

O ENSINO DE LATIM CENTRADO NO USO DA LÍNGUA E NA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS¹

Fábio Fortes

Universidade Federal de Juiz de Fora

fabio.fortes@ufff.edu.br

RESUMO

O ensino de línguas clássicas no Brasil tem suscitado, nos últimos anos, a produção, tradução e adaptação de métodos de ensino de latim e grego antigo, bem como tem-se tornado o objeto de reflexão teórica e empírica dos classicistas. Nesse sentido, como parte dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa sobre Ensino de Latim (GPEL-CNPq/Unicamp), propomos, neste trabalho, confrontar a perspectiva tradicional do ensino dessa língua, assentada sobre a cobertura de conteúdos gramaticais, a uma perspectiva fundamentada na aquisição de competências de linguagem (Celce-Murcia et al., 1995; Celce-Murcia & Olshtain, 2000; Gruber-Miller, 2006), com vistas ao domínio do uso efetivo da língua e, sobretudo, à proficiência na leitura de textos autênticos, trazendo, ao final, como exemplo, as consequências dessa perspectiva para a leitura de um texto literário em sala de aula.

Palavras-chave: Competências de linguagem, uso linguístico, processo de ensino e aprendizagem de latim.

ABSTRACT

Classical languages teaching in Brazil has engendered in the last few years the production, translation and adaptation of teaching methods of Latin and Greek, and has become a subject of empirical and theoretical research among classicists. In this way, as part of research developed under the Research Group on Latin Teaching (GPEL-CNPq/Unicamp), in this paper, we propose to confront the traditional perspective of Latin teaching, based on the covering of grammatical contents, to another perspective, based on the acquisition of language competence (Celce-Murcia et al., 1995; Celce-Murcia & Olshtain, 2000; Gruber-Miller, 2006), in order to produce an effective command in the use of this language, aimed at achieving reading proficiency of authentic texts. At the end, as an example, we offer a brief analysis on the consequence of such perspective for reading a small literary text in class.

Key-words: language competence, language use, teaching and learning process

¹ Agradecemos a leitura cuidadosa dos pareceristas e as importantes contribuições oferecidas.

Este trabalho conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG, Projeto APQ 02135-13).

INTRODUÇÃO

Superest lectio: in qua puer ut sciat ubi suspendere spiritum debeat, quo loco uersum distinguere, ubi claudatur sensus, unde incipiat, quando attolenda uel summitenda sit uox, quid quoque flexu, quid lentius, celerius, concitatius, lenius dicendum, demonstrari nisi in opere ipso non potest. Vnum est igitur quod in hac parte praecipiam: ut omnia ista facere possit, intellegat.

Resta a leitura. Somente na prática se pode mostrar à criança onde conter o fôlego, em que ponto dividir o verso, onde se encerra um pensamento, onde se inicia, quando a voz deve ser elevada ou baixada, bem como o que se deve dizer com inflexão, com maior vagar, com rapidez, veemência ou suavidade. Há, portanto, um ponto que enfatizarei aqui em primeiro lugar: o menino deve entender o que lê para poder fazer tudo isso.

Quintiliano, *Institutio oratoria*, I, 8, 1²

Não pouca consideração legou a posteridade à *Institutio oratoria*, tratado que, estabelecendo um plano para a formação do orador na Roma Imperial do século I d.C., também elencava as atividades próprias do antigo *grammaticus*, o mestre de letras responsável pela iniciação das crianças romanas à leitura dos textos já àquela época considerados canônicos. Ressalvadas as questões sociais e históricas que suscitaram a produção, a leitura e a difusão desse texto ainda na Antiguidade, e a radical diferença que cumpre aqui salientar, entre o ensino de latim para falantes que tinham essa língua na condição de língua materna – como era o caso dos discípulos da escola do *grammaticus* à época de Quintiliano – e o ensino de latim em nossos dias, que se volta para falantes de outras línguas maternas, a passagem em epígrafe poderia também ilustrar as atuais tendências que configuram os objetivos do ensino de latim no Brasil, que se têm orientado, sobretudo, com vistas a garantir o acesso aos bens culturais da civilização greco-romana mediante a prática e a aquisição da leitura das obras originalmente redigidas em sua língua.

É certo que os meios pelos quais se tem buscado, no quadro da educação formal, fomentar a leitura dos autores clássicos variaram imensamente ao longo do tempo. De acordo com Minkova e Turnberg (2012, p. 113), desde a época do Império Romano até, ao menos, o início do século XVIII, o uso do discurso falado e de técnicas de composição escrita eram sistematicamente praticados no ensino de latim, o qual, além de língua dos textos clássicos, era também, em grande parte, o idioma internacional do ensino e da ciência. Esse fato, segundo Faria (1959, p. 82), também podia ser verificado na educação jesuítica do Brasil Colônia³.

