

A ABORDAGEM INDUTIVA CONTEXTUAL DA SÉRIE LINGUA LATINA PER SE ILLUSTRATA DE HANS HENNING ØRBERG

Alessandro Jocelito Beccari

Universidade Estadual Paulista, Assis (UNESP-Assis)

jbeccari@assis.unesp.br

Cláudia Valéria Penavel Binato

Universidade Estadual Paulista, Assis (UNESP-Assis)

cbinato@assis.unesp.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta para o ensino de latim com base em um conjunto de materiais didáticos em que se identifica uma associação entre diferentes abordagens: a Abordagem Textual, a Abordagem Textual Ad Hoc, a Abordagem Comunicativa (AMARANTE, 2013, p. 104) e a Abordagem Direta (FARIA, 1959, p. 220; LEFFA, 1988, p. 5). Resulta dessa associação uma abordagem eclética, conhecida em inglês como method of contextual induction, metodo induttivo-contestuale (RICUCCI, 2013, p. 352), em italiano (abreviado como MIC), que neste artigo receberá o nome de Abordagem Indutiva Contextual (AIC). A série *Lingua Latina per se Illustrata* (LLPSI) de Hans Henning Ørberg é o conjunto de materiais em que essa abordagem é aqui considerada. LLPSI consiste de livros-textos, cadernos de exercícios, gravações em áudio e volumes ancillaries (auxiliares) que visam ao ensino do latim como uma língua viva do passado (DEZOTTI, 1992, p. 29). De acordo com a AIC, o ensino de uma língua estrangeira deve contar principalmente com a intuição do falante; como consequências dessa regra, na série LLPSI, todos os materiais podem ser usados sem que o professor ou estudante necessite recorrer constantemente à tradução ou mesmo a um dicionário. Este artigo procura demonstrar que LLPSI é um exemplo de materiais didáticos em que há aderência consciente a princípios da Abordagem Direta (BROWN, 2000, p. 21) e a metodologias próximas às da Abordagem Textual Ad Hoc, da Abordagem Comunicativa e da Abordagem Textual. Após apresentar a Abordagem Direta e a Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT) por meio de uma revisão histórica, este artigo procura explicar como conceitos inspirados na Abordagem Direta dão forma à Abordagem Indutiva Contextual de Hans *Ørberg*.

Palavras-chave: didática do latim; abordagem direta; abordagem textual ad hoc; abordagem indutiva contextual; Lingua Latina per se Illustrata.

ABSTRACT

This article presents a proposal for the teaching of Latin based on a set of teaching materials in which the Textual Approach, the Communicative Approach, the Ad Hoc Textual Approach (AMARANTE, 2013, p. 104) and the Direct Approach (FARIA, 1959, p. 220; LEFFA, 1988, p. 5) can be identified as associated. The resulting eclectic approach is known in English as method of contextual induction, in Italian as metodo induttivo-contestuale (RICUCCI, 2013, p. 352), abbreviated as MIC, which in this article shall be named “Abordagem Indutiva Contextual” (AIC). Hans Henning *Ørberg’s series* Lingua Latina per se Illustrata (LLPSI) is the set of materials in which this approach is considered here. LLPSI comprises textbooks, workbooks, listening recordings and ancillaries (auxiliaries) which aim at teaching Latin as a living language of the past (DEZOTTI, 1992, p. 29). According to AIC, the learning of a foreign language should take into main account the speaker’s intuition; as a consequence of this rule, in the LLPSI series, all materials can be used without the teacher or student’s constant need to resort to translation or even to a dictionary. This article aims at demonstrating that LLPSI is an example of teaching materials in which there is conscious adherence to principles of the Direct Approach (BROWN, 2000, p. 21) and to methodologies which are kin to the Ad Hoc Textual Approach, the Communicative Approach and the Textual Approach. After presenting the Direct Approach and the Grammar and Translation Approach through a historical review, this article outlines some of the ways concepts inspired in the Direct Approach give shape Hans *Ørberg’s* method of contextual induction.

Keywords: Latin language teaching; direct approach; textual ad hoc approach; method of contextual induction; Lingua Latina per se Illustrata.

INTRODUÇÃO

Historicamente, as línguas clássicas têm sido ensinadas por meio de traduções de excertos de obras literárias. Nesse sentido, o ensino do latim e do grego sempre esteve associado à formação de latinistas e helenistas capazes de traduzir textos canônicos.

Pelo menos desde o Renascimento (séc. XV), há uma concepção da didática do latim que propõe que o aluno adquira um conhecimento impecável da gramática e um extenso vocabulário por meio do estudo e memorização de regras e itens lexicais e que consolide esse conhecimento e esse vocabulário com a tradução de textos clássicos. Leffa (1988, p. 4) chama essa maneira de encarar o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira de Abordagem da Gramática e da Tradução, que abrevia com a sigla AGT.

O paradigma gramatical adotado pela AGT é o modelo da gramática tradicional latina. Nas palavras de Robins (1983, p.42), “a formalização

descritiva da gramática latina [...] se tornou a base de toda a educação nos fins da Antiguidade e Idade Média e do ensino tradicional no mundo moderno”. Os exemplares mais completos e influentes do modelo latino, segundo o mesmo autor, constituem-se nas *Institutiones grammaticae* de Prisciano Cesariense (séc. VI) e nas *artes Minor e Maior* de Donato (séc. IV).

As primeiras gramáticas dos vernáculos europeus seguiram de perto o modelo da gramática tradicional latina. No final do séc. XV, a mais importante gramática de um idioma falado foi a *Gramática Castellana* de Elio Antonio de Nebrija (1444-1522). Projetada inicialmente para ser um instrumento pedagógico para o ensino do latim, a gramática de Nebrija inspiraria toda a tradição gramatical renascentista ibérica posterior.

Assim como o trabalho de Nebrija, as primeiras gramáticas dos vernáculos europeus não eram produzidas exclusivamente para o ensino das línguas vernáculas, mas principalmente como propedêuticas ao ensino do latim (NEBRIJA, 1992, p. 11-26)¹. Essa ênfase no ensino do latim tem uma série de motivações históricas e socioculturais, cuja discussão afastar-se-ia muito dos objetivos estabelecidos neste artigo (BURKE, 2009 p.59-75)². No entanto, pelo menos de um ponto de vista histórico, não é surpreendente que a AGT tenha perdurado por tanto tempo no ensino de idiomas e que continue a ser usada atualmente.

