 2014a. Disponível em: <https://revista.classica.org.br/classica/article/view/226>. Acesso em: 10 dez. 2023.

LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa e. O ensino de língua latina na universidade brasileira e sua contribuição para a formação do graduando em Letras. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 223-244, jan./jun. 2014b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/43622>. Acesso em: 10 dez. 2023.

LE ROUX, Patrick. **Império Romano**. Tradução William Lagos. São Paulo: L&PM, 2009.

LIMA, Danielle Chagas de. A tradução no ensino/aprendizagem de latim: uma análise das diversas nomeações do texto traduzido. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 139-159, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-79682017000300139&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2019.

LONGO, Giovanna. Abordagem textual no ensino de latim. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 175-188, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/44143>. Acesso em: 10 dez. 2023.

LONGO, Giovanna. Ensino inicial de latim: a cultura clássica através de textos. **Phaos**, [S. l.], n. 15, p. 05-18, 2015. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/phaos/article/view/4613/5699>. Acesso em: 10 dez. 2023.

ØRBERG, Hans. **Lingva latina per se illvstrata – pars I: familia romana**. Skovvangen: Domus Latina, 1991.

ØRBERG, Hans. **Lingva latina per se illvstrata – pars II: Roma aeterna**. Skovvangen: Domus Latina, 1992.

PONTES RIBEIRO, Dulce Ribeiro. Agoniza no Brasil o ensino de latim. **Revista Transformar**, [S. l.], n. 7, p. 8-19, 2015. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/21>. Acesso em: 10 dez. 2023.

RIBEIRO, Roza Maria Palomanes. Muito além das palavras e sentidos: uma breve introdução à semântica. *In*: PINTO, Deise Cristina de Moraes. **Introdução à semântica**. V. único. Deise Cristina de Moraes Pinto, Fábio André Cardoso Coelho, Roza Maria Palomanes Ribeiro. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2016. p. 07-32.

RÓNAI, Paulo. **Gradus primus**: curso básico de latim. São Paulo: Cultrix, 1995.

RÓNAI, Paulo. **Gradus secundus**: curso básico de latim. São Paulo: Cultrix, 2000.

SILVA NETO, Serafim da. **História do latim vulgar**. Apresentação de Rosalvo do Valle. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2004.

SUETÔNIO. **A vida dos doze Césares**: Júlio César, Augusto, Tibério, Calígula, Cláudio, Nero, Galba, Óton, Vitélio, Vespasiano, Tito, Domiciano. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2012. 320 p. (Edições do Senado Federal; v. 171)

Materiais e métodos de ensino de latim: reflexões

Lidiane Barreto Costa Neves
Soraya Paiva Chain

Considerações iniciais

Desde a extinção da língua latina do currículo da Educação Básica, pela Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases –, o ensino de latim gera discussões e debates quando se fala sobre um ponto em comum: a utilidade de se ensinar uma língua que não possui mais falantes nativos nas sociedades atuais. Muitas respostas para essa indagação já foram dadas, mas, em uma sociedade cada vez mais utilitarista, esse questionamento ressurgue constantemente, fazendo com que se reflita acerca do ensino de latim, entendido por alguns como dispensável aos discentes dos cursos de Letras das línguas modernas (português, inglês, espanhol, francês etc.).

Como sabemos, o latim não possui mais o mesmo prestígio que detinha na época da Companhia de Jesus⁸, quando era usado como ferramenta de ensino e de cultura pelos jesuítas (padres da Companhia de Jesus) em território brasileiro no século XVI. Hoje, o latim sobrevive em um espaço mínimo dentro de algumas matrizes curriculares de alguns cursos de Letras no Brasil.

A todo momento, diante de tanto desprestígio e desvalorização da língua latina, profissionais da área dos estudos clássicos procuram formas/técnicas/métodos para trabalharem o latim por meio de estudos linguísticos e/ou literários, fugindo da maçante técnica da memorização, utilizada em décadas anteriores.

Por conta dessa força-tarefa dos profissionais da área,

No Brasil, vivemos hoje um grande momento nos estudos clássicos, uma espécie de “renascimento”, se levarmos em conta o panorama desanimador que se tinha há décadas atrás. No caso do latim, se seu estudo continua praticamente excluído da grade curricular do ensino fundamental e médio, nas universidades públicas disciplinas de língua e literatura latina vêm atraindo maior número de alunos; além disso, pesquisa-se na área cada vez mais em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado (Vasconcellos, 2015, p. 53).

Por conta desse momento de “renascimento” dos estudos clássicos, há uma diversidade de obras disponíveis no mercado que apresentam o estudo do latim. Algumas apresentam um método mais tradicional, focando somente nas regras gramaticais, com apresentação de frases descontextualizadas e, muitas das vezes, com a exigência da memorização. Outras, porém, já apresentam uma certa modernização no estudo do latim ao trabalharem a língua através de textos, observando dentro deles as regras gramaticais/linguísticas, sem lançar mão da memorização.

⁸ Ordem religiosa vinculada à Igreja Católica.

As obras que apresentam o estudo do latim via textos da literatura latina coadunam com o que Vasconcelos (2015, p. 54) aponta sobre a língua e literatura latinas serem uma unidade indissociável. Ele diz que

É consenso hoje que não mais podemos separar, como no passado se fez, ensino de língua e de literatura. O latim é uma língua a que se tem acesso quase que exclusivamente pela literatura e o latim dessa literatura está no centro de nossas aulas e pesquisas. Não faz sentido ensinar um utópico “latim vivo”, uma língua que, em vez de viva, é um arremedo aproximado de um latim que um dia foi falado.

Com base nessas observações acerca do tratamento do estudo do latim contido em materiais didáticos, apresentamos, nesse estudo, a análise de três obras, demonstrando seus pontos positivos e negativos e propondo algumas reflexões tanto acerca do método de ensino contido nelas quanto sobre a forma como são abordados alguns aspectos gramaticais da língua latina.

O *corpus* analisado foi levantado durante a disciplina “Tópicos especiais em ensino de latim no Brasil: abordagem teórico-metodológica”, da qual participamos em 2023/2, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas. Nessa disciplina foram abordadas algumas outras obras que retratam o estudo do Latim, além das que analisamos aqui.

Escolhemos para analisar as obras: *Gramática latina* (2000), de Napoleão Mendes de Almeida; *Introdução à teoria e prática do latim* (2008), de Janete Melasso Garcia; e *Latinitas: uma introdução à língua latina através dos textos* (2018), de José Amarante. Para chegarmos a essas escolhas, consideramos: serem elas obras nacionais; ainda estarem sendo comercializadas; e apresentarem propostas que, ao nosso olhar – nessa ordem em que as apresentamos acima, que é também a ordem de comercialização – representam uma progressão em relação ao ensino da língua latina, fato que iremos demonstrar durante nossas análises.

Gramática latina (2000), de Napoleão Mendes de Almeida

Napoleão Mendes de Almeida, em sua obra *Gramática latina* (2000), utiliza o método indireto, também conhecido como tradicional. Esse método consiste em usar a língua nativa, no caso a língua portuguesa, para ensinar a gramática e a tradução de outra língua, a língua latina.

Não é dito no título da obra que se trata de um método, mas sim de uma gramática. Porém, no prefácio, o autor aduz que sua obra é um curso e apresenta o método que utiliza: ele diz que o latim e o português devem ser ensinados juntos, pois como o aluno vai aprender sobre *qui, quae, quod*, se ele não sabe analisar um relativo na língua portuguesa (Almeida, 2000, p. 11). Com isso, Almeida (2000) define o método que utiliza nas cento e quatro lições apresentadas na obra, ou seja, ele parte de estudo gramatical do português para chegar ao estudo gramatical do latim.

Antes de apresentar seu método, o autor, ainda no prefácio, apresenta algumas considerações, dentre as quais queremos destacar duas aqui. A primeira é sobre o objetivo do estudo do latim. Ele diz que

Não é para ser falado que o latim deve ser estudado. Para aguçar seu intelecto, para tornar-se mais observador, para aperfeiçoar-se no poder de concentração de espírito, para obrigar-se à atenção, para desenvolver espírito de análise, para acostumar-se à calma e à ponderação, qualidades imprescindíveis ao homem de ciência, é que o aluno estuda esse idioma (Almeida, 2000, p. 9).

Habitados ao estudo das línguas modernas, uma das primeiras perguntas que os alunos fazem aos professores de latim é se eles falam latim. Vemos, acima, que não se deve estudar latim com esse objetivo. Os objetivos do estudo do latim, mencionados pelo autor, fazem-nos refletir sobre o futuro dos leitores e das investigações linguísticas diante do grande arcabouço tecnológico moderno que faz com que nossos alunos, com alguns cliques, obtenham um resumo daquilo que buscariam através de leituras/investigações em literatura qualificada.

A outra consideração que destacamos aqui, apresentada por Almeida (2000, p. 10), no prefácio, são, na verdade, dois fatos pelos quais o latim é repudiado: programa deficiente; e pessoas incapacitadas para a docência. Com o nosso tempo de estudo/trabalho nessa área, vemos que essa fala do autor ainda procede até hoje, pois, há muitos cursos que inserem o latim de qualquer forma e em qualquer momento na matriz curricular, sem considerar o que os alunos já têm de informação para dar conta da recepção dos conhecimentos da língua latina. Concomitante a isso, muitas vezes a pessoa que vai trabalhar a língua, por não ter uma formação adequada ou por não se preocupar com a sua prática metodológica, não considera as especificidades da turma, nem para a escolha de um método nem para a escolha dos materiais didáticos, que deem conta, da melhor maneira possível, da transmissão dos conhecimentos linguísticos do latim. Sobre isso, Chain, Santos e Catunda (2021, p. 92) aduzem que

A circunspeção do professor de latim, para a escolha do material didático apresentado nas aulas, deve direcioná-lo a optar por textos que não conflituem com os conhecimentos prévios do aluno, acerca da gramática latina, da história do povo romano ou da literatura romana, e que possam, também, atrair o interesse do discente.

O método da *Gramática latina*, de Almeida (2000), fica bem claro desde a lição 1, em que ele fala sobre o caso nominativo e a função sintática de sujeito. Nessa lição, ele explica o que é o sujeito; apresenta orações e informa o sujeito de cada uma; explica o que vem a ser o caso latino e informa que há mudança na escrita da palavra de acordo com o caso e que essa mudança de caso influencia a função sintática da palavra na oração. Em seguida, ele apresenta um questionário sobre essa lição (Almeida, 2000, p. 13-15). Ou seja, antes de apresentar um assunto da língua latina, ele faz uma abordagem desse assunto na língua portuguesa. Todas as lições são apresentadas dessa forma.

Nas quatro primeiras lições, ele fala sobre os casos latinos, para, ao final da quarta lição, informar uma função para cada um dos seis casos. Sobre isso, queremos destacar que Almeida (2000, p. 24) fala que o dativo exerce a função de objeto indireto e que o acusativo funciona como objeto direto. Destacamos essa questão para dizer que não concordamos com a utilização dessas nomenclaturas (objeto direto e objeto indireto) na classificação dos complementos verbais latinos, por dois motivos: primeiro porque o caso dativo jamais pode ser preposicionado. Então como ele pode exercer a função de objeto indireto na língua latina, se o uso da preposição é o que caracteriza essa função? Não pode; segundo porque nem sempre o caso acusativo, quando passado para a língua portuguesa, vai funcionar como objeto direto. Assim como nem sempre o caso dativo, quando vertido para o português, se apresentará como objeto indireto. Se assim fosse, teríamos dois objetos diretos, na passagem para o português, de um verbo latino que se completa com dois acusativos; ou dois objetos indiretos em português, quando vertêssemos do latim um verbo que se completa com dois dativos.

Para além disso, sabemos ainda que o caso dativo, quando funciona como complemento verbal em latim, nem sempre passa para a língua portuguesa como objeto indireto; assim como também o caso acusativo nem sempre passa para a língua portuguesa como objeto direto. A depender da regência do verbo, em português, o dativo pode funcionar como objeto direto e o acusativo pode funcionar como objeto indireto.

Para entendermos com mais clareza o que dissemos acima, sobre os casos acusativo e dativo, vamos apontar abaixo alguns exemplos:

- 1) Em “*curare negotia aliena*” (Saraiva, 2000, p. 327), o verbo transitivo *curare* se completa com acusativo. Porém, a depender do sentido (cuidar, curar, tratar etc.) que ele encerre dentro da oração, na língua portuguesa ele pode ser transitivo direto ou indireto. *Curare*, na construção acima, quando vertido para o português encerra sentido de ‘cuidar/tratar’, daí: ‘cuidar dos negócios alheios’. Temos, então, um verbo latino, que se constrói com acusativo, mas que esse acusativo, quando vertido para o português, é apresentado como objeto indireto, por conta da regência verbal do verbo na língua portuguesa.
- 2) Em “*curare vulnus*” (Saraiva, 2000, p. 327), o verbo transitivo *curare* também se completa com acusativo. Porém, nessa construção, ele pode ser apreendido tanto com o sentido de ‘cuidar/tratar’ quanto o sentido de ‘curar’. Com isso, temos: ‘cuidar de uma ferida’ ou ‘curar uma ferida’. Ou seja, a depender do sentido que se queira utilizar para *curare*, o acusativo que o complementa funcionará, na língua portuguesa, como objeto indireto ou como objeto direto.

Como o verbo *curare*, há outros: i) *fugere* (fugir, deixar): “mene fugis?” (foges de mim?); “nos patriam fugimus” (nós deixamos a pátria) (Saraiva, 2000, p. 509); ii) *aemulari* (competir): “sodālem aemulātur (compete com o colega)” (Furlan; Bussarello, 1997, p. 106, grifo próprio). Faria (1962, p. 42) aduz que *aemulari* “constrói-se com acus. e com o dat. e, às vezes, com acu. ou abl. com a prep. cum ou com oração infinitiva”.

- 1) Em “*esse magna cura alicui*” (Saraiva, 2000, p. 1157), o verbo *esse*, com sentido de ‘cuidar’, constrói-se com dois dativos e, na língua portuguesa, não há verbos que solicitem dois objetos indiretos. Então, um dos dativos funciona, em português, como objeto direto (*magna cura*) e o outro (*alicui*) como objeto indireto: ‘causar/ser a grande cura para alguém’.
- 2) Em “*docere aliquem litteras*” (Saraiva, 2000, p. 390), o verbo *docere* se constrói com dois acusativos e, na língua portuguesa não há verbos que solicitem dois objetos diretos. Com isso, um dos acusativos (*litteras*) exerce, em português, a função de objeto direto e o outro (*aliquem*) exerce a função de objeto indireto: “ensinar as letras a alguém”.
- 3) Além dos casos acusativo e dativo, há ainda os casos genitivo e ablativo que também podem exercer função sintática de complemento verbal e, na língua portuguesa, eles poderão funcionar como objeto direto ou indireto, a depender da regência do verbo: i) sobre o genitivo funcionando como complemento verbal, Furlan e Bussarello (1997, p. 105) aduzem que “verbos que significam “lembrar”,

como *memini*, *reminiscor*, ou “esquecer”, como *obliviscor*, pedem o genitivo da pessoa e o genitivo ou acusativo da pessoa ou coisa: *reminiscor/obliviscor parentum/debitarum* (recordo/esqueço dos pais/das dívidas)”. Nesses casos, tanto “recordar” quanto “esquecer” estão se completando com objeto indireto; ii) sobre o ablativo funcionando como complemento verbal, Faria (1962, p. 33) diz que *admiscere* “constrói-se com abl. acompanhado ou não da preposição **cum**”. Então, “*admiscere sesamo cum aniso* (misturar o sésamo com o anis)” (Saraiva, 2000, p. 28).

Voltando para a abordagem do método que Almeida (2000) construiu, conforme já observamos, ele sempre apresenta uma abordagem, na língua portuguesa, sobre o assunto latino que irá explicitar. Dessa forma, ao retratar os casos que ele informa que funcionam como complementos verbais (objeto direto e objeto indireto), nas lições 3 e 4, apresenta uma abordagem, na língua portuguesa, sobre predicação, predicação completa, predicação incompleta, verbo transitivo direto, verbo transitivo indireto, verbo transitivo direto e indireto, objeto direto e objeto indireto, verbos de ligação e regência verbal, tudo em português (Almeida, 2000, p. 19-20).

Logo após, na lição 5, ele fala sobre flexão, para, em seguida, dizer quantas declinações de nomes há em latim e como se reconhece a declinação de uma palavra (Almeida, 2000, p. 25). Somente depois de falar sobre casos e funções é que ele retrata a pronúncia, a acentuação e a quantidade das vogais latinas, na lição 6 (Almeida, 2000, p. 28).

Ao final da lição 5, há um questionário e uma das perguntas é: “que é tema?” (Almeida, 2000, p. 27). Ele não aborda sobre o tema de cada declinação ao trabalhá-las. Procuramos a resposta para essa pergunta e a possibilidade que achamos é, quando ele diz que,

Nas palavras variáveis dá-se o nome de **desinência** à parte final flexível. Podemos definir: **Desinência** é a parte final variável de uma palavra, através da qual é indicada a relação gramatical entre essa e outras palavras. Dá-se o nome **tema**, ou *radical*, à parte que resta da palavra tirando-se a desinência (Almeida, 2000, p. 25).

Vemos, com isso, que ele retrata tema e radical como a mesma coisa. A gramática tradicional também retrata tema e radical como sinônimos. Porém, linguisticamente, tema e radical são diferentes. Tanto a raiz quanto o radical constituem as palavras de forma livre ou presa, a depender da palavra (Chain, 2018, p. 211). A raiz, parte da palavra que contém o significado lexical básico, é vinculada à perspectiva diacrônica. Por conta disso, o radical de “comer” é “com”, mas a raiz é “ed” do verbo latino *edere*; e radical,

parte da palavra que contém o significado lexical básico, inclui a raiz e é comum às palavras de uma mesma família, é vinculada à perspectiva sincrônica (Kehdi, 2007, p. 8 e 27).

Voltando ao método, ao final da lição 7, em que o autor trabalha as especificidades da primeira declinação dos substantivos latinos, é apresentado um outro questionário e, na questão 3, é perguntado: “quais as desinências da primeira declinação? (No responder indique os casos, *dizendo tudo bem de cor* e sem titubear. *Quem não souber muito bem de cor* as desinências das declinações jamais saberá latim)” (Almeida, 2000, p. 33, grifo próprio). Como vemos, juntamente com a pergunta, o autor informa que se deve ter tudo ‘de cor’, pois, do contrário, não se saberá latim. Decorar é método de estudo ultrapassado. No estudo da língua latina, podemos ir conseguindo naturalmente aprender/fixar com o uso os conteúdos.

Na lição 11, Almeida (2000, p. 44, grifo próprio) apresenta as especificidades da segunda declinação dos substantivos latinos e diz que “podemos ver e decorar muito bem as *desinências da 2ª declinação*”, com o quadro apresentado a seguir. Nesse quadro, o autor apresenta ‘er’ e ‘ir’ como desinências de nominativo e vocativo singular de palavras masculinas. Sobre os nomes em ‘er’ (*ager*) da segunda declinação, Chain (2018, p. 222) informa que “o *er* de *ager* é parte do radical do nominativo singular”. O ‘ir’ (de *vir*) também é parte do radical do nominativo singular. Ou seja, os substantivos masculinos da segunda declinação terminados em ‘er’ e em ‘ir’ (como *ager* e *vir*) são formados somente de radical no nominativo singular.

Ao trabalhar o verbo *sum*, na lição 14, Almeida (2000, p. 53-54) faz algo que, ao nosso olhar, pode confundir a cabeça do estudante. Ele apresenta, nas formas verbais, algo que não há em latim: acento gráfico. Entendemos que se trata de uma estratégia para informar ao leitor a sílaba tônica das formas verbais, porém, considerando que na língua latina não há acentos (Almeida, 2000, p. 29), o melhor seria que essa marcação fosse feita de outra forma, como, por exemplo, sublinhando a sílaba tônica.

Ao trabalhar a terceira declinação dos substantivos, na lição 18, Almeida (2000, p. 65-66) apresenta o quadro de desinências dos nomes masculinos e femininos. Nesse quadro, o nominativo singular está grafado com a informação: várias terminações. Não podemos deixar de considerar a riqueza de substantivos que a terceira declinação agrega. Por conta disso, ela apresenta uma variedade de terminações e, mesmo o autor não tendo falado sobre as desinências do nominativo singular, sabemos que “o nominativo singular apresenta várias terminações, sendo que sua desinência pode ser 0 (zero) ou -s” (Garcia, 2008, p. 72).

Almeida (2000, p. 66-68) declina alguns substantivos da terceira declinação (*rex, libertas, homo, natio, civis, nox, ars*), mas não registra a desinência do nominativo singular neles. Uma forma de apresentação seria: *rex*∅ (de *rex, regis*), *homo*∅ (de *homo, hominis*), *natio*∅ (de *natio, nationis*) e *nox*∅ (de *nox, noctis*): que são constituídos só de radical no nominativo); e *liberta-s* (de *libertas, libertatis*), *civi-s* (de *civis, is*) e *ar-s* (de *ars, artis*): que têm o nominativo constituído de radical e desinência de caso ‘s’).

Ainda sobre os substantivos da terceira declinação, Almeida (2000, p. 73) declina alguns substantivos neutros (*mare, animal, exemplar*) e informa, de maneira equivocada, que a desinência deles (de nominativo) é, respectivamente, ‘e’, ‘al’ e ‘ar’, enquanto, na verdade, a desinência deles é ∅. Sobre outros neutros da terceira (*corpus, flumen, caput*), Almeida (2000, p. 74) declina-os, mas não registra a desinência de nominativo singular deles. Uma forma de apresentar a desinência deles seria: *corpu-s, flumen-∅, caput-∅*.

Almeida (2000) não traz textos em sua obra. Com isso, não argumenta nem sobre a literatura e nem sobre a cultura do povo romano. Trabalha com frases latinas artificiais para serem traduzidas para o português e faz o inverso também, ou seja, apresenta frases na língua portuguesa para serem passadas para o latim.

Há muitas outras questões, na obra de Almeida (2000), sobre as quais poderíamos apresentar reflexões, mas vamos deixar para um próximo trabalho e vamos agora refletir um pouco acerca da obra de Janete Melasso Garcia, *Introdução à teoria e prática do latim* (2008).

Introdução à teoria e prática do latim (2008), de Janete Melasso Garcia

Janete Melasso Garcia, em sua obra *Introdução à teoria e prática do latim* (2008), também utiliza o método indireto/tradicional. Como vemos, pelo título, a obra não é uma gramática. Porém, também não é dito no título que se trata de um método. No entanto, entendemos que toda obra que verse sobre o estudo da língua latina apresenta um método (uma proposta) de ensino.

Há, nessa obra da Garcia (2008), evidências de que ela é um método de ensino de latim. A primeira evidência está no sumário (p. 7-10). Nele, observamos que a obra é dividida em duas grandes partes: a primeira, denominada ‘morfologia nominal’, apresenta unidades como ‘noções preliminares’, ‘características morfossintáticas’, ‘características outras’, até chegar à primeira unidade de ‘teoria e prática’. Em seguida, ainda dentro dessa

primeira parte, vai-se alternando entre unidades de estudos morfológicos e unidades de estudos teóricos e práticos; a segunda grande parte, denominada de ‘morfologia verbal’, inicia com duas unidades que apresentam um estudo aprofundado sobre verbos: conjugações regulares e irregulares; vozes; formas nominais; verbos depoentes etc.

Apesar de a primeira parte ser denominada de ‘morfologia nominal’ (Garcia, 2008, 15-107), nela há um estudo, mesmo que modesto, do verbo (p. 58-62), pois como nessa parte, dentro das unidades de ‘teoria e prática’, há ‘textos para fixação da teoria gramatical’, a autora precisou fazer uma abordagem inicial acerca do estudo dos verbos (esse e primeira conjugação: alguns tempos do *inflectum*), para conseguir apresentar textos com os assuntos gramaticais já trabalhados.

Da mesma forma que a autora iniciou o estudo dos verbos na primeira parte ‘morfologia nominal’, dentro da segunda parte ‘morfologia verbal’ (Garcia, 2008, p. 109-217), que trabalha as especificidades verbais (nas duas primeiras unidades), há uma unidade em que os pronomes latinos são apresentados (p. 179-189). Sendo assim, mesmo que a autora tenha separado sua obra em duas grandes partes, ‘morfologia nominal’ e ‘morfologia verbal’, sabemos que para ensinarmos uma língua não dá para trabalharmos, por um longo período de tempo, primeiro somente assuntos relativos ao nome para, em seguida, trabalharmos somente assuntos relativos aos verbos. Precisamos ir apresentando, simultaneamente, estudos nominais e verbais, além de outros elementos estruturadores das sentenças que compõem um texto.

O método utilizado pela autora dá nome à obra: ‘teoria e prática’. Quase todas as unidades da primeira parte recebem o nome de ‘teoria e prática’ porque nelas são apresentados assuntos gramaticais e, ao final de cada uma delas, são apresentados ‘textos para fixação da teoria gramatical’ – esses textos são adaptados/artificiais –, diferentemente da segunda parte, na qual são apresentados: em duas unidades (p. 111-178), estudo gramatical aprofundado em relação ao verbo; em uma unidade (p. 179-189), estudo acerca dos pronomes latinos; e, em quatro unidades (p. 191-217), são apresentadas propostas de como trabalhar textos e textos originais para serem trabalhados, com algumas orientações. Ou seja, na segunda parte também se reflete o método utilizado pela autora com apresentação de estudos gramaticais (verbos e pronomes) em três unidades e, nas quatro unidades seguintes, é aplicada a prática de todos os assuntos gramaticais estudados até o momento por meio do estudo do texto. Na última unidade dessa segunda parte, há sugestões para avaliação de aprendizagem: ‘avaliação parcial’, ‘provas’ e ‘gabaritos’; ‘avaliação final’, ‘provas’ e ‘gabaritos’ (Garcia, 2008, p. 220-234).

A segunda evidência de que a obra é um método é apresentada na ‘introdução’. No terceiro parágrafo, Garcia (2008, p. 11) diz que “há sete anos, desenvolvemos nos cursos desta disciplina uma metodologia que se mostrou eficiente diante do seguinte problema: pouco tempo e grande quantidade de informação teórica a ser ministrada num único semestre”. Além disso, no início do parágrafo seguinte, Garcia (2008, p. 11) diz que sua obra é um curso dividido em unidades que apresentam tanto a teoria gramatical quanto a prática dessa teoria por meio de trabalho com textos (Garcia, 2008, p. 11).

Observamos que Garcia (2008) apresenta estudos morfológicos também pelo viés linguístico e não somente de forma gramatical. Sobre isso, vamos apresentar algumas reflexões. Já os estudos morfossintáticos são apresentados pelo viés gramatical tradicional.

Ao apresentar as declinações latinas, Garcia (2008, p. 32-33-49-73-75-95-97) evidencia o tema de cada declinação. Mesmo que em seguida a autora apresente a vogal temática da declinação mesclada à desinência dos casos ou apresente a desinência dos casos representada tão somente pela vogal temática, apreciamos essa abordagem linguística inicial, que não é apresentada na maioria dos materiais didáticos de latim, pois a entendemos como uma possibilidade de fazer com que os estudiosos/alunos comecem a refletir sobre o que de fato é desinência nos morfemas representados como desinências casuais dos substantivos de cada declinação. Sobre isso, Chain (2018, p. 229) aduz que

A vogal tema dos substantivos, em todas as declinações, quando ocorre, é apresentada, nas gramáticas latinas, como parte do morfema categórico (desinência de caso);

Em muitos casos, nas gramáticas latinas, a vogal temática assume sozinha a função gramatical de morfema categórico, quando, na verdade, o morfema categórico, nesses casos, deve ser representado por Ø.

Sobre a quantidade de constituintes que um substantivo latino pode apresentar, Chain (2018, p. 229) diz que

[...] os substantivos latinos de fato apresentam mais constituintes do que os apresentados pelas gramáticas latinas, que os decompõem somente em morfema lexical (radical) e morfema categórico (desinência de caso). [...] os substantivos, na maioria dos casos, em todas as declinações, são compostos de morfema lexical, morfema classificatório (vogal temática) ou vogal de ligação (que aparece especificamente em substantivos de tema consonantal da terceira declinação) e morfema categórico.

Sobre a apresentação dos verbos, Garcia (2008, p. 35), ao apresentar o presente do indicativo (dentro da primeira parte da obra que estuda aspectos da morfologia nominal), diz que esse tempo-modos é *primitivo*. Isso pode levar os estudiosos/alunos a pensarem na formação dos tempos derivados, a partir do radical do primitivo. Chain e Serudo (2021, p. 141) informam que “geralmente os tempos derivados se distinguem tanto do tempo primitivo (que não apresenta DMT por ser primitivo e, por isso, não precisa se distinguir de outrem, uma vez que veio primeiro) quanto dos outros derivados, através da DMT”.