² Tradução de Pereira (2006).

³ Faria (1959, p. 82) mostra como a educação linguística – em vernáculo e em latim – estava na base da estrutura do ensino básico, secundário e superior (no caso, unicamente, do curso de Teologia), que se estabeleceu no Brasil durante o período colonial, segundo os ditames da *ratio studiorum* praticada pelos jesuítas em todo o mundo.

Após o século XIX, com a emergência da cultura vernácula, associada à onda de nacionalismo em diversos países do mundo, o latim deixou de ser utilizado generalizadamente como meio de comunicação, permanecendo, no entanto, como importante língua de cultura, fato que justificou – e, em grande parte, ainda justifica – a manutenção de seu ensino no Brasil e no mundo, como forma de acesso a uma cultura – majoritariamente literária – que se entende como modelo e referência⁴ do ocidente. Dessa forma, portavoza de uma cultura considerada referencial, o latim adquiriu, sobretudo, o *status* de língua instrumental, tornando-se “o veículo necessário para entrar em contacto com o mundo romano antigo e para conhecê-lo, abordando-o de seu interior (...). O latim como língua é instrumento, e não fim, do estudo.” (Lana, 1983, p. 25)⁵.

No entanto, se considerarmos o objetivo para o ensino do latim destacado neste trabalho – a leitura de textos –, muitas práticas tradicionais de ensino/aprendizagem dessa língua, que ainda são utilizadas em nossos dias, parecem ter pouca eficácia. Isso se torna patente quando, após alguns semestres de estudo sistemático de latim na universidade, os alunos não são sequer habilitados à compreensão de textos mais simples nessa língua, a qual se torna, por isso mesmo, uma língua silenciosa, inextricável, que, absolutamente, não faz sentido⁶, uma “língua difícil”.

Sem desconsiderar que, por um lado, essa situação incômoda encontra justificativa no espaço reduzido a que a disciplina tem-se confinado nos currículos oficiais nos dias de hoje⁷ – problema que, certamente, extrapola qualquer análise de caráter metodológico e passa a requisitar, antes, uma

⁴ Cairus (2011, p. 125 e seguintes) acentua que o elemento clássico, presente no mosaico da cultura, torna-se referência pela sua permanência no tempo, representando, por esse motivo, um elemento identitário. Em determinados momentos, além de referência, o clássico é também modelo, como, por exemplo, nos emblemas civilizatórios trazidos pelos portugueses ao instalarem sua corte no Brasil, emulando a arquitetura neoclássica europeia.

⁵ Não se podem, contudo, ignorar outros propósitos específicos que alimentaram – e, em alguns casos, continuam a alimentar – o ensino de latim: a par do acesso aos textos, que abordamos com privilégio neste trabalho, poderíamos ainda citar o estudo do latim como fonte de conhecimentos linguísticos puros, para a análise histórica ou estrutural das línguas, seu estudo como fonte de elaboração de terminologia ou metalinguagem de descrição científica, jurídica etc. Nenhum desses propósitos permite, no entanto, pensar o latim enquanto uma língua em uso efetivo, em funcionamento para produzir sentidos e estabelecer formas de comunicação.

⁶ Cf. Lima, 1995, p. 59: “se a língua deixa de servir ao seu fim, à produção de sentido, com o qual não se confunde para tornar-se o sinal de ideologia de quem usa, é que alguma coisa não deu certo no ensino”.

⁷ Refiro-me aos dados disponíveis nos relatos apresentados pelos professores de latim durante os Encontros de Professores de Latim, ocorridos em 2010, 2011 e 2012, respectivamente na Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal Fluminense, que estão disponíveis em: <http://sites.google.com/site/encontrodeprofessoresdelatim>, acessado em 17 abr. 2013.

reflexão política⁸ –, por outro lado, parece-nos possível também reconhecer-lhe como causa a ausência de uma reflexão teórica consistente da parte de professores de latim acerca do ensino (Goyette, 2012, p. 105), o que reflete uma lacuna de formação que, tanto no caso dos professores egressos de Programas de Pós-Graduação que sustentam linhas de pesquisa na área, quanto no dos professores que não possuem qualquer especialização, gera um círculo vicioso no ensino dessa língua, quando se emulam estratégias de ensino, no mais das vezes, antiquadas, sem reflexão crítica, perpetuando mitos em torno do latim (Fortes, 2010) e consagrando a noção de que, no caso dessa língua, basta tão somente um domínio razoável de conteúdos linguísticos e culturais para a atuação do professor em sala de aula (Ancona, 2012, p. 104).