¹ Esse parece ser o caso das duas primeiras gramáticas do português: A gramática da linguagem portuguesa de Fernão de Oliveira, escrita em 1536, e a Gramática da língua portuguesa, de João de Barros, de 1540. A presença do modelo latino é evidenciada na apresentação do artigo definido do português, que esses gramáticos explicam tomando como parâmetros os sistemas de caso nominal latino e grego antigo: ao artigo “o” (como em “o menino”) atribuem o caso nominativo ou acusativo, a “do” (como em “do menino”) o caso genitivo, a “ao” (como em “ao menino”), o caso dativo etc. O mesmo procedimento fora usado por Nebrija em sua Gramática Castellana de 1492. É evidentemente uma maneira de facilitar o aprendizado do sistema de casos com marcação morfológica inexistente tanto no português quanto no castelhano.

² Não se deve subestimar a importância do latim que está por trás da permanência do modelo latino por tanto tempo na composição de gramáticas de línguas vernáculas. Durante toda a Idade Média e do séc. XV ao XIX, o latim foi o idioma das escolas e das universidades, a língua franca da diplomacia, da filosofia, do direito, das obras de divulgação científica, da Bíblia e da liturgia. Toda pessoa que tivesse um mínimo de educação formal deveria ao menos ser capaz de citar sentenças, versos, trechos das obras de autores clássicos e, desejavelmente, ser capaz de imitá-los tanto em latim quanto em vernáculo. Assim, o uso pedagógico do modelo latino na produção das primeiras gramáticas das línguas vernáculas é um tema à parte que precisa ser estudado do ponto de vista de suas motivações históricas, sociais e culturais. Tais estudos permitiriam um melhor entendimento, por exemplo, do comparatismo humanista de Nebrija (séc. XV) e sua forte influência na tradição gramatical posterior, além de possíveis esclarecimentos acerca da permanência da Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT) no ensino de línguas estrangeiras.

Nos primeiros anos do século XX, a AGT foi questionada e, concomitantemente a ela, passou-se a usar uma nova abordagem, à qual se dá o nome, em inglês, de *Direct Method* (BROWN, 2000, p. 21), e que é chamada, em português, de Abordagem Direta e abreviada como AD (LEFFA, 1988, p. 5). Algumas das características da AD e que a diferenciam da AGT são: um uso da oralidade, uma menor importância à gramática e a memorização de itens lexicais e um apelo à intuição.

Segundo Leffa, já no início do século XVI, houve propostas para uma didática do latim que utilizasse a oralidade, mas que tinham a AGT como pré-requisito: depois de aprender o sistema da língua e de memorizar um extenso vocabulário, esperava-se que o aluno não só lesse nesse idioma, mas também que o escrevesse e falasse. Ainda de acordo com Leffa (1988, p. 5), os defensores renascentistas dessa primeira AD citavam o caso do célebre ensaísta Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), que, segundo eles, aprendera falar latim na infância, na década de 1530 (ibid.). São dessa época os *Colloquia familiaria* de Erasmo de Roterdã (1466-1536) e textos similares, que se destinavam ao ensino de diálogos em latim. Os *colloquia* (“colóquios”) formam um gênero de textos didáticos compostos de diálogos formalizados que vão desde saudações simples a conversações mais elaboradas. No espírito do humanismo renascentista, esses materiais tinham como intuito não só ensinar latim, mas também auxiliar na formação do intelecto e da moral dos jovens aprendizes. Como será visto na seção 4 deste artigo, a essência prática dos *colloquia* como instrumento didático é retomada no livro *Colloquia personarum* (ØRBERG, 2005b) da série *LLPSI*.

No Brasil do séc. XVI, segundo Amarante (2013, p. 45), as *Constituições* da Companhia de Jesus, em vigor desde 1551, determinavam que todos que frequentassem os cursos humanísticos falassem latim e, idealmente, que fossem capazes de pregar nessa língua e também em grego. Portanto, em um tempo em que o latim era a língua do comércio internacional, da ciência, de obras literárias (cf. *De gestis Mendi Saa* de José de Anchieta) e da liturgia, justificava-se uma didática que contemplasse a habilidade de falar e de escrever em latim. Afinal, segundo o mesmo autor, a língua de Cícero chegou até mesmo a ser usada como recurso de diplomacia na época da guerra entre holandeses e portugueses em meados do séc. XVII.

A AD passou a cair em desuso à medida que a importância do latim foi cedendo lugar aos vernáculos de maior prestígio, como o alemão, o francês, o inglês e o espanhol. Embora aqui não se pretenda entrar em detalhes sobre esse assunto, é provável que esse fenômeno seja explicado pela influência do pensamento iluminista na didática a partir da segunda metade do séc. XVIII. Todavia, essa é uma questão que merece uma discussão historiográfica especializada, já que o iluminismo, pelo menos em Portugal, de modo algum desvalorizou o ensino do latim ou os estudos clássicos (SCHWENGBER,

2011, p. 45): é dessa época, por exemplo, a gramática filosófico-comparativa intitulada *As duas línguas ou grammatica philosophica da língua portugueza, comparada com a latina, para ambas se aprenderem ao mesmo tempo* de Jerônimo Soares Barboza (1807).

A AD receberá formulação teórica no final do séc. XIX e será adotada pelos sistemas educacionais de países europeus como a Inglaterra na primeira década do séc. XX. Tanto Brown (2000, p. 21-2) quanto Leffa (1988, p. 5-7) enfatizam o grande sucesso da AD na Europa nos primeiros anos do séc. XX. Apesar disso, Leffa (1988, p. 7) explica como esse entusiasmo inicial foi rapidamente dando lugar a um retorno à AGT, devido às dificuldades que muitos professores encontravam em levar seus alunos a um uso efetivo da língua. Para que as metodologias da AD fossem realizadas, os professores deveriam incluir exercícios de conversação e de produção textual em suas aulas, mas isso demandava criatividade constante e uma grande disposição em um momento de escassos recursos e demanda crescente. Assim, é compreensível que uma abordagem tão exigente quanto a AD acabasse por ser abandonada, havendo um retorno da AGT.

No entanto, esse retorno à AGT representou provavelmente um retrocesso nos estudos clássicos, pois contribuiu para que o grego e o latim fossem vistos como línguas de aprendizado difícil e de pouco importância prática, especialmente em uma época em que a educação científica e a tecnológica começavam a ser entendidas como de máxima importância para o desenvolvimento das sociedades industrializadas e os estudos clássicos eram vistos como supérfluos.