Ao retratar as preposições, Garcia (2008, p. 28) aduz que elas são termos regentes e que os casos que aceitam a regência de preposição são o acusativo e o ablativo. Entendemos que esse tipo de abordagem (termo regido e termo regente) confere vivacidade ao estudo da língua latina.

Na nossa concepção, Garcia (2008, p. 25) peca ao dizer que o acusativo “é o caso do objeto direto” e que o dativo “corresponde no português ao objeto indireto”. Já discutimos e refletimos sobre isso na seção anterior.

Garcia (2008, p. 28) apresenta “orientações sintáticas para o trabalho dos textos”. As orientações apresentadas são, no geral, muito boas. Não concordamos quando a autora fala que “os verbos transitivos regem um objeto direto (acusativo puro)”, pelas questões já discutidas na seção anterior. Fora isso, são orientações boas para serem usadas com discentes iniciantes no estudo da língua latina.

Sobre o texto 1 (artificial), *In schola*, Garcia (2008, p. 40-47) apresenta muitas repetições, para fixação/aprendizagem dos aspectos gramaticais já apresentados (casos e conjugações), e algumas observações, sobre o que ainda não fora visto/estudado, porém nós, enquanto docentes, ao utilizarmos esse texto, poderemos apresentar mais algumas observações, como, por exemplo, sobre a conjunção explicativa/causal *quia* e sobre a formação do advérbio *alte*, caso o dicionário em uso não o apresente. Para a realização do “trabalho do texto”, a autora demonstra como o texto deve ser trabalhado: análise morfológica, análise sintática e tradução. Tanto que, sobre isso, ela afirma que “o essencial para uma tradução correta é um atento trabalho de análise morfossintática; a tradução será mera consequência” (Garcia, 2008, p. 38).

À medida em que a autora vai apresentando o estudo da gramática, os assuntos gramaticais trabalhados vão sendo demonstrados nos textos (artificiais), para explicitação da morfossintaxe dos casos, da concordância dos nomes, das estruturas oracionais, da ordem dos termos oracionais etc. Textos posteriores podem trazer dados que já foram explicitados, nas observações para o trabalho dos textos anteriores. Ou seja, é necessário

considerar todo o passo a passo do que já fora apresentado, antes do trabalho com um texto da sequência. Cabe ao professor, que vai usar os textos e não toda a obra, ir trabalhando certas questões, fazendo certas observações, inclusive informações culturais, que não são apresentadas, ao longo da obra, por serem trabalhados textos artificiais.

Depois de trabalhados os assuntos gramaticais nas dez primeiras unidades, Garcia (2008, p. 191), para iniciar o trabalho com textos originais, apresenta, na unidade XI, uma breve fala sobre Fedro e César e sobre o contexto histórico em que viveram. Em seguida, na unidade XII, Garcia (2008, p. 195) apresenta orientação para o trabalho morfossintático dos textos. Na unidade XIII, Garcia (2008, p. 207) apresenta quatro textos (poesia) de Fedro para serem trabalhados morfossintaticamente. E, na unidade XIV, Garcia (2008, p. 2015) apresenta dois trechos da obra *Commentarii de Bello Gallico* (prosa), de César, para serem trabalhados morfossintaticamente. Nessas duas últimas unidades, a autora apresenta algumas orientações para o trabalho com os textos originais.

Na última unidade da obra, Garcia (2008, p. 219) apresenta exemplos e sugestões de provas para a avaliação da aprendizagem, parcial e final, bem como os gabaritos das provas.

Vamos agora apresentar algumas reflexões acerca da obra de Amarante, *Latinitas: uma introdução à língua latina* (2018).

Latinitas: uma introdução à língua latina através dos textos (2018), de José Amarante

Assim como Almeida (2000) e Garcia (2008), José Amarante também utiliza, em sua obra *Latinitas: uma introdução através dos textos* (2018), o método tradicional ou indireto, tanto que, no prefácio do volume 2 da primeira edição, Patrícia Prata (Unicamp) diz que a obra é um “*novo método de ensino de latim escrito em português*” (Amarante, 2018, p. 17, grifo próprio).

Com essa fala, já percebemos que o autor apresenta um método de ensino de latim em sua obra. Além disso, no prefácio do volume 1 da primeira edição, Milton Marques (UFPB) também afere que a obra apresenta um método quando diz que

O professor não é, necessariamente, o que faz o método, mas o que se propõe ir sempre além dele. O desafio do professor é duplo: percorrer um caminho, em seguida ensinar como se percorrer e, por último, mas não por fim, ir além. Assim foi o itinerário de Amarante ao elaborar o *seu método de latim* (Amarante, 2018, p. 13, grifo próprio).

Na introdução, o autor informa que entende que sua obra é para cursos introdutórios e intermediários e que somente as três primeiras lições contêm textos adaptados, pois nesse momento são apresentados os aspectos essenciais de funcionamento da língua (Amarante, 2018, p. 21). Também na introdução, Amarante (2018, p. 22) explica como divide sua obra, dizendo que

Nas primeiras unidades, trabalhamos com gêneros considerados menores: a *fábula mitológica*, a *fábula esópica*, o *epigrama* e a *epístola*. Evidentemente, essas escolhas não foram desprovidas de reflexão. São gêneros que, tendo sobrevivido até nossos tempos, permitem uma aproximação ao universo de experiências leitoras do aluno de hoje. São, também, gêneros que, pela sua extensão e características temáticas, permitem poucas adaptações para a aprendizagem do latim por um aluno iniciante. Nas unidades da segunda parte do curso, detalham-se os aspectos gramaticais mais complexos da língua, e se propõem, para a continuidade do estudo do latim, outros gêneros: a *elegia*, a *poesia épica* e a *ode*.

Amarante (2018, p. 24) divide sua obra em três partes: na primeira parte, há as unidades A e B, que apresentam, respectivamente, ‘aspectos históricos da língua e literatura latinas’ e ‘alfabeto e pronúncia do latim’; na segunda parte, está inserida a divisão apresentada no excerto acima: nas unidades de um a dez, são trabalhados textos de ‘gêneros menores’ e, nas unidades de onze a vinte e dois, são trabalhados textos de outros gêneros; e, na terceira parte: há o tópico ‘lendo’, que apresenta endereços de *sites*, para que os interessados possam encontrar textos para leitura e estudo; há um apêndice com alguns conteúdos gramaticais; e há o vocabulário das palavras apresentadas nas lições.

Como as unidades um, dois e três trazem textos (adaptados) de fábulas mitológicas, Amarante (2018, p. 55) apresenta uma fala acerca do gênero fábula. Em seguida, apresenta uma abordagem acerca do autor dos textos trabalhados nas três primeiras unidades, Higino, além de situá-lo na fase clássica da literatura latina (Amarante, 2018, p. 56-58). Para além disso, Amarante (2018, p. 58) informa que os três textos iniciais da obra “se centram na análise do círculo mitológico de Hércules (o nascimento, os trabalhos, a morte e a imortalidade e sofreram pequenas adaptações para um acesso inicial a aspectos morfosintáticos fundamentais do latim” e aduz que “o tema da façanha de Júpiter para dormir com Alcmena, por quem se apaixonara, o que resultara no nascimento de Hércules, serviu de modelo, segundo Cardoso (2003), para diversos autores [...]”

Após essas informações literárias, mitológicas e culturais, o texto da unidade um – *Alcmena (Fabulae, XXIX)* – é apresentado, precedido, como todos os textos presentes na obra, de imagem condizente com o tema/mito retratado nele. Ao longo do texto, Amarante (2018, p. 59-60) insere notas explicativas acerca do tema retratado nele. Para a leitura desse primeiro texto, é apresentado vocabulário, em ordem alfabética, de todos os seus constituintes.

Essa preparação para a leitura de cada texto apresentado na obra é anunciada pelo autor já no prefácio. Ele diz que “ao trabalhar com as unidades deste volume, os alunos terão a oportunidade de aprender as principais características gramaticais do latim, com algum tipo de habilidade para a leitura de textos na língua” (Amarante, 2018, p. 22).

Amarante (2018, p. 47), apesar de falar sobre a quantidade/duração das vogais, dizendo que “como ao estudante iniciante é difícil perceber quais vogais são longas ou quais são breves, é costume o uso dos sinais *mácron* (como em *uidēre*, indicando que se trata de uma vogal longa) e *braquia* (como em *legēre*, indicando que se trata de uma vogal breve)”, não apresenta o sinal *mácron* em palavras dos textos propostos e não informa o porquê da não apresentação.

Depois da apresentação do primeiro texto e do vocabulário, há uma proposta de ‘compreensão’, em que há perguntas, elaboradas com frases do texto, iniciadas com palavras interrogativas, que são devidamente informadas. Por fim, após a leitura e a compreensão do texto é que o autor inicia as abordagens gramaticais. Fala sobre: as letras ‘i’ e ‘u’; a ausência de artigo; sujeitos e objetos diretos masculinos e femininos; casos nominativo, acusativo e genitivo e suas desinências em todas as declinações; estrutura morfológica e conjugação dos tempos primitivos (indicativo-presente e indicativo-pretérito perfeito) e do indicativo-pretérito imperfeito (tempo derivado) de verbos regulares das conjugações verbais latinas e dos verbos irregulares *esse* e *posse*; e sobre a estrutura argumental da sentença. Em meio a essas abordagens gramaticais, apresenta atividades rápidas para fixação do conteúdo gramatical (Amarante, 2018, p. 63-85).

Amarante (2018), assim como Garcia (2008) e Almeida (2000), retrata o acusativo como objeto direto. Já refletimos acerca disso na primeira seção. Ao retratar as conjugações verbais latinas, Amarante (2018, p. 75-76) apresenta *dicere* como verbo de terceira conjugação com tema em consoante e *facere* como verbo de terceira conjugação com tema em ‘i’. Outros autores apresentam essa terceira conjugação com tema em ‘i’, como ‘conjugação mista’ (Lourenço, 2019, p. 191-193) ou como ‘terceira conjugação mista’

(Furlan; Bussarello, 1997, p. 71–72), ou também como ‘variante da terceira conjugação’ (Almeida, 2000, p. 225). Já Garcia (2008, p. 146 e 150) apresenta ambos como de terceira conjugação, porém de forma diferente. Diz que *lego* tem radical terminado em consoante, *leg*; e *capio* tem radical terminado em *i*, *capi*. Sobre *capi*, entendemos que se trata de tema e não de radical.

Facere e *capere* são comumente denominados como verbos de terceira conjugação mista (C3m). Chain e Serudo (2021, p. 142) aduzem que

Não é à toa que esses verbos são denominados gramaticalmente como de C3 (m) e são colocados entre a C3 e a C4, pois são verbos cuja forma, em alguns tempos, mostra-se tal qual um verbo da C3, porém seus constituintes são classificados como os constituintes de verbos da C4.

Para os autores do trecho acima, com os quais coadunamos, os verbos apresentados como de terceira conjugação mista (C3m) ou, de acordo com a nomenclatura de Amarante (2018), verbos de terceira conjugação com tema em ‘i’, são verbos que, em alguns tempos, apresentam a mesma terminação de verbos da terceira conjugação (C3) e, em outros tempos, apresentam a mesma terminação de verbos da quarta conjugação (C4). Mas como esses verbos têm tema em ‘i’, que é tema de verbos da quarta conjugação, é mais coerente que sejam classificados como verbos de quarta conjugação.

Sobre a denominação/criação da terceira conjugação mista (C3m), Chain e Serudo (2019, p. 142) entendem que

[...] a criação da C3 (m), por alguns gramáticos, deu-se por conta da falta de entendimento acerca de alomorfe⁹, que ainda não se tinha em tempos remotos. Sabendo disso, podemos entender que esses verbos são, na verdade, verbos de C4, bastando apenas lê-los de acordo com estudos linguísticos modernos, considerando a alomorfia da VT, que se apresenta em algumas formas de alguns tempos verbais.

Para melhor compreensão de que verbos, como *facere* e *capere* podem e devem ser classificados como verbos de quarta conjugação, vamos observá-los em um quadro paradigmático com os tempos verbais do *Inflectum*, comparando-os a um verbo de terceira, como *dicere*, e a um verbo de quarta, como *dormio*.

⁹ Diferentes formas (morfes) que um morfema assume em função do contexto linguístico. Variantes que representam um mesmo morfema (Laroca, 2003, p. 29).

Quadro paradigmático dos tempos verbais do *Infectum*

	Conjugação	C3	C4 (C3m)	C4
	Tradução	Dizer	Fazer	Dormir
Infinitivo		DIC-(E)-RE	FAC-E-RE	DORM-I-RE
Presente do Indicativo	P1	DIC-O	FAC-I-O	DORM-I-O
	P2	DIC-(I)-S	FAC-I-S	DORM-I-S
	P3	DIC-(I)-T	FAC-I-T	DORM-I-T
	P4	DIC-(I)-MUS	FAC-I-MUS	DORM-I-MUS
	P5	DIC-(I)-TIS	FAC-I-TIS	DORM-I-TIS
	P6	DIC-(U)-NT	FAC-I-UNT	DORM-I-UNT
Pretérito Imperfeito do Indicativo	P1	DIC-(E)-BAM	FAC-I-EBAM	DORM-I-EBAM
	P2	DIC-(E)-BAS	FAC-I-EBAS	DORM-I-EBAS
	P3	DIC-(E)-BAT	FAC-I-EBAT	DORM-I-EBAT
	P4	DIC-(E)-BAMUS	FAC-I-EBAMUS	DORM-I-EBAMUS
	P5	DIC-(E)-BATUS	FAC-I-EBATUS	DORM-I-EBATUS
	P6	DIC-(E)-BANT	FAC-I-EBANT	DORM-I-EBANT
Futuro do Presente do Indicativo	P1	DIC-AM	FAC-I-AM	DORM-I-AM
	P2	DIC-ES	FAC-I-ES	DORM-I-ES
	P3	DIC-ET	FAC-I-ET	DORM-I-ET
	P4	DIC-EMUS	FAC-I-EMUS	DORM-I-EMUS
	P5	DIC-ETIS	FAC-I-ETIS	DORM-I-ETIS
	P6	DIC-ENT	FAC-I-ENT	DORM-I-ENT

Presente do Subjuntivo	P1	DIC-AM	FAC-I-AM	DORM-I-AM
	P2	DIC-AS	FAC-I-AS	DORM-I-AS
	P3	DIC-AT	FAC-I-AT	DORM-I-AT
	P4	DIC-AMUS	FAC-I-AMUS	DORM-I-AMUS
	P5	DIC-ATIS	FAC-I-ATIS	DORM-I-ATIS
	P6	DIC-ANT	FAC-I-ANT	DORM-I-ANT
Pretérito Imperfeito do Subjuntivo	P1	DIC-(E)-REM	FAC-E-REM	DORM-I-REM
	P2	DIC-(E)-RES	FAC-E-RES	DORM-I-RES
	P3	DIC-(E)-RET	FAC-E-RET	DORM-I-RET
	P4	DIC-(E)-REMUS	FAC-E-REMUS	DORM-I-REMUS
	P5	DIC-(E)-RETIS	FAC-E-RETIS	DORM-I-RETIS
	P6	DIC-(E)-RENT	FAC-E-RENT	DORM-I-RENT
Imp Pr	P2	DIC-(E)	FAC-E	DORM-I
	P5	DIC-(I)-TE	FAC-I-TE	DORM-I-TE

Fonte: Dados da pesquisa

No quadro acima, em todos os exemplos apresentados, o constituinte vocálico apresentado sozinho após o radical ou é vogal de ligação – apresentada entre parênteses –, ou é vogal temática – apresentada sem nada. No caso do verbo *facere*, vemos que ocorre a vogal *e* (alomorfe da vogal temática *i*) após o radical, no infinitivo presente, no subjuntivo pretérito imperfeito e na P2 do imperativo presente; em todos os outros tempos/pessoas, é a vogal temática *i* que ocorre. A primeira informação de *facere*, apresentada no dicionário – *facio* –, é igual à primeira informação apresentada de *dormire* – *dormio*. Desde então, já podemos perceber que há, entre o radical deles e a desinência número pessoal de primeira pessoa, *o*, a vogal temática *i*, tema de verbos da quarta conjugação latina. Essa vogal temática (*i*) não ocorre em verbos de terceira conjugação, como *dicere*, pois a terceira conjugação é atemática. Dessa forma, a vogal que aparece depois do radical em verbos de terceira conjugação, não sendo a desinência modo temporal, é vogal de ligação (*i/e/u*), como podemos observar no quadro acima.

Voltando ao método de Amarante (2018), observamos que as demais unidades seguem o mesmo modelo de apresentação da primeira e muita riqueza literária, cultural e gramatical vai sendo apresentada em cada uma delas. Além disso, Amarante (2018, p. 22) aduz que

A proposta também busca não se esgotar em si mesma. Nesse sentido, reduzimos a quantidade de exercícios gramaticais do material impresso, de forma que o professor possa interagir com a proposta, elaborando atividades complementares, a depender das demandas de suas turmas. [...] Outros exercícios complementares poderão ser elaborados oportunamente para ficarem disponíveis no *site* www.latinitasbrasil.org (endereço que será futuramente substituído para www.latinitas.letras.ufba.br), espaço virtual onde serão inseridos exercícios novos periodicamente, sem os custos de reedições e de atualizações de uma obra em papel.

Essa proposta é inovadora e de excelência, pois temos uma obra que não se esgota na versão física. Pela proposta, ela está sempre sendo alimentada no *site* e/ou no endereço eletrônico disponibilizado na obra física. Além disso, Amarante (2018, p. 24) informa que “no *site*, também se disponibilizam apresentações didatizadas dos textos de cada unidade do livro, de forma que quem desejar aprender a língua em contexto extra-acadêmico encontrará material de suporte”.

Teríamos muito mais a abordar sobre a obra de Amarante (2018), mas vamos deixar para um próximo trabalho.

Considerações finais

Analisando as obras de Almeida (2000), de Garcia (2008) e de Amarante (2018), percebemos que cada uma delas, desde a menos recente até a mais atual, apresenta um estudo envolvente e rico acerca da língua latina.

Por mais que entendamos, hoje, que o estudo da língua latina é indissociável da literatura da Roma Antiga, não dá para não perceber a grandiosidade gramatical apresentada por Almeida (2000) em sua *Gramática Latina*, por mais que ele não apresente textos em sua obra, que se trata exclusivamente de uma gramática.

Garcia (2008), assim como Almeida (2000), também faz uma abordagem da gramática latina, porém ela, em determinados assuntos, apresenta enfoque linguístico. Além disso, depois de apresentar os aspectos gramaticais mais gerais, ela inicia o trabalho com textos que, apesar de artificiais, conduzem-nos ao conhecimento morfossintático do latim. Só depois da apresentação dos assuntos gramaticais, exercitados em textos artificiais, é que a autora, em duas unidades ao final da obra, apresenta textos originais – de Fedro (poesia) e de César (prosa).

Ao contrário de Almeida (2000), que não apresenta textos em sua obra por se tratar de uma gramática, e de Garcia (2008), que primeiro aborda os assuntos gramaticais

para depois evidenciá-los no texto, Amarante (2018) parte do texto para chegar aos assuntos gramaticais. Sua proposta metodológica busca a aprendizagem da língua latina através de textos originais (de início adaptados). Por meio dessa proposta, a obra confere não só estudos de língua, mas também de literatura e de cultura latina. Há nela uma variedade de textos (fábulas, epigramas, epístolas, elegias, odes) de vários autores (Higino, Fedro, Marcial, Cícero, Sêneca, Propércio, Sulpícia, Ovídio, Horácio) da Roma Antiga e, por meio dos textos literários desses autores, é possível obtermos conhecimento da cultura daquele povo.

Como dissemos lá nas considerações iniciais, escolhemos abordar essas três obras por serem nacionais, por ainda estarem sendo comercializadas e por apresentarem propostas diferentes. Porém, ao nos debruçarmos na abordagem delas, percebemos a riqueza de estudo que cada uma delas apresenta, mesmo que de forma diferente.

O docente que pretenda conduzir suas aulas baseadas em uma dessas obras, em mais de uma ou em outras quaisquer precisa estar sempre um ou mais passos além do assunto/obra/método abordado/utilizado, para conseguir lidar bem com as lacunas que, porventura, possam aparecer. É dessa forma que nós, docentes, conseguimos elaborar nosso próprio método de ensino de latim, mesmo que o não publiquemos.

Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática latina**: curso único e completo. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

AMARANTE, José. **Latinitas**: uma introdução à língua latina através dos textos. Volume único. Fábulas mitológicas e esópicas, epigramas, epístolas, elegias, poesia épica, odes. 2. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2018. Disponível em: <https://www.latinitasbrasil.org/materiais>. Acesso em: 11 mai. 2024.

CARDOSO, Zelia de Almeida. **A literatura latina**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHAIN, Soraya Paiva. Uma proposta de classificação dos constituintes morfológicos que compõem os substantivos latinos. **Revista DLCV – Língua, Linguística & Literatura**, João Pessoa: UFPB, v. 14, n. 2, p. 207–230, 2018.

CHAIN, Soraya P.; SERUDO, Victor de L. Uma proposta de classificação dos constituintes morfológicos que compõem formas verbais latinas. **Revista do GELNE**, Natal, v. 23, n. 1, p. 131–144, 2021.

CHAIN, Soraya. P.; SANTOS, G. M. dos; CATUNDA, M. A. M. A língua latina em *O mundo sombrio de Sabrina* e em *Harry Potter*: análise morfossintática e ensino. **Revista InterteXto**, Uberaba, v. 14, n. esp., p. 69–96, 2021.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

FURLAN, Oswaldo A.; BUSSARELLO, Raulino. **Gramática básica do latim**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1997.

GARCIA, Janete Melasso. **Introdução e teoria e prática do latim**. 3. ed. rev. e ampl. Brasília: Editora da UnB, 2008.

KEHDI, Valter. **Morfemas do português**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAROCA, Maria Nazaré de. **Manual de morfologia do português**. 3. ed. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: UFJF, 2003.

LOURENÇO, Frederico. **Nova Gramática do Latim**. Lisboa: Quetzal, 2019.

SARAIVA, F. R. dos Santos. **Novíssimo dicionário latino-português**. 11. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. Ensino e pesquisa de língua e literatura no Brasil de hoje. In: PRATA, Patrícia; FORTES, Fábio (org.). **O latim hoje**: reflexões sobre cultura clássica e ensino. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 53–68.

O ensino do latim e sua pertinência junto ao estudo de fenômenos linguísticos relacionados ao português

Samara Silva Soares

Grace dos Anjos Freire Bandeira

Introdução

A língua portuguesa agrega inúmeros fenômenos linguísticos que foram originados principalmente por conta da variação, nos termos de Labov (1972). Coelho *et al.* (2015, p. 16) afirmam que a variação ocorre quando duas formas podem acontecer em um determinado momento em que elas têm o mesmo significado, como na palavra ‘peixe’ que pode ser pronunciada, grosso modo, de duas formas [*peysi; peși*], preservando-se o seu conteúdo referencial¹⁰.

Sabendo disso, fazemos notar que a língua portuguesa, para chegar à forma em que está atualmente, foi formada pela influência de outras línguas, principalmente pelo latim, a exemplo do que afirma Carneira (2006), ao propor que “Todas as línguas ibéricas, à exceção do basco, vieram do latim. A origem do Português, portanto, remonta ao Latim” (Carneira, 2006, p. 19). Nosso entendimento é o de que o ensino da língua portuguesa, em muitos de seus aspectos, não pode prescindir do conhecimento do latim.

Fácil é, no entanto, constatar que o ensino do latim está em decadência nas universidades brasileiras; e no ensino regular, foi totalmente suprimido, de acordo com Leite e Castro (2014, p. 67). A esse respeito, Ribeiro (2015, p. 10) ressalta que

O latim já foi disciplina obrigatória nos ensinos fundamental (segundo segmento, o antigo curso ginasial), no ensino médio (curso clássico) e na educação superior (curso de Letras e de Direito). Estudava-se e ainda hoje (apenas nos cursos de Letras) estuda-se o Latim Clássico, o *sermolitterarius* [*sic*], que se difere do Latim Vulgar, o *sermovulgaris* [*sic*]. Enquanto o primeiro era extremamente estável, o outro inovava-se constantemente.

A autora também afirma que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) limitou o ensino do latim e das disciplinas voltadas aos estudos clássicos na educação superior por colocá-los como facultativos. Por conta disso, outras disciplinas como as da área de linguística passaram a batalhar pelo lugar das disciplinas de estudos clássicos, de acordo com o apresentado por Leite e Castro (2014, p. 235-236).

Nesse capítulo, temos como objetivo revisitar alguns aspectos que mostram a importância do ensino do latim para o estudo de fenômenos linguísticos do português. Pretendemos, por isso, apresentar um pouco da história do latim e, em especial, alguns pontos que têm relação com o estudo da língua portuguesa. Iniciemos considerando o latim e um pouco de sua história.

¹⁰ “Pensemos na palavra ‘peixe’. Note-se que, independentemente da pronúncia, o significado referencial/representacional da palavra se mantém: ambas as pronúncias, neste caso, se referem a um animal vertebrado, aquático, que respira por brânquias” (Coelho *et al.*, 2015, p. 18).

I Sobre o latim

O latim é, geralmente, pensado como uma língua homogênea por boa parte das pessoas, porque é facilmente associado aos textos literários e, por conseguinte, aos rigores impostos pela versificação. Há de se lembrar, porém, que o latim, dada a sua condição de língua natural, foi também falado; como nos explica Cardeira (2006, p. 20), a seguir:

A palavra *latim* lembra-nos textos literários e citações famosas, e remete para uma imagem extremamente homogênea, elaborada, sujeita a regras fixas. É a imagem de uma língua morta. Mas o latim foi uma língua viva, falada ao longo dos séculos, em espaços geográficos diversificados e por povos variados, por diferentes camadas e em diferentes situações.

De acordo com Cardeira (2006, p. 21) e com Ribeiro (2015, p. 10), o latim que era falado sem uma preocupação formal era chamado de latim vulgar (*sermo vulgaris*), em se considerando ‘uulgus’, que traduzimos livremente como povo, rejeitando, desta maneira, a associação a algo sem valor, mas, muito pelo contrário, como algo que tem relação com o vulgo e que, por isso, é vulgar ou popular. Continua Cardeira (2006, p. 21) afirmando que o latim vulgar estava sempre em inovação, pois era uma língua comum em diversos segmentos sociais da Itália e que, aos poucos, vai expandindo para diversos continentes, como a África por exemplo, até que cada língua românica tome o seu lugar.

Também por essa razão podemos falar em variedade linguística, que, respeitante ao latim dos grandes escritores, é chamada de latim clássico, ou *sermo litterarius*, porque restrita a uma elite intelectual vinculada à arte literária e à aristocracia da época, ou seja, uma variedade estável com poucas mudanças linguísticas (cf. Ribeiro, 2015, p. 10).

A gramática do latim clássico, a propósito, apresenta um sistema desinencial, em que várias notas de natureza morfossintática, por exemplo, são indicadas pelas desinências; tal como ilustrado por Ribeiro (2015, p. 10), com o exemplo que se segue, em (1):

(1) “dicuntur” (Amarante, 2018, p. 328).

A forma verbal ‘dicuntur’, traduzida por ‘são cantadas’, decorre do uso do verbo ‘dicere’ (cantar, celebrar, dizer) que, no exemplo em questão, está na forma passiva, pois a desinência ‘-ntur’ indica, junto a um verbo não depoente, que a ação verbal tem expressão no tempo presente do indicativo e na 3ª pessoa do plural.

Outra característica do latim clássico, apontada por Cardeira (2006, p. 23), é a que diz respeito à liberdade do sistema sintático nesta variedade do latim; isto por conta da

função de cada palavra indicada pela terminação de caso: “Uma das características mais conhecidas do Latim, a liberdade do sistema sintático [*sic*], era consequência de um sistema morfológico com flexão de caso, que é uma marcação morfológica que identifica a função sintática de um termo” (cf. Cardeira, 2006, p. 23). Nas palavras de Amarante (2018, p. 64), temos, sobre o tema, que “a ordem das palavras era arbitrária porque a função da palavra na frase era indicada pela desinência causal”. Amarante (2018, p. 64) explica a questão, trazendo ‘*maritus*’, que é substantivo com que introduz a terminação ‘-us’ e sobre a qual diz que indica a função da palavra nominativa, isto é, aquela que carrega a nomeação do ser e que, como sabemos, designa (ou pode designar) as funções sintáticas de sujeito e de predicativo do sujeito; neste caso, da segunda família (ou declinação) de substantivos do latim clássico.

Cardeira (2006) assim conclui a reflexão, registrando que o latim clássico tem vida longa por meio das formas que foram registradas em grandes obras literárias, diferentemente, portanto, do latim vulgar que, com a sua expansão (principalmente por força da expansão territorial derivada das guerras de conquista), foi-se transformando, em muitos casos, nas neolatinas que hoje conhecemos.

Vejamos, a seguir, um pouco mais sobre as variedades do latim.