É em resposta a essa situação que este trabalho se desenvolve. Refletiremos, em primeiro lugar, como a permanência de práticas tradicionais de ensino de latim sublinha uma perspectiva conteudista e excessivamente gramatical, insuficiente para a aquisição da proficiência das competências necessárias à leitura e compreensão dos textos latinos. Defendemos a necessidade de substituição do modelo de ensino e aprendizagem assentado na cobertura de conteúdos, em prol de uma perspectiva que leva em conta a aquisição de diferentes competências ao longo do processo. Em seguida, apresentamos uma proposta de grade de competências a ser considerada no ensino de latim, de acordo com as reflexões de Celce-Murcia et al., 1995; Celce-Murcia & Olshtain, 2000; Gascoyne et al. (1997) e Gruber-Miller et al. (2006), ilustrando, finalmente, com uma breve análise de tais competências na leitura de um pequeno texto literário em sala de aula.

2. COMPETÊNCIAS X CONTEÚDOS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LATIM

A assertiva de Quintiliano que encerra a passagem em epígrafe, de que o menino, antes de se entregar à análise do verso latino, deveria praticar a leitura, para entender o que era lido, revela que, ainda na Antiguidade, a produção de sentido na leitura dos textos deveria preceder as reflexões propriamente

⁸ Não é o caso, evidentemente, de fazermos aqui uma reflexão política. No entanto, não passa em branco o fato de que, assim como a extinção do latim e dos Estudos Clássicos da escola básica respondeu, em meados do século XX, a pressões políticas de várias partes, também hoje, na universidade, assiste-se a um embate político entre áreas que podem colocar em xeque a disciplina mesmo nos currículos de Letras. Está para ser tomada, pela Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, uma iniciativa política de defesa da área em âmbito nacional, iniciativa semelhante à que a *American Philological Association* vem sistematicamente desenvolvendo, o que tem garantido a permanência e o futuro da área até mesmo na educação básica nos Estados Unidos.

gramaticais, entre as quais, por exemplo, a análise dos sons do verso latino – a “elocução” propriamente dita do enunciado: os sons, pausas, metros etc. Fazendo um exercício de transposição para os nossos dias – para contextos de ensino, certamente, muito diversos daquele –, diríamos que, na maior parte, fazemos exatamente o avesso da recomendação de Quintiliano.

Com efeito, um programa típico de latim, no mais das vezes, reduz-se a uma reflexão em torno de sua gramática, postergando os textos e a cultura clássica a uma posição complementar no programa, frequentemente resolvida por intermédio de exercícios de tradução de fragmentos descontextualizados ou da leitura de obras traduzidas⁹. Além disso, consideradas as publicações de manuais de ensino de latim em português, pudemos perceber uma quase predominância de obras assentadas na metodologia mais tradicional de ensino dessa língua¹⁰.

Esses dois fatos associados, ainda que não possam ser tomados como dados cabais acerca do ensino de latim no Brasil, podem-nos revelar um indício claro de que o latim e seu ensino em nosso país se sustentam, em grande medida, a partir da cobertura de conteúdos gramaticais. Entretanto, não somente a nossa prática, mas também pesquisas atuais no campo da Linguística Aplicada (Celce-Murcia et al., 1995; Celce-Murcia & Olshtain, 2000) têm demonstrado que, no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, a gramática é uma ferramenta necessária, mas, isoladamente, insuficiente para levar os aprendizes ao uso efetivo da língua-alvo.

⁹ A partir de dados colhidos nos relatos dos professores que participaram dos Encontros de Professores de Latim, ocorridos em 2010, 2011 e 2012, constatamos que, na maior parte, ensinar latim é sinônimo de ensinar conteúdos gramaticais. Em uma análise preliminar de ementas disponíveis para cursos de Latim I e Latim II em universidades brasileiras, verificamos que ali também se espelha a preocupação de se apresentar os fundamentos da morfossintaxe latina, com raras referências à leitura em latim. No entanto, é preciso frisar que uma pesquisa recente, desenvolvida por Ribeiro Leite & Castro (2014), mediante entrevistas e questionários em 17 instituições de ensino universitário no Brasil, tem demonstrado um esforço dos professores de latim em superar os velhos modelos e mitos em torno da língua, o que me parece um sinal de que novas perspectivas se abrem para seu ensino no Brasil.