Algumas décadas depois, no contexto lusófono dos anos 1950, houve um novo despertar das reflexões teóricas acerca da didática do latim e, em especial, uma revalorização da AD em consequência da consideração dos então recentes trabalhos de J. Marouzeau (FARIA, 1959, p. 177). No Brasil, a partir dos anos 1960, o influxo revigorante da linguística começa a influenciar positivamente no ensino e aprendizagem das línguas clássicas, o que preparou o campo para uma renovação das abordagens de ensino.

1. ABORDAGENS RENOVADORAS

Ao considerarem-se os desenvolvimentos atuais a respeito do ensino de línguas clássicas, nota-se um consenso de que o latim e o grego antigo não devem ser entendidos como línguas mortas, mas como línguas vivas do passado (DEZOTTI, 1992, p. 29-31). Nesse sentido, entende-se que, embora essas línguas não estejam mais em uso por comunidades de falantes (vivos), foram utilizadas por diferentes comunidades ao longo de séculos. Essas diferentes comunidades do passado legaram ao presente não só registros escritos não

literários e literários, mas também indícios de seus costumes, religião, valores, tecnologias etc., o que permite reconstruir um uso aproximado dessas línguas para fins didáticos, inclusive.

Nessa reconstrução, a AD, combinada com uma abordagem apropriada para a leitura de textos clássicos adaptados e originais, pode ser de grande eficácia no ensino e aprendizagem dessas línguas, especialmente quando tem-se em vista o aluno iniciante, que ainda está em processo de familiarização com uma língua viva do passado, a qual, infelizmente, ainda é tida como uma língua “difícil” de ser aprendida.

Este artigo defende a hipótese de que a AD pode ser usada de modo concomitante, coadjuvante e, especialmente, introdutório à Abordagem para Leitura, AL, (LEFFA, 1988, p. 9), também chamada de Abordagem Textual por Amarante (2013, p. 103) e Longo (2014, p. 175). Defende-se esse ponto de vista eclético porque se entende que, no ensino do latim, embora seja essencial “fazer o aluno adquirir uma competência receptiva do latim, em sua modalidade escrita” (DEZOTTI, 1992, p. 31), o uso da oralidade e de textos adaptados e graduados podem ajudar justamente nesse sentido. Assim, não parece haver contradição entre o objetivo intratextual, i.e. ler os clássicos, e, por exemplo, o recurso à intuição do falante, uma vez que se assuma que qualquer usuário de uma língua viva é capaz de entender um idioma, do presente ou do passado, como um sistema composto de estrutura e significado. Este artigo procurará demonstrar que a abordagem que Hans **Ørberg** assume em sua série de materiais didáticos configura-se justamente em uma proposta eclética, contextual, intuitiva e gradual para o ensino do latim. Saliente-se que, neste artigo, a abordagem de **Ørberg** é entendida como um desenvolvimento da AD moderna.

Essa proposta eclética, em que se entende que AD e AT não são incompatíveis, parece ser corroborada por Pereira (2006, p. 26), de que se depreende que a didática do latim, desde Quintiliano (séc. I d.C.), pressupõe a existência de um substrato escrito no discurso oral de indivíduos pertencentes a culturas letradas. Pode-se concluir dessa tese que quanto maior o grau de especialização de um discurso oral, tanto mais este será monitorado por elementos de estruturação típicos da escrita (FARACO, 2012, p. 76). Nesse sentido, a leitura, a escrita e o discurso oral fazem parte de um contínuo indissociável e, portanto, podem e devem ser tratados de uma maneira unificada no ensino de uma língua, seja ela antiga ou moderna.

É fato que o uso da oralidade, postulado pela AD, que no passado foi usada tanto no ensino de línguas clássicas quanto vernáculas, vem sendo aplicado com sucesso no Brasil, bem como em outros países, no processo de ensino e aprendizagem do latim e do grego antigo. Hoje em dia, no contexto da *Internet*, é possível ter acesso a aulas e palestras dadas inteiramente em latim, a fóruns em que essa língua é usada como meio de comunicação escrita,

a uma rádio on-line (*Nuntii Latini da Radio Finland*) que transmite notícias em latim e até mesmo a cursos de imersão em língua latina e grega antiga.

Além do uso da oralidade, outra característica da AD é ter a intuição do falante como pressuposto fundamental³. Nesse sentido, embora remonte ao Renascimento dos séc. XV, XVI e XVII, a AD aproxima-se da concepção de linguagem de um dos paradigmas dominantes da linguística dos dias atuais: a teoria gerativa iniciada por Noam Chomsky nos anos 1950. De modo semelhante à Gramática Gerativa (CHOMSKY, 1973, p. 234-40), a AD propõe que o aprendiz de uma língua familiariza-se de maneira intuitiva, gradual e criativa com as relações de funcionamento entre níveis diferenciados de uma língua, a saber: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático.

Na seção a seguir, faz-se um contraste entre diferentes abordagens para o ensino de línguas estrangeiras e procura-se demonstrar que a AIC (Abordagem Indutiva Contextual) de Hans Ørberg pode ser entendida como uma abordagem eclética que se constitui da associação entre a concepção de linguagem da AD e de metodologias da AT, da Abordagem Comunicativa (AC) e da AT *Ad Hoc*⁴ e é, portanto, um desenvolvimento da AD.

2. ABORDAGENS: LINGUAGEM, APRENDIZAGEM, OBJETIVO

Segundo Edward Anthony, uma abordagem para o ensino de línguas é um conjunto de proposições que diz respeito a uma determinada concepção da linguagem; essa concepção é traduzida em um método e em metodologias de ensino⁵ (BROWN, 2000, p. 14).

³ Embora o problema da intuição do falante seja uma questão não resolvida da epistemologia da linguística, os autores deste artigo assumem-na como hipótese de trabalho, já que a Gramática Gerativa e outras teorias do núcleo duro da linguística têm apresentado resultados consideráveis com o uso dessa noção para testar suas hipóteses (BORGES NETO, 2012, p. 40).

⁴ Além da AT pura, em que, nas aulas de latim, apresentam-se textos originais aos alunos, há também uma AT *Ad Hoc*, em que se utilizam textos adaptados ao ponto gramatical e vocabulário que se quer ensinar ou aprender (AMARANTE, 2013, p. 104). Como será visto nas seções posteriores deste artigo, nos livros-didáticos da série LLPSI, faz-se uso de princípios da AD para a leitura de textos adaptados e não adaptados.

⁵ Do ponto de vista do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, entendem-se aqui os termos “abordagem”, “método” e “metodologia” da mesma forma que o fez Edward Anthony: abordagens são conjuntos de opiniões e crenças (concepções) acerca da natureza da linguagem, seu ensino e aprendizagem; métodos são conjuntos gerais de especificações didáticas; metodologias são meios (técnicas) pedagógicos (BROWN, 2000, p. 15-6).