2 A língua latina e suas variedades

É preciso ter em mente que, quando hoje dizemos “língua portuguesa”, referimo-nos a um estado de língua que congrega os estratos todos que a história da própria língua fez merecer. São influências inúmeras, dentre as quais aquelas compreendidas pela história de formação do latim que sai do “*latium*” e ascende à língua do Império romano, sem deixar de conhecer e deixar-se dominar pela cultura e língua gregas, fundamentalmente. Neste particular, Cardeira (2006, p. 19) afirma que o português é uma língua românica, que se originou do latim em seus vários aspectos.

Acerca desta questão, Fortes e Prata (2015) destacam que as línguas românicas, em pleno uso no nosso tempo, dão conta de usos linguísticos que remontam a variedades do latim. Dizem, então, que

O seu ensino justificar-se-ia, também, pelo caráter propedêutico que teria para se avançar nos estudos em ciências humanas, especialmente *nos estudos da linguagem*, por uma dupla perspectiva: a) perspectiva literária e filosófica: a partir do fato de que as línguas literárias modernas, em que se escreveram os textos literários fundadores das literaturas nacionais, dialogam com o latim e a literatura antiga. É impossível pensar a literatura

ocidental sem considerar, em alguma medida, o papel dos clássicos. Também a tradição filosófica encontra no classicismo o seu ponto de partida e teve a língua latina como seu veículo de divulgação durante séculos. B) *perspectiva linguística*: não somente as línguas românicas correspondem, de certo modo, à continuação de uma variedade do latim – o “*latim vulgar*” ou o “*latim popular*”, falado em todas as épocas da cultura latina – como o *latim clássico* permanece como uma espécie de “tutor” das línguas modernas, fornecendo-lhes estruturas e vocabulário permanente (Fortes; Prata, 2015, p. 31, grifo próprio).

Neste ponto, o que desejamos sublinhar é o fato de que a noção de variedade linguística (ao que se acrescentam outras formas relativas à variação) pode aplicar-se também ao latim, e não somente à língua portuguesa; licenciando, por desdobramento, a aplicação e a oportunidade de reflexões acerca da noção de heterogeneidade linguística. A esse respeito, Fortes e Prata (2015, p. 25, grifo próprio) dizem que

Quando nos detemos especificamente a pensar sobre o ensino de línguas clássicas, atualmente restrito, praticamente, aos cursos de Letras, somos levados a reconhecer que esse quadro se compõe, muitas vezes, a partir da permanência de preconceitos que concernem: [...] ao conceito de língua em questão: a *uniformização* do que seria o “Latim”, um epifenômeno Linguístico, cujo conceito na pedagogia latina ocultam, entretanto, as diferenças diacrônicas, regionais, sociais e estilísticas que emergem da análise dos textos; bem como a noção de “Língua morta”, ou “Língua clássica”.

Por último, mas não menos importante, chamamos atenção para as discussões sobre a prática pedagógica que envolve a aprendizagem do latim clássico, cuja relevância destacamos, a exemplo de Fortes e Prata (2015, p. 23-24), para quem tal contributo pode ser entendido como uma espécie de espelhamento da morfossintaxe latina com a gramática tradicional contemporânea. Como ilustração, citam os autores vários exemplos pertinentes à sintaxe de casos, como na referência ao caso acusativo quando usam o termo “objeto direto” (da terminologia gramatical) com vistas a explicar o equivalente no português.

Chegamos, enfim, a este momento de nossa reflexão procurando demonstrar que pode haver um lugar para o latim, e seu ensino naturalmente, quando se pensa em formação sistemática e pedagógica daqueles que lidarão com a história das línguas; do que não escapa o português (nem o português brasileiro).

Identifiquemos, a partir de então, algumas falas acerca dos estudos comparativos envolvendo o latim.

2.1 A linguística e o latim

De acordo com Gabas Jr. (2012, p. 85), os estudos históricos envolvendo principalmente o grego, o latim e o sânscrito são importantes para a Linguística se firmar como ciência, a partir do século XIX.

No final do século XIX, Sir William Jones, citado por Gabas Jr., fez uma proposta em que dispunha o latim, o grego e o sânscrito como línguas aparentadas. Para tal, sob vários métodos de pesquisa, apresentou a hipótese de que essas línguas seriam derivadas de outras possivelmente já extintas àquela altura:

Foi, no entanto, apenas no final do século XVIII que Sir William Jones, um juiz inglês na Índia, oficial e acertadamente propôs que o latim, o grego e o sânscrito eram línguas aparentadas entre si. Sir Jones foi além: não apenas demonstrou, com os métodos de correspondência de som, que tal afirmação era possível de ser comprovada, como também hipotetizou que as três línguas eram derivadas uma da outra, possivelmente já extinta (hoje sabemos que é o protoindo-europeu) (Gabas Jr., 2012, p. 86).

O estudo de Sir William Jones foi, então, um marco para os estudos linguísticos, principalmente em razão da quantidade de registros históricos com concentração nas línguas indo-europeias; por isso mesmo essencial para os estudos da linguística histórica e, em particular, naqueles de caráter comparativo.

Ainda em Gabas Jr. (2012, p. 86), podemos ler que, depois de Sir William Jones, tivemos as contribuições de Rasmus Rask, Karl Verner, Jacob Grimm e Karl Verner que se ocuparam, sobretudo, do estudo comparativo de línguas. O primeiro, Rasmus Rask, identificou algumas mudanças com o protoindo-europeu (PIE), conforme Gabas Jr. (2012, p. 86) descreve:

1) as consoantes oclusivas surdas (p, t, k, kw) do PIE mudaram em fricativas surdas correspondentes (f, θ, h, hw) nas línguas germânicas; 2) as consoantes oclusivas sonoras (b, d, g, gw) do PIE mudaram em oclusivas surdas correspondentes (p, t, k, kw) nas línguas germânicas; 3) as consoantes aspiradas sonoras (bh, dh, gh, gwh) do PIE mudaram em oclusivas não aspiradas sonoras não correspondentes (b, d, g, gw) nas línguas germânicas.

O segundo, Jacob Grimm, interpretou as mudanças nas correspondências fonéticas como uma forma de mudança por meio do tempo: “Grimm interpretou a existência de correspondências fonéticas sistemáticas entre as línguas como resultado de mutações no tempo” (Faraco, 2005, p. 135). O pesquisador estabeleceu uma sucessão histórica

dos dados das línguas indo-europeias do ramo germânico, distribuindo em quatorze séculos, segundo o explanado por Faraco (2005, p. 135).

Já o terceiro, Karl Verner, aproveitando os estudos de Grimm, indicou que “as consoantes fricativas /f/, /θ/ e /h/ das línguas germânicas teriam passado às oclusivas sonoras /b/, /d/ e /g/ correspondentes em início de sílabas pretônicas” (Gabas Jr., 2012, p. 87), enfatizando a mudança que decorre de sucessivos estados de língua.

Gabas Jr. (2012, p. 87-88) menciona, a partir de então, o quanto os estudos comparativos do latim, do grego e do sânscrito foram fundamentais para os estudos linguísticos, para tratar, inclusive, dos neogramáticos e da importância de se desenvolver pesquisas com dados de língua falada e não somente de língua escrita. Concluiu-se o texto com argumentos em favor da reconstituição do PIE e da necessidade de se desenvolver estudos comparativos sobre as línguas naturais.

2.2 Do latim ao português

Conforme temos dito, é possível dividir o latim em duas variedades: vulgar e clássico. Williams (1961) apresenta-nos tais variedades dizendo que o latim vulgar, como língua viva, sofria várias mudanças e que o clássico tendia à estabilização. Para Williams (1961 p. 15),

O latim como língua viva estava sujeito a constantes modificações. Enquanto a língua das classes cultivadas (o latim clássico) se tornava cada vez mais uniforme sob a influência estabilizadora da cultura e do aprendizado, a língua do povo (o latim vulgar) se tornava cada vez mais diversificada na medida em que se disseminava com a expansão do vasto Império Romano. O latim clássico se tornava uma língua morta, enquanto o latim vulgar se desenvolvia nas chamadas línguas neolatinas ou românicas.

Em linhas gerais, os estudos de Williams (1961) fortalecem a compreensão de que o latim ‘permanece’ ou ‘sobrevive’ em cada uma das línguas românicas, dentre as quais o português. São prova desta intimidade os temas que relacionamos a seguir, à luz dos estudos de Williams (1961), sem que se deixe de levar em conta o fato de que entre o português e o latim há muitos séculos de história e, por conseguinte, de variação sistemática e gradual. Sobre as declinações dos substantivos, o autor explicita a sua redução, de cinco a três inicialmente. Também trata do desaparecimento do gênero neutro e, em seguida, volta-se a enfatizar a luta entre os casos e as funções sintáticas que, a rigor, expressavam (Williams, 1961, p. 123).

A um caso dá especial atenção. De acordo com Williams, o acusativo, que assumimos como caso lexicogênico do português, extrapola a função acusativa, ao assumir também “[...] a função de sujeito, de objeto de um verbo e de objeto de uma preposição” (Williams, 1961, p. 123).

Serve de ilustração o que o autor traz em relação à primeira declinação, particularmente em relação às terminações do acusativo do latim clássico (-*am* e -*as*); estas que se tornam ‘-a e -as’. Williams (1961, p. 124) demonstra, no tocante a este tema, que podem ocorrer assimilações e contrações; do que podem ser exemplos *mōlam*>*mó*; *lanam*>*lãa*>*lã*; e *germanas*>*irmãas*>*irmãs*.

Em relação aos pronomes e adjetivos demonstrativos, Williams (1961, p. 161) discute a formação e a constituição da forma neutra; citando, desde o latim, os pronomes ‘*ipse*’, ‘*ipsa*’ e ‘*ipsum*’ (masculino, feminino e neutro, respectivamente) e sua passagem ao português, com o uso de “êsse” [*sic*], “essa” e “esso” e também com aqueles pertinentes à história e movimento de ‘*iste*’, ‘*ista*’, ‘*istud*’ e sua transformação em “êste” [*sic*], “esta” e “esto”.

Respaldados em Williams (1961, p. 165), seguimos agora para fazer menção a alguns aspectos em torno dos verbos. A conjugação verbal latina há de sempre merecer atenção especial, principalmente quando se desejar explicar a formação das conjugações em -*ar*, -*er* e -*ir*, e também aquela que, resistindo a duras provas, permanece até os nossos dias, que é o caso do verbo pôr e seus derivados. Julgamos importante, neste ponto, dar realce aos traços de pessoa que vemos junto a formas verbais cuja história remonta a formas latinas clássicas; tal como a forma ‘-o’ que designa primeira pessoa do singular em amo, choro, brinco, luto, vejo, por exemplo. Não por outro motivo, é também aquela de que se tem conhecimento quando a criança, em fase de aquisição da linguagem, lexicaliza ‘eu sabo’, para referir-se a si mesma como agente da ação expressa pelo verbo. A esse respeito, Williams (1961) discorre sobre os usos e a queda de ‘-m’ e ‘-t’ na relação com formas verbais e analisa as particularidades do pretérito perfeito do indicativo (cf. Williams, 1961, p. 167). Sobre este tempo, ressaltamos a singular presença de ‘-ste’ e ‘-stes’ em usos do nosso cotidiano, tais como ‘falaste’ e ‘falastes’ e naqueles que narram ações acabadas no próprio passado.

Importante aspecto ligado aos verbos é o que se denomina voz verbal. O latim guardava uma particularidade respeitante à forma e ao significado dos chamados verbos depoentes, porque sua forma de aparência passiva não correspondia ao sentido passivo. É o caso de ‘loquor’, para dizer ‘eu falo’, no presente ativo, de acordo com Soares (2021, p. 10). Neste sentido, pode-se falar, relativamente ao português, de ‘ele é lido ou viajado’,

para dizer que “ele lê ou viaja” muito. Uma discussão a esse respeito não nos parece possível sem a mínima compreensão sobre estados recuados de língua.

Nas palavras de Bueno (1958), o destaque que se pode dar ao tema em questão, combinado a formas depoentes e a constituição de participios (especialmente os participios passados) do português:

O desaparecimento das formas depoentes latinas, que se acomodaram às ativas, não teve como consequência o desaparecimento da deponência verbal, isto é, de que construções e regências de certos verbos perdessem a possibilidade de designar uma atividade embora formalmente parecessem indicar simples passividade. A língua portuguesa [*sic*] conheceu e continua a conhecer tais fenômenos linguísticos, recorrendo a participios passados e a certos verbos que podem expressar tal matiz de significação (Bueno, 1958, p. 172).

A propósito, Aragão (1944, p. 43) cita alguns exemplos de participios passados com sentido ativo, como ‘*conjuratus*’ (do latim), vindo para o português como *conjurado*, com sentido de *tendo conjurado*.

3 O ensino do latim e o português

Até o momento, quisemos demonstrar que o latim tem importância na formação do português, para, com isso, ensejar reflexões que privilegiem o estudo da língua latina em favor de um maior conhecimento também sobre a língua portuguesa.

Assim, já que o latim tem importância na constituição do português, seria interessante ter mais disciplinas voltadas ao latim, à literatura latina e à história da língua portuguesa para justamente oportunizar uma formação didático-pedagógica que possa prestigiar a relevância dos estudos diacrônicos, por exemplo. O que sabemos, no entanto, aponta uma outra direção que, na verdade, indica, ano após ano, um maior distanciamento de conteúdos que tratem da história das neolatinas; isto para falar das românicas com que nos ocupamos agora. O ensino do latim e da literatura latinas e também o ensino da história da língua portuguesa estão em decadência nas universidades brasileiras, principalmente nos cursos de Letras, e praticamente extintos do ensino público, como apresentado na introdução deste texto.

Leite e Castro (2014, p. 234) comentam que, em 1942, com a reforma Capanema, os estudos clássicos ocuparam um lugar privilegiado na educação brasileira. O ensino do latim era proposto para todas as séries do ginásial, contribuindo para a valorização dos estudos clássicos.

O ensino dos estudos clássicos, continuam dizendo Ribeiro e Castro (2014, p. 234-235), teve sua visibilidade questionada, por conta da finalidade. Para os autores, uma das causas é a questão do domínio da igreja católica na educação. A retirada do latim e das disciplinas voltadas à cultura clássica seria, segundo os autores, uma forma de se desvincular da igreja católica.

Bandeira (2019, p. 493) comenta algumas justificativas, segundo a autora infundadas, para a saída do ensino do latim do ensino regular e para a sua diminuição no ensino superior. Propõe Bandeira (2019, p. 493) que

Essas raras menções e suas infundadas notas explicativas apontam para uma progressiva perda de espaço dos estudos de latim (e de grego clássico) no currículo escolar brasileiro. Com as justificativas de não existirem professores de formação clássica (entenda-se, professores de latim e de grego), ou ser o latim uma língua morta (sem que se saiba o que isso significa), ou serem as aulas de latim ministradas em método antiquado e cansativo, porque pautado na memorização de declinações, fomos relegados muitos de nós (considere-se, toda a sociedade), num primeiro momento, ao distanciamento do mundo greco-romano; depois, ao desconhecimento da nossa história e da nossa cultura. Sim, porque recepcionar os estudos clássicos significa, por consequência, ter acesso a importantes capítulos que ilustram nosso patrimônio cultural.

Quis a autora dizer que todo o desconhecimento da língua latina (e suas variedades) acaba por favorecer um maior distanciamento da nossa própria história. Tornamo-nos, em assim procedendo, gente sem passado e que, por esse motivo, não vê valor num de seus mais importantes sinais de identidade, que é a sua própria língua.

Com a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, o latim é tornado disciplina optativa no ensino médio, marcando o começo da diminuição do ensino do latim. Veja-se, sobre o tema, o que podemos ler a seguir:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. § 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. § 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo (LDB, 1961, s.p.).

A partir desse ponto, o latim e as outras disciplinas voltadas aos estudos clássicos passaram por uma longa etapa de “sobrevivência” no ensino. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fazem referência ao latim na parte de língua estrangeira:

Não se pode ignorar o papel relativo que línguas estrangeiras diferentes têm em momentos políticos diversos da história da humanidade (o latim na época do Império Romano) e de países específicos (o espanhol atualmente no Brasil). Isso afeta a função social que línguas estrangeiras específicas adquirem ao serem percebidas como sendo de mais prestígio e de mais utilidade, determinando suas inclusões nos currículos escolares (Ministério da Educação/PCN, 1998, p. 50).

Na versão de 2000, na parte de Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna, os PCNs (2000, p. 25) apresentam o latim e o grego como parte da história do ensino de língua, assim como do ensino da literatura clássica, dando a entender que tanto uma quanto outra poderiam seguir como disciplinas complementares.

Em relação ao ensino do português, há referência, nos PCNs na versão de 1998, na página 119, ao latim e ao grego, mas somente em relação ao fato de que o aluno deve se familiarizar com os processos de formação de derivação por prefixação e por sufixação, nos casos em que desejasse entender as palavras de origem grega e/ou latina.

Em resumo, o ensino do latim (ou dos estudos clássicos), como podemos compreender, teve ascensão com a reforma Capanema, e em 1961 um declínio com a LDB. Os PCNs, por sua vez, até dão alguma importância às línguas clássicas, mas acabam por prestigiar o ensino das línguas modernas, em atenção ao seu uso no dia a dia.

No ensino superior, o ensino de latim também é cada vez mais restrito a cursos e pessoas. Sousa (2018, p. 31–32), em seu trabalho de iniciação científica, constatou que, nas universidades em que pesquisou, há poucas ou não há disciplinas voltadas à história da língua, à filologia românica e afins. Sousa ainda diz que geralmente não se ofertam as disciplinas de latim clássico nas licenciaturas em Letras e que estão rareando os Bacharelados em latim (ou grego clássico).

Apesar dos avanços apontados por Vasconcelos (2015, p. 53), quando se refere a várias pesquisas na área dos estudos clássicos, o que se nota é a gradual perda de espaço de disciplinas e conteúdos voltados ao passado das línguas, à sua história e evolução.

Aqui e ali, um ou outro reconhecimento do valor e da importância dos estudos com tal natureza, tal como o que propõe Lima (1995, p. 46), quando acentua a necessidade de se conhecer a origem do português (que credita ao latim) e sua pertinência junto a pesquisas de língua escrita, fundamentalmente.

Considerações finais

O latim é visto, em termos populares, como uma língua antiga e sem vida. Com este texto, procuramos demonstrar o contrário. Para esta reflexão, quisemos trazer a compreensão de que há muito de latim em diversas formas do português, a exemplo do que conhecemos quando dizemos “paupérrimo” e, assim, ressuscitamos “pauper, -eris”. Também procuramos tratar das duas variedades do latim: o clássico e o vulgar. O primeiro, de uso de intelectuais e escritores dos tempos áureos da prosa e poesia latinas; o segundo, de uso quotidiano pela plebe, pelo povo.

Nosso objetivo foi o de sublinhar a importância dos estudos clássicos, no sentido de demonstrar que seu estudo implica uma formação didático-pedagógica que dá ao futuro professor de português mais subsídios teóricos para o exercício da sala de aula de língua portuguesa.

Concluimos desejando que uma nova rota seja traçada, em favor de se desenhar um percurso de ensino e estudo do português que contemple, principalmente, o ensino do latim e da sua literatura.

Referências

AMARANTE, José. **Latinitas**: uma introdução à língua latina através dos textos. Volume único. Fábulas mitológicas e esópicas, epigramas, epístolas, elegias, poesia épica, odes. 2. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2018. Disponível em: <https://www.latinitasbrasil.org/materiais>. Acesso em: 11 maio 2024.

ARAGÃO, Jarbas. **A passividade verbal em seus vários aspectos**. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1944.

BANDEIRA, Grace. O lugar dos estudos de língua e literatura latina na formação do professor de português. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 487-506, jan./jul. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira Moderna. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 4024/1961**. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília, 1996.

BUENO, Francisco. **A formação histórica da língua portuguesa**. 2. rev. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

CARDEIRA, Esperança. **O essencial sobre a história do português**. 1. ed. Lisboa: Caminho, 2006.

COELHO, Izete *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FORTES, Fábio; PRATA, Patrícia. A sobrevivência do Latim. *In*: FORTES, Fábio; PRATA, Patrícia. (org.). **O latim de hoje**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

FORTES, Fábio. Latim e linguística: concepções de linguagem e ensino. *In*: FORTES, Fábio; PRATA, Patrícia (org.). **O latim de hoje**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GABAS JR., Nilson. Linguística histórica. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 85-112.

LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEITE, Leni; CASTRO, Marihá. O ensino de língua latina no Brasil: percursos e perspectivas. **Clássica – Revista brasileira de estudos clássicos**, Vitória, v. 27, n. 2, p. 53-77, 2014.

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

RIBEIRO, Dulce. Agoniza no Brasil o ensino do latim. **Revista Transformar**, Itaperuna, [s.v].[s.n], p. 8-19, 2015.

SOARES, Samara. **Um estudo descritivo do sentido passivo em textos do português registrado no Amazonas no século XX**. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

SOUSA, Bruna Karolina. **O Ensino da língua latina**: experiências dentro e fora do Brasil -avaliação do ensino e proposta de metodologia. Projeto de Iniciação Científica – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

VASCONCELOS, Paulo Sérgio de. Ensino e pesquisa de língua e literatura latina no Brasil de hoje. *In*: FORTES, Fábio; PRATA, Patrícia (org.). **O latim de hoje**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

WILLIAMS, Edwin. **Do latim ao português**. Tradução Antônio Houaiss. 1. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

A normalização e a recorrência no ensino dos pronomes relativos latinos *qui, quae* e *quod* a partir de textos originais

Robson Rodrigues Claudino

Introdução

O estudo de língua latina, hoje limitado ao ensino superior no Brasil, apresenta algumas dificuldades ao aluno inicial. Por se tratar de uma língua sem falantes nativos e que apresenta um sistema diferente do português, seu ensino se resume ou a uma prática tradicional de memorização de estruturas e frases artificiais, que não estabelecem um diálogo real com a cultura de seus falantes nativos (Veiga, 2018, p. 163), ou aos métodos que, buscando trabalhar a língua dentro de um contexto, artificializam muitos textos, “aportuguesando” a estrutura das orações latinas e criando contextos de uso que não apresentam conexão alguma com a realidade em que o antigo falante do latim estava inserido (Veiga, 2018, p. 108).

Considerando a estrita ligação entre língua e cultura, pois, como aponta Benveniste (2005, p. 47 *apud* Veiga, 2018, p. 103): “pela língua o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma”, entendemos que o ensino da língua latina não só pode, como deve valer-se dos textos de autores reais da literatura latina, que falavam a língua, pois ela não se separa da cultura.

Propomos, com este trabalho, a adaptação e aplicação de dois exercícios abordados por Lima (1995) para o ensino de latim para turmas iniciantes, considerando-o uma língua materna e não apenas uma fonte de erudição fadada ao artificialismo. Esses exercícios, que Lima chama de normalização e recorrência, são estabelecidos “como procedimentos metalinguísticos que ensejam a apreensão do sistema da língua em aprendizagem” (Veiga, 2018, p. 163), evitando-se chegar a essa apreensão “pela simples repetição dos exercícios de tradução de frases isoladas, mas tomando parte ativa no diálogo, instância instauradora do discurso” (Lima, 1995, p. 162).

Consideraremos que o exercício será proposto para turmas iniciais que já detenham o conhecimento a respeito das três primeiras declinações nominais, os verbos no indicativo presente ativo, adjetivos de primeira e segunda classe, além dos pronomes relativos, que serão o objeto para aplicação dos exercícios, e pronomes interrogativos.

Por fim, a escolha dos pronomes relativos se deu por ser um assunto que acarreta inúmeras dúvidas ao aluno que está iniciando os estudos de latim, seja por não entender o funcionamento na língua latina, seja por não dominar a matéria na sua língua materna.

I Os pronomes relativos latinos *qui, quae, quod*

Almeida (2000, p. 166), em sua *Gramática latina*, define relativo como “a palavra que, vindo numa oração, se refere a termo de outra”. Dessa forma, entendemos que

os pronomes relativos são formas pronominais que têm como função fazer referência, em uma nova oração, a algum termo que aparece em uma oração anterior, termo esse chamado de “antecedente”.

Nas palavras de Ravizza (2020, p. 78), o pronome relativo funciona como conector entre duas proposições em que na segunda é representado um nome ou um pronome que aparece na primeira. Esse nome seria o termo antecedente retomado pelo pronome relativo, que introduz a chamada “oração relativa”. Essa proposição introduzida pelo relativo, por sua vez, está ligada à chamada “oração principal” por meio da subordinação.

Pelo fato de o latim ser uma língua de declinação (uma língua cujas desinências nominais mudam de acordo com a função sintática dos substantivos ou pronomes nas orações), esse pronome apresenta formas diferentes para os três gêneros presentes na língua (masculino, feminino e neutro) e altera a sua forma de acordo com a função sintática que apresenta em sua oração relativa, conforme ilustra a tabela abaixo (Grimal, 1986, p. 38):

	Singular			Plural			
	M	F	N		M	F	N
Nom.	qui	quae	quod	NOM.	qui	quae	quae
AC.	quem	quam	quod	AC.	quos	quas	quae
Gen.	cuius	cuius	cuius	GEN.	quorum	quarum	quorum
Dat.	cui	cui	cui	DAT.	quibus	quibus	quibus
Abl.	qui	qua	quo	ABL.	quibus	quibus	quibus

Considerando que o pronome relativo se refere a um termo presente em outra oração, deve haver uma relação de concordância entre o pronome e o termo referido. Essa concordância acontece sempre em gênero e número, mas não em caso, visto que o pronome relativo será declinado no caso que cabe a ele em sua oração relativa, independente do caso do termo antecessor, como expresso nos versos de Claudiano a seguir:

[...] *Surgit in aurigam currus, paribusque lupatis
unanimi frenantur equi: **quos** forma diremit [...]*

[...] *Desponta à frente do auriga um carro e, por simétricas rédeas,
harmônicos corcéis são contidos: **os quais** a forma cindiu [...]*

(Claudiano, *carmina minora* 7 2-3).

Nota-se, no verso 3, a presença da oração relativa *quos forma diremit*, introduzida pelo pronome *quos*, no acusativo masculino plural. O termo antecedente que o pronome retoma é o nominativo masculino plural *equi*. Observa-se que a concordância do relativo com o antecedente, nessa proposição, acontece apenas em duas categorias: gênero e número, mas não em caso, pois o nominativo é o sujeito paciente de *frenantur*, enquanto o relativo é complemento do verbo *diremit*, cujo sujeito é *forma*.

No exemplo seguinte, observa-se que a concordância ocorre nas duas categorias e o pronome acaba exercendo, em sua oração relativa, a mesma função do substantivo ao qual ele faz referência:

ipsa domus puerum quem uidet, ipsa senem.

a mesma casa vê o menino vê o menino **que** ela própria vê ancião.

(Claudiano, *carmina minora* 20 2).

A oração *quem uidet ipsa senem* apresenta o pronome relativo, *quem*, no caso acusativo masculino singular, sendo complemento do verbo *uidet*. Na oração principal, *puerum*, o termo antecedente, encontra-se em plena concordância com o relativo, entretanto a concordância de caso é apenas coincidente, uma vez que a forma acusativa aparece porque o pronome desempenha a mesma função sintática, na oração relativa, que o antecessor exerce na oração principal.

Os pronomes, em todos os casos, apresentam uma função anafórica, entretanto especial atenção deve ser dada à abordagem da forma do genitivo *cuius*, que indica a ideia de posse. O antecedente é o possuidor e a coisa possuída, que aparece após o pronome relativo, é chamada de “termo conseqüente”. No latim, a concordância de *cuius* (e dos plurais *quorum* e *quarum*) acontece com o termo antecedente. Ademais, de acordo com Almeida (2000, p. 167), o pronome que exerce a função de adjunto adnominal restritivo jamais pode unir termos idênticos, e sim diferentes:

quid dicam Tityon, cuius sub uultere saeuo

uiscera nascuntur grauibus certantia poenis?

O que direi de Tício, **cujas** entranhas, sob um abutre cruel,

combatendo, nascem para o penoso castigo?

(Claudiano, *carmina minora* 53 25-26).

Nota-se que no latim a forma *cuius* estabelece a concordância de gênero e número com *Tityon*, o termo antecedente que se encontra no nominativo masculino singular. Entretanto, na tradução, a concordância se fez com a palavra que o sucede, “entranhas”, que se encontra no feminino plural, o que levou a forma de genitivo singular, no latim, a ser traduzida por um feminino plural.

2 A confusão no uso dos pronomes relativos no português

Essas funções bem-marcadas pelos casos latinos, que são representados pelas desinências próprias, acabam apresentando dificuldade ao estudante inicial de latim que, muitas vezes, além de não memorizar as formas de cada caso, confunde-se, no momento da tradução, com a função que o pronome exerce na oração relativa. Essa confusão é reflexo da dificuldade existente na compreensão e aplicação dos pronomes relativos na língua portuguesa.