¹⁰ Cf. Prata, P. & Fortes, F. (2012): a análise de um *corpus* de manuais e livros didáticos do latim revela, no mercado editorial brasileiro, o predomínio de obras que veiculam a abordagem tradicional do ensino de latim (com foco na gramática e tradução), tais como o *Gradus primus*, que tem a 23ª edição em 2003 e a *Gramática Latina*, de Napoleão Mendes de Almeida, cuja 30ª edição data de 2011. Tais obras, bastante tradicionais e francamente desatualizadas, ainda têm publicação e distribuição asseguradas pelas maiores editoras do país, sendo, em muitos casos, as únicas referências sobre o ensino do latim de ampla distribuição editorial. No entanto, nos últimos anos, assiste-se a um enorme esforço perpetrado por professores de latim no intuito de tornar disponíveis aos leitores brasileiros métodos assentados em perspectivas mais contemporâneas. Tal é o caso da tradução de obras estrangeiras, entre as quais, como exemplo, o *Aprendendo Latim* (Jones & Sidwell, Odyssseus, 2012), e a elaboração e testagem de novos métodos de ensino que façam frente às publicações tradicionais, como é o caso do *Latine loqui*, de Leite (no prelo) e do *Latinitas*, de Amarante Sobrinho (no prelo).

Em outras palavras, isso quer dizer que, se o professor de latim tem pretensões maiores do que a de levar seus alunos a conhecerem algo *sobre* o latim, através da memorização de paradigmas verbais e nominais, urge que situe sua prática docente na perspectiva do uso da língua, visando não mais – e somente – à apresentação dos conteúdos gramaticais e culturais, mas principalmente ao desenvolvimento de um conjunto de competências de linguagem que habilitam o usuário a lidar autonomamente com a língua latina em seus contextos (primordialmente escritos)¹¹.

Além disso, o ensino e a aprendizagem de latim na perspectiva do uso, a partir do desenvolvimento de diferentes competências de linguagem¹² tem a virtude de apresentar a língua não mais como uma língua morta (ou “matada”, como diria Lima, 1995, p. 25), mas uma língua viva, produtora de sentidos por intermédio dessa literatura, que permanece em interlocução com os sujeitos da nossa longínqua contemporaneidade, toda vez que novas perspectivas de compreensão e ação no mundo são suscitadas por intermédio da leitura, apropriação ou crítica de seus discursos.

Em suma, uma língua antiga cujos textos continuam a ser lidos jamais se torna um edifício pétreo e silencioso de um passado enigmático, mas continua operando nos dias de hoje, ao resgatar elementos de outro tempo que

¹¹ Não resta dúvida de que, por ser uma língua cujos textos autênticos a que é possível acesso – *i.e.* aqueles produzidos durante o período em que se tratava de língua nativa dos sujeitos utentes – serem exclusivamente escritos, o objetivo precípuo de seu ensino é o desenvolvimento de habilidades de recepção escrita, em detrimento do foco, atualmente dado às línguas estrangeiras modernas, da produção e recepção oral e produção escrita. Isso não significa, no entanto, que não possamos compartilhar da perspectiva que reconhece as demais habilidades (produção escrita e oral, recepção oral) como recursos didáticos para a promoção da aquisição da língua, isto é, “falar”, “ouvir” e “escrever” em latim como mecanismos úteis ao ensino e aprendizagem.

¹² Seguimos a definição de “uso linguístico” tal como aparece expressa no *Common European Framework of Reference for Languages* (p. 9): “o uso linguístico, englobando aprendizado de uma língua, reúne as ações desempenhadas pelas pessoas que, como indivíduos e como agentes sociais, desenvolvem um conjunto de **competências**, tanto **gerais**, quanto, em particular, **competências comunicativas de linguagem**. Eles recorrem às competências à sua disposição em contextos variados, sob **condições** variáveis e **limites** variáveis, para se engajarem em **atividades de linguagem**, envolvendo **processos linguísticos** para produzir e/ou receber **textos** em relação a **temas** em **domínios** específicos, ativando aquelas **estratégias** que parecem mais apropriadas para realizar as **tarefas** a serem cumpridas. O monitoramento dessas ações pelos participantes leva ao reforço ou modificação dessas competências”. (Grifos no original. Aproveito esta nota para indicar que, salvas indicações nas Referências Bibliográficas, todas as traduções de textos estrangeiros são de nossa autoria). Como observamos, a própria definição de uso linguístico, tal como o entendemos neste texto, envolve o desenvolvimento de competências (sobre as quais comentaremos adiante), contextualmente desenvolvidas, mediante atividades de linguagem que envolvem textos, temas, domínios, estratégias e tarefas.

constituem um patrimônio imaterial da nossa cultura, que é a nossa memória¹³. Sendo assim, um processo de ensino e aprendizagem orientado para o uso da língua latina, que vise, sobretudo, à produção de sentidos por intermédio da leitura, deve transcender os limites da mera explicação gramatical.