No quadro abaixo, é apresentada uma sinopse das principais características de algumas abordagens para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber: AGT, AD, AA (Abordagem Audiolingual), AC (Abordagem Comunicativa), AT e AIC, modalizadas para o ensino e aprendizagem do latim. Nos parágrafos que seguem o Quadro 1, são feitas algumas considerações gerais a respeito dessas abordagens.

Quadro 1. Abordagens para o ensino de línguas.

Abordagem	Linguagem	Aprendizagem	Objetivos
Tradicional (AGT)	Expressão do pensamento	Memorização de regras e itens lexicais	Ler e traduzir
Direta (AD)	Série de elementos relacionados	Intuitiva e sequencial	Domínio da língua alvo
Audiolingual (AA)	Hierarquias, regras sociais	Hábito e analogia	Controle de formas
Comunicativa (AC)	Interação	Situacional, simulação da fala e da escrita	Falar e escrever
Textual (AT)	Forma de comunicação	Problematizadora	Ler
Contextual (AIC)	Série de elementos inter-relacionados	Contextualizada, intuitiva, problematizadora	Ler

De acordo com o quadro acima, enquanto a AGT, a AD e a AIC entendem a linguagem como fenômeno mental (subjetivo), a AA (Abordagem Audiolingual) e a AC tendem a considerá-la como acontecimento social objetivo que sobrevém da interação entre indivíduos em contextos sociais específicos. Como resultado deste pressuposto, materiais didáticos que seguem a AA e a AC tendem, por exemplo, a ser divididos em capítulos sem conexão temática entre si, mas que apresentam expressões que se relacionam a situações do dia a dia.

Diferentemente do que pode acontecer em materiais guiados pelos preceitos da AA, nos materiais didáticos em que se adota a AIC, como na série *LLPSI*, há uma estreita conexão temática entre capítulos. O tipo de progressão no grau de complexidade estrutural e aumento da riqueza vocabular dos exercícios dos materiais didáticos que seguem os preceitos da AIC faz com que estes sejam diferentes dos exercícios encontrados nos materiais que seguem a AGT ou daqueles que se pautam pela AA: a complexidade gradual dos conteúdos e a ampliação do vocabulário fundamentam-se no pressuposto que a AIC compartilha com a AD segundo o qual a aprendizagem é intuitiva e segue uma sequência ou série pré-estabelecida aproximada das relações lógicas (cognitivas) da mente humana. Note-se que essa pressuposição de relações

lógicas da mente humana não pode ser relacionada ao pressuposto da AA segundo o qual a aprendizagem de uma língua resulta principalmente da interação social.

Na AGT, propõe-se o ensino da gramática completa antes do aluno ter tido contato com textos originais. Assim, os textos adaptados devem estar, idealmente, sempre de acordo com um ponto gramatical. Ou seja, na AGT, os textos adaptados são simples ilustrações de fatos gramaticais. Usam-se extensamente frases soltas e desconexas, pois o contexto pouco ou nada importa para a aprendizagem. A ordem direta, que imita a ordem das palavras em português, é usada de forma contrastiva com a ordem mais comum em latim, em que o verbo aparece geralmente no final da frase. Há exercícios de tradução e outros que exigem a memorização de paradigmas nominais e verbais. De um modo geral, ao depararem-se com um texto literário original, aprendizes da AGT encontram grandes dificuldades, porque, embora conheçam a gramática e tenham acesso a certo vocabulário, não estão habituados, por exemplo, a estilos particulares ou ao vocabulário específico dos textos originais.

Idealmente, na AD, começa-se diretamente com textos simplificados, que apresentam os pontos gramaticais em seu ambiente natural (idealmente, com o mínimo de manipulações). Desde o início, usa-se a ordem mais comum das palavras em latim clássico, a saber: “Sujeito + Objeto + Verbo” (SOV). A aprendizagem do sistema da língua e do estilo dos autores é consequência de uma progressiva familiarização. A interpretação é mais importante que a tradução e fazem-se interpretações-traduições meramente didáticas, sem preocupações literárias. O ensino da morfologia nominal e verbal latinas privilegia a “unidade do sistema de flexão nominal” (FARIA, 1959, p. 220) e é feita da maneira mais coerente e rápida possível, de preferência em estreita ligação com a leitura e interpretação de textos.

Nas seções a seguir, há discussões mais específicas acerca de como a série de livros *Lingua Latina per se Illustrata* de Hans **Ørberg** apresenta o latim como língua viva do passado por meio de uma abordagem que associa princípios da AD (FARIA, 1959) e metodologias da AT (Abordagem Textual), da AC (Abordagem Comunicativa) e da AT *Ad Hoc* (AMARANTE, 2013, p. 104). Saliente-se que essa abordagem eclética, que é conhecida em inglês como *method of contextual induction* e, em italiano, como *metodo induttivo-contestuale* (RICUCCI, 2013, p. 352) – abreviada como MIC –, é aqui traduzida como “Abordagem Indutiva Contextual” (AIC).

Na seção a seguir também serão feitas reflexões críticas a respeito dos conceitos e metodologias de ensino em que a série *LLPSI* fundamenta-se. Nesse sentido, a partir da experiência em sala de aula dos autores deste artigo, refletir-se-á acerca da eficácia das propostas utilizadas nos livros-textos, cadernos de exercícios e demais materiais que compõem a série *LLPSI*. Essas considerações serão especialmente direcionadas à análise do nexo entre as

premissas da abordagem adotada nos elementos didáticos presentes na série, especialmente na medida em que esses materiais colaboram na formação de seus usuários para a leitura dos clássicos da literatura latina em seu idioma original.