No português, temos os relativos variáveis *o qual*, *os quais*, *a qual*, *as quais*, *cujo*, *cujos*, *cuja*, *cujas* e os invariáveis *que* e *quem*, que equivalem aos relativos *qui*, *quae*, *quod* e à forma genitiva *cuius* no latim. O pronome *o qual* (e suas flexões) concorda em gênero e número com o termo antecessor e pode substituir a forma *que*, principalmente quando ele se encontra distante da palavra a qual faz referência, podendo, também, desfazer possíveis ambiguidades que viriam a surgir com o uso do *que* (Ahnert, 2010, p. 11).

A respeito do *que*, Bechara (2004, p. 330-334) comenta que o pronome faz referência a pessoas ou coisas e pode ter o sentido correspondente ao pronome *o qual* e variantes, embora nem sempre possa haver uma substituição. Além disso, esse pronome age como elemento de ligação oracional e no corpo de uma oração adjetiva. Almeida (2000, p. 169) aponta que a forma *que* sempre abre uma oração, além de exercer a função de sujeito ou complemento verbal dessa oração.

Quanto ao pronome *quem*, de acordo com Bechara, ele sempre fará referência a pessoas ou a coisas personificadas, sendo empregado precedido de preposição.

Por fim, o pronome *cujo*, que, assim como no latim, no português indica posse. Entretanto, na nossa língua, a concordância de *cujo* e suas flexões ocorre com o termo conseqüente: “o pronome concorda em gênero e número com a coisa possuída” (Ahnert, 2010, p. 14), não com o antecessor, o possuidor. Além disso, o pronome *cujo* virá antecedido por preposição se ela estiver presente na regência do verbo da oração em que ele se encontra.

Dessa forma, consideramos importante que o aluno tenha conhecimento básico do uso dos pronomes relativos em sua língua mãe e que ele entenda as diferenças que ocorrem entre esse grupo de pronomes no português e no latim para evitar confusões no momento de estabelecer a versão do sistema linguístico de saída para o de chegada (latim – português). Assim, como meio de aprimorar a compreensão do uso dos pronomes relativos latinos, será proposta a aplicação, combinada ao processo de análise sintática, de um exercício chamado “normalização”, que será abordado na seção seguinte.

3 A normalização e a recorrência

O exercício proposto por Lima (1995, p. 119), denominado “normalização”, tem como objetivo facilitar a compreensão do texto latino por meio da redução de estruturas mais complexas a uma espécie de “enunciado zero”. Nas palavras de Veiga (2018, p. 107), “normalizar um texto consiste, basicamente, em retirar os termos conjuntivos das orações, reconduzindo as frases a um nível enunciativo mais simples”.

Esse processo, que dispensa o uso de textos artificiais e prioriza os escritos originais dos autores da antiguidade, permite ao aluno iniciante

[...] com a finalidade de tornar mais tranquilo o entendimento da estrutura oracional, estudar o latim em enunciados produzidos por falantes legítimos, evitando métodos cujo objeto de estudo sejam frases produzidas artificialmente por quem não possui o latim como língua materna, os quais jamais permitirão que o aluno chegue ao latim de Virgílio, Ovídio, Catulo, Cícero, Horácio etc., ou seja, àquela língua que foi a necessária expressão humana de uma grandiosa cultura antiga (Veiga, 2018, p. 107).

Para a realização desse exercício, Veiga (2018, p. 108) sintetiza algumas regras presentes no trabalho de Lima:

1. Desfaz-se a subordinação (no caso de oração relativa, retira-se o pronome *que*);
2. Os verbos são separados e, conseqüentemente, as suas orações;
3. Padroniza-se o tempo verbal, optando pelo presente do indicativo, uma vez que se trata de um exercício voltado ao aluno iniciante de latim, mas que tenha algum conhecimento básico, como as três primeiras declinações, adjetivos e conhecimento da estrutura verbal nos tempos do *inflectum* na voz ativa;
4. Há, por fim, a adoção da seguinte ordem canônica: SN sujeito + SN objeto + verbo. Se necessário, acrescentaremos também o adjunto adverbial e o adjunto adnominal restritivo à ordem canônica.

Esse exercício, por sua vez, está ligado à recorrência. Por recorrência, Veiga (2018, p. 108) comenta que se trata de uma operação em que o estudante, recorrendo ao uso de pronomes interrogativos e, estabelecendo a repetição da frase se valendo de perguntas e respostas impostas às estruturas normalizadas, assimilará, de forma gradual, as estruturas básicas do latim, evitando, assim, uma memorização mecânica de tabelas, por exemplo.

Além do uso dos pronomes interrogativos para a elaboração das perguntas de recorrência, recorreremos, sempre que necessário, também aos advérbios interrogativos:

ubi? onde? **quo?** aonde?

unde? de onde? **qua?** por onde?

quando? quando?

quomodo? ut? como?

quid? cur? quare? por quê?

quin? por que não?

4 A aplicação do exercício

Como *corpus* deste trabalho, usamos os versos 1-4 do prefácio ao livro I e os versos I 15-18 e I 20-24 do poema épico mitológico *De raptu Proserpinae*, do poeta Claudiano, que viveu no final do século IV e início do V da nossa era e nos legou uma vastidão de obras ainda não estudadas. Apesar de Cláudio Claudiano não ser romano de nascimento, e sim egípcio, ele falava latim, tinha um vasto conhecimento linguístico, literário e cultural. Além disso, seus textos são escritos num latim bastante parecido com o de Virgílio, poeta imitado por ele.

Os primeiros versos recolhidos para a aplicação da normalização encontram-se no prefácio ao livro I do poema. Como parte do exercício, segundo a recomendação de Veiga, introduziremos o texto e contextualizaremos a passagem. Esse momento é importante, pois “o professor pode aproveitar o exercício para despertar um interesse estético-literário pelo poema e já iniciar o aluno à Cultura da Roma Antiga, com ênfase nos mitos” (Veiga, 2018, p. 165).

O poema *De raptu Proserpinae* (O rapto de Prosérpina) é um épico mitológico composto por Claudiano em data incerta e que conta o mito do rapto da deusa Prosérpina, filha de Ceres e Júpiter, por seu tio, Plutão que, vivendo sozinho nos infernos, solicitou ao irmão

e rei dos deuses uma companheira. O livro, que chegou incompleto até nós, consta de três livros, tendo como personagem central Plutão, no livro I; Prosérpina, no livro II e Ceres, no livro III.

A passagem que será agora normalizada fora retirada do prefácio do livro I, no qual o poeta, por meio de uma imagem de uma navegação que se torna gradativamente mais ousada, promete uma obra literária diferente dos temas sobre os quais costumava escrever poemas de cunho político (Cerqueira, 1991, p. 10-11).

Seguindo a metodologia abordada por Veiga, após a apresentação do autor e da obra, faz-se uma tradução de estudo para, em seguida, fazer-se uma breve análise do relativo e, depois, a normalização de fato:

*Inuenta secuit primus qui naue profundum,
et rudibus remis sollicitavit aquas,
qui dubiis ausus committere flatibus alnum,
quas natura negat, praebuit arte uias.*

Aquele que primeiro, com nau inventada, cortou o mar,
e com rudes remos agitou as águas,
que ousou lançar um navio de amieiro aos incertos sopros,
apresentou, pela arte, os caminhos **que** a natureza nega.

(Claudiano, *Prefácio ao Rapto de Prosérpina* I 1-4).

Observamos que o verso 4 é aberto pelo pronome **quas**, acusativo feminino plural, que introduz a oração relativa. Apesar de aparecer em posição inicial, sabemos que o pronome está fazendo referência ao substantivo que encerra o verso, *uias*, que também se encontra no acusativo feminino singular. Então se reestruturarmos o período, teríamos: *[qui] praebuit arte uias **quas** natura negat.*

Olhando as duas orações separadamente, vemos que na principal *uias* funciona como complemento do verbo *praebuit*, cujo sujeito é o *qui* que aparece no verso anterior. A oração subordinada, introduzida por *quas*, tem esse pronome como complemento do verbo *negat*, cujo sujeito é *natura*. Ocorre uma relação de concordância entre *uias* e *quas* em gênero e número, pois é regra que o relativo concorde nessas duas categorias com o termo referenciado, entretanto a semelhança entre os casos se deu por ambos os termos exercerem a mesma função sintática em suas respectivas orações.

Dessa forma, sabendo que o pronome retoma o substantivo *uias*, podemos substituir o relativo pelo nome referenciado, desmembrando o período em duas orações: *praebuit arte uias* e *uias natura negat*.

Para normalizar as frases, seguiremos os passos apresentados em seção anterior:

1. Is qui primus profundum secat
2. [Is qui] aquas sollicitat
3. Is qui alnum audet committere
4. [Is qui] uias praebet
5. Natura uias negat

Apesar de a metodologia retirar o pronome relativo durante a normalização (como ocorreu com as orações 4 e 5), nos demais exemplos mantivemos o *qui* por entendermos que, nos versos usados, ele aparece sem termo antecessor, portanto não introduzem oração relativa.

O próximo passo consiste nos exercícios de recorrência, que serão feitos por meio de perguntas. Para essa etapa, é necessário que o aluno tenha conhecimento dos pronomes interrogativos, que serão expressos por uma tabela retirada da *Gramática latina*, de Pierre Grimal (1986, p. 40):

Sg	M.		F.	N.		Pl. M.	F.	N.
Nom.	<i>quis?</i> (sub.)	<i>qui?</i> (adj.)	<i>quae?</i>	<i>quid?</i> (sub.)	<i>quod?</i> (adj.)	<i>qui?</i>	<i>quae?</i>	<i>quae?</i>
Ac.	<i>quem?</i>		<i>quam?</i>	<i>quid?</i>	<i>quod?</i>	<i>quos?</i>	<i>quas?</i>	<i>quae?</i>
Gen.	<i>cuius?</i>		<i>cuius?</i>	<i>cuius?</i>		<i>quorum?</i>	<i>quarum?</i>	<i>quorum?</i>
Dat.	<i>cui?</i>		<i>cui?</i>	<i>cui?</i>		<i>quibus?</i>	<i>quibus?</i>	<i>quibus?</i>
Abl.	<i>quo?</i>		<i>qua?</i>	<i>quo?</i>		<i>quibus?</i>	<i>quibus?</i>	<i>quibus?</i>

Tomaremos as frases 4 e 5 por se tratar de duas orações normalizadas a partir de uma oração subordinada relativa. O procedimento deixou claro que a forma do relativo *quas*, que aparece no texto original (*quas natura negat, praebuit arte uias*), tem como termo ao qual se refere o substantivo *uias*.

Natura uias negat (A Natureza nega os caminhos)

A) *Quis uias negat?* (**Quem** nega os caminhos?)

Natura uias negat (**A Natureza** nega os caminhos)

B) Quid Natura negat? (O que a Natureza nega?)

*Natura **uias** negat* (A Natureza nega **os caminhos**)

C) Quid facit Natura? (O que a Natureza faz?)

*Natura **uias negat*** (A Natureza **nega os caminhos**)

Os próximos versos, retirados do começo do canto I, seguem a proposição, uma das partes fundamentais da epopeia, e Claudiano apresenta duas divindades: Hécate e Iaco:

Ecce procul ternis Hecate uariata figuris **15**
exoritur laetusque simul procedit Iacchus
*crinali florens hedera, **quem** Parthica uelat*
tigris et auratos in nodum colligit ungues.

Eis que ao longe Hécate, em três formas variadas **15**
aparece e ao mesmo tempo o alegre Iaco avança
florido, com hera no cabelo, **quem** o tigre parto
cinge e une, num nó, douradas garras.

(Claudiano, *Rapto de Prosérpina* I 15-18).

Seguindo o esquema anterior, iniciamos o processo com uma tradução de estudo. Como o foco da abordagem são os pronomes relativos, desta vez normalizaremos os versos 16-18, que contêm uma oração relativa subordinada a uma principal. A recorrência, por sua vez, focará nos versos 17-18, onde se localiza a oração relativa.

Antes de iniciarmos o procedimento, analisaremos brevemente a construção para entendermos como está aplicado o pronome relativo: *laetusque simul procedit Iacchus / crinali florens hedera, **quem** Parthica uelat / tigris*.

Observa-se que a forma **quem** indica que o pronome relativo se encontra no caso acusativo, sendo, assim, complemento verbal da oração relativa que ele mesmo introduz (*Parthica tigris uelat **quem***). Seu termo antecedente, que aparece na oração principal, tem que concordar com ele em gênero e número. Sendo **quem** um acusativo masculino singular, a palavra à qual ele faz referência tem que ser do gênero masculino e estar no singular. Analisando a oração principal, constatamos que o sintagma *laetus... Iacchus* cumpre os requisitos, sendo identificado, assim, como o termo ao qual o relativo **quem** se refere. O período composto por subordinação pode ser quebrado em duas orações

simples, e o pronome pode ser substituído pelo termo antecedente, mas mantendo o caso do relativo:

laetusque simul procedit lacchus florens crinali hedera

laetum lacchum Parthica uelat tigris

Agora vamos à normalização dos versos:

1. *Laetus lacchus procedit simul florens crinali hedera*

2. *Tigris Parthica laetum lacchum uelat*

Considerando as análises acima, o exercício da recorrência ajudará o aluno a entender melhor a função sintática das palavras e a reforçar a percepção do caso em que se encontra o relativo latino:

1. *Laetus lacchus procedit simul florens crinali hedera* (O alegre laco avança ao mesmo tempo florido com hera no cabelo)

A) *Quis procedit?* (**Quem** avança?)

Laetus lacchus procedit (**O alegre laco** avança)

B) *Quid laetus lacchus facit?* (**O que** o alegre laco faz?)

Laetus lacchus procedit (O alegre laco **avança**)

C) *Quando laetus lacchus procedit?* (**Quando** o alegre laco avança?)

Laetus lacchus procedit simul (O alegre laco avança **ao mesmo tempo**)

D) *Quomodo laetus lacchus procedit?* (**Como** o alegre laco avança?)

Laetus lacchus procedit florens crinali hedera (O alegre laco avança **florido com hera no cabelo**)

2. *Tigris Parthica laetum lacchum uelat* (O tigre parto cinge o alegre laco)

A) *Quid laetum lacchum uelat?* (**O que** cinge o alegre laco?)

Tigris Parthica laetum lacchum uelat (**O tigre parto** cinge o alegre laco)

B) *Quem tigris Parthica uelat?* (**Quem** o tigre parto cinge?)

Tigris Parthica laetum lacchum uelat (O tigre parto cinge **o alegre laco**)

C) Quid tigris Parthica facit? (O que o tigre parto faz?)

Tigris Parthica laetum lacchum uelat (O tigre parto **cinge** o alegre laco)

D) Quae tigris laetum lacchum uelat? (**Que** tigre cinge o alegre laco?)

*Tigris **Parthica** laetum lacchum uelat* (O tigre parto cinge o alegre laco)

O excerto seguinte, ainda do começo do canto I do *De rapto Proserpinae*, contém a invocação aos deuses infernais. A invocação, assim como a proposição, é uma parte importante da estrutura de um poema épico, pois é onde o poeta irá pedir inspiração às divindades para escrever a sua obra:

*Di, **quibus** innumerum uacui famulantur Auerni* **20**

*uulgus iners, opibus **quorum** donatur auaris*

*quidquid in orbe perit, **quos** Styx liuentibus ambit*

*interfusa uadis et **quos** fumantia torquens*

aequora gurgitibus Phlegethon perlustrat anhelis;

uos mihi sacrarum penetralia pandite rerum

Deuses, **a quem** o inumerável vulgo entorpecido do **20**

vazio Averno serve, (deuses) ávidos, **a cujo** poder é concedido

tudo o que no orbe perece, **os quais** o Estige derramado rodeia

com turvas águas e **os quais**, torcendo as águas fumegantes,

Flegetonte purifica com sorvedouros ofegantes,

revelai-me vós os segredos das coisas sagradas

(Claudiano, *Rapto de Prosérpina* I 20-24).

Observamos que no excerto aparecem quatro pronomes relativos que têm como termo antecedente o vocativo masculino singular *Di*. Na primeira oração relativa, *quibus innumerum uacui famulantur Auerni/uulgus iners*, o sujeito do verbo *famulantur* é o sintagma *innumerum... uulgus iners*. O verbo deponente *famulantur* pede o dativo **quibus** como complemento. Dessa forma, podemos reelaborar o período da seguinte forma: *Di, diis innumerum uacui famulantur Auerni uulgus iners*, substituindo o pronome relativo pela repetição do termo antecedente, mantendo o caso em que o relativo se encontra.

A segunda oração relativa, *opibus quorum donatur auaris quidquid in orbe perit*, tem como sujeito do verbo bitransitivo *donatur* o pronome *quidquid*. Por ser um verbo de dupla transitividade, *do* exige um complemento em acusativo e um em dativo, entretanto, como o verbo se encontra na voz passiva, o que seria o acusativo passa a ser o seu nominativo, enquanto o complemento em dativo se mantém: *opibus*. O pronome relativo **quorum**, genitivo masculino plural, concorda com o vocativo plural *Di*, e indica que os deuses são os possuidores do poder ao qual tudo é concedido.

No verso 22, o relativo **quos** assume a função de complemento verbal de *ambit*, cujo sujeito é *Styx... interfusa*. E no verso seguinte, o pronome novamente se encontra no acusativo masculino plural, sendo complemento do verbo *perlustrat*.

A normalização ocorrerá apenas nos períodos em que aparecem os pronomes relativos:

1. *Innumerum uulgu iners uacui Auerni diis famulantur* (O inumerável vulgo entorpecido do vazio Averno serve aos deuses)
2. *Quidquid opibus deorum donatur* (Tudo o que é concedido ao poder dos deuses)
3. *Styx interfusa deos liuentibus uadis ambit* (O Estige derramado rodeia os deuses com turvas águas)
4. *Phlegethon torquens fumantia aequora deos gurgitibus anhelis perlustrat* (Flegetonte, torcendo as águas fumegantes, purifica os deuses com sorvedouros ofegantes).

Passaremos agora ao exercício de recorrência, em forma de perguntas e respostas, para que o aluno assimile as formas e reflita sobre as funções dos pronomes relativos por meio das substituições feitas na normalização:

1. ***Innumerum uulgu iners uacui Auerni diis famulantur*** (O inumerável vulgo entorpecido do vazio Averno serve aos deuses)

A) *Quis* diis famulantur? (Quem serve aos deuses?)

***Innumerum uulgu iners uacui Auerni diis famulantur* (O inumerável vulgo entorpecido do vazio Averno serve aos deuses)**

B) *Quod* uulgu diis famulantur? (Que vulgo serve aos deuses?)

***Innumerum uulgu iners uacui Auerni diis famulantur* (O inumerável vulgo entorpecido do vazio Averno serve aos deuses)**

C) Cuius *innumerum uulgus iners diis famulantur?* (O inumerável vulgo entorpecido **de quem** serve aos deuses?)

Vacui Auerni *Innumerum uulgus iners diis famulatur* (O inumerável vulgo entorpecido **do vazio Averno** serve aos deuses)

D) Cui *innumerum uulgus iners uacui Auerni famulantur?* (**A quem** o inumerável vulgo entorpecido do vazio Averno serve?)

Innumerum uulgus iners uacui Auerni **diis famulantur** (O inumerável vulgo entorpecido do vazio Averno serve aos **deuses**)

E) Quid *innumerum uulgus iners uacui Auerni facit?* (**O que** o inumerável vulgo entorpecido do vazio Averno faz?)

Innumerum uulgus iners uacui Auerni **diis famulantur** (O inumerável vulgo entorpecido do vazio Averno **serve aos deuses**)

2. Quidquid opibus deorum donatur (tudo o que é concedido ao poder dos deuses)

A) Quid *opibus deorum donatur?* (**O que** é concedido ao poder dos deuses?)

Quidquid *opibus deorum donatur* (**Tudo** é concedido ao poder dos deuses)

B) Cui *quidquid donatur?* (**A que** tudo é concedido?)

Opibus deorum quidquid donatur (Tudo é concedido **ao poder dos deuses**)

C) Opibus cuius *quidquid donatur?* (Ao poder **de quem** tudo é concedido?)

Opibus deorum quidquid donatur (Tudo é concedido ao poder **dos deuses**)

3. Styx interfusa deos liuentibus uadis ambit (O Estige derramado rodeia os deuses com turvas águas)

A) Quid *deos liuentibus uadis ambit?* (**O que** rodeia os deuses com turvas águas?)

Styx interfusa *deos liuentibus uadis ambit* (**O Estige** derramado rodeia os deuses com turvas águas)

B) Quae *Styx deos liuentibus uadis ambit?* (**Qual** Estige rodeia os deuses com turvas águas?)

Interfusa Styx deos liuentibus uadis ambit (O Estige **derramado** rodeia os deuses com turvas águas)

C) Quem Styx interfusa liuentibus uadis ambit? (**Quem** o Estige derramado rodeia com turvas águas?)

Deos Styx interfusa liuentibus uadis ambit (O Estige derramado rodeia **os deuses** com turvas águas)

D) Quomodo Styx interfusa deos ambit? (**Como** o Estige derramado rodeia os deuses?)

Liuentibus uadis Styx interfusa deos ambit (O Estige derramado rodeia os deuses **com turvas águas**)

E) Quid Styx interfusa **facit**? (**O que** o Estige derramado **faz**?)

Styx interfusa **deos liuentibus uadis ambit** (O Estige derramado rodeia os deuses com turvas águas)

4. Phlegethon torquens fumantia aequora deos gurgitibus anhelis perlustrat (Flegetonte, torcendo as águas fumegantes, purifica os deuses com sorvedouros ofegantes).

A) Quid deos gurgitibus anhelis perlustrat? (**O que** purifica os deuses com sorvedouros ofegantes)

Phlegethon deos gurgitibus anhelis perlustrat (**Flegetonte** purifica os deuses com sorvedouros ofegantes)

B) Quem Phlegethon gurgitibus anhelis perlustrat? (**Quem** Flegetonte purifica com sorvedouros ofegantes?)

Deos Phlegethon gurgitibus anhelis perlustrat (Flegetonte purifica **os deuses** com sorvedouros ofegantes)

C) Quomodo Phlegethon deos perlustrat? (**Como** Flegetonte purifica os deuses?)

Phlegethon **torquens fumantia aequora** deos perlustrat (Flegetonte, **torcendo as águas fumegantes**, purifica os deuses)

D) Quocum Phlegethon deos perlustrat? (**Com o que** Flegetonte purifica os deuses?)

Gurgitibus anhelis Phlegethon deos perlustrat (Flegetonte purifica os deuses **com sorvedouros ofegantes**)

E) *Quae aequora torcens Phlegethon deos perlustrat?* (Torcendo quais águas Flegetonte purifica os deuses?)

*Torcens **fumantia aequora** Phlegethon deos perlustrat* (Torcendo águas fumegantes, Flegetonte purifica os deuses)

F) *Quid Phlegethon facit?* (O que faz Flegetonte?)

*Phlegethon **torquens fumantia aequora deos gurgitibus anhelis perlustrat*** (Flegetonte, torcendo as águas fumegantes, purifica os deuses com sorvedouros ofegantes)

Considerações finais

Apesar de o latim não ter mais falantes nativos, é possível que o “falar” da sociedade que o tinha como língua materna seja estudado por meio dos textos literários que chegaram aos nossos dias, desviando-se, assim, de uma abordagem de ensino que se sustentasse apenas na artificialização de frases sem contextos ou na elaboração de textos sem ligação com a cultura à qual o latim esteve atrelado.

Constatamos ser possível trabalhar com textos originais aplicando os exercícios de normalização e recorrência. Ao passo que o aluno estuda a língua, a ele também seria introduzida a cultura, a literatura e a história dos antigos falantes do latim. Assim, além das lições linguísticas, o aluno ainda conheceria Claudiano, suas obras e seu estilo.

Os exercícios de normalização e recorrência se mostraram ferramentas essenciais para que se evite a abordagem focada na memorização de fórmulas e estruturas morfológicas. O exercício de análise sintática combinado à redução de estruturas mais complexas em estruturas simples permite que o aluno entenda melhor a construção dessas estruturas, a ponto de aplicar o procedimento a outros períodos.

Além disso, por meio dos exercícios aplicados, o aluno entende o funcionamento dos pronomes relativos tanto por meio da quebra da oração subordinada em duas orações simples, por meio da normalização, quanto pelo processo de recorrência que é auxiliado pelo uso de pronomes interrogativos, cujas formas são iguais às dos relativos.

Referências

AHNERT, Argentino Hélio. **O pronome relativo e sua análise em livros didáticos**. 2010. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [S. l.], 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/107896>. Acesso em: 3 abr. 2024.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática latina**: curso único e completo. São Paulo: Saraiva, 2011.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CLAUDIANO, Cláudio. **O rapto de Prosérpina**. Tradução Luís Cerqueira. Lisboa: Europa-América, 1991.

FOCHI, Eliana Magrini. A classe dos pronomes relativos: uma descrição. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 35, 1991.

GRIMAL, Pierre *et al.* **Gramática latina**. São Paulo: EDUSP, 1986.

LIMA, Alceu Dias. **Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método**. São Paulo: Unesp, 1995.

RAVIZZA, Padre João. **Gramática latina**. Rio de Janeiro: Editora CDB, 2020.

VEIGA, Paulo Eduardo de Barros. Da fala à língua: reflexões sobre o ensino do latim. **Plures Humanidades**, v. 19, n. 1, p. 102–115, 2018. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/366>. Acesso em: 03 abr. 2024.

As leis educacionais e seus reflexos na produção de materiais didáticos de Latim

Jaqueline Rayane de Moura Lima

Introdução

Logo no início da colonização do Brasil, a instrução formal esteve presente. Nessa época, ela era executada pelos jesuítas, criadores das primeiras instituições de ensino no país. Uma vez que o latim era a língua oficial desses líderes católicos, sendo então o meio de comunicação do qual se utilizavam, e era a língua empregada na época como instrumento de transmissão de conhecimentos, sua importância era imensa, demonstrando a herança cultural e linguística que o poderio do Império romano legou à posteridade (Souza *et al.*, 2020, p. 2-3). Pela leitura de Leite e Castro (2013, p. 224), é possível compreender que a dissolução de Roma não implicou na diminuição do prestígio que sua língua e cultura exerciam no contexto intelectual. Dessa forma, o latim manteve sua posição como veículo de cultura, essencial na formação do homem culto. Além disso, o uso da língua latina pela Igreja Católica contribuiu para a preservação de sua serventia, de modo que, apesar de não possuir mais falantes nativos, o latim continuava a ser empregado por estudiosos e religiosos.

Todavia, no que concerne ao Brasil, essa funcionalidade e o prestígio que o latim possuía não chegam ao século XXI, período em que seu ensino se restringe ao ensino superior e, por vezes, apenas um módulo deste. A língua latina perde seu espaço para as línguas modernas, deixando de ser o meio de transmissão de conhecimentos. No entanto, tal mudança não ocorreu de modo imediato. As discussões sobre a importância do ensino de latim nas escolas, as perdas e conquistas dos professores e filólogos, e as mudanças nas leis educacionais fizeram com que a língua latina, aos poucos, não mais fosse considerada uma disciplina essencial. Como consequência, o latim teve sua carga horária reduzida ao longo do século XX.

Nesse sentido, uma das leis educacionais mais importantes foi a Lei Francisco de Campos, também nomeada Lei nº 19.890/1931 (Brasil, 1931). Promulgada em 1931, essa lei reorganizou a estrutura do ensino secundário no Brasil e teve um impacto significativo no ensino de latim. A partir dela, a carga horária dedicada ao estudo do latim foi reduzida e a literatura latina deixou de ser um dos enfoques do ensino da língua, sendo então uma lei marcante devido ao prejuízo causado ao ensino de latim. Outra lei fundamental foi a Lei de Capanema, ou Lei nº 4.244/1942 (Brasil, 1942), pois trouxe novas esperanças para o ensino de latim, as quais, contudo, não se conservaram até o fim do século XX. Isso porque, com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação – nº 4.024/1961, extinguiu-se a obrigatoriedade do latim como disciplina nos currículos do ensino secundário (Brasil, 1961).

A cada transformação nas leis educacionais que dispunha sobre mudanças no ensino da língua latina, fazia-se necessária a produção de novos materiais didáticos que se adaptassem aos programas propostos pelas novas leis. Os prefácios desses materiais refletem a influência das leis no escopo de atuação dos professores de latim e como elas mudam conforme a importância que os responsáveis pela educação dão à língua latina em cada época. Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo discorrer sobre uma parte da história do ensino de latim no Brasil, através da análise de algumas das leis e materiais didáticos produzidos ao longo do século XX, com foco nas mudanças por ele sofridas. Para isso, o trabalho se baseará nas leis educacionais criadas durante esse período e no modo como elas afetaram o ensino da língua latina no país, fato demonstrado através da análise descritiva dos prefácios de parte dos materiais didáticos elaborados.