Chafee (1992, p. 30 apud Gruber-Miller, 2006, p. 20), opondo o modelo baseado na cobertura de conteúdos (gramaticais) ao modelo baseado na aquisição de competências, sugere que, neste segundo modelo, o ensino não deva se amarrar à progressão gramatical do livro didático, mas oferecer “oportunidades para que os alunos troquem, interpretem e apresentem informações em diferentes contextos, em diferentes audiências”, o que significa que não somente um domínio das estruturas gramaticais da língua é relevante (jamais o deixará de ser, diga-se em tempo), mas também a mobilização de outras competências de linguagem que definem, *lato sensu*, a competência comunicativa¹⁴ do usuário em relação a determinada língua.

Gruber-Miller (2006, p. 12), falando especificamente do latim e do grego, na obra interessantemente intitulada “Quando línguas mortas falam” (*When dead tongues speak*), afirma, por exemplo, que os textos de Homero, Eurípedes e Platão; Plauto, Cícero e Virgílio, através de fórmulas, drama e diálogos, nos convidam a ouvi-los falados e a apresentá-los, ou, ao menos, a compreendê-los como performances. No entanto, como nossos alunos podem começar a entender esses textos sem qualquer experiência deles em performance sem a experiência de ouvir e pronunciar tais textos, além de lê-los? (Gruber-Miller, 2006, p. 11).

O autor chama-nos atenção, portanto, para um aspecto que transcende o aspecto formal expresso na materialidade linguística dos textos em questão, pressupondo, por exemplo, para uma compreensão mais ampla, o entendimento dos textos antigos em performance. As competências que pressupõem a compreensão do teatro de um Plauto ou de um Eurípedes – seja para experimentar a sua recepção nos nossos dias, seja para entendê-los em performance na Antiguidade – dizem respeito tanto a questões culturais, sociais e discursivas dos textos em questão, quanto ao domínio satisfatório de um repertório de léxico ou de estruturas morfossintáticas da língua; pressupõem, portanto, competências que não se devem deixar de lado no ensino.

¹³ Ou não é verdade que, mesmo no Brasil, os primeiros textos literários foram também originalmente escritos em latim? No Brasil quinhentista se atribui ao Pe. José de Anchieta a autoria do épico *De gestis Mendis de Saa*, considerado o primeiro texto literário escrito em solo brasileiro. Uma pesquisa mais ampla do humanismo brasileiro, que participa da memória da formação de nossa identidade merece ser feita, embora já se tenham realizado importantes iniciativas isoladas (Tannus, 1988; 2007; Kaltner, 2009).

¹⁴ Cf. Savignon (1997, p. 8), entende-se comunicação como “um processo contínuo de expressão, interpretação e negociação de significado.” (Itálicos no original).

3. COMPETÊNCIAS DO USO DO LATIM NA LEITURA DE TERÊNCIO: BREVE EXEMPLO

Para não nos perdermos em uma reflexão essencialmente teórica e, tampouco, nos afastarmos demais do nosso objeto – o texto latino –, vejamos nesta seção um exemplo de como a leitura de um texto em sala de aula não prescinde de lidar com competências variadas do uso da língua – muito além da mobilização de conteúdos de ordem gramatical.

Selecionamos, para isso, o famoso prólogo da comédia *Eunuco*, de Terêncio, levando em consideração a sua pertinência ao “cânone literário” que, muitas vezes, é objeto de estudo dos alunos de latim, bem como o fato de se prestar bem à ilustração do gênero “prólogo”, oferecendo um exemplo completo e significativo de um texto, sem nos constrangermos a fazer recortes. Vejamos, assim, que competências precisamos mobilizar na leitura desse texto em sala de aula.

Oferecemos o texto e a nossa tradução, para auxiliar o leitor.

<p><i>Si quisquamst qui placere se studeat bonis □quamplurimis et minimemultos laedere, □ in is poeta hic nomen profitetur suum. □ Tum si quis est qui dictum in se inclementius existumavit esse, sic existumet</i></p> <p>5 <i>responsum, nondictum esse, quia laesit prior; qui bene uortendo et easdem scribendo male ex Graecis bonis Latinas fecit non bonas, idem Menandri Phasma nunc nuper dedit, atque in Thesouro scripsit causam dicere</i></p> <p>10 <i>prius unde petitur, aurum qua re sit suum, quam illic qui petit, unde is sit thesaurus sibi □ aut unde in patrium monumentum peruenerit. □ debinc ne frustretur ipse se aut sic cogitet □ “defunctus iam sum, nil est quod dicat mihi”:</i></p> <p>15 <i>is ne erret moneo, et desinat lacessere. habeo alia multa quae nunc condonabitur, □ quae proferentur post si perget laedere □ ita ut facere instituit. Quam nunc acturi sumus Menandri Eunuchum, postquam aediles emerunt,</i></p>	<p>Se há alguém que deseja agradar o maior número das pessoas de bem e importunar a muitos o mínimo possível, entre esses, este poeta coloca o seu nome. Assim, se há alguém que julgou que se lhe tenha dirigido a palavra de forma mais dura, assim considere respondido, não dito, uma vez que ofendeu antes. Ele, que, traduzindo bem e as escrevendo mal, não fez boas peças latinas de boas peças gregas. O mesmo agora, recentemente, produziu <i>O fantasma</i> de Menandro e também escreveu, n’<i>O tesouro</i>, que apresentava primeiro a causa daquele que era interrogado, por que motivo o ouro seria seu, do que daquele que interrogava de onde teria um tesouro ou como teria chegado à sepultura do pai. Assim, para que ele próprio não se iluda ou pense assim: “já me desobriguei, não há nada a me dizer”: aconselho que não se engane e pare de me provocar. Tenho muitas outras coisas de que agora será perdoado, mas que serão apresentadas depois se continuar a importunar assim como começou a fazer. O <i>Eunuco</i>, de Menandro, que vamos apresentar agora, depois que os edis a compraram, ele obteve a permissão para que ela fosse examinada. Como o magistrado aí estivesse presente, ela começou a ser representada.</p>
--	---