3. A SÉRIE *LLPSI*: MATERIAL, PÚBLICO ALVO, METODOLOGIA

Nos materiais da série *LLPSI*, o uso da Abordagem Indutiva Contextual é a tal ponto coerente que a AIC tem sido chamada de “o Método de **Ørberg**” (RICUCCI, 2013, p. 352)⁶. **É opinião dos autores deste artigo, como professores de latim em cursos de graduação em Letras, que uma das principais contribuições do trabalho de Hans Ørberg (1920-2010) para a didática do latim e do grego antigo foi sua coerência na configuração da série *LLPSI* como sequência de leituras inter-relacionadas e contextualizadas. Nos parágrafos a seguir serão considerados os antecedentes históricos do Método de **Ørberg** (ou AIC) e, por meio de alguns exemplos retirados dos próprios materiais didáticos, como essa abordagem é apresentada na série *LLPSI*.**

Historicamente, a ideia de série ou sequência no ensino de línguas é um conceito que antecedeu ligeiramente o método natural ou direto elaborado e divulgado por Maximilian Delphinus Berlitz (1852-1921) em 1900, já que um professor francês chamado François Gouin pensara e testara essa ideia na década de 1880 (BROWN, 2000, p. 19). Gouin inventou um método de ensinar línguas estrangeiras por meio de séries de frases conexas que diziam respeito a eventos do cotidiano. Ele adotava o princípio segundo o qual o ser humano pode expressar sequências ou séries de imagens mentais por meio de sequências ou séries de frases correspondentes. Como aplicação prática dessa tese, em suas aulas, Gouin utilizava enunciados do tipo: “Dirijo-me à porta desta sala, estico meu braço na direção da maçaneta, seguro a maçaneta com a minha mão, viro-a, abro a porta e saio”. Ao mesmo tempo, ilustrava essas séries de enunciados com as ações correspondentes, nesse caso: dirigia-se a porta, esticava o braço, virava a maçaneta, abria a porta e saía. Em uma situação como essa, é possível que Gouin utilizasse sua metodologia para ensinar a concordância de gênero dos pronomes possessivos, por exemplo: “meu braço” vs. “minha mão”.

O método que Gouin inventou foi pouco valorizado em sua época. Todavia, apenas uma geração mais tarde, suas ideias sobre a natureza

⁶ Apenas a título de nota, o livro-texto Athenaze (BALME, M.; LAWALL, G.; MIRAGLIA, L.; BORRI, F., 2002), adotado em escolas secundárias na Itália para o ensino do grego antigo, também segue o Método de Ørberg (RICUCCI, 2013, p. 352).

O texto do capítulo que segue a imagem acima apresenta frases de tipo: *Aemilia mater Iuliae est, Aemilia non est mater Deliae, Iulius est dominus seruorum, Aemilia domina ancillarum est, Iulius et Aemilia parentes liberorum sunt* etc. Essas frases aparecem em grau progressivo de complexidade. Assim, por exemplo, frases como *Aemilia mater Quinti est* e *Iulius pater Marci est* aparecem antes de *Aemilia et Iulius parentes liberorum sunt*.

Como foi dito anteriormente, na série *LLPSI*, o aprendizado do vocabulário e da gramática é intuído do contexto: os alunos leem textos em latim, sem nenhuma tradução ou auxílio de dicionários, apenas com o apoio de notas e ilustrações explicativas que aparecem nas margens dos textos, e a aprendizagem acontece principalmente por meio de processos de analogia (sinonímia ou antonímia).

Embora em uma linguagem simplificada, as notas explicativas que aparecem nas margens das páginas dos livros-textos e livros de exercícios são todas escritas em latim. O objetivo é que o professor e o aluno recorram o mínimo possível (idealmente nunca) à tradução em uma língua materna. A finalidade é permitir que, gradualmente, os alunos passem a pensar em latim. Um exemplo dessa metodologia é, novamente, o texto da primeira lição do capítulo mencionado acima, em que o genitivo é introduzido. Essa lição é reproduzida parcialmente na imagem a seguir:

CAPITVLVM SECVNDVM
CAP. II

FAMILIA ROMANA

1 Iulius vir Römānus est. Aemilia fēmina Römāna est. Mārcus est puer Römānus. Quintus quoque puer Römānus est. Iulia est puella Römāna.

Mārcus et Quintus nōn viri, sed pueri sunt. Viri sunt

5 Iulius et Mëdus et Dävus. Aemilia et Dēlia et Syra sunt fēminae. Estne fēmina Iulia? Nōn fēmina, sed parva puella est Iulia.

Iulius, Aemilia, Mārcus, Quintus, Iulia, Syra, Dävus, Dēlia Mëdusque sunt familia Römāna. Iulius pater est. Aemilia est mäter. Iulius pater Mārci et Quinti est. Iulius pater Iuliae quoque est. Aemilia est mäter Mārci et Quinti et Iuliae. Mārcus filius Iulii est. Mārcus filius Aemiliae est. Quintus quoque filius Iulii et Aemiliae est. Iulia est filia Iulii et Aemiliae.

15 Quis est Mārcus? Mārcus puer Römānus est. Quis pater Mārci est? Iulius pater Mārci est. Quae est mäter

omus (i) vir
duo (ii) viri

omus puer
duo puert

que = et —: Mëdus-que
= et Mëdus

Iulius pater	Aemilia mäter
Mārcus Quintus Iulia filius filius filia	

quis? quae?
quis est Mārcus?
quae est Iulia?
quis est pater Mārci?
quae est mäter Mārci?

Observe-se que o texto acima não é um texto original, mas sim adaptado para a finalidade de introduzir os aprendizes ao caso genitivo. O uso de um texto adaptado para a introdução de uma estrutura gramatical é uma instância de aplicação da metodologia da AT *Ad Hoc*, em que, de acordo com Amarante, utilizam-se “textos *ad hoc* [...] preparados pelo autor do material com o objetivo de manter a atenção do aluno na estrutura gramatical em questão” (2013, p. 103).

As atividades dos livros *Exercitia Latina I e II* retomam, de forma variada e em grau progressivo de dificuldade, os conteúdos dos capítulos correspondentes nos livros-textos. Essa retomada é feita de forma contextualizada: é necessário que o aprendiz tenha em mente a história que foi apresentada na lição do livro-texto que acabou de ler para que possa fazer os exercícios correspondentes no livro de exercícios. Embora sejam, em sua maior parte, exercícios de preenchimento de lacunas ou reescrita, exigem adaptação a situações novas: os itens ou frases precisam ser modificados para que as atividades sejam concluídas. Além disso, o grau de dificuldade das questões é progressivo e as explicações nas margens permitem que o aluno faça os exercícios com um mínimo de monitoramento por parte do professor, o que abre a possibilidade da utilização do material em turmas mais numerosas.