I A Lei Francisco de Campos e seus reflexos na síntese de gramática latina

I.1. Lei Francisco Campos - nº 19.890/1931 e seus antecedentes

A Lei nº 19.890/1931, também conhecida como Lei Francisco de Campos, reorganiza a estrutura do ensino secundário, anteriormente distribuído em seis anos pela Lei nº 16.782-A/1925 (Brasil, 1925). A partir dela, o ensino secundário passa então a ser dividido em dois cursos seriados: o fundamental, com cinco anos de duração, seguido pelo complementar, durando dois anos (Brasil, 1931).

No que concerne ao ensino do latim, deveriam ser dedicados, após ambas as leis, quatro anos de estudos dessa língua ao longo do ensino secundário. Contudo, a distribuição dessa carga horária deu-se de maneira distinta, conforme cada lei. Segundo a Lei nº 16.782-A/1925, a qual também se pode nomear Lei Rocha Vaz, esses quatro anos de ensino da língua latina, os quais se davam do 2º ao 5º ano, seriam comuns a todos os alunos do ensino secundário. Todavia, após a Lei nº 19.890/1931, estabeleceu-se que somente dois desses quatro anos de ensino de latim seriam comuns a todos os alunos, ao longo do curso fundamental, aos quais seriam acrescentados os outros dois, de caráter obrigatório, apenas aos alunos do curso complementar que fossem candidatos à matrícula no curso jurídico (Brasil, 1925, 1931).

Outro ponto relativo ao ensino do latim é a questão da pronúncia. Por tratar-se de uma língua que já não possui falantes nativos vivos, o ensino da pronúncia do latim dá-se de modo diferente ao das línguas modernas, através dos conhecimentos adquiridos

pelas pesquisas e estudos filológicos que fornecem possibilidades de pronúncia. Para não retornar demasiadamente, ao observar o desenvolvimento do ensino do latim ao longo do século XX, é possível perceber que o estudo da língua latina também se atrelava ao estudo de sua pronúncia. Os decretos que envolviam essa disciplina, desde a Lei nº 3.914/1901 até a Lei Francisco de Campos, constavam com avaliações tanto escritas quanto orais da mesma (Brasil, 1901). A Lei nº 19.890/1931 não especificava o método avaliativo segundo a disciplina; a divisão que ela propunha era válida para o ano letivo e aplicava-se a todas as disciplinas, subentendendo-se, assim, sua aplicação também ao latim. Baseando-se no ano letivo, a Lei Francisco de Campos determinava que para a aprovação, e conseqüente promoção do aluno ao ano seguinte, haveria três métodos avaliativos que comporiam a nota final: os trabalhos escolares, as provas parciais – quatro provas escritas – e a prova final, sendo de caráter oral ou prático-oral (Brasil, 1931).

Além disso, é preciso apontar ainda outra mudança entre as leis anteriores, mas já pertencentes ao século XX, e a Lei Francisco de Campos. Ao longo de trinta anos, entre a Lei nº 3.914/1901 e a Lei nº 19.890/1931, o ensino do latim, ao menos no que consta nos regulamentos, unia língua e literatura. Segundo o inciso III do artigo 9 da Lei nº 3.914/1901: “Do latim e do grego se procurará não só incutir no alumno a compreensão dos classicos mais communs, como tambem principalmente tornal-o conhecedor do muito cabedal que dessas linguas tem a vernacula” (Brasil, 1901, 1931). Daí, pode-se entender o estudo da literatura a partir da compreensão dos clássicos, uma vez que seria necessário a leitura deles para, só então, sua compreensão. À parte da língua coube o conhecimento da muita influência que o português (língua vernácula) possui do latim. Dessa forma, ao ensino do latim atribuía-se o estudo tanto da literatura quanto da língua. Todavia, o enfoque do ensino da língua era filológico, pois o latim era visto como forma de aprendizagem da língua materna – o português.

Outras leis também apresentaram essa associação entre língua e literatura latinas. No artigo 3 da Lei nº 8.660/1911, o latim e sua literatura são apresentados como disciplinas a serem ministradas no Collegio Pedro II, instituição pública de ensino que servira de modelo na época. Ainda nessa lei, o artigo 7, inciso c, complementou o que fora determinado no artigo 3, ao dispor que o latim deverá ser abordado a partir do ponto de vista literário e filológico (Brasil, 1911). Em seguida, na Lei nº 11.530/1915, o artigo 160 dispõe sobre a prova escrita de Latim. Segundo esse artigo, os exames seriam compostos por obras poéticas e orações cicerianas, demonstrando assim que se deveria ensinar a língua e a literatura (Brasil, 1915). Após isso, o artigo 47 da Lei de Rocha Vaz determina que deveriam

ser destinados quatro anos ao ensino de latim, seguidos de um para ensinar a literatura da língua latina (Brasil, 1925). Por fim, o artigo 3 da Lei nº 19.890/1931, ao dispor as disciplinas a serem ensinadas, firma apenas o latim, não mais trazendo menções à literatura latina (Brasil, 1931). Pode-se então compreender que o enfoque tenha passado apenas para o ensino da língua, de modo filológico, com vistas a ajudar na língua portuguesa.

Dessa forma, as consequências da Lei nº 19.890/1931 podem se resumir nos seguintes quesitos: mudança da estrutura do ensino secundário, redução da carga horária quanto à disciplina de latim aplicada a todos os alunos do ensino secundário (4 anos > 2 anos), manutenção das provas escritas e orais, comprovando o ensino da pronúncia da língua latina, e o desaparecimento da literatura latina como um dos enfoques do ensino do Latim (Brasil, 1931). A fim de atender a essas mudanças, fez-se necessário a produção de novos materiais didáticos que renovassem o ensino de latim, que permanecia anacrônico até então (Faria, 1940, p. 8).

1.2 O Latim pelos textos (1937)

Considerando as leis anteriormente mencionadas como estruturantes para o período em que Faria compôs seus materiais didáticos para o ensino do latim, *O Latim pelos textos* (1937) e *Síntese de gramática latina* (1940), é possível então analisarmos e compreendermos os objetivos por ele apresentados nos prefácios de seus materiais.

A começar por *O Latim pelos textos* (1937), é interessante notar o questionamento que o autor traz quanto aos autores a serem trabalhados em seu livro segundo o programa: “Mas, como conseguir inclui-los num curso de dois anos?” (Faria, 1937, p. 12). É compreensível, nesse trecho, a referência à alteração da carga horária da disciplina de latim. O material de Faria (1937) visava então atender ao ensino de latim nos dois anos finais do curso fundamental, comuns a todos os alunos. Por vezes, o autor alega ir além do cumprimento do programa oficial, incluindo trechos e autores que não estão no programa, mas que julga necessários.

Tendo em vista o problema da “falta de um livro de texto adequado a um curso moderno”, que seria então o curso fundamental, é que Faria produz *O Latim pelos textos*, obra que ele afirma não se tratar de um trabalho improvisado. O professor defende ainda que seu livro não é apenas didático, mas cultural (Faria, 1937, p. 10). Dessa forma, apresenta, em seu prefácio, como objetivos de sua obra o esclarecimento de problemas apresentados pela tradução e de assuntos gramaticais, bem como comentários acerca de costumes e hábitos romanos. Com isso, declara não ser o objetivo de sua obra aglomerar trechos com mero intuito de traduzi-los. Portanto, ele demonstra atender ao programa

através do exercício da tradução e ensino de questões gramaticais, contudo, tentando ir além, trazendo também a cultura.

Apesar de não mais haver menção explícita ao ensino da literatura, compreende-se que Faria tentaria trazê-la, em seu material, através dos trechos de autores, uma vez que para ele o estudo do latim deve ocorrer, desde o início, através dos próprios autores latinos, sem frases de origem desconhecida. Com isso, o professor pretende exercitar a leitura de seus alunos, bem como familiarizá-los com o vocabulário da língua, trabalhando com excertos reais (Faria, 1937, p. 10).

Em conclusão, outro comentário acerca de *O Latim pelos textos* (1937) é sobre uma das funções do professor apontadas por Faria. Visando entregar aos professores um material didático do qual pudessem usufruir para ministrar suas aulas, ele defende que os professores devem prever as possíveis dificuldades de seus alunos, de modo a resolvê-las e esforçar-se para que tais obstáculos não venham a desanimar os alunos (Faria, 1937, p. 10).

1.3 Síntese da Gramática Latina (1940)

Pouco tempo depois, Faria publica uma *Síntese da Gramática Latina*, cujo primeiro objetivo descrito no prefácio seria o de renovar o ensino da língua latina (Faria, 1940, p. 7). Isso porque as mudanças que seu ensino sofreu e as finalidades que ele possuía na época em que sua síntese gramatical foi escrita já não eram mais as mesmas do século XVI, período do Brasil Colônia, em que os jesuítas ensinavam latim por ser a língua utilizada como meio de transmissão de conhecimentos e a principal língua utilizada como comunicação entre eles (Souza *et al.*, 2020, p. 2; Faria, 1940, p. 7). Nessa época, o latim tinha, portanto, uma amplitude maior de usos do que na década de 40, em que o uso do latim era mais voltado para sua influência na língua portuguesa.

Visando satisfazer plenamente, às novas exigências do atual programa de Latim elaborado pelo Ministério de Educação, que preceitua: “O objetivo principal do estudo de latim é o filológico”, o autor dá destaque ao seguimento de diretrizes filológicas para a construção de sua obra, atendendo ao plano de trabalho que será usado nas aulas do ensino secundário. Em seu material, o latim é visto como ponto de partida para auxiliar a compreensão da língua portuguesa. Para isso, Faria conta que pretende comparar o Latim ao Português, sem, no entanto, se aprofundar nos detalhes (Faria, 1940, p. 8-9).

Na continuidade de sua busca por atender às novas determinações, o material de Faria (1940) reflete logo em seu título – *Síntese de Gramática Latina* – um ponto de

mudança. Trata-se, portanto, de um resumo da gramática latina, um método de ensino reduzido que visa atender a um programa em que as disciplinas de latim se iniciam somente no quarto ano ginasial. Para Faria (1940, p. 7), o período que o ensino dessa língua é iniciado justifica que ele seja voltado para a questão filológica, uma vez que o aluno já teria adquirido uma boa carga cultural.

Não obstante, o foco no ensino filológico, voltado para aprimoramento da língua portuguesa, não anulou a necessidade de estudo da pronúncia. Por isso, Faria compartilha que trará em seu livro uma parte de fonética, contudo haverá de tratar a questão da pronúncia de maneira mais limitada. Dessa forma, fornecerá apenas as conclusões de um trabalho realizado anteriormente, nomeado “A pronúncia do Latim”, afinal, seu objetivo era um estudo histórico da gramática portuguesa, comparando-a ao latim, ao qual o enfoque filológico serviria (Faria, 1940, p. 8).

2 Lei Capanema e suas consequências na produção de materiais didáticos

2.1 Lei Capanema - nº 4.244/1942

Pouco tempo depois da produção da Síntese de Gramática Latina (1940), o latim passou por uma reviravolta positiva. Após aqueles quatro anos destinados à instrução de latim no ensino secundário, seguindo as determinações da Lei Francisco de Campos, sendo dois para o fundamental e dois para o complementar (apenas voltado ao curso jurídico), o latim volta então a ocupar quatro anos comuns a todos os alunos (Brasil, 1931). Essa satisfação, adquirida através da Lei nº 4.244/1942 (Brasil, 1942), dos professores responsáveis pelo ensino da língua latina é contrabalanceada com o perceptível despreparo dos alunos, fato apontado pelos docentes ou gramáticos em seus prefácios, para lidar com uma língua que demanda mais atenção e raciocínio. A apresentação dos materiais didáticos *Noções Fundamentais da Língua Latina* (1942) e *Gradus Primus* (1943) são exemplos disso.

Reformando novamente o ensino secundário, a Lei nº 4.244/1942, também denominada Lei de Capanema, transformou a antiga divisão estabelecida pela Lei nº 19.890/1931. O ensino secundário, que antes compreendia dois cursos seriados, o fundamental e o complementar, passa a ser estabelecido em dois ciclos. O primeiro ciclo seria composto pelo curso ginasial, com duração de quatro anos, e o segundo ciclo por dois cursos paralelos, o clássico e o científico, com duração de três anos cada (Brasil, 1931, 1942).

A partir de então, o Latim, que havia sofrido uma redução significativa quanto à sua duração no ensino secundário, voltou a estar presente ao longo dos quatro primeiros anos do ensino comuns a todos os alunos, além de compor também as disciplinas daqueles que optarem pelo curso clássico, no segundo ciclo.

Tal aumento do tempo destinado ao ensino de latim permitiu aos professores trabalharem de modo mais detalhado, podendo se aprofundar em seus conteúdos. A isso uniu-se a determinação de que, além de duas provas parciais escritas e uma final oral, os exercícios realizados em sala, os quais deveriam ser constantes, também comporiam a nota final das disciplinas.

2.2 Noções Fundamentais da Língua Latina (1942)

Produzido pouco depois da publicação da Lei de Capanema (Brasil, 1942), o material de Almeida (1942) traz em seu prefácio um posicionamento quanto aos reflexos da Lei Francisco de Campos (Brasil, 1931) no que concerne ao Latim. O professor aponta para o desinteresse dos alunos quanto ao estudo do latim e, por conseguinte, para o conhecimento escasso que possuem do português. Dessa forma, ele demonstra ser partidário da ideia, compartilhada por outros professores, de que o latim é apenas um caminho para aprimorar o português, usando para isso um símile em que o latim e o português trabalham juntos, de modo indissociável (Almeida, 1942, p. 3).

Em seguida, Almeida escreve acerca do educar, do ensinar e de algumas das variadas vantagens de se estudar o latim, considerado por ele insubstituível na formação do espírito de seus alunos, fator que, juntamente às outras contribuições que cita, para ele, é “a razão de ser o latim obrigatório em todas as séries ginasiais”. Além disso, quando discorre sobre as vantagens do latim, ele mostra a importância do estudo de uma língua sintética como o latim na formação do espírito de quem a estuda. Para o professor, o latim não é só um elemento gerador de cultura, seu estudo proporciona uma evolução da inteligência através de um processo, menos prático e fácil que o método analítico da língua portuguesa, de observação, raciocínio e análise que exige do aluno o hábito de pensar, algo estranho aos alunos do ensino primário (Almeida, 1942, p. 3-5).

Por fim, Almeida (1942, p. 4-5) não visa o estudo do latim com o objetivo de fala. Pelo seu prefácio, compreende-se que ele pretende proporcionar um método de ensino em que a língua latina servirá para, além de outros aspectos que contribuem para a formação do indivíduo, fundar ou reforçar os alicerces para o aprendizado da língua portuguesa. Ainda em seu prefácio, ele declara ter composto seu livro com o intuito de auxiliar outros professores, fornecendo exercícios para serem utilizados em sala de aula

e cumprindo assim o disposto no artigo 45 da Lei de Capanema (Brasil, 1942). Com isso, observa-se que seu material é dividido em lições, as quais ele provavelmente pretendia que fossem aplicadas a cada aula.

Esse intuito de prestar um auxílio a outros professores não vem ao acaso. Com o aumento dos anos destinados ao ensino do latim, surge a necessidade de haver mais professores. Amarante (2013, p. 47-48) aponta que as opções resultantes dessa ampliação na demanda de professores eram pouco praticáveis, de modo que a ausência de professores habilitados para ministrar as aulas levou à permissão, como ato de improvisação, de que professores de Letras de outras línguas lecionassem latim. Por um lado, ele demonstra certa insatisfação com a qualidade do preparo desses professores, por outro, parece contentar-se com o aumento da produção de materiais didáticos como consequência dos experimentos de ensino pelos quais esses professores passaram.

2.3 Gradus Primus (1943)

Bem como Almeida (1942), Rónai (2006, p. 2), no prefácio da 1ª edição, trazido pela 18ª edição de seu *Gradus Primus* (2006), também demonstrou o intuito de contribuir com um material para o ensino do latim. Contudo, valendo-se da duração que o latim teria a partir da Lei de Capanema (Brasil, 1942), Rónai (2006, p. 3-4) se propôs a fornecer uma metodologia em que distribui seu material de ensino em quatro livros, um para cada série do curso ginásial, sendo o *Gradus Primus* o primeiro de uma produção didática dividida em quatro volumes.

Os demais volumes, *Gradus Secundus* (2014 [1954]), *Gradus Tertius* (Ronai, 1955b [1954]) e *Gradus Quartus* (Ronai, 1955a [1954]) seriam empregados nas séries ginásiais seguintes, fornecendo um curso amplo, com considerável quantidade de exercícios e aquisição gradual de vocabulário e de conhecimentos gramaticais. Tal intuito já pode ser constatado pelos nomes de seus livros, cujos títulos se apresentam em latim. *Gradus*, referindo-se à gradação, pois trata-se de um método gradativo no qual o conteúdo trabalhado nas lições anteriores será necessário às futuras, uma vez que se parte do pressuposto de que o aluno precisa ter aprendido todo o conhecimento lhe transmitido em uma lição para avançar à próxima. *Primus*, por sua vez, informa ser o primeiro dos quatro livros produzidos por Rónai. Desse modo, *Secundus*, *Tertius* e *Quartus* fazem referência a essa sequência adotada pelo autor.

Em seu prefácio, o professor menciona que seu material está plenamente conforme ao exigido pelo novo programa de ensino. Ele alega estar ciente de que seu primeiro volume, *Gradus Primus*, será usado para ensinar alunos iniciantes, portanto, servirá como

uma iniciação básica aos estudos da língua e cultura latinas. Com isso, seu intuito não é, nesse primeiro livro, abordar assuntos gramaticais de maneira aprofundada, o que será feito nos materiais seguintes gradualmente. Antes, pretende incutir nos alunos noções básicas da língua e proporcionar um vasto vocabulário a ser apreendido por estes. Para isso, mescla literatura e gramática, esta como instrumento de auxílio àquela.

Um dos principais objetivos, dos apresentados por Rónai (1943, p. 2-3), a serem alcançados nesse livro é ser um material didático resumido e agradável, de modo a despertar o interesse dos alunos. Ao se deparar com essa opinião, o leitor de seu prefácio assemelha-o ao de Almeida (1942), o qual também chamou atenção para o desinteresse dos alunos quanto ao latim, por ser uma língua que os faz praticar o pensar. Parece então ser uma preocupação comum aos professores, já demonstrado também por Faria (1937, p. 10), o comprometimento de despertar e/ou manter a motivação de seus alunos no que concerne ao estudo do Latim.

Ainda em relação às semelhanças de Rónai (1943) e Almeida (1942), o autor de *Gradus Primus* também divide seu material em lições, visando assim atender ao artigo 45 da Lei de Capanema quanto à aplicação contínua de exercícios em sala de aula (Brasil, 1942). Em seu prefácio, o autor já indica algumas das metodologias adotadas na construção de seus textos e exercícios, uma vez que ele almejava apresentar um livro capaz de despertar o interesse de seus alunos ou daqueles que dele usufruíssem (Rónai, 2006, p. 2-3).

3 As portarias ministeriais e os prefácios de materiais didáticos

As mudanças nas legislações educacionais não pararam. Com relação ao ensino de latim, novas mudanças foram instauradas após as portarias ministeriais nº 5 de 2 de janeiro de 1946 e nº 26 de 15 de janeiro de 1946 (Brasil, 1946). A primeira, segundo o que consta no projeto 460-A, de 1951, foi responsável por regular o tempo das aulas e reduzir uma aula por semana das disciplinas. Também estipulou, para cada série, a quantidade de aulas a serem executadas semanalmente e a quantidade de disciplinas a serem ministradas em cada uma dessas séries. Contudo, não dispôs sobre alterações no programa de aulas para adequá-lo a essa mudança (Brasil, 1951, p. 3).

Pouco depois, entretanto, a Portaria Ministerial nº 26 de 15 de janeiro de 1946, buscando adequar o ensino, promulga o programa a ser ministrado na disciplina de latim no ensino secundário, tanto para o ciclo ginásial quanto para o clássico. Ela informa que seu

programa visa atender à determinação da Portaria Ministerial nº 5, de 2 de janeiro de 1946 (Brasil, 1951, p.3), quanto ao novo número de horas semanais de ensino, contudo, não menciona quantas horas teriam o novo programa (Brasil, 1946).

3.1 *Gramática Latina para o Ginásio (1952) e Gradus Primus (1951)*

Milton Valente inicia o prefácio de sua obra gramatical – *Gramática Latina para o Ginásio (1952)* – registrando a redução da carga horária do ensino de latim a duas aulas semanais, a qual ocorreu por conta da Portaria Ministerial nº 966 de 2 de outubro de 1951. Com o objetivo de atender as exigências normativas do Ministério, ele declara ter julgado essencial a reformulação de sua gramática, produzindo um material reduzido e aperfeiçoado que atendesse ao programa proposto (Valente, 1952, p. 4).

A essa redução da carga horária semanal de que trata a gramática de Valente (1952) faz menção também o prefácio da quinta edição de Rónai, apresentada no *Gradus Primus (2006)*. Se no prefácio da primeira edição desse seu material didático, o autor já alega proporcionar o essencial, deixando o desenvolvimento para os volumes seguintes, entende-se, pelo prefácio da quinta edição, uma diminuição maior do conteúdo a ser ministrado. Rónai, atendendo ao programa da Portaria Ministerial nº 966, de 2 de outubro de 1951, argumenta então seu material ter sido significativamente reduzido (Rónai, 2006, p. 1-4).

4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a exclusão do latim no ensino secundário

Segundo Amarante (2013), ao longo da década de 50, retornaram as indagações sobre a necessidade da disciplina de latim. Para ele, os problemas surgidos com o aumento da carga horária, devido à Lei de Capanema, dentre os quais, mencionados anteriormente, podemos citar a necessidade de um aumento do corpo docente de latim e a consequente contratação de professores não habilitados nessa área, foram os motivadores de tais questionamentos. Dessa forma, Amarante (2013) noticia, devido à eclosão de discussões e indagações sobre a imprescindibilidade de se ensinar latim, o regresso dos discursos, semelhantes àqueles posteriores à Lei de Francisco Campos, acerca da importância e da utilidade do latim. Declara, portanto, que tais discussões culminaram na elaboração da Lei nº 4.024/1961, mais conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Amarante, 2013, p. 47-57).

4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 4.024/1961

Pela leitura da Lei nº 4.024/1961, surge uma dúvida quanto à nomeação do ensino ministrado após o primário. Segundo o artigo primeiro da Lei nº 4.244/1942, o ensino secundário é que daria continuação ao ensino primário (Brasil, 1942). Todavia, através das mudanças propostas pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o artigo 33 dessa lei nomeia Ensino Médio o ensino ministrado em continuidade ao ensino primário. Esse ensino médio seria então dividido, conforme o artigo 34 dessa lei, em dois ciclos: ginásial e colegial. Contudo, a Lei nº 4.024/1961 não deixa de discorrer também sobre o chamado “ensino secundário”, o qual também se dividiria, segundo o artigo 44, em ciclo ginásial e colegial (Brasil, 1961). A confusão estabelecida, acerca da denominação ensino médio ou secundário, é esclarecida por Marchelli (2014) quando, ao analisar a Lei nº 4.024/1961, afirma: “Vê-se, assim, que os cursos secundários nada mais são do que os próprios ciclos de grau médio” (Marchelli, 2014, p. 1483).

Tendo esclarecido essa dúvida, podemos prosseguir à questão da distribuição de disciplinas. O artigo 9 da Lei nº 4.024/1961 dispõe que ao Conselho Federal de Educação compete “indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio”. Esse artigo é complementado mais à frente pelo artigo 35, o qual determinava que o conselho anteriormente mencionado deveria indicar cinco disciplinas obrigatórias para o ensino médio cabendo aos conselhos estaduais de educação complementá-las. Em seguida, o artigo 40 determina que, ao organizar a distribuição dessas disciplinas, os conselhos estaduais e federal dessem especial atenção ao ensino de português, destacando assim a importância do estudo da língua materna (Brasil, 1961).

Apesar das determinações com relação à quantidade de disciplinas obrigatórias, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não especifica quais seriam essas disciplinas, deixando, dessa maneira, uma aparente flexibilidade quanto à escolha das disciplinas, as quais seriam assunto de deliberação nas câmaras do Conselho Federal de Educação, conforme o inciso 4º do artigo 8º. Apesar do inciso primeiro do artigo 46 dispor que “A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários”, não se inclui nenhuma menção ao ensino de latim, permitindo compreender, até mesmo pelo enfoque ao ensino de português, seguindo o artigo 40, que esses aspectos linguísticos, históricos e literários correspondem à língua, história e literatura portuguesas (Brasil, 1961).

Essa ausência do latim como disciplina obrigatória no currículo escolar representou o início do declínio do ensino de latim. Entretanto, não se trata de uma exclusão óbvia; as leis não determinavam que o latim deveria ser eliminado das escolas. Acontece que as

discussões sobre sua importância e a necessidade de seu ensino foram sendo reduzidas. Quando o ensino de latim deixou de ser obrigatório, passou a ser gradativamente esquecido até, por fim, ser eliminado de vez dos outros níveis de ensino que não o superior.

4.2 Lei nº 91.372/1985

Uma das últimas aparições do latim nas legislações educativas do século XX se dá devido à Lei nº 91.372/1985, criada com o objetivo de instituir uma “Comissão Nacional visando ao estabelecimento de diretrizes que promovam o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da língua materna” (Brasil, 1985). Essa Comissão redige um relatório no qual apresenta as *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa*, reconhecendo que

[...] no segundo grau, na própria disciplina de Língua Portuguesa, deve haver um número de aulas dedicadas ao estudo das estruturas do Latim, com vista à compreensão mais lúcida da própria língua portuguesa, em sua história interna e seus recursos mórficos e semânticos (Brasil, Ministério da Educação, 1985, p. 31).

Apesar dessa determinação de que haja espaço para ensinar estruturas latinas, é perceptível que o ensino de latim, como língua essencial ao desenvolvimento intelectual e espiritual dos alunos, perdeu seu lugar. O amplo conhecimento cultural, gramatical e filológico da língua latina, que era transmitido através de seu ensino em anos anteriores, reduziu-se à simples explicação morfossintática, com o estudo filológico voltado apenas para servir à compreensão da língua portuguesa.

Pela Lei nº 91.372/1985 (Brasil, 1985), ainda nesse relatório, a Comissão discorre sobre a possibilidade de um desdobramento do segundo grau em científico e clássico, no qual o latim deveria então ser reinserido. Por fim, define que “no ensino superior, o Latim deve ser reabilitado em sua qualidade de matéria plena” (Brasil, Ministério da Educação, 1985, p. 37), de modo que coube somente às universidades e demais instituições de ensino superior aquele ensino anteriormente fornecido no ensino secundário.

4.3 Introdução à teoria e prática do Latim (2000)

Finalmente, um prefácio que bem representa a desvalorização e perda de prestígio do latim devido às leis da segunda metade do século XX é a *Introdução à teoria e prática do Latim* (2000). Essa segunda edição do material, trazendo a introdução da primeira edição – 1993, ilustra ser o latim uma disciplina que passou a ser estudada apenas no ensino superior. Garcia (2000, p. 11) afirma que seu material visava atender “às necessidades

pedagógicas dos cursos regulares de Latim 1 na graduação”. Em segundo, porque, além de se restringir ao ensino superior, o ensino de latim deveria ser ministrado em um único semestre, considerado por ela um problema, pois havia uma ampla quantidade de conhecimento teórico para ser ministrado em pouco tempo. A solução foi unir teoria e prática, consistindo a teoria apenas nas informações essenciais. Por sua vez, o foco na prática tinha o intuito de instruir o quanto antes a raciocinar sobre o latim, evitando assim o método de decoração utilizado por muitas metodologias tradicionais.

Por fim, no que concerne ao prestígio, o prejuízo sofrido pelo ensino do latim fica claramente atestado nas críticas da professora quanto às bolsas de iniciação científica. Garcia (2000, p. 12) comenta que somente metade das bolsas requeridas foram concedidas e apenas na segunda parte de seu projeto. A ausência de bolsas e demais investimentos e incentivos que visem estimular pesquisas e projetos na área de latim são a prova do quanto essa língua perdeu ao longo do século XX. Contudo, ao defender os esforços de suas alunas, apesar da ausência de incentivos, ela demonstra que, ao contrário do que se alega em diversos discursos, o latim continua despertando o interesse dos alunos, que, encantados com a riqueza dessa língua, esforçam-se por aprendê-la, apesar dos constantes obstáculos desestimulantes e dos discursos contrários (Garcia, 2000, p. 12-13).

Conclusões

Em síntese, a importância do ensino de latim, objeto de debate e reflexões no século XX, não se manteve estável. A língua que ocupava uma posição notória no currículo das escolas teve sua importância reduzida significativamente. É possível concluir que o ensino de latim no Brasil passou por mudanças marcantes ao longo do século XX, sendo influenciado por leis educacionais e debates sobre sua significância.