<p>20 <i>perfecit sibi ut inspiciundi esset copia. □ magistratu' quom ibi adesset occceptast agi. □ exclamat furem, non poetam fabulam □ dedisse et nil dedisse uerborum tamen: □ Colacem esse Naevi, et Plauti ueterem fabulam;</i></p>	<p>Ele grita que um ladrão, não um poeta, produziu a peça, mas não escreveu nenhuma palavra: que havia um <i>Cólax</i> do Névio, e uma peça antiga do Plauto de onde foi retirado o personagem do parasita e do soldado. Se há nisso um erro, o erro é a imprudência do poeta, não porque tenha desejado fazer um furto. Que isso é assim, vós já podereis julgar.</p>
<p>25 <i>parasiti personam inde ablatam et militis. □ si id est peccatum, peccatum imprudentiast □ poetae, non quo furtum facere studuerit. □ id ita esse uos iam iudicare poteritis. Colax Menandrist: in east parasitus Colax</i></p>	<p>Há um <i>Cólax</i> de Menandro: nela há um parasita, <i>Cólax</i>, e um soldado fanfarrão; ele não nega ter transladado essas personagens do grego para sua peça <i>Eunuco</i>, mas que essa peça tenha sido antes feita em latim; isso, porém, ele nega completamente saber. Pois, se fazer uso dessas mesmas personagens não é permitido a este, em que seria mais lícito escrever um servo correndo, fazer boas matronas, meretrizes más, parasita comilão, um soldado fanfarrão, uma criança ser trocada, um</p>
<p>30 <i>et miles gloriosus: eas se non negat □ personas transtulisse in Eunuchum suam □ ex Graeca; sed eas fabulas factas prius □ Latinas scisse sese id uero pernegat. □ quod si personis isdem huic uti non licet:</i></p>	<p>velho ser enganado pelo servo, amar, odiar, suspeitar? Enfim, não há nada já dito que não tenha sido dito antes. Por essa causa, é justo que conheçais e perdoeis as coisas que os velhos fizeram muitas vezes, se os novos fazem. Prestai atenção, ficai atentos em silêncio, para que entendais perfeitamente o que o Eunuco quer para si.</p>
<p>35 <i>qui mage licet currentem seruom scribere, bonas matronas facere, meretrices malas, □ parasitum edacem, gloriosum militem, □ puerum supponi, falli per seruom senem, □ amare odisse suspicari? Denique</i></p>	
<p>40 <i>nullumst iam dictum quod non dictum sit prius. qua re aequom est uos cognoscere atque ignoscere quae ueteres factitarunt si faciunt noui. □ date operam, cum silentio animum attendite, □ ut pernoscati' quid sibi Eunuchus uelit.</i></p>	
<p>45</p>	

Uma leitura significativa do prólogo acima e, sobretudo, o ensino dessa leitura certamente vão requerer o domínio consistente de um repertório de conhecimentos gramaticais, que envolve o conhecimento da morfossintaxe dos nomes e dos verbos latinos, das formas pronominais e dos mecanismos de subordinação do período. Requer, ainda, um domínio mínimo do vocabulário básico da língua latina que esteja envolvido no texto em questão. Tais conhecimentos definem, sem dúvida, uma das competências necessárias à leitura em língua estrangeira – a **competência linguística**¹⁵ – a qual, como vimos, na maior parte das vezes, é a competência que tem recebido maior

¹⁵ Estamos nos baseando no modelo de competências apresentado por Celcia-Murcia (2000) e aplicado por Gruber-Miller (2006) ao ensino de latim.

atenção nos cursos de latim, sobre a qual, pela mesma razão, não teceremos maiores comentários, dada a extensão deste trabalho.