As questões de preenchimento de lacunas a seguir, retiradas do livro *Exercitia Latina I*, referem-se ao uso do caso genitivo para as relações de parentesco e correspondem ao segundo capítulo do livro-texto discutido acima:

pater
māter
filius
filia
liberi

Mārcus
pater Mārci
Iūlia
pater Iūliae
Iūlius
filius Iulij

Aemilia
filius Aemiliae

Exercitium 2

1. Iūlius pater est. Aemilia est _____.
2. Iūlia filia est. Mārcus et Quīntus sunt _____.
3. Mārcus et Quīntus et Iūlia sunt trēs _____.
4. Iūlia nōn māter, sed _____ est.
5. Nōn pater, sed _____ est Mārcus.
6. Mārcus filius Iūlii est: Iūlius est pater Mārc _____.
7. Quīntus filius Iūlii est: Iūlius est pater Quīnt _____.
8. Iūlia filia Iūlii est: Iūlius est pater Iūli _____.
9. Mārcus et Quīntus filiī Aemiliae sunt: Aemilia est māter Mārc _____ et Quīnt _____.
10. Iūlia filia Aemiliae est: Aemilia est māter Iūli _____.
11. Iūlia est filia Iūli _____ et Aemili _____.
12. Iūlius est pater Mārc _____ et Quīnt _____ et Iūli _____.
13. Māter Mārc _____ et Quīnt _____ et Iūli _____ est Aemilia.

Fonte: ØRBERG, H. H. *Lingua latina per se illustrata, pars i: familia romana: exercitia latina i*. Newburyport: Focus Publishing (R. Pullins Co.), 2005. p. 10.

Como é possível observar no exercício acima, a resolução das questões depende da leitura prévia do capítulo e, nesse sentido, da “intuição” do aprendiz como falante de uma língua, o que se enquadra no pressuposto intuicionista que a AIC parece ter herdado da AD do final do séc. XIX e primeira década do séc. XX.

Há outras noções postuladas pela AIC de Hans Ørberg, identificáveis em exercícios como esse, que possibilitam um mapeamento dos pressupostos que o autor adota em seus materiais didáticos, por exemplo: 1) a oposição contrastiva entre morfemas e a dupla articulação da linguagem – duas teses fundamentais do Estruturalismo; 2) a noção de analogia, que vem da Gramática Tradicional. Ressalte-se que Ørberg realizou um arranjo coerente dessas fontes diversas em seu material didático. O grau de reflexão com que esse material foi construído e em que se fundamenta pode ser atestado por quem, como os autores deste artigo, utilizam esse material em suas aulas.

Uma semelhança entre a AD clássica do séc. XVI (ERASMO DE ROTERDÃ, 1518), a AD moderna de Gouin e Berlitz, do final do séc. XIX, e a AIC de Hans Ørberg é o uso, na série *LLPSI*, de uma metodologia que lembra a atual AC (Abordagem Comunicativa). Com relação ao capítulo aqui analisado, em que se introduz a noção de genitivo, o exemplo seguinte foi retirado do primeiro livro de exercícios e é praticamente autoexplicativo:

Exercitium 6

1. Quis est pater Mārci? ...
2. Quae est māter Mārci? ...
3. Quae est filia Iūlii et Aemiliae? ...
4. Quī sunt filii Iūlii et Aemiliae? ...
5. Quis est Mēdus? ...
6. Quī sunt Mēdus et Dāvus? ...
7. Quae est Dēlia? ...
8. Quis est dominus servōrum? ...
9. Quae est domina ancillārum? ...
10. Cuius servus est Mēdus? ...
11. Cuius filius est Mārcus? ...

quis est...?	
quae est...?	
quī sunt...?	
cuius? -i	
	-ae

Fonte: ØRBERG, H. H. *Lingua latina per se illustrata, pars i: familia romana: exercitia latina i*. Newburyport: Focus Publishing (R. Pullins Co.), 2005. p. 11.

O exercício acima, nas palavras de Amarante (2013, p. 103), baseia-se em uma “situação forjada”, pois pede aos alunos que falem sobre um texto que acabaram de ler. A finalidade de uma conversação simples como essa seria ingênua se almejasse tornar o aluno fluente em latim em pouco tempo. Ao invés disso, seu objetivo imediato é intencionalmente delimitado: atrair a atenção para a aprendizagem de uma estrutura gramatical (o genitivo) e de um vocabulário (o das relações de parentesco) que auxiliará nesse objetivo.

No segundo volume da série, *Roma aeterna* (ØRBERG, 2004), o aluno começa a ler prosa literária levemente adaptada. Logo depois, começam as leituras de passagens não adaptadas de historiadores romanos. No sentido de prover os usuários de seus materiais didáticos com textos originais, Ørberg

também editou excertos de obras de autores clássicos da literatura latina. Assim como fizera para seus livros-textos, o autor reuniu essas edições de comentários didáticos marginais em latim, como mostra a imagem a seguir:

AENEIDIS

LIBER I

Arma virumque canō, Trōiae quī primus ab ōris

Italiam fātō profugus Lāvīniāque vēnit

Itora – multum ille et terris iactātus et altō

vī superum, saevae memorem lūnōnis ob iram,

5 multa quoque et bellō passus, dum conderet urbem

inferretque deōs Latīō; genus unde Latīnum

Albānīque patrēs atque altae moenia Rōmae.

Mūsa! mihi causās memorā, quō nūmine laesō

quidve dolēns rēgina deum tot volvere cāsūs

10 insignem pietāte virum, tot adire labōrēs

impulerit? Tantaene animis caelestibus irae?

Urbs antiqua fuit – Tyrīi tenuēre colōnī –

Karthāgō, Italiam contrā Tiberinaque longē

ōstia, dives opum studiisque asperima belli;

15 quam lūnō fertur terris magis omnibus ūnam

posthabitā coluisse Samō;⁷ hic illius arma,

hic currus fuit; hoc rēgnum dea gentibus esse,

si quā fāta sinant, iam tum tenditque fovetque.

‘Prōgeniem’ sed enim ‘Trōiānō ā sanguine dūci’

arma : bella | virum : Aeneam
qui primus ab oris Troiae in Italiam
Laviniaque loca venit; Lavinae - a
-um < Lavium, oppidum Latii
It->Itam | Lavio -is que
fatis obi : ob fatum, fatis actus
et in terris et in alto (monte)
iactatus est | passus est (v. 5)

superi in pl = dii, superum = -orum
-um gen pl decl II = -orum
ob memorem iam saevae Iulianis:
ob iram saevae Iulianis cum me-
mor esset (idcirco Paridis)
dum conderet... = quoad urbem (La-
viniam) conderet potuit et debet (Pe-
nultae Troiae) in Latium h-ferre
unde orum est genus Latium
(= gens Latina, Latini)

Albanus -a -um < Alba, urbs Latii;
Albanus patris frater), a quibus ortus
est Romanus, qui Romanus condidit
laedere = intrare effugere; quo nimine
land' = quia intravit inimicis affecta
aliquid dolere = ob aliquid dolere
regina doerum (= Iuno) = impulerit
causis volvere = malis res perferre
insignit -is (= obi) = egregius (obi)
poteis -itia (= -itas; insignem pietate
virum = virum piissimum (Aeneam)
impellere -pellere -pellum = egerere
tante -na sine animis caelestibus
(= deorum) fuerunt?