Devido à influência exercida pelo Império Romano, o latim foi considerado, na época em que a educação formal era comandada pelos jesuítas, uma língua fundamental para a formação do indivíduo, motivo pelo qual, por muito tempo, foi ensinado logo em ensinos iniciais (Souza *et al.*, 2020, p. 2-3). Quando, no entanto, o estudo do Latim perdeu a importância que exercia, a língua teve sua carga horária significativamente reduzida nos currículos.

Acredita-se ter atingido o intuito de demonstrar como as leis, afetadas por questões educativas e debates ideológicos sobre a importância do latim, aos poucos se transformaram, reduzindo ou ampliando o ensino da língua latina no ensino secundário até, por fim, restringi-la ao ensino superior. A necessidade de cumprir o programa,

dificultando ir além do previsto nas leis, programas e currículos, limitou os professores quanto ao que haveriam de administrar em suas aulas, precisando selecionar uma parte bem reduzida da vastidão intelectual e cultural proporcionada pelo estudo do Latim.

No decorrer de seus materiais didáticos, os professores buscavam lidar com os problemas que se lhe foram apresentados. Em seus prefácios, por vezes demonstrando certa insatisfação, os professores buscaram explicar como lidaram com essas questões. Demonstraram um comprometimento em criar materiais que atendessem ao requerido pelas leis, propondo diversas metodologias, e que servissem de apoio aos docentes e discentes, além de contribuírem para o despertar do interesse dos alunos. Contudo, mesmo na época em que o Latim obteve uma carga horária maior, seu ensino se manteve focado no aprimoramento da Língua Portuguesa.

Alguns professores, demonstrando preocupação com o nível de conhecimento de seus alunos, ainda mencionaram alguns dos benefícios do estudo de Latim. Embora não tenha sido abordado neste capítulo, por não se encaixar no objetivo, prefácios de outros professores foram escritos com foco em dissertar sobre a importância do Latim, expondo algumas vantagens de seu estudo em comum com as apresentadas aqui. Isso porque o debate sobre a sua necessidade também fora de suma importância, pois o mantinha vivo. A partir do momento em que não mais se debatia acerca do latim nem se defendia seu ensino, ele principiou no esquecimento. Por conta disso sofreu redução nas leis até, finalmente, ser excluído como disciplina obrigatória e, conseqüentemente, deixou gradualmente de ser ensinado nas escolas.

Em suma, o ensino de latim no Brasil teve altos e baixos ao longo do século XX, apoiado pela luta dos professores de latim e repelido por outras pessoas, mas ainda é possível encontrar interessados em estudar essa língua clássica. Mas, para que haja incentivo, é preciso que se retome os debates sobre a importância do ensino da língua latina e que estes ganhem destaque no meio acadêmico, a fim de garantir espaço para essa língua rica retomar sua importância. É preciso que as leis revejam o estudo do latim no país e retomem a ideia de uma preparação mais completa do cidadão, ampliando sua bagagem cultural, fazendo-nos refletir sobre a importância de preservar essa língua e sua história.

Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Noções Fundamentais da Língua Latina**. São Paulo: Livraria Acadêmica, 1942.

AMARANTE, José. O latim no Brasil na primeira metade do século XX: entre leis, discursos e disputas, uma disciplina em permanência. **Phaos**, [S. l.], v. 13, p. 37-61, 2013. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/phaos/article/view/4597/5082>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jan. 1901.

BRASIL. **Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911**. Aprova o regulamento para o Collegio Pedro II. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 5 abr. 1911.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 1915.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jan. 1925.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1931.

BRASIL. **Decreto nº 91.372, de 26 de junho de 1985**. Institui Comissão Nacional visando ao estabelecimento de diretrizes que promovam o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da língua materna. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 1985.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 fev. 1942.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Dispõe sobre a Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 26, de 15 de janeiro de 1946**. Expede programas de latim para os cursos ginasial e clássico do ensino secundário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 15 jan. 1946.

BRASIL. Projeto de Lei nº 460-A, de 1951. **Regula o ano escolar; com parecer contrário da Comissão de Educação e Cultura**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1951.

FARIA, Ernesto. **O Latim pelos textos**. Rio de Janeiro: F. Briguiet Cia, 1937.

FARIA, Ernesto. **Síntese da Gramática Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet Cia, 1940.

GARCIA, Janete Melasso. **Introdução e teoria e prática do latim**. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 2000.

LEITE, L. R.; BARBOSA E CASTRO, M. O ensino de Língua Latina na Universidade Brasileira e sua contribuição para a formação do graduando em Letras. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, n. 56, 2014.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, 2014.

RONAI, Paulo. **Gradus Secundus**. São Paulo: Cultrix, 2014.

RONAI, Paulo. **Gradus Primus**. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

RONAI, Paulo. **Gradus Quartus**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & CIA Editores, 1955a.

RONAI, Paulo. **Gradus Tertius**. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & CIA Editores, 1955b.

SOUSA, Fernanda Cunha; LOPES, D. A.; SACRAMENTO, G. R.; ROLDI, R. de T. O ensino de Latim no Brasil: um passado e várias perspectivas. **Trem de Letras**, v. 6, n. 2, 2020.

Harry Potter e o ensino de latim: uma abordagem a partir do método Silvio Gallo

Paulo Henrique de Sena Felix

Introdução¹¹

Tornou-se comum afirmar que a língua latina está morta, considerando que, na contemporaneidade, ela não tem nenhum falante nativo. Outros ainda afirmam que a morte do latim se deve ao fato de ter um uso estritamente ritualístico, por parte da igreja católica, e científico no que tange às nomenclaturas científicas. Tais argumentos parecem plausíveis, visto que soa inconcebível uma língua usada de forma tão restrita e por um grupo tão pequeno de pessoas ainda estar viva.

Apesar destes argumentos, é válido destacar os seus inegáveis resquícios na formação de todo o ocidente. Resquícios estes que se encontram tanto na língua como na cultura, visto sua interligação e perpetuação na história. Ainda mais se comparado com línguas modernas, a exemplo do português e do italiano, como é visto no quadro a seguir:

Quadro 1 – Línguas românicas em comparação

latim	português	castelhano	francês	italiano	romeno
aquam	→ água	agua	eau	acqua	apa
hominen	→ homem	hombre	homme	uomo	om
legem	→ lei	ley	loi	legge	lege
noctem	→ noite	noche	nuit	notte	noopte
pluvial	→ chuva	lluvia	pluie	pioggia	ploaie

Fonte: Amarante (2018, p. 32)

Com o quadro acima, é possível perceber a vivacidade da língua latina a partir das suas semelhanças com algumas línguas modernas. Essa visível semelhança nos faz perguntar: como pode uma língua “morta” ter uma presença tão viva nas línguas modernas? Essa presença se deve ao fato de que as línguas modernas são filhas da língua latina, e logicamente, a árvore estaria viva no fruto que produziu, isto é, o latim perpetua-se estando imerso nas línguas modernas que são suas filhas. Dessa forma, é necessário enfatizar que “Nenhuma sociedade fala hoje o latim propriamente dito. Contudo, de certa maneira, ele continua sendo falado, embora de forma bastante alterada, pelas

¹¹ Este capítulo surge como fruto de estudos pessoais sobre o pensamento do filósofo brasileiro Silvio Gallo e a sua relação com a filosofia da linguagem que está atrelada à educação filosófica sob a ideia de “criação de conceitos”, que pode ser aproveitada no ensino de latim.

sociedades que falam as chamadas línguas românicas como o português, espanhol, o francês, o italiano, o romeno” (Faraco, 1991, p. 27 *apud* Oliveira, 2017, p. 2189). Ou seja, a língua latina se perpetua não por estar literalmente ativa na modernidade, mas sim por estar presente na formação de outras línguas mais modernas a exemplo do português, que derivou do latim vulgar.

Na contemporaneidade, inúmeras referências ao latim estão presentes na cultura *pop*¹², na qual podemos destacar os inúmeros filmes de exorcismos e demônios já produzidos, onde orações em latim são usadas pelos padres para exorcizar pessoas possuídas por demônios, afastar presenças malignas de alguns locais ou, ainda, em outros filmes e séries, invocar presenças malignas. Em séries como *Sobrenatural* e *Wandinha*, o uso de expressões latinas, seja para atrair, seja para dispersar presenças malignas, é recorrente e, acima de tudo, bem recebido pelo público. Como vê-se, as referências à cultura clássica em filmes e séries são inúmeras, e podem ser de grande utilidade no ensino de latim. De que forma? Fazendo uma sensibilização a partir de algo que lhes chame a atenção, como as produções da cultura *pop* – filmes, séries etc. Acima de tudo, bem recebido pelo público. Essas referências à cultura clássica em filmes e séries são inúmeras. De modo especial é possível ver referências à cultura clássica na franquia *Harry Potter* com o Fofó, um cão de três cabeças presente no filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, que protegia o caminho até a pedra filosofal. Tais características remetem à Cérbero, o famoso cão guardião do submundo grego. Além disso, pode-se destacar o nome da protagonista Hermione¹³, que remete à filha de Menelau e Helena de Esparta. Sendo ambos personagens importantes da *Ilíada* de Homero.

Um exemplo destas produções da cultura *pop* é a franquia de filmes *Harry Potter*. Como exemplo, tem-se o nome do professor Remo J. Lupin, em inglês Remus John Lupin, personagem que aparece a partir do terceiro filme da saga, *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*. Seu nome é uma menção ao personagem Remo da mitologia romana, que, segundo as histórias, foi junto com seu irmão Rômulo, alimentado por uma loba. A história destes dois está diretamente ligada à fundação de Roma. É possível ver que o sobrenome “lupin” faz menção à sua licantropia, ou seja, “ao facto de a personagem se transformar num lobo nas noites de lua cheia” (Handley, 2018, p. 52). Outro destaque é para o padrinho do *Harry Potter*, Sirius Black, cujo nome remete à estrela da constelação de Cão Maior, que faz menção ao seu poder de transformar-se em cão (Cf. Handley, 2018, p. 50–53). Nessa franquia, o latim é visto por toda a parte, desde o emblema da

12 Expressão usada para nomear o fenômeno da popularização de filmes e séries lançados em vista do lucro de seus produtores.

13 Cf. “Hermione”, em Grimal (2005, p. 224–225).

escola, passando pelos nomes de algumas poções, nome de alguns professores, até os feitiços lançados e praticados pelos alunos. Considerando seu grande sucesso, pode-se destacar o seu notável potencial didático, visto que diverte e “prende” espectadores.

I Quatro passos didáticos de Sílvio Gallo

Os chamados quatro passos didáticos, pensados pelo Sílvio Gallo, são uma estratégia didática que tem por meta fazer com “que cada estudante possa passar pela experiência de pensar filosoficamente, de lidar com conceitos criados na história, apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los e, quem sabe, chegar mesmo a criar conceitos próprios” (Gallo, 2006, p. 26). Ou seja, dentro destes quatro passos, espera-se, numa perspectiva filosófica, fazer do aluno não só um conhecedor dos conceitos filosóficos, mas também um criador deles. Por outras palavras, com os quatro passos didáticos, o aluno poderá ir além da interpretação e reprodução dos conceitos, o que implica em uma independência intelectual. Na perspectiva do estudo de latim, dentro da proposta dos quatro passos didáticos, o aluno pode passar por um processo de amadurecimento, partindo de uma compreensão simples, até chegar em uma compreensão mais avançada da língua de modo a criar conceitos.

Para haver a criação de conceitos, é preciso destacar a existência das quatro etapas que auxiliam o aluno a alcançar a independência intelectual. Estas quatro etapas são:

- I. Sensibilização
- II. Problematização
- III. Investigação
- IV. Conceituação

Com essas quatro etapas, busca-se inserir o aluno em um processo que lhe introduza em um problema, faça-o se aprofundar neste problema, até se tornar um indivíduo independente intelectualmente. No tópico a seguir, será possível ver como estas quatro etapas funcionam.

I. Sensibilização

Nessa primeira etapa, busca-se captar a atenção do aluno, inserindo-o em toda a discussão do assunto trabalhado, na tentativa de fazê-lo perceber as possíveis problemáticas que serão discutidas em etapas posteriores. Dentro desta primeira etapa, o recurso visual é um grande aliado neste convite ao saber, pois se o aluno se sentir afetado

por alguma coisa vista em algum momento do filme ou série, ele poderá argumentar sobre os problemas ali existentes. Destes recursos, o cinema tem grande potencial de contribuir neste processo sensibilizador, visto que

[enquanto] diverte, [também ensina os espectadores]. Por isso, o recurso a obras cinematográficas para complementar o conteúdo ministrado em sala de aula ou para sensibilizar os alunos em relação ao conteúdo tem sido bastante utilizado. Nesse sentido, considera-se que ‘o professor que se utiliza do recurso cinematográfico para ensinar em suas aulas de história, geografia, português, é um profissional que sabe usar essa ferramenta a seu favor’ (Rodrigues; Comerlato, 2018, p. 35-47 *apud* Malanovicz; Malanovicz, 2021, p. 17).

Ou seja, o cinema, além de ser uma boa ferramenta de entretenimento e diversão, também pode ser um meio de atrair e conquistar os alunos, visto que ao apelar para o campo da visão, com os estímulos visuais dos filmes e séries, é possível haver uma retenção maior da atenção deste público, resultando em uma interação mais ampla da parte deles.

II. Problematização

Nessa segunda etapa, o aluno será desafiado pelo professor a apresentar as problemáticas que encontrou na etapa da sensibilização. Estes problemas não podem ser falsos ou alheios, isto é, tratando de uma realidade distante a deles, mas, pelo contrário, precisa ser um problema que eles vivenciem e possam se apropriar. Esta problematização pode se dar na forma de discussões em sala, onde serão feitos questionamentos, interrogações de modo a suscitar nos alunos a inquietação, e como afirma Silvio Gallo (2006, p. 28), “Quanto mais completa a problematização, mais intensa será a busca por conceitos que possam nos ajudar a dar conta do problema” (2006, p. 28). Por outras palavras, quanto maior for a elaboração desta fase do problema, maior será a curiosidade do aluno e o desejo de investigar sobre aquele assunto.

III. Investigação

Tendo o professor afetado seu aluno pela sensibilização e problematização, é necessário que ele siga mais adiante. É preciso, em seguida, estimulá-lo a procurar, de maneira independente, e segundo a sua curiosidade, por assuntos ligados ao que se viu em sala. Esta fase é chamada de investigação. Nesta etapa, o aluno buscará por elementos que venham a resolver, ou melhor, solucionar o problema visto na etapa anterior. Acerca desta investigação, evidencia-se que ela

[...] busca os conceitos na história da filosofia que podem servir como ferramentas para pensar o problema em questão. Terá Platão se deparado com esse problema? Em caso afirmativo, como ele o pensou? Produziu algum conceito que tenha dado conta dele? O conceito platônico ainda é válido em nosso tempo? Ele dá conta do problema, tal como o vivemos hoje? E na modernidade, Descartes ou Spinoza lidaram com o mesmo problema? Criaram seus conceitos? São esses conceitos mais adequados ou menos adequados que aquele criado por Platão? (Gallo, 2006, p. 28).

Esta investigação ultrapassa o tempo quando faz o sujeito voltar ao passado em busca de conceitos, e trazê-los para o presente. Neste momento investigativo, o aluno deve visitar a história de modo a encontrar informações que sejam conexas às encontradas na problematização, buscando entender quais pessoas lidaram com a situação no passado, como buscaram resolvê-la e a partir disso entender como este problema foi mudando de forma no decorrer dos tempos. Para entender tal situação, aqui, destaca-se que, para a criação de conceitos, é necessário retornar ao passado em busca de conceitos e situações ali presentes a fim de remodelar o presente. Ou seja, da mesma forma que os filósofos contemporâneos muitas vezes se baseiam nas teorias e produções de filósofos mais antigos, de modo a enriquecer sua própria reflexão, gerando possíveis críticas, endossos ou novas teorias, assim também são aqueles que se valem da língua, das músicas e da cultura latina, como meio de diversificar sua produção.

Esta investigação do passado é feita com caráter interessado e afunilado, pois apesar da importância do passado, em seu sentido amplo, é necessário que se olhe de maneira afunilada, isto é, com foco no que está a ser pesquisado: elementos do passado que sirvam de problema no presente.

IV. Conceituação

Ao fim de todo este processo, espera-se que o aluno tenha vivenciado, paulatinamente, todos os problemas discutidos em sala, em vista da obtenção de uma maturidade intelectual que possibilite um pensar autônomo por parte do indivíduo. Isto é, um pensar que permita perceber as diversas conexões do assunto estudado com a realidade ao nosso redor e possa dessa forma “criar conceitos”. Como bem diz o professor

Ao propor a aula de filosofia como oficina de conceitos, quero justamente enfatizar o seu caráter prático, para além de uma mera transmissão de conteúdos da história da filosofia ou de um mero treinamento de competências e habilidades supostamente identificadas com o pensamento filosófico (Gallo, 2006, p. 25-26).

Nesta última etapa, espera-se do aluno tamanha autonomia que o permita criar novos conceitos, ou recriá-los, haja vista sua particularidade no tempo e no espaço que, deslocada de sua posição original, acaba por ganhar um novo sentido, uma nova forma de uso, pois

Aprendemos com Nietzsche e com Deleuze e Guattari que há parentescos entre os conceitos e que o mero deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi criado para um outro contexto – o nosso próprio – é uma recriação do conceito, pois ele já não é mais o mesmo, [e] que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, a partir do nada; são os próprios conceitos, colhidos na história [do latim], ou seus elementos próprios, que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema (Gallo, 2006, p. 28-29).

Ou seja, para esta tarefa é possível e necessário recorrer aos antigos de modo a pensar a partir deles e com eles, em vista de um pensar para além deles, isto é, usar os conceitos antigos em tempos novos dando a eles novas características, novas formas, novos significados, tal qual ocorre com as palavras estrangeiras que, trazidas para outra realidade e outro contexto, ganham novos entendimentos. Recorrendo ao filósofo, destaca-se que os conceitos

[...] são ferramentas, e podem ser armas, dependendo do uso que deles fizermos. E claro que as armas não são boas ou más em si mesmas; os conceitos podem ser armas de transformação ou armas de conservação, dependendo das intenções de quem os usa. A aula de filosofia como oficina de conceitos está longe, portanto, de ser um empreendimento ingênuo ou alienado. Pode ser arma de luta; o conceito pode ser ferramenta de engajamento (Gallo, 2006, p. 29).

Como Gallo tenta destacar, os conceitos são ferramentas que se moldam à nossa vontade. Ou seja, quando os conceitos são procurados no passado e trazidos para o presente, eles são procurados com um objetivo claro: resolver algum problema na contemporaneidade e ressignificar o nosso presente fazendo uma criação de conceitos. Isso implica afirmar que

[...] a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, a partir do nada; são os próprios conceitos, colhidos na história da filosofia, ou seus elementos próprios, que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema (Gallo, 2006, p. 29).

Ao fazer este comentário, Gallo quer nos mostrar que a criação de conceitos, por ele proposta, tem um ponto de partida e este ponto de partida pode ser algo já criado anteriormente ou o desejo de “suprir alguma necessidade sentida pelo sujeito no momento da fala da escrita” (Almeida, 1995, *apud* Pereira, 2018, p. 25), e este desejo pode ser exemplificado com as novas palavras criadas por Rowling no universo Harry Potter. A seguir, existem exemplos de palavras latinas que, pelo uso da criatividade e das palavras latinas pré-existentes, acabam por criar novas palavras e novos sentidos.

2 Feitiços de Harry Potter e o latim

Nesta seção, serão apresentados os feitiços existentes na saga Harry Potter e as formas de usá-los para o aprendizado de língua latina. Ainda sobre a saga Harry Potter, é válido lembrar das aproximações entre a língua latina e a obra escrita por J. K. Rowling, pois a maioria dos feitiços conjurados pelos bruxos nos filmes do cinema são feitos em latim. De certo, muitos admiradores da produção da J. K. Rowling não conhecem a origem nem o significado das palavras que formam os feitiços de Harry Potter, visto que nem sempre se percebe a relação das obras da ficção com elementos da realidade como uma língua antiga, a exemplo do latim, ou do nome de alguns personagens que remetem a algum elemento das mitologias.

Se levar em conta o objetivo didático de fazer os alunos experimentarem e terem acesso ao latim da melhor forma possível, é preciso que sejam usados recursos que facilitem essa vivência e nada melhor que filmes e produções, pois

O cinema apresenta amplo potencial de contribuição para o processo de ensino-aprendizagem escolar, ao mesmo tempo em que diverte os espectadores. Por isso, o recurso a obras cinematográficas para complementar o conteúdo ministrado em sala de aula ou para sensibilizar os alunos em relação ao conteúdo tem sido bastante utilizado. Nesse sentido, considera-se que ‘o professor que se utiliza do recurso cinematográfico para ensinar em suas aulas de história, geografia, português, é um profissional que sabe usar essa ferramenta a seu favor’ (Rodrigues; Comerlato, 2018, p. 35-47 *apud* Malanovicz; Malanovicz, 2021, p. 17).

Se a utilização de obras cinematográficas tem tão grande potencial na docência, vista a facilidade de capturar a atenção dos espectadores que podem ser alunos de filosofia, geografia e áreas afins, então pode, também, ser um recurso aliado dos docentes no ensino de latim, e se os filmes auxiliam tanto o trabalho dos professores, por que não começar a usá-los? Afinal, para ensino médio, destaca-se a lei 13.006/14 que torna

obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas públicas e privadas de todo o país, e apesar de ser destinada para o ensino médio, é possível tomar esta lei por base como uma iniciativa para a transmissão de filmes como recurso didático. Partindo da premissa de que os filmes podem ser usados como aliados dos professores no seu trabalho, é, de igual maneira, possível aproveitar-se de filmes, como os da saga Harry Potter, e outras produções advindas da cultura *pop*, para o ensino e aprendizado de latim.

Assim sendo, pergunta-se se os filmes são um recurso didático com efeitos tão positivos em línguas modernas, a exemplo do português, não seria o momento ideal para os professores de latim usarem também este recurso? Certamente seria dito sim para todas estas perguntas. De fato, o latim se relaciona com diversos elementos da cultura *pop*, e em nosso caso, o latim está intimamente ligado aos feitiços lançados pelos personagens da saga Harry Potter. Dos vários feitiços presentes na saga Harry Potter, e criados com palavras latinas, destacamos os seguintes:

2.1 *Cave inimicum*

Este feitiço de autoproteção é usado nos últimos filmes da saga: *Harry Potter e as Relíquias da Morte Parte 1 e 2*, para criar uma barreira de proteção de inimigos. O presente termo advém de duas palavras latinas, sendo a primeira delas o *Cave*, que significa “cuidado, evite, mantenha distância”, e é bastante conhecida pela expressão latina *Cave Canem*, cujo sentido é “cuidado com o cão ou evite o cão”. A segunda palavra é *inimicum*, que tem por significado inimigo. Em linhas gerais, este feitiço significa “evite o inimigo”, e visa defender o seu executor, escondendo-o da vista dos inimigos ao seu redor.

2.2. *Cruciatu*s

A maldição *cruciatu*s ou *crucio* é um feitiço de maldição visto no filme *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, quando o professor Alastor Moody – Olho Tonto vem à escola e passa a ensinar os feitiços imperdoáveis, dentre eles, o *crucio*. Pela consulta ao dicionário de latim do Ernesto Farias, o termo *cruciatu*s significa Tormento, Tortura; Tormento, Sofrimento; podendo significar também instrumentos de tortura, sendo ele, o termo *cruciatu*s, um particípio passivo do termo *Crucio* (Cf. Faria, 1962, p. 262).

2.3 *Expelliarmus*

O *Expelliarmus* é um dos feitiços mais famosos da franquia Harry Potter e é utilizado para desarmar o oponente que se prepara para atacar durante uma batalha entre bruxos. Este feitiço passa a ser utilizado pelo Harry Potter, a partir do filme *A Câmara Secreta*.

Como os demais feitiços vistos na saga, este também deriva de palavras latinas, sendo elas *expello* e *armus*.

A primeira palavra é *expello*, que significa, “Expulsar, expelir, repelir, desterrar. Lançar, arremessar, atirar. Fazer sair, tirar, libertar. Dissipar” (Rezende; Bianchet, 2014, p. 227). Ou seja, a ideia de distanciamento, ou melhor, de fazer com que algo se solte. Neste caso, a varinha do adversário. Já o segundo termo, *armus*, significa “parte superior do braço, Ombro. Braço” (Rezende; Bianchet, 2014, p. 59). Dito isto, este feitiço poderia ser traduzido como “repelir arma ou repelir (do) braço, trazendo a noção de desarmar o inimigo”.

2.4 *Impedimenta*

O feitiço *impedimenta* tem como objetivo fazer a vítima imóvel, paralisada, imobilizada à comando do(a) bruxo(a) que lança o feitiço. O termo *impedimenta* deriva do termo latino *impedimentum* que traz a noção de obstáculo, dificuldade, entrave e no contexto da saga, está ligada ao movimento do indivíduo, denotando um “impedimento do movimento” de alguém.

2.5 *Imperius*

O feitiço de maldição, sendo classificado como uma maldição imperdoável, de nome *imperius*, tem por significado “ordem, comando etc.”, e advém do termo latino *imperat*, que significa “dar ordem”, e conforme mostram os filmes do jovem bruxo, é usado para obrigar uma pessoa a seguir ordens contra sua própria vontade.

2.6 *Legilimência*

O presente feitiço, também conhecido como *legilimens*, tem por objetivo permitir ao bruxo que o lançou ler a mente de seu oponente. Este feitiço pode ser visto pela primeira vez em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, quando o professor Severus Snape lança-o em Harry de modo a prepará-lo para o desfecho de toda a trama: a batalha final contra o Lord Voldemort. O feitiço da legilimência é formado pela junção de duas palavras latinas, sendo a primeira delas *legere*, que tem por significado “ler”, e *mens*, que significa “mente”, tendo significado “leitura da mente”.

2.7 *Lumus*

O feitiço *lumus* tem por objetivo gerar uma luz brilhante na ponta da varinha de modo a iluminar o lugar onde o bruxo está tal qual uma lanterna. Quanto ao latim, é

possível afirmar, intuitivamente, que o nome do feitiço deriva da palavra latina *lumen*, que significa luz¹⁴.

2.8 *Riddikulus*

O *Riddikulus* é um feitiço bastante famoso no filme *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*, e foi ensinado pelo professor Remo Lupin a Harry Potter e demais colegas, para o enfrentamento de uma criatura mágica chamada bicho-papão. Este feitiço advém do termo latino *ridiculus*, que significa “ridículo, risível, que provoca o riso, bobo, absurdo” (Rezende; Bianchet, 2014, p. 647). Em suma, o feitiço destacado acima tem como ideia tornar algo risível e ridículo, sendo homônimo ao termo latino *ridiculus*.

2.9 *Sectumsempra*

O feitiço acima, criado pelo professor Severus Snape, é usado para atacar um inimigo, sendo formado pela combinação de dois termos latinos. O primeiro termo é *Sectum*, que significa dividir, seccionar, separar, tornar à metade, sendo derivado do verbo latino *seco*¹⁵, e o segundo termo *semper*, traz a ideia de sempre. Por outras palavras, o feitiço supracitado significa, em linhas gerais, “cortar sempre”, e é classificado como um feitiço de maldição.

A partir das informações destacadas até agora, pode-se ver que os termos usados por Rowling para dar nome aos feitiços na saga Harry Potter contêm informações reais advindas da língua latina, e, de certo, a proximidade da arte com a vida real, pode, se bem aproveitada, gerar aprendizado de maneira fácil, simples e didática, pois não haveria barreiras ao assistir um filme do seu personagem/ator preferido.

Assim sendo, pode-se questionar: qual o diferencial dessa forma de estudar latim? A interdisciplinaridade. Esta tem por objetivo fazer uma intersecção pedagógica entre várias áreas do saber, incluindo filmes e séries, que atraiam o grande público. Levando em conta o gosto do grande público por produções da cultura *pop* como meio de entretenimento e a sua usabilidade no contexto didático.

3 Ensino de latim a partir dos quatro passos didáticos

Como bem discutiu-se no início deste capítulo, o professor Silvio Gallo propõe um método didático composto pela sensibilização, problematização, investigação e

14 Cf. “Lumen, inis, n. luz; lume; claridade [...]” (Dicionário Latim-Português/Português-Latim, 2014, p.285).

15 Cf. “Seco, as, are, secui, sectum, v. cortar; separar; fender; rachar; rasgar; ferir” (Dicionário Latim-Português/Português-Latim, 2014, p. 460).

conceituação. Elas objetivam tornar o aluno uma pessoa independente intelectualmente. No ensino de latim, é possível adotar o mesmo método ainda que com algumas adaptações.