No entanto, a competência linguística, isoladamente, não é suficiente para depreender os sentidos básicos do texto. Sem a mobilização da **competência discursiva** – que pressupõe o domínio das estratégias de conexão e referência entre partes do discurso (entre frases, enunciados e períodos), com ênfase para a referência pronominal, para o uso de marcadores discursivos, de conjunções etc.–, dificilmente o leitor superará os limites do sintagma nominal e verbal, não compreendendo, por consequência, unidades informacionais completas e coerentes.

No prólogo em questão, sem recorrer à competência discursiva, o leitor não compreenderá o jogo que o autor faz entre os sujeitos postos em cena: o poeta, o acusador, Menandro, Plauto e a plateia. Estamos diante de uma peça em que o poeta, que se defende, ao falar de si, emprega a terceira pessoa, com a qual, no entanto, não se confunde a terceira pessoa também utilizada para falar dos demais elementos postos em cena, em especial, ao referir-se ao autor de *O tesouro* e *O Fantasma*, que é aquele que teria acusado o poeta de plágio. Disso, portanto, resulta a abundância de formas pronominais de terceira pessoa (*is, se, ipse, idem, hic*), as quais, ainda que sejam corretamente analisadas no plano da sua morfossintaxe (competência linguística), requerem um conhecimento no plano textual-discursivo, para encadear, coerentemente, as informações do texto.

Assim, para a decodificação dos sentidos básicos do texto, é necessário, ao menos, que o leitor recorra à competência linguística e à discursiva. Somente essas duas, no entanto, não geram todos os sentidos do texto. É preciso que se mobilizem, também, a competência retórica e a competência sociocultural, para situar, respectivamente, o texto no contexto de produção e recepção e compreender suas entrelinhas¹⁶.

Sem a **competência retórica**, que aponta o papel do enunciador do texto e sua atitude comunicativa diante do que é dito, o leitor não compreenderá que o prólogo de Terêncio em questão é, na verdade, uma pequena peça de oratória, em que o locutor, que o apresenta, mais que a intenção de apresentar a fábula da peça (a que um prólogo típico da *palliata* se limitaria), levanta uma contenda literária, defendendo-se do que é acusado, *i.e.* de ter plagiado personagens anteriormente apresentados por Névio e Plauto.

¹⁶ Sabemos, no entanto, que em muitas universidades onde há cursos de língua e literatura latina, os aspectos socioculturais e discursivos do texto latino, se não majoritariamente explorados nas aulas de língua, são tratados em disciplinas de Literatura Latina e/ou Cultura Clássica.

Trazendo à tona, portanto, uma discussão sobre procedimentos de criação literária comuns à época¹⁷, o enunciador produz um discurso que imita (talvez parodisticamente, por se tratar de uma comédia) o modelo da *dispositio* retórica, apresentando um *exordium*, com sua *captatio benevolentiae* (vv. 1-6: trata-se de alguém que busca sempre agradar as pessoas e, se diz algo desagradável, o faz em resposta, não em ataque) e a apresentação das *res oratoriae* (7-19: teria sido acusado de copiar personagens de Plauto e Nêvio, por um certo autor das peças *O fantasma* e *O tesouro*); a *narratio* (vv. 19- 29: obteve a peça de Menandro legitimamente, a qual foi examinada pelo acusador que o chamou de “ladrão”); a *refutatio* (vv. 29-40: o processo criativo da *imitatio* é procedimento comum; o autor desconhecia ter sido produzido antes, em latim, um “Cólax”); e a *peroratio*, na qual apela para a comisseração da plateia, que ali deveria atuar como juiz da causa (vv. 40-45: não há nada que não tenha sido dito antes, é preciso perdoar quando os novos repetem o que sempre fizeram os velhos).

Além disso, a mobilização de saberes históricos, culturais e literários, que definem a **competência sociocultural**, fará o leitor entender que o ponto de vista sobre a criação literária, no contexto da literatura latina helenística, adquiria contornos particulares: não se trata de uma discussão sobre criação e plágio tal como seria travada em nossos dias, mas de uma reflexão que tinha como pano de fundo o gênero literário em si (a comédia *palliata* como reformulação da comédia nova grega), o procedimento de criação literária da época (no mais das vezes, via *imitatio* e *contaminatio*) e a relação que se instaurava entre os sujeitos nomeados: o poeta, autor de *Eunuco*, Plauto e Menandro. A competência sociocultural, no caso das línguas antigas, adquire, portanto, um papel crucial, visto que, normalmente, estamos diante de textos de muitos séculos afastados de nós, demandando um exercício de reconhecimento de identidades e diferenças entre o nosso e o mundo dos antigos.¹⁸