Tyrus -a -um < Tyros -is, urbs Phoe-
niciae (cum tenebant (= habitarent)
It->Itam; prima syllaba longae;
Iam = 2, 3, 6, 8, 30, 53, 55, 54
contra Italiam Tiberinaque ostium

longē (= procul) ita
dives opum : magna opes habebat
asper -era -erum = ferus, severus;
asper belli studii : bellicosus
quam ūnam fatis magis terris omni-
bus coluisse fertur (= intravit)
colere -nisse cultum = diligere, curare
post-habere = minores aestimare
Samos -is (= est templum Iulianis
iam tum dea hoc regnum gentibus
esse tenditque fovetque
que... que = et... et...
si quā = si illō modo
tendere = acc + -ig/ = operam dare ut
fovere = acc + -ig/ = studere
prōgeniem -is (= quod gignitur/ortus
sed enim (= -o) audiverit) | dūci - oris

7

Fonte: <https://www.logos.com/product/36378/lingua-latina-roma-aeterna-collection>

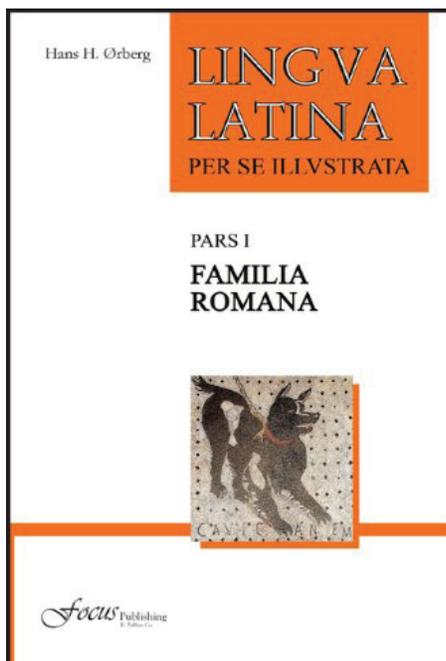
O excerto acima é retirado do livro *P. Virgīlii Maronis Aeneis*, em que Ørberg comenta, inteiramente em latim, os livros de 1 a 4 da Eneida (2008). Ao fazer isso, a intenção do autor era que os primeiros quatro livros da *Eneida* fossem utilizados em associação com o segundo livro didático da série, *Roma aeterna* (2004). Ademais, no próprio segundo volume (*Roma aeterna*), há trechos da Eneida, bem como do primeiro livro do *Breuiarium* de Eutrópio, do *Somnium Scipionis* de Cícero, além de excertos das obras de Tito Lívio, Salústio e Horácio⁷. Portanto, o autor provavelmente tinha como objetivo tornar o aluno apto a ler textos originais, ainda que com algum tipo de mediação, que, nesse caso, são principalmente as notas marginais. Esse procedimento reflete, segundo Amarante (2013, p. 103), a meta da Abordagem Textual propriamente dita, que é a leitura de textos originais,

⁷ Além de excertos de obras literárias originais, Ørberg também incluiu em seus livros didáticos uma introdução a mitos como os de Ícaro e de Teseu, Ariadne e o Minotauro, que são contados no contexto da história da família de protagonistas. Também faz parte da série um volume único intitulado *Fabulae Syrae* (2011), em que esses mitos são coligidos.

ainda que com um grau de mediação, a saber: com o uso de dicionários, léxicos, gramáticas etc.

O público alvo da série é amplo: alunos do Ensino Médio, universitários, jovens e adultos interessados em aprender latim. Um dos autores deste artigo utilizou a série *LLPSI*, por alguns anos, em cursos de língua latina abertos à comunidade na cidade de Curitiba e pode afirmar que houve ótima receptividade do material por parte de aprendizes de diferentes faixas etárias e graus de escolaridade. Atualmente a série é utilizada em um programa de iniciação científica (PIBIC-Júnior/CNPq) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” com alunos do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Assis/SP (MARCILIANO, 2014, p. 7).

Com relação à organização interna do material, o primeiro livro-texto contém trinta e cinco capítulos – cada um dos quais é dividido em três lições e uma *lectio grammatica*, em que a gramática é explicitada (em latim) de forma sucinta. Cada lição tem de duas a três páginas. Depois da lição sobre gramática, no final de cada capítulo, há tarefas (*pensa*). Como foi repetido acima, os capítulos contam a história de uma família romana do séc. II d.C. e, na opinião dos autores deste artigo, o fato de o livro versar sobre as aventuras e desventuras dessa família cria uma coerência interna que facilita muito o ensino e a aprendizagem.



Como todas as explicações são em latim, as aulas proporcionam aos alunos verdadeiras “imersões” em língua latina. O material também inclui apêndices com tabelas de flexões verbais e nominais, um calendário romano e um vocabulário.

As histórias de Hans **Ørberg**, ilustradas por Peer Lauritzen, são planejadas para que o aluno aprenda conteúdos gramaticais e vocabulário de forma intuitiva a partir de leituras contextualizadas. Essas leituras, embora adaptadas, tornam-se gradativamente mais próximas do latim clássico, e há textos originais de prosa e poesia romana já no final do primeiro livro-texto. Por conta dessas características, pode-se definir *LLPSI* como um material fundamentado em uma abordagem que retoma e desenvolve os princípios da AD moderna com o aporte de metodologias da AT, da AC, da AT *Ad Hoc* (AMARANTE, 2013, p.103-4) e de algumas noções fundamentais do Estruturalismo. Nesse sentido, a Abordagem Indutiva Contextual (AIC), como presente na série *LLPSI*, é uma abordagem eclética.

4. CONCLUSÃO

Segundo Faria (1959, p. 220), na medida do possível, os textos ilustrativos de pontos gramaticais, nas aulas de latim, deveriam ser originais (não adaptados) e caberia ao pesquisador/professor sua seleção e gradação. Embora não seja do conhecimento dos autores deste artigo a existência de materiais que atinjam plenamente esse ideal, há alguns, como os que compõem a série *LLPSI*, que possuem uma grande variedade de recursos didáticos e, portanto, merecem ser exploradas seja pelo professor em suas aulas seja pelo estudante autodidata.