Na sensibilização, que é o primeiro passo, pode-se exibir aos alunos um trecho de algum filme, como os da saga Harry Potter, por exemplo, ou um episódio de alguma série que contenha uma ou mais referências ao latim, de modo que o recurso visual utilizado possa afetá-los. Nesse primeiro passo, o objetivo principal é somente captar a atenção dos alunos e fazê-los se habituarem com as coisas que serão vistas nos próximos passos. Na problematização, podemos partir do que foi visto no filme, e valendo da memória dos alunos, pedir que eles mostrem os problemas que encontraram no filme ou algo dentro do filme que tenha lhes chamado a atenção. Feita a problematização, os alunos agora serão incentivados, a partir deste momento, a buscar, de maneira independente, a origem das referências encontradas e discutidas na fase anterior, a problematização.

Essa fase tem por nome investigação, que pode caracterizar-se como um processo etimológico, visto que almeja buscar elementos no passado para compreender melhor, dar novo sentido a algo no presente. Na última etapa, a conceituação, os alunos deverão apresentar o resultado do que pesquisaram, e para além da mera apresentação de resultados, bem como mostrar de que forma aqueles conceitos estão conectados à sua cultura, fala, imaginário e afins. Estes quatro passos podem servir como aliado para o ensino de latim, visto que, com a sensibilização, podem utilizar diversos meios que prendam a atenção do aluno e o afetem, de modo a dar meios ao professor para ministrar sua aula.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo demonstrar como a popularidade da franquia de filmes Harry Potter pode ser utilizada para atrair interessados no estudo do latim, vistas as diversas referências ali presentes, e também como as suas referências ao latim podem servir de sensibilização sob a ótica do filósofo Silvio Gallo. Por fim, destaca-se que o objetivo final deste artigo foi mostrar outra maneira de estudar latim, indo além dos moldes tradicionais pautados na compreensão da gramática, morfologia e afins, pois a presença de elementos do latim na franquia Harry Potter pode despertar no aluno o desejo de estudar latim.

Referências

AMARANTE, José. **Latinitas**: uma introdução à língua latina através dos textos. Volume único. Fábulas mitológicas e esópicas, epigramas, epístolas, elegias, poesia épica, odes. 2. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2018. Disponível em: <https://www.latinitasbrasil.org/materiais>. Acesso em: 11 maio 2024.

DICIONÁRIO LATIM-PORTUGUÊS/PORTUGUÊS-LATIM. 11. ed. Revista e atualizada pelo Departamento de Dicionários da Porto Editora. Portugal: Porto Editora, 2014.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

GALLO, Silvio. **A filosofia e seu ensino**: conceito e transversalidade. Filosofia no ensino médio. Temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15-36.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**. Tradução Victor Jabouille. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

HANDLEY, Rebecca. **Tradução da Criatividade nas obras de Harry Potter**. 2018. 112 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

MALANOVICZ, Aline Vieira; MALANOVICZ, Ana Paula Vieira. Latim nos feitiços de Harry Potter: alternativa de uso do Cinema na Educação. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 16-38, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v20n1.19776>. Acesso em: 03 abr. 2024.

REZENDE, Antônio Martinez de; BIANCHET, Sandra Braga. **Dicionário do latim essencial**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Clássica)

RODRIGUES, Tiago Pereira. **Uma análise das criações lexicais mais frequentes na tradução da série Harry Potter para o português brasileiro**. 2018. 171 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c58051e8-49f8-46e5-ab74-493873f2dfb0>. Acesso em: 12 maio 2024.

OLIVEIRA, J. M. O latim de Roma a Harry Potter. *In*: PROGRAMAÇÃO XV CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC ‘TEXTUALIDADES CONTEMPORÂNEAS’, 2017, Rio de Janeiro. Textualidades Contemporâneas, 2017. v. 2. p. 2189-2195. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522188781.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.

Utilização do latim na apresentação de marcas e de produtos comerciais na cidade de Manaus

Gleice Caroline Barbosa de Oliveira
Soraya Paiva Chain

Considerações iniciais

Ainda que, para o senso comum, a impressão seja a de que a língua latina é uma “língua morta”, vemos que ela ainda vive, não somente em suas línguas filhas, como também nas literaturas e nas culturas dos povos falantes das línguas filhas da língua latina.

Além de sabermos que a língua latina está enraizada lexicalmente na maioria dos vocábulos da língua portuguesa, percebemos que, a todo momento, há marcas e produtos comerciais apresentados com nomes originalmente latinos. Conforme aduzem Santos e Maia (2016, p. 22), essa recorrência à língua-mãe ocorre porque “o latim amplia o vocabulário científico em geral, oferecendo termos para os novos conceitos a serem expressos nas línguas modernas”.

Por conta de nossa percepção da ocorrência do latim em áreas comerciais da cidade de Manaus, em nomes de marcas e de produtos, fizemos um levantamento de um *corpus*, cujos nomes são puramente latinos, e investigamos, por meio de estudo morfossemântico da língua latina, uma explicação para a utilização desses nomes no comércio.

Aproveitamos nossa investigação para apresentarmos uma breve revisão gramatical de nomes (substantivos e adjetivos) e de verbos latinos, demonstrando especificidades tanto da declinação nominal quanto da conjugação verbal, sob o olhar de alguns estudiosos do tema.

I Uma breve abordagem gramatical de nomes e verbos latinos

Para subsidiar nossa investigação, fizemos uma apresentação sobre as declinações dos substantivos, uma apresentação sobre as declinações dos adjetivos e uma apresentação sobre as conjugações verbais latinas.

I.1 Declinações dos substantivos

Em língua portuguesa (LP), sabe-se que o substantivo é uma das mais complexas e importantes classes de palavras. Os substantivos são “palavras que designam os seres” (Cegalla, 2008, p. 89) e flexionam-se em gênero – masculino e feminino –, em número – singular e plural – e em grau – aumentativo e diminutivo.

Comparando essa classe de palavras em língua portuguesa com a mesma em língua latina, língua-mãe da LP, observamos algumas heranças e algumas diferenças ou ausências. Em latim, os substantivos se subdividem em cinco declinações, declinam-se

em seis casos e dois números e apresentam-se em três gêneros - masculino, feminino e neutro.

De acordo com Garcia (2000, p. 24), *caso* é “a forma que a palavra apresenta, com sua desinência apropriada para indicar a função sintática que exerce na oração”. Os casos latinos são nominativo (N), genitivo (G), dativo (D), acusativo (Ac), vocativo (V) e ablativo (Ab). Já a *declinação* é o “conjunto de casos que uma palavra pode apresentar” (Garcia, 2000, p. 24).

Em latim, há cinco declinações para os substantivos. Para reconhecer a declinação de um substantivo, é necessário atentar para a desinência de caso genitivo singular que cada um carrega. Por conta disso, os substantivos são enunciados pelos casos nominativo e genitivo singular e, apresentados assim, seguido do gênero, em materiais didáticos.

Na primeira declinação, os substantivos são reconhecidos pela desinência de genitivo *ae*, como em *gloria, ae*¹⁶ e *cometa, ae*, respectivamente, feminino e masculino, gêneros em que podem se apresentar os substantivos desta declinação. Nessa declinação, os substantivos masculinos e femininos declinam da mesma forma, seguindo as desinências de caso indicadas pelas gramáticas latinas para a primeira declinação, como vemos no quadro abaixo.

Quadro 1

CASOS	SINGULAR	PLURAL
Nominativo (N)	A	AE
Genitivo (G)	AE	ARUM
Dativo (D)	AE	IS
Acusativo (Ac)	AM	AS
Vocativo (V)	A	AE
Ablativo (Ab)	A	IS

Fonte: dados da pesquisa

¹⁶ Todos os nomes usados como exemplo na fundamentação teórica desta pesquisa foram retirados do *Dicionário Escolar Latino-Português*, de Ernesto Faria (1975).

A segunda declinação se caracteriza pelo genitivo *-i* e abrange três formas de declinação - nominativos em *-us*, com nomes masculinos e femininos, em *-er*, apenas com nomes masculinos, e em *-um*, com nomes neutros (Garcia, 2000, p. 50-53), e comporta substantivos masculinos, femininos e neutros, como, respectivamente, *fagus*, *i*, *liber*, *bri* e *matrimonium*, *i*.

As desinências de caso da segunda declinação estão dispostas no quadro abaixo.

Quadro 2

CASOS	SINGULAR			PLURAL	
	MASC./FEM.		NEUTRO	MASC. / FEM.	NEUTRO
N	US	Ø (ER, IR)	UM	I	A
G	I			ORUM	
D	O			IS	
Ac	UM		UM	OS	A
V	E	ER	UM	I	A
Ab	O			IS	

Fonte: dados da pesquisa

Conforme Furlan e Bussarello (1997, p. 25), a terceira declinação é a mais complexa e abrangente lexicalmente. A complexidade dessa declinação se dá pelas regras gramaticais que devemos seguir para classificar e/ou analisar um nome pertencente a ela. Seu genitivo é reconhecido pela desinência *-is*. Além disso, essa declinação contém substantivos masculinos, femininos e neutros e divide-se em consonantal e vocálica.

Os substantivos que declinam pela terceira consonantal normalmente são imparissílabos, ou seja, palavras cujo número de sílabas do nominativo e genitivo é diferente. Aqueles que declinam pela vocálica são, geralmente, parissílabos, com nominativo e genitivo com o mesmo número de sílabas, mas há imparissílabos que também declinam pela vocálica.

Quanto às regras para a análise de substantivos da terceira declinação, temos a regra de declinação consonantal ou vocálica para substantivos masculinos/femininos imparissílabos e parissílabos. Almeida (2000, p. 66) estabelece as seguintes regras:

- A) Os nomes imparissílabos, cujo radical termina em uma só consoante, têm o genitivo plural em: um.
- B) Os nomes parissílabos, bem como os imparissílabos cujo radical termina em duas ou mais consoantes, têm o genitivo em: ium.

Em outras palavras, a maioria dos substantivos parissílabos declinam pela terceira vocálica como *ciuis, is*. Entretanto, Almeida (2000, p. 69) indica que alguns nomes parissílabos da terceira declinação, cujo nominativo termina em *ter*, como *pater, tris* e *mater, tris*, possuem o genitivo plural em *-um*. Sendo assim, alguns parissílabos declinam pela terceira consonantal, atuando como uma exceção à regra. Os imparissílabos que têm o radical do genitivo terminado em duas consoantes consecutivas também declinam pela vocálica, como *nox, noctis*. Por fim, os imparissílabos, cujo radical do genitivo termina em uma única consoante, devem ser declinados pela terceira consonantal, como *rex, regis*.

Há também as regras correspondentes aos substantivos neutros. Garcia (2000, p. 74) e Almendra e Figueiredo (2003, p. 38) indicam que substantivos, cujo nominativo se finaliza por *-e, -ar* ou *-al*, no nominativo singular, declinam pela terceira vocálica, como *cubile, is, exemplar, aris* e *animal, alis*; os outros substantivos neutros, com nominativos com qualquer outra terminação, declinam pela terceira consonantal, como *olus, eris*.

No quadro abaixo, temos as desinências de caso para substantivos de terceira declinação.

Quadro 3

CASOS	CONSONANTAL				VOCÁLICA			
	SINGULAR		PLURAL		SINGULAR		PLURAL	
	M/F	Neutro	M/F	Neutro	M/F	Neutro	M/F	Neutro
N	Ø/S/IS/ES/E		ES	A	Ø/S/IS/ES/E		ES	IA
G	IS		UM		IS		IUM	
D	I		IBUS		I		IBUS	
AC	EM	= NOMINATIVO	ES	A	EM	= NOMINATIVO	ES	IA
V	= NOMINATIVO	= NOMINATIVO	ES	A	= NOMINATIVO	= NOMINATIVO	ES	IA
AB	E	E	IBUS		E	I	IBUS	

Fonte: dados da pesquisa

A quarta declinação é reconhecida pelo genitivo *-us* e detém substantivos nos três gêneros. Sobre isso, Almendra e Figueiredo (2003, p. 41) e Furlan e Bussarello (1997, p. 27) indicam que o gênero pode ser identificado pela desinência de caso nominativo: os nomes terminados em *-us* são masculinos e femininos, como *cursus, us* e *domus, us*, respectivamente; os substantivos terminados em *-u* são neutros, como *cornu, us*.

As desinências de caso da quarta declinação estão apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 4

CASOS	SINGULAR		PLURAL	
	MASC./FEM.	NEUTRO	MASC./FEM.	NEUTRO
N	US	U	US	UA
G	US		UUM	
D	UI	U	IBUS	UBUS
AC	UM	U	US	UA
V	US	U	US	UA
AB	U		IBUS	UBUS

Fonte: dados da pesquisa

Por fim, a quinta declinação é identificada pelo genitivo *-ei*. Assim como a primeira declinação, essa não apresenta substantivos de gênero neutro e é composta quase completamente por nomes femininos. Segundo Almeida (2000, p. 87) e Garcia (2000, p. 97), existem apenas dois nomes masculinos nessa declinação: *dies* e *meredies*. Este é composto daquele. Ambos são masculinos quando significam um dia inteiro, um período completo de 24 horas. De acordo com Garcia (2000, p. 97), esta declinação “apresenta apenas duas palavras com flexão completa: *dies, ei* (=dia), *res, ei* (=coisa)”. A autora especifica ainda que os outros substantivos de quinta declinação “ou têm apenas singular ou, no plural, apresentam apenas os casos Nominativo, Acusativo e Vocativo” (Garcia, 2000, p. 97).

No quadro abaixo, estão as desinências de caso da quinta declinação.

Quadro 5

CASOS	SINGULAR	PLURAL
N	ES	ES
G	EI	ERUM
D	EI	EBUS
AC	EM	ES
V	ES	ES
AB	E	EBUS

Fonte: dados da pesquisa

1.2 Declinação dos adjetivos

Em latim, os adjetivos se subdividem em duas classes e declinam “pelos paradigmas das três primeiras declinações” (Furlan; Bussarello, 1997, p. 29), ou seja, os adjetivos latinos declinam com as mesmas desinências de caso dos substantivos.

Os adjetivos de primeira classe são triformes, ou seja, apresentam uma forma de nominativo singular para cada gênero e, com isso, são enunciados nos dicionários apresentando apenas o nominativo singular, como *bonus, a, um* ou *pulcher, chra, chrum*. Os adjetivos femininos desta classe declinam como os substantivos de primeira declinação (Quadro 1), os masculinos declinam como os substantivos masculinos de segunda declinação (Quadro 2) e os neutros declinam como os substantivos neutros de segunda declinação (Quadro 3) (Almeida, 2000, p. 95).

Os adjetivos de segunda classe se subdividem em triformes, biformes e uniformes. Como seguem o paradigma da terceira declinação, os adjetivos desta classe também seguem regras para nomes parissílabos e imparissílabos.

Entre os adjetivos parissílabos estão os biformes, que apresentam duas formas de nominativo singular – uma para os gêneros masculino e feminino e uma para o gênero neutro – e são enunciados como *brevis, e*, e os triformes (uma forma para cada gênero: *m, f e n*), enunciados como *alacer, cris, cre*. Garcia (2000, p. 81) observa que os adjetivos triformes de segunda classe são raros e Furlan e Bussarello (1997, p. 31) e Almeida (2000, p. 100) esclarecem que existem apenas treze adjetivos triformes nesta classe.

Almeida (2000, p. 99) indica que os adjetivos parissílabos declinam pela 3ª declinação vocálica. Os parissílabos triformes diferenciam-se dos biformes apenas pela desinência de caso nominativo singular *-er*, que designa o gênero masculino (Almeida, 2000, p. 99). Com isso, concluímos que os adjetivos biformes e triformes seguem a terceira declinação vocálica (Quadro 3).

Entre os adjetivos imparissílabos estão os adjetivos uniformes. Estes possuem uma única forma de nominativo singular para os três gêneros e “são enunciados por essa forma única, seguida do genitivo singular, que termina em *-is*” (Furlan; Bussarello, 1997, p. 32). Os adjetivos uniformes seguem as mesmas regras para definição de declinação consonantal e vocálica que os substantivos. Almeida (2000, p. 100) indica que “têm o genitivo em *ium* os imparissílabos cujo radical termina em duas consoantes, como *prudens, ent-is*, ou em *c*, como *velox, veloc-is*”, assim, estes adjetivos declinam pela terceira declinação vocálica (Quadro 3). Pela terceira declinação consonantal (Quadro 3) declinam os adjetivos imparissílabos cujo radical do genitivo singular termina em uma só consoante que não seja *c* (Almeida, 2000, p. 102).

1.3 Conjugações dos verbos

Em latim, há quatro conjugações verbais. Estas, segundo Almendra e Figueiredo (2003, p. 81), “se conhecem pelas terminações do infinitivo presente e da 2ª pessoa do presente do indicativo”, respectivamente, terceira e segunda informações apresentadas no *Dicionário Básico Latino-Português* (2012), de Raulino Bussarello e no *Dicionário Escolar Latino-Português* (1975), de Ernesto Faria, os quais estamos utilizando neste trabalho. Essas informações podem ser extraídas da forma como os verbos estão enunciados nos dicionários.

Enunciar um verbo é dizer a 1ª e 2ª pessoas do singular do presente do indicativo, o infinitivo presente, a 1ª pessoa do singular do perfeito do indicativo e o supino: *amo, amas, amare, amavi, amatum* - amar; *lego, is, ere, legi, lectum* - ler, escolher (Almendra; Figueiredo, 2003, p. 80).

Nas terminações de 2ª pessoa do singular do indicativo presente e do infinitivo presente – segunda e terceira informações do dicionário –, devemos nos atentar ao tema (radical e vogal temática) para distinguir as conjugações. Conforme Almendra e Figueiredo (2003, p. 81): os verbos com tema em *a* e infinitivo em *are* configuram-se como de primeira conjugação (C1); os verbos com tema em *e* e infinitivo em *ere* são de segunda conjugação (C2); os verbos com tema em consoante ou em *u* e infinitivo em *ere* são de

terceira conjugação (C3); enfim, os verbos de tema em *i* e infinitivo *ire* compreendem a quarta conjugação (C4).

Observamos que a terceira conjugação possui tema em consoante. Sobre isso, Furlan e Bussarello (1997, p. 53) justificam que “o tema do presente de quase todos os seus verbos termina em consoante [...], não sendo temático, mas de ligação o -e- que segue a ela”. Com isso, podemos dizer que a maioria dos verbos da C3 são atemáticos. Os autores destacam uma outra peculiaridade sobre essa conjugação:

À 3ª conjugação pertencem também alguns verbos que intercalam um -i- entre o radical do presente e a desinência, mas que conjugam regularmente as formas derivadas dos demais radicais. Sua conjugação se diz MISTA [...] (Furlan; Bussarello, 1997, p. 71).

Sendo assim, na terceira conjugação temos, além dos verbos com tema em consoante ou *u*, verbos com tema em *i*, que compreendem a terceira conjugação mista (C3m). Diante destas informações, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 6

CONJUGAÇÃO	1ª PESSOA DO INDICATIVO (RAD)	2ª PESSOA DO INDICATIVO	INFINITIVO
C1	CAPTO ¹⁷ (CAPT)	CAPTAS	CAPTARE
C2	DOLEO (DOL)	DOLES	DOLERE
C3	INSCRIBO (INSCRIB) MINUO (MIN)	MINUIS INSCRIBIS	MINUERE INSCRIBERE
C3(m)	RAPIO (RAP)	RAPIS	RAPERE
C4	DISPERTIO (DISPERT)	DISPERTIS	DISPERTIRE

Fonte: dados da pesquisa

As formas apresentadas no quadro acima correspondem ao *infectum*, “sistema de formas verbais derivadas do tema do presente” (Almendra; Figueiredo, 2003, p. 80), e indicam o indicativo e infinitivo presente.

De acordo com Almeida (2000, p. 204), o modo indicativo indica “ação expressa pelo verbo e exercida de maneira real, categórica, definida [...]”. No *infectum*, o modo indicativo dispõe dos tempos presente, pretérito imperfeito e futuro do presente. Já o modo infinitivo é o “modo que relata a ação verbal sem flexionar-se de acordo com as diferentes pessoas gramaticais” (Almeida, 2000, p. 204) e possui apenas o tempo presente.

¹⁷ Todos os verbos usados como exemplo na fundamentação teórica desta pesquisa foram retirados do *Dicionário Escolar Latino-Português*, de Ernesto Faria (1975).

Além destas, o *infectum* comporta as formas de subjuntivo presente e pretérito imperfeito e imperativo presente. Segundo Garcia (2000, p.115), o modo subjuntivo “expressa o aspecto irreal ou potencial da ação verbal” e o modo imperativo “expressa ordem ou súplica”.

A partir dos radicais dos verbos, é possível conjugá-los nos modos verbais do *infectum*, conforme o quadro a seguir.

Quadro 7

INDICATIVO - PRESENTE					INDICATIVO - FUTURO DO PRESENTE				
C1	C2	C3	C3(m)	C4	C1	C2	C3	C3(m)	C4
-o	-eo	-o	-io	-io	-abo	-ebo	-am	-iam	-iam
-as	-es	-is	-is	-is	-abis	-ebis	-es	-ies	-ies
-at	-et	-it	-it	-it	-abit	-ebit	-et	-iet	-iet
-amus	-emus	-imus	-imus	-imus	-abimus	-ebimus	-emus	-iemus	-iemus
-atis	-etis	-itis	-itis	-itis	-abitis	-ebitis	-etis	-ietis	-ietis
-ant	-ent	-unt	-iunt	-iunt	-abant	-ebunt	-ent	-ient	-ient
INDICATIVO - PRETÉRITO IMPERFEITO					IMPERATIVO - PRESENTE				
C1	C2	C3	C3(m)	C4	C1	C2	C3	C3(m)	C4
-abam	-ebam	-ebam	-iebam	-iebam	-a	-e	-e	-e	-i
-abas	-ebas	-ebas	-iebas	-iebas	-ate	-ete	-ite	-ite	-ite
-abat	-ebat	-ebat	-iebat	-iebat					
-abamus	-ebamus	-ebamus	-iebamus	-iebamus	INFINITIVO - PRESENTE				
-abatis	-ebatis	-ebatis	-iebatis	-iebatis	C1	C2	C3	C3(m)	C4
-abant	-ebant	-ebant	-iebant	-iebant	-are	-ere	-ere	-ere	-ire
SUBJUNTIVO - PRESENTE					SUBJUNTIVO - PRETÉRITO IMPERFEITO				
C1	C2	C3	C3(m)	C4	C1	C2	C3	C3(m)	C4
-em	-eam	-am	-iam	-iam	-arem	-erem	-erem	-erem	-irem
-es	-eas	-as	-ias	-ias	-ares	-eres	-eres	-eres	-ires
-et	-eat	-at	-iat	-iat	-aret	-eret	-eret	-eret	-iret
-emus	-eamus	-amus	-iamus	-iamus	-aremus	-eremus	-eremus	-eremus	-iremus
-etis	-eatis	-atis	-iatis	-iatis	-aretis	-eretis	-eretis	-eretis	-iretis
-ent	-eant	-ant	-iant	-iant	-arent	-erent	-erent	-erent	-irent

Fonte: dados da pesquisa

2 Nomes de marcas e de produtos comerciais: uma análise

Apresentaremos agora parte do *corpus* da nossa pesquisa – vocábulos originalmente latinos – e a investigação que fizemos de cada um desses termos. Vale ressaltar que, mesmo que muitos sejam conhecidos nacionalmente e internacionalmente, estes nomes foram coletados em pesquisa de campo na cidade de Manaus. Os dados foram analisados com base no estudo morfológico que apresentamos, bem como em pesquisas feitas em dicionários, como o *Dicionário Básico Latino-Português* (2012), de Raulino Bussarello, e o *Dicionário Escolar Latino-Português* (1975), de Ernesto Faria, os quais nos auxiliaram com a tradução e entendimento dos termos coletados.

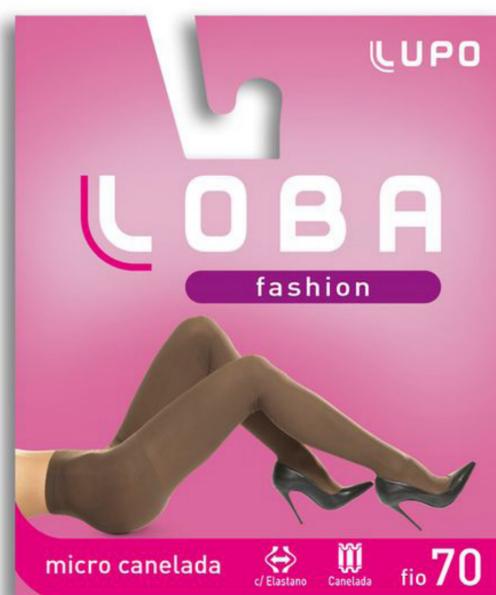
Além disso, no momento das análises, apresentamos também dados sintáticos do latim, bem como outros aspectos morfológicos, assim como também conteúdos de formação de palavras e especificidades etimológicas, quando se fizeram necessárias para esclarecer os dados da investigação.

Nossa apresentação dos dados coletados e analisados é aleatória, ou seja, não segue ordem alfabética e nem ordem de importância.

2.1 Lupo

Lupo é um substantivo masculino de segunda declinação, que advém de *lupus*, *i*, que está declinado nos casos dativo e ablativo, singular, conforme é possível observar pela desinência *o* (*lup-o*) apresentada no Quadro 2. Este nomeia uma marca de meias, roupas íntimas e esportivas muito conhecidas em todo o país.

Figura 1 – Lupo, a meia da loba



Fonte: <https://www.lupo.com.br/>

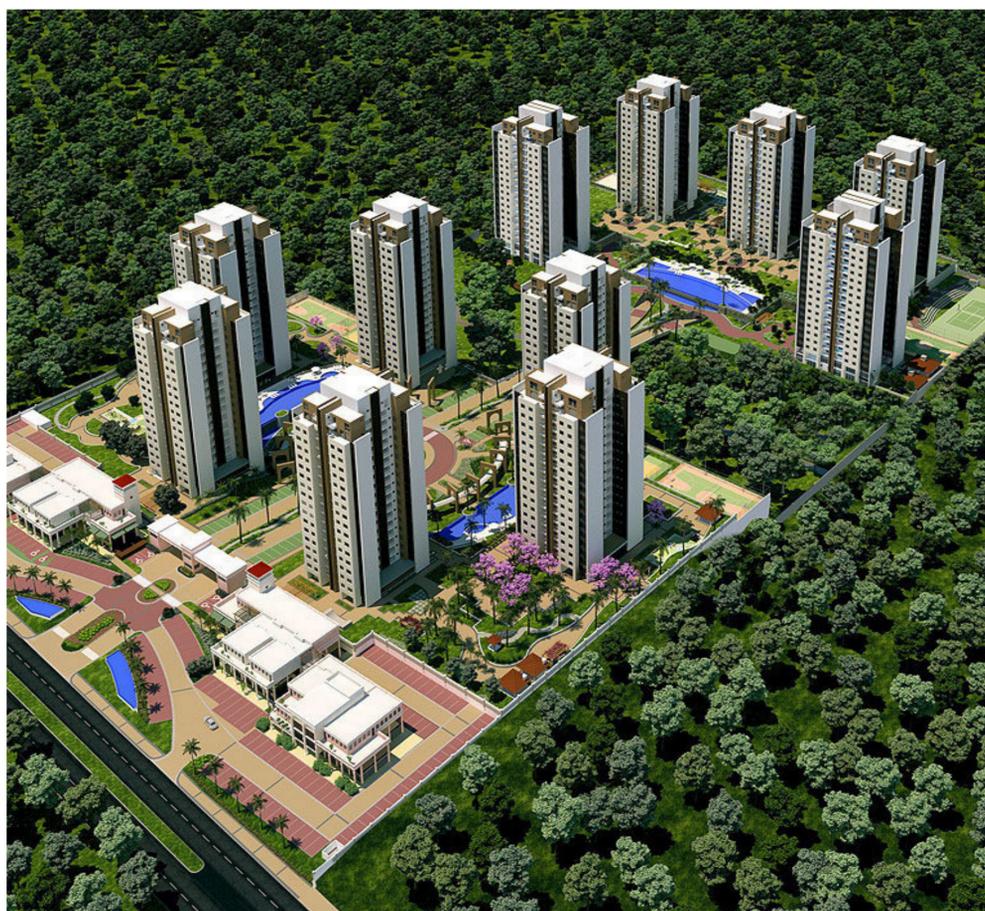
De acordo com Mundo (2011), a marca recebeu o nome Meias Lupo S.A. em 1937, pelo seu próprio fundador, Henrique Lupo, e passou a se chamar somente Lupo S.A. em 1987. Consolidada como uma marca destinada ao público masculino, passou a fabricar meias femininas em 1960, o que rendeu à marca o *slogan* “a meia da loba”.

Considerando que o *slogan* é o ponto forte de qualquer publicidade, é fácil associar o nome da marca a um universo majoritariamente feminino, o que não condiz com a origem latina do nome. A meia da loba, na verdade, inicialmente é a meia “do lobo”. Essa posse, expressa no principal *slogan* da marca, somada ao conhecimento de sua história, nos leva a compreender a possível escolha do nome. Lupo, declinado no dativo, masculino, configura-se como um dativo de posse, conforme evidencia Lourenço (2019, p. 298). O dativo de posse exprime o proprietário de um determinado objeto, exatamente como está dito no *slogan*: o lobo é o dono, o possuidor, da meia.

2.2 Mundi

O Mundi Resort Residencial está localizado na avenida Efigênio Sales, uma importante avenida de Manaus. O residencial se caracteriza por suas onze torres e a disponibilidade de lazer em seu próprio espaço – o *resort* dispõe de inúmeras áreas de lazer e uma área comercial (mini *shopping*). Cada torre possui uma área de lazer distinta, da qual todos os moradores podem usufruir (Patrimônio, 2014).

Figura 2 – Mundi



Fonte: Patrimônio (2014)

Essa disposição de torres e o acesso irrestrito ao lazer, seja nas próprias torres ou nas áreas externas, nos leva a considerar que *mundi*, termo que se apresenta no dicionário como *mundus, i* – substantivo de segunda declinação, masculino, declinado no nominativo plural (*mund-i*), como observamos no Quadro 2 – significa “mundos”. Essa tradução é coerente, pois as torres se configuram como “os mundos”, por onde os moradores transitam livremente e usufruem dos espaços oferecidos, no universo que é o *resort*.

2.3 Concorde

A livraria Concorde é uma franquia bastante conhecida em Manaus. Seu nome é formado pelo prefixo *con-*, que é uma variação da preposição *cum-*, e pelo substantivo *cor, cordis*, neutro, da terceira declinação consonantal, declinado no caso ablativo, singular (*cord-e*), conforme pode ser observado no Quadro 3.

Figura 3 – Concorde, livraria



Fonte: <https://www.livrariaconcorde.com.br/>

Neste caso, consideramos o caso ablativo como aporte para a explicação deste uso. De acordo com Furlan e Bussarello (1997, p. 13), o caso ablativo corresponde à função sintática de adjunto adverbial. Já *con*, variação da preposição *cum*, acompanha especificamente o caso ablativo. Com isso, é possível traduzir “concorde” como “com (o) coração”, ou seja, o modo como os clientes são atendidos, ou os produtos são vendidos, “com o coração”, “cordialmente”.

2.4 Edo

Edo é uma marca de cosméticos pouco conhecida. Acreditamos que a maior concentração de suas vendas está na loja virtual que a marca possui. Em Manaus, há duas lojas físicas onde os produtos da marca são revendidos, situadas na Avenida Leonardo Malcher (Centro) e na Avenida Camapuã (Cidade Nova).

Figura 4 – Edo



Fonte: <https://lynxeye.com/cases/edo>

Edo chama a atenção por ter seu nome com a grafia de primeira pessoa do singular do indicativo presente do verbo latino de terceira conjugação (*ed-o*) – conforme pode ser verificado no Quadro 7 –, e é enunciado em dicionários como *edo, is, edere*. O verbo *edere*, que evoluiu para *comedere*, é conhecido nos estudos latinos por ser a raiz histórica do verbo “comer”. Com isso, a tradução mais usada é esta: “comer”. Faria (1975, p. 339), por sua vez, traduz também como “consumir” e “usar”, o que torna a escolha do nome da marca mais coerente. Sendo assim, consideramos que, com base na tradução proposta por Faria, a tradução mais lógica para a marca é ‘eu consumo’/‘eu uso’, visto que cosméticos são produtos feitos para consumo/uso do cliente.

2.5 Audi

A marca de carros Audi tem o seu nome latino assumido em sua própria história. Criada pelo alemão August Horch, a marca recebeu o sobrenome de seu criador traduzido para o latim (Oliveira, 2013).

Figura 5 – Audi



Fonte: <https://www.audicentermanaus.com.br/>

Audi, que advém de verbo de quarta conjugação (*aud-i*), é enunciado nos dicionários como *audio, is, audire*, que significa “ouvir”, e está conjugado na segunda pessoa do singular do modo imperativo presente – conforme pode ser verificado no Quadro 7 –, o que possibilita a tradução para a língua portuguesa como “ouve/ouça”. A forma “ouça” corresponde à terceira pessoa do singular do modo imperativo presente, que existe na língua portuguesa, mas não no latim.

Dada a morfologia do verbo, acreditamos que, além do sobrenome do criador, a escolha do nome se dá pela potência dos motores automobilísticos, que pode ser observada/ouvida/escutada pelos proprietários/compradores da marca.

2.6 Natura

Natura é uma marca de cosméticos internacionalmente conhecida. Conforme é informado no *site* da marca, a trajetória da *Natura* iniciou em 1969, quando o fundador Luiz Seabra decidiu abrir uma loja de cosméticos em São Paulo (Natura Cosméticos S.A., 2019).

Figura 6 – Natura



Fonte: <https://www.sunos.com.br/artigos/faturamento-natura/>

Nome originalmente latino, *Natura* é substantivo feminino da primeira declinação, enunciado nos dicionários como *natura, ae*, e traduzido como “natureza” (Bussarello, 2012, p. 153). É declinado no caso nominativo singular (*natur-a*), conforme pode ser observado no Quadro 1. Tendo conhecimento que os produtos da marca sempre priorizaram a relação do indivíduo/consumidor com a natureza e o uso de matérias-primas extraídas da mesma, compreendemos que a escolha do nome diz respeito à essência da empresa, que sempre teve a *natura/natureza* como fonte principal.

2.7 Lego

Lego é uma marca de brinquedos reconhecida mundialmente por suas peças encaixáveis, que formam as mais diversas construções. Segundo Mortensen (2017), “o nome ‘lego’ é uma abreviação de duas palavras dinamarquesas “leg godt”, que significa “jogar bem””.

Figura 7 – Lego



Fonte: <https://1000logos.net/lego-logo/>

Fundada em 1932, a marca teve, como início, a produção de brinquedos de madeira. Conforme Cavazzini (2014), as famosas peças de encaixe só surgiram na década de 50 e até hoje são uma referência na indústria de brinquedos.

Lego, enunciado no dicionário *lego, is, ere*, que significa “ajuntar, reunir, recolher” (Faria, 1975, p. 563), é um verbo da terceira conjugação, conjugado na primeira pessoa do indicativo presente (*leg-o*), conforme pode ser verificado no Quadro 7. De acordo com a Promotora Espanhola de Linguística, a língua dinamarquesa é sucessora da língua latina no país (Espanha, 2019). Com isso, é possível entender que, para além do próprio significado da língua, também podemos somá-lo ao significado latino que o próprio tempo se encarregou de mostrar à empresa: *lego* significa também “ajunto” (ou “junto”), o que condiz com as peças encaixáveis que surgiram posteriormente, pois estas precisam estar juntas para formar algo.

2.8 Mulier Centrum

Mulier Centrum é um centro de estética localizado no bairro Dom Pedro, em Manaus. O centro oferece, dentre outros serviços, pilates, fisioterapia, estética e massagens, com foco em um público predominantemente feminino (Mulier Centrum, 2019).

Figura 8 – Mulier Centrum



Fonte: <https://br.linkedin.com/in/mulier-centrum-b22b11133>

Observa-se que o centro de estética possui nome composto por duas palavras originalmente latinas: *mulier*, enunciada nos dicionários como *mulier, eris*, é um substantivo feminino de terceira declinação, declinado no caso nominativo singular (*mulier-Ø*) – conforme pode ser verificado no Quadro 3 – e significa “mulher” (Faria, 1975, p. 631); e *centrum*, enunciado nos dicionários como *centrum, i*, substantivo neutro da segunda declinação, está declinado também no nominativo singular (*centr-um*) – conforme pode ser verificado no Quadro 2 – e significa “centro” (Faria, 1975, p. 176).

Entendemos que, em tradução livre para o português, *Mulier Centrum* pode ser traduzido como “centro da mulher”, em virtude dos serviços voltados ao público feminino. Porém, de acordo com a morfologia dos dois nomes apresentados no mesmo caso, a tradução mais condizente é “centro mulher”, que coloca a mulher como o nome do centro/local, sendo *Mulier* aposto especificativo de *Centrum*.

2.9 Volvo

Fundada em 1917, a Volvo é uma empresa sueca de automóveis. De acordo com Hernandes (2016), “a companhia sueca pegou seu nome do Latim antigo. *Volvere* significa “rodar”.

Figura 9 – Volvo



Fonte: <https://www.dealer.volvotrucks.com.br/tracbel/pt-br/our-depots/manaus-am.html>

Na conjugação, *volvo* pode ser traduzido como “eu rodo”. De fato, *volvo*, que está conjugado na primeira pessoa do singular do modo indicativo presente (*volv-o*), advém do verbo latino, enunciado nos dicionários como *volvo, is, ere*, e é da terceira conjugação, como pode ser verificado no Quadro 7. A escolha do nome, porém, pode ter uma explicação que vai além do significado indicado pelo autor.

Conforme aduz Garcia (2017), a ideia inicial da empresa era produzir carros capazes de trafegar de maneira segura no clima sueco de baixas temperaturas. Com isso, adicionamos à escolha do nome um dos significados sugeridos por Faria (1975, p. 1082): “fazer rolar por terra”. Isso porque era necessário, à época, um automóvel que rodasse/rolasse seguramente pelas terras nevadas do país.

2.10 Virtus

Virtus é o nome de um modelo automotivo da empresa alemã Volkswagen. Conforme é informado pela fábrica em seu *site*, o carro tem como um dos destaques o motor potente e tecnológico, que garante “esportividade, prazer ao dirigir e segurança para realizar ultrapassagens e superar subidas íngremes com facilidade” (Volkswagen, 2019).

Figura 10 – Virtus



Fonte: <https://autoranking.com.br/entenda-as-razoes-para-o-virtus-ter-se-tornado-o-queridinho-dos-taxistas/>

Declinado no nominativo singular, (*virtu-s*) é substantivo feminino de terceira declinação, como pode ser verificado no Quadro 3. É enunciado nos dicionários como *virtus*, *utis*, que significa, entre outras possibilidades, “força” (Faria, 1975, p. 1075), a principal característica do carro, condizendo com o que a empresa descreve.

2.11 Uber

Mundialmente conhecida, a Uber é uma empresa americana fundada em 2009 por Travis Kalanick e Garret Camp (Melo, 2015). Segundo Melo (2015), os fundadores decidiram criar a empresa que, como é de conhecimento geral, atende o usuário por meio de um aplicativo no celular, após uma tentativa malsucedida de solicitar um táxi nas ruas de Paris.

Melo (2015) destaca ainda que Kalanick e Camp eram recém-milionários quando iniciaram a empresa, e que esta recebeu grandes investimentos que impulsionaram a sua expansão por diversas cidades dos Estados Unidos, o que fez, *a priori*, a empresa arrecadar mais de 11 milhões de dólares em 2011.

Figura 11 – Uber



Fonte: <https://autopapo.uol.com.br/noticia/uber-4-passageiros-entenda/>

Uber é um substantivo latino neutro da terceira declinação, é enunciado no dicionário como *uber, eris* (Faria, 1975, p. 1037) e está declinado no caso nominativo singular – (*uber-Ø*), conforme pode ser verificado no Quadro 3. Em português, significa, entre outras possibilidades, “riqueza, abundância”. Além de substantivo, *uber, eris* também funciona como adjetivo de segunda classe, declinado no caso nominativo singular (declina igual ao substantivo), e significa “fértil, abundante, rico, lucrativo” (Bussarello, 2012, p. 236).

A origem da empresa *Uber* advém de dois milionários e os benefícios que a iniciativa deles proporciona aos usuários (motoristas e passageiros) rendeu a eles uma das empresas mais lucrativas do mundo. Sendo assim, o nome latino *Uber*, tanto como substantivo, que visa o “lucro” que os empresários teriam/têm com o negócio, quanto como adjetivo, que apresenta o negócio como algo que seria/é “lucrativo”, aplica-se perfeitamente à empresa.

2.12 Lux

De acordo com Aguiar (2012), o sabonete Lux surgiu em 1925, nos Estados Unidos, como um “símbolo” da emancipação feminina, visto que, com o advento dos eletrodomésticos, as mulheres da época tinham mais tempo livre para cuidar de si. Além disso, a autora afirma que “[...] apenas a elite tinha acesso a produtos sofisticados de higiene e perfumaria”. Como a Unilever (2019) informa em seu *site*, *lux* foi o primeiro item de higiene de luxo que chegou ao mercado com um preço acessível para as consumidoras.

Figura 12 – Lux



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/508343876676697007/>

O nome escolhido para o sabonete não foi pensado a partir do latim (Aguiar, 2012). Para a marca, *lux* advém de *luxury*, palavra da língua inglesa que significa “luxo”, o que condiz com as intenções do produto, que é dar acesso ao luxo, ao glamour da elite. Mas, o que acontece de fato é que *lux* é o radical latino que dá origem à palavra *luxury*. Em língua inglesa, há muitas palavras formadas a partir de radicais latinos e há também palavras puramente latinas.

Lux é um substantivo feminino de terceira declinação, declinado no caso nominativo singular – (*lux-Ø*), conforme pode ser verificado no Quadro III –, e significa “luz, brilho, glória” (Faria, 1975, p. 585). Observamos que, ainda que a própria marca não assuma a raiz latina de seu nome, este não destoia do significado que propõe ao seu produto. O intuito de *Lux* é proporcionar luxo à consumidora, e esse luxo está associado a uma vida de brilho e de glórias, significações advindas do latim.

2.13 Fiat Lux

Exemplo recorrente nos estudos de Língua Latina, Fiat Lux é uma marca pertencente ao grupo Swedish Match. A marca é geralmente associada e reconhecida pelos fósforos, mas, atualmente, se expandiu no mercado com a produção de velas, isqueiros, pilhas, entre outros produtos.

Figura 13 – Fiat Lux



Fonte: <https://www.hiperideal.com.br/fosforo-moca-fiat-lux-tradicional-c10/p>

De acordo com o *blog* Origem das Marcas (2016), o nome *Fiat Lux* tem origem bíblica e latina. Advém do livro de Gênesis, que descreve a criação do mundo, e especificamente da passagem em que Deus cria a luz: “*dixitque Deus fiat lux et facta est lux*”¹⁸ (Bíblia Católica)¹⁹.

A expressão é composta pelo verbo irregular *fio, fis, fieri, factus sum*, conjugado na 3ª pessoa do singular do modo subjuntivo, tempo presente, e pelo substantivo feminino *lux*, de terceira declinação, declinado no caso nominativo singular (*lux-Ø*), conforme pode ser verificado no Quadro 3.

Associar a tradução “faça-se a luz” ao produto não soa estranho, dada a utilidade do fósforo para esse fim. Ressaltamos que a luz feita por estes fósforos foi além e outras luzes foram criadas pela marca, expandindo o seu mercado e ampliando o seu significado.

2.14 Emporium

Emporium é um substantivo neutro de segunda declinação, declinado no caso nominativo singular (*empori-um*) – conforme pode ser verificado no Quadro 2 – e significa “empório, lugar onde se compra e vende, mercado” (Faria, 1975, p. 350).

Há alguns mercados em Manaus que se utilizam dessa denominação. Este, que usamos como exemplo aqui, localiza-se no bairro Aleixo. Em algumas redes sociais da loja, como Facebook e Instagram (Emporium Hortifrut, 2019), é possível encontrar diversos anúncios de produtos alimentícios vendidos no estabelecimento, em especial frutas que costumam ter um preço elevado no mercado, como morangos, amoras, mirtilo etc.

¹⁸ E Deus disse: faça-se a luz e a luz foi feita (tradução própria).

¹⁹ Disponível em: <https://www.bibliacatolica.com.br/vulgata-latina/liber-genesis/1/>. Acesso em: 21 abr. 2019.

Figura 14 – Emporium



Fonte: https://www.facebook.com/VolneiFreitas/?locale=pt_BR

Com isso, entendemos que a escolha do nome *emporium* não só corresponde ao significado proposto pela língua latina, como também o associa a uma possível elitização do mercado, visto que os produtos ofertados no estabelecimento costumam ser de custo alto.

2.15 Intimus

Dias (2014) afirma que a marca Intimus foi criada pela empresa Kenko do Brasil em 1993. A empresa já era uma referência na produção de fraldas descartáveis, quando decidiu investir na produção de absorventes.

A proposta da empresa era lançar um produto que melhor se adaptasse ao corpo e à rotina da mulher. Além dos absorventes, a marca também desenvolveu, ao longo dos anos, outros produtos de higiene íntima feminina, como sabonete líquido e lenços umedecidos (Dias, 2014).

Figura 15 – Intimus



Fonte: <https://www.superpaguemenos.com.br/absorvente-intimus-noturno-suave-com-abas-com-8-unidades/p>

O nome *intimus*, que provém do adjetivo de primeira classe *intimus, a, um*, está declinado no caso nominativo singular masculino (*intim-us*) – conforme pode ser verificado no Quadro 2 – e significa “íntimo” (Faria, 1975, p. 528). Ainda que o nome esteja no gênero masculino e o produto seja voltado ao público feminino, entendemos que o nome escolhido condiz com a proposta da marca, visto que o produto é voltado para o íntimo (masculino) da mulher, ou seja, para sua intimidade.

Considerações finais

Nesta pesquisa, buscamos evidenciar o fato de que a língua latina resiste e se faz mais viva do que imaginamos, visto que ela é grandemente identificável no nosso cotidiano. Sabemos que a língua latina é considerada uma “língua morta”, tendo em vista que não há falantes nativos dela. Todavia, a língua latina vive em suas línguas filhas, como é o caso da língua portuguesa. Em nosso país, e especificamente em Manaus, onde esta pesquisa aconteceu, é possível encontrar diversas marcas e produtos comerciais com nomes originalmente latinos, o que contesta a “morte” do latim.

Para subsidiar nossa investigação, apresentamos uma breve revisão gramatical sobre as classes de palavras latinas – substantivos, adjetivos e verbos. Com base nesses estudos, entendemos como os nomes e verbos se constituem na língua e como isso influencia na escolha e tradução dos nomes das marcas e/ou dos produtos comerciais.

Em seguida, apresentamos a análise de uma parte do *corpus* levantado – nomes de marcas e de produtos comerciais. Temos um *corpus* com quarenta e oito nomes, porém, por conta do espaço, não foi possível apresentarmos a análise de todos os dados do *corpus* aqui nesse trabalho. Então, a pesquisa aqui apresentada contou com a análise de 15 dados. Os nomes restantes servirão para futuras análises e/ou produções na área. Mas, listamos aqui os outros dados de marcas e/ou de produtos comerciais coletados: *Equus, Ocularis, Animale, Bis, Magnum, Laborum meta, Totvs, Lato Sensu, Delinea Corpus, Imaginarium, Atrium, Centrum, Nivea, Angelus, Stimulare, Platinum, Vivere, Asfaltare, Via Uno, Intellectus, Intimissimi, Lacta, Lumus, Omni, Equalium, Criare, Uniflex, Prima Luce, Educare, Captur, Prius, Solalux, Cuidare*.

Por meio deste trabalho, constatamos que a língua latina remanesce na língua portuguesa, em especial no seu léxico, pois está presente, conscientemente ou não, nas escolhas de muitos empresários que decidem colocar nomes originalmente latinos em seus produtos e/ou empresas.

Referências

- AGUIAR, Aurora. **1925**: Conheça a origem da marca dos sabonetes Lux. 2012. Disponível em: <http://revistaquem.globo.com/Revista/Quem/0,,EMI300606-18528,00-CONHECA+A+ORIGEM+DA+MARCA+DOS+SABONETES+LUX.html>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática latina**: curso único e completo. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- ALMENDRA, Ana Maria; FIGUEIREDO, José Nunes de. **Compêndio de gramática latina**. Portugal: Porto Editora, 2003.
- BÍBLIA CATÓLICA. **Vulgata latina**: liber Genesis. Disponível em: <https://www.bibliacatolica.com.br/vulgata-latina/liber-genesis/1/>. Acesso em: 21 abr. 2019.
- BUSSARELLO, Raulino. **Dicionário básico latino-português**. 7. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.
- CAVAZZINI, Marcelo. **Lego** – a história, estratégia e 15 curiosidades. 2014. Disponível em: <https://plugcitarior.com/blog/2014/07/28/lego-historia-estrategia-e-15-curiosidades/>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- DIAS, Kadu. **Intimus**. 2014. Disponível em: <http://mundodasmarcas.blogspot.com/2014/05/intimus.html>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- EMPORIUM HORTIFRUTI. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/Emporium-Hortifruti/120186748569589>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- EMPORIUM HORTIFRUTI. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/emporiumhortifruti/>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- ESPANHA. Promotoria Espanhola de Lingüística. Ministério do Interior. **Língua dinamarquesa**. Disponível em: <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/indoeuro/germanico/germanosep/escandinavor/danes>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. Brasília: FAE, 1975.
- FURLAN, Oswaldo A; BUSSARELLO, Raulino. **Gramática básica do latim**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1997.

GARCIA, Janete Melasso. **Introdução e teoria e prática do latim**. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 2000.

GARCIA, Stéphane. **A história da marca Volvo**. 2017. Disponível em: <https://www.volvoblog.com.br/single-post/2017/03/14/A-HIST%C3%93RIA-DA-MARCA-VOLVO>. Acesso em: 18 jan. 2019.

HERNANDES, Dalmo. **Os nomes das fabricantes de automóveis e seus significados, parte 3: da Mitsubishi à Volvo**. 2016. Disponível em: <https://www.flatout.com.br/os-nomes-das-fabricantes-de-automoveis-e-seus-significados-parte-3-da-mitsubishi-a-volvo/>. Acesso em: 18 jan. 2019.

LOURENÇO, Frederico. **Nova gramática do latim**. Lisboa: Quetzal, 2019.

MARTINS, Cláudio. **Lupo se reinventa ao longo de 90 anos**. 2011. Disponível em: <https://www.mundodomarketing.com.br/cases/18311/lupo-se-reinventa-ao-longo-de-90-anos.html>. Acesso em: 28 dez. 2018.

MELO, Caroline. **Uber: a história da startup mais valiosa do mundo**. 2015. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/empreendedorismo/uber-a-historia-da-startup-mais-valiosa-do-mundo/89284/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

MORTENSEN, Tine Froberg. **A história do Lego Group**. 2017. Disponível em: https://www.lego.com/pt-br/aboutus/lego-group/the_lego_history. Acesso em: 18 jan. 2019.

MULIER CENTRUM. Disponível em: <https://www.instagram.com/muliercentrum/>. Acesso em: 18 jan. 2019.

NATURA COSMÉTICOS S/A. **Nossa história**. Disponível em: <https://www.natura.com.br/a-natura/nossa-historia>. Acesso em: 18 jan. 2019.

OLIVEIRA, Ricardo de. **Audi: a história dos quatro anéis de Ingolstad**. 2013. Disponível em: https://www.noticiasautomotivas.com.br/audi-a-historia-dos-quatro-aneis-de-ingolstad/#disqus_thread. Acesso em: 28 dez. 2018.

ORIGEM DAS MARCAS. **Fiat Lux**. 2016. Disponível em: <https://origemdasmarcas.blogspot.com/2016/07/fiat-lux.html>. Acesso em: 22 mar. 2019.

PATRIMÔNIO Construções e empreendimentos imobiliários S/A. **Mundi Resort Residencial**. 2014. Disponível em: <https://patrimoniodi.com.br/empreendimento/mundi-resort-residencial/>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SANTOS, Clemiton Pereira dos; MAIA, Letícia Pereira de Andrade (org.). **Do latim ao português: identidade, linguagem e ensino**. Curitiba: Appris, 2016.

UNILEVER. **História completa de Lux**. Disponível em: https://www.unilever.com.br/Images/lux_tcm1284-461166_pt.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.

VOLKSWAGEN. **Virtus**. Disponível em: <https://www.vw.com.br/pt/carros/virtus.html>. Acesso em: 18 jan. 2019.

Sobre os organizadores

Soraya Paiva Chain

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). Professora de Língua e Literatura Latina dos Cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas. Líder do Grupo de Pesquisa GELLAMA (Grupo de Estudos de Língua Latina de Manaus). Desenvolve pesquisas de temas linguísticos – Língua Latina e Morfossintaxe da Língua Portuguesa – e literários – Literatura latina: estudos de personagens, obras e/ou mitologia; diálogos com obras contemporâneas; relações de gênero comparadas a fatos atuais; a condição feminina comparada a fatos do contexto atual.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4164-9845>

E-mail: sorayachain@ufam.edu.br

Adílio Junior de Souza

Doutor e mestre em Linguística (Proling/UFPB, 2015–2020). É professor de Língua Latina e Filologia Românica e Portuguesa no Curso de Letras da URCA, *campus* Cariri, Missão Velha – CE. Participa do Projeto de Pesquisa Linguística do Discurso (PPGL/URCA), Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base (TLB/UFPB) e Grupo de Estudos de Língua Latina de Manaus (GELLAMA/UFAM). É membro da Associação Brasileira de Professores de Latim (ABPL). Desenvolve pesquisas em Linguística, Filologia e Língua Latina. É autor/coautor de artigos e capítulos em periódicos e em livros na área da Linguística, Literatura e Filologia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5545-6441>

E-mail: adilio.souza@urca.br

Sobre as autoras e os autores

Denilson Pereira de Matos

Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2008); Mestrado em Estudos da Linguagem (Língua Portuguesa e Linguística) pela Pontifícia Universidade Católica- PUC/RJ (2003); Especialista em Língua Portuguesa UERJ (2000) e em EaD pelo SENAC (2010). Graduação em Letras Bacharelado e Licenciatura Português Literaturas – UERJ (1995 e 1997). Atualmente, é Professor associado na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, docente permanente do Proling: Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE. Coordenador do curso *lato sensu* PRPG/UFPB: CLELP: Ciências da Linguagem com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa. CLEaD: Ciências da Linguagem com ênfase na EaD.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6101-4831>

E-mail: profdenilson2010@hotmail.com

Gleice Caroline Barbosa de Oliveira

Graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (2019). Atua como auxiliar de Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental no Centro Educacional Adalberto Valle.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9141-3278>

E-mail: gleicecarolineb@gmail.com

Grace dos Anjos Freire Bandeira

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professora de Língua e Literatura Latina da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas. Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Cartas dos séculos XIX e XX: organização de um *corpus* diacrônico do português registrado no Amazonas no período áureo da borracha”.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0228-8947>

E-mail: gracebandeira@ufam.edu.br

Jaqueline Rayane de Moura Lima

Graduação em Letras – Letras Clássicas (Grego 2 Latim) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2023. Ao longo do curso, atuou como monitora em disciplinas de extensão de línguas e em projetos de estudos literários. Atualmente, ministra aulas como professora voluntária na extensão de Latim da Universidade Federal do Ceará (UFC). É integrante do grupo de estudos *Lectio Classica*, através do qual co-autorou

a obra *Apolo e Dafne*. Desenvolve pesquisas na área de literatura, língua e tradução, e tem como áreas de interesse poesia, comédia e filologia.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9969-4163>

E-mail: limamrj@gmail.com

Lidiane Barreto Costa Neves

Mestra em Letras (Estudos da Linguagem), especialista em Antropologia Social e graduada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa. Revisora Textual na Pontue. É membro do Grupo de Estudos de Língua Latina de Manaus – GELLAMA.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3987-0367>

E-mail: neveslidiane@gmail.com

Paulo Henrique de Sena Felix

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (2023). Ex-bolsista do programa de Bolsas de Incentivo Acadêmico (BIA) (2019–2020), sob orientação da professora Dra. Karina Valença. Atualmente, desenvolve pesquisas sobre filosofia da educação no livro *De Catechizandis Rudibus*, de Santo Agostinho, bem como integra as atividades do GT Aquinate (UFPE), sob orientação do prof Dr. Marcos Roberto Nunes Costa. Por fim, atua no Programa Residência Pedagógica de orientação do Prof Dr. Junot Cornélio Matos (UFPE) e supervisão do Prof. Me. João Henrique Breda Dias (IFPE).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3165-6905>

E-mail: paulo.senafelix@ufpe.br

Robson Rodrigues Claudino

Graduado em Licenciatura em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Letras (Estudos Clássicos e Medievais) pela Universidade Federal da Paraíba. Dedicou-se ao estudo do latim ainda na graduação, propondo-se a estudar Cláudio Claudiano em seu TCC. Em 2017, recebeu uma bolsa de seu orientador para frequentar o curso de verão de latim da Schola Classica, no Rio Grande do Sul. Entre agosto de 2018 e julho de 2020, atuou como professor substituto de latim no Departamento de Letras da UFPE e atualmente é professor de latim no Curso de Extensão em Latim do Nuclass – UFC. Além disso, dedica-se à tradução e estudo da poesia em língua latina de Cláudio Claudiano, à abordagem das tendências estéticas da poesia latina tardoantiga e à construção de imagens nas obras do referido poeta.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8951-6465>

E-mail: robbiehashi@gmail.com

Samara Silva Soares

Graduada em Letras - Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação de Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9712-361X>

E-mail: samarateen@gmail.com

Publique com a gente e
compartilhe o conhecimento



www.letraria.net

 Letraria®