Ao planejar seus materiais didáticos, parece evidente que **Ørberg** procurasse refutar o preconceito que via (e, infelizmente, ainda vê) o latim como uma língua morta. Nesse sentido, por exemplo, nos últimos capítulos do primeiro livro-texto o autor incluiu trechos da *Ars grammatica* de Donato (séc. IV d.C.): uma gramática latina escrita em uma época em que o latim ainda era uma língua falada. Além disso, o próprio uso dos materiais didáticos da série *LLPSI* confirma essa refutação, pois têm a vantagem de possibilitar um ensino e aprendizagem do latim em que não é necessário recorrer constantemente à tradução ou a explicações em uma língua moderna.

A partir das experiências em sala de aula dos autores deste artigo, pode-se afirmar que os livros de **Ørberg**, detalhadamente planejados de acordo com os pressupostos da Abordagem Indutiva Contextual, cumprem seus objetivos. De forma intuitiva, bem-humorada e, portanto, motivadora, a série facilita o ensino do latim, especialmente para aprendizes iniciantes. Num mundo em que os alunos são expostos a tantos estímulos (redes sociais da *Internet*, programas

de televisão etc.), um material didático que os motiva ao aprendizado é, sem dúvida, digno de nota. Portanto, o uso coerente de princípios e metodologias de ensino e aprendizagem da AIC faz com que o material aqui discutido satisfaça critérios de simplicidade e autoconsistência muito importantes para uma didática renovada da língua latina. De modo específico, os autores deste artigo têm constatado em suas aulas que a economia e a coerência da série produzem bons resultados no ensino do latim para iniciantes.

Embora o principal objetivo deste artigo fora demonstrar: 1) como, na produção da série *LLPSI*, assumiu-se coerentemente a AIC, 2) o ecletismo dessa abordagem e 3) sua ligação com a AD – e, de fato, chegou-se a essas conclusões –, a partir das reflexões que foram feitas, sugere-se, além disso, que materiais didáticos como os da série *LLPSI* – consistentes com princípios de aprendizagem sequencial, intuitiva e contextual – são de grande eficácia para o ensino do latim, principalmente para aprendizes iniciantes. Futuras pesquisas podem confirmar ou não esta última conclusão, que se propõe como hipótese de trabalho. Entretanto, saliente-se que a AIC foi testada em escolas italianas de Ensino Médio e que os resultados desses testes demonstraram, numericamente, que a AIC é mais eficaz do que a AGT para a aprendizagem do grego antigo (RICUCCI, 2013, p. 249). O livro didático que serviu de objeto de estudo para esses testes foi o *Athenaze* (BALME; LAWALL; MIRAGLIA; BORRI, 2002), inspirado na série *LLPSI*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARANTE, J. *Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção – discursos, práticas, representações, proposta metodológica*, 2013. 415f. (Doutorado em Língua e Cultura). Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- BARBOZA, J. S. *As duas linguas ou grammatica philosophica da lingua portugueza, comparada com a latina, para ambas se aprenderem ao mesmo tempo*. Coimbra: Real Impressão da Universidade, 1807.
- BALME, M.; LAWALL, G.; MIRAGLIA, L.; BORRI, F. *Athenaze*. Montella: Vivarium novum, 2002.
- BORGES NETO. Filosofia da linguística. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. *Ciência da linguagem: o fazer científico?* Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 35-63.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles*. S.l.: Pearson Longman, 2000.
- BURKE, P. *Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa moderna*. São Paulo: UNESP, 2009.
- CHOMSKY, N. The utility of linguistic theory to the language teacher. In: ALLEN, J. P. B.;

- CORDER, S. P. (ed.). *The Edinburgh course in applied linguistics: readings for applied linguistics*. London: Oxford University Press, 1973. p. 234-40.
- DEZOTTI, D. O papel do texto documento. In: LIMA, A. D.; BRUNO, H.; PRADO, J. B. T.; DEZOTTI, J. D.; FIORIN, J. L. *Latim: da fala à língua*. Araraquara: UNESP, 1992. p. 29-31.
- ERASMO DE ROTERDÃ, D. *Colloquia familiaria*. [S.l.:s.n.], 1518. Disponível em: < <http://www.stoa.org/hopper/text.jsp?doc=Stoa%3Atext%3A2003.02.0006>> Acesso em 26 jan. 2015.
- FARACO, C. A. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FARIA, E. *Introdução à didática do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.
- LONGO, G. A abordagem textual no ensino do latim. *Organon*, Porto Alegre, v. 29, p. 175-188, jan/jun. 2014.
- MARCILIANO, D. Bolsa leva alunos do Ernani ao programa na Unesp de Assis. *Voz da terra*, v. 52, n. 12.771, p. 7, 19 nov. 2014.
- NEBRIJA, A. *Gramática Castellana*. Madrid: Nueva Imprenta, 1992.
- ØRBERG, H. H. *P. Verbilii Maronis Aeneis: Aeneis libros i et vi ad usum discipulorum edidit Hans H. Ørberg aliquot versibus demptis*. Greena: Domus Latina, 2008.
- ØRBERG, H. H. *Lingua latina per se illustrata, pars i: familia romana*. Greena: Domus Latina, 2003.
- ØRBERG, H. H. *Lingua latina per se illustrata, pars i: familia romana: exercitia latina i*. Newburyport: Focus Publishing (R. Pullins Co.), 2005a.
- ØRBERG, H. H. *Lingua latina per se illustrata: colloquia personarum*. Newburyport: Focus Publishing (R. Pullins Co.), 2005b.
- ØRBERG, H. H. *Lingua latina per se illustrata: fabulae Syrae*. Newburyport: Focus Publishing (R. Pullins Co.), 2011.
- ØRBERG, H. H. *Lingua latina per se illustrata, pars ii: Roma aeterna*. Newburyport: Focus Publishing (R. Pullins Co.), 2004.
- ØRBERG, H. H. *Lingua latina per se illustrata, pars ii: Roma aeterna: exercitia latina ii*. Newburyport: Focus Publishing (R. Pullins Co.), 2007.
- PEREIRA, M. A. *Quintiliano gramático: o papel do mestre de gramática na Institutio oratoria*. São Paulo: Humanitas, 2006.

RICUCCI, M. La dimensione valutativa dell'apprendimento linguistico del greco antico: contributo per uno studio comparativo del metodo induttivo-contestuale e del metodo grammaticale-traduttivo. *EL.LE*, v. 2, p. 349-373, jul. 2013.

ROBINS, R. H. *Pequena história da lingüística*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

SCHWENGBER, J. *Verney leitor de Quintiliano: a apropriação da retórica latina na formação intelectual do séc. XVIII*. 2011. 79 f. Monografia (Mestrado em História) Curso de História. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.