Finalmente, é preciso, ainda, atentar para a **competência estratégica**. Um conjunto de saberes adquiridos com a prática fará com que o leitor consiga suprir eventuais carências das demais competências, seja através do uso independente de recursos de pesquisa variados (gramáticas, dicionários, enciclopédias etc.), das estratégias de comparação entre o texto lido e demais

¹⁷ Horácio, na *Epistula ad Pisones* (II, 3), preceitua que era preferível usar um argumento já conhecido a se arriscar a ser o primeiro em determinado tema. Assim, a reelaboração literária (*imitatio*, *emulatio*, *contaminatio* etc.) era procedimento de criação básico da literatura latina, sendo usada frequentemente na *palliata*, a partir dos modelos da comédia nova grega, em especial, de Menandro.

¹⁸ Conte (1999, p. 3) comenta que, embora os textos antigos possam ser considerados “monumentos arquetípicos” da nossa cultura, do que deriva o adjetivo “clássico” aplicado a eles e às áreas de seu estudo, hoje não se pode desconsiderar a alteridade que eles representam, para as interpretações desses textos na atualidade. Em outras palavras, é preciso considerar as diferenças entre os destinatários desses textos na própria Antiguidade e nós.

textos conhecidos, de análise contrastiva entre a estrutura apresentada na língua estrangeira e os saberes disponíveis de sua língua ou de outras LE, a predição de informações e a compreensão do texto no contexto, o uso do repertório de conhecimentos prévios etc.

Em outras palavras, a competência estratégica refere-se à autonomia do leitor como produtor de novos conhecimentos, fundamental para que se prossiga diante das limitações. Em suma, a competência estratégica sublinha a importância do “saber-aprender”, que é tão importante quanto o “saber-ser/conhecer” e o “saber-fazer”.¹⁹

No texto apresentado, a competência estratégica, por exemplo, levará o leitor habituado à sintaxe e vocabulário do latim clássico (de Cícero e Virgílio, portanto, que definem, em geral, a norma ensinada), a se deparar com obscuridades lexicais e gramaticais próprias de um estágio mais arcaico da língua, no caso, de Terêncio e, por analogia, ou pesquisa, dar conta de formas pouco usuais, como *suom* (em vez de *suum*), *existumo* (em vez de *existimo*), *seruom* (em vez de *seruum*), *mage* (em vez de *magis*), bem como de uma sintaxe que assume elementos da oralidade urbana que se recriava na comédia terenciana, também não tão comuns na prosa clássica.

CONCLUSÃO

Confrontamos, neste texto, a perspectiva do ensino e aprendizagem de latim pautado na tradição da cobertura de conteúdos gramaticais, que privilegia a competência linguística, à perspectiva centrada na experiência do uso da língua, especialmente da leitura. Verificamos que o processo de ensino e aprendizagem que tem como norte a língua em uso tem o mérito de tornar o estudo do latim uma forma de se ter acesso à cultura antiga codificada nos textos e monumentos romanos.

No entanto, para ter eficácia, é preciso que esse processo de ensino e aprendizagem desenvolva não somente a competência linguística – levando os alunos a se apropriarem dos recursos gramaticais e lexicais necessários à leitura –, mas também as competências discursiva, sociocultural, retórica e estratégica, que são fundamentais para a aquisição da proficiência no uso da língua.

¹⁹ O “saber-ser/conhecer” (*savoir-être* ou “competência existencial”) define o ser diante do conhecimento, que, no caso, é o usuário/leitor de textos em latim e sua relação com o mundo; o “saber-fazer” (*savoir-faire* ou *know-how*) define-o diante do objeto de conhecimento, estabelecendo as habilidades que ele desempenha com êxito em relação a esse objeto; o “saber-aprender” (*savoir-apprendre*) define-o em relação à apropriação dos meios de produção do próprio saber. Essa reflexão deriva dos saberes apresentados no *Common European Framework of Reference for Languages* (p. 101 e seguintes) e nos “quatro pilares da educação” (Delors et. al., 1997, p. 89).

Não tratamos ainda, especificamente, de uma sexta competência, a competência tradutória, estando cientes, no entanto, de que esta é uma fonte de não poucos problemas no ensino do latim, precisamente por se confundir, erroneamente, com a leitura de textos. Por estarmos mais voltados à perspectiva da leitura e, portanto, não da tradução, julgamos conveniente tratar dessa competência em um trabalho à parte, até porque suscita questões mais amplas, embora reconheçamos a centralidade dessa competência em vários cursos de latim no Brasil, que têm por meta formar também tradutores profissionais dessa língua.

No entanto, limitamo-nos a discutir a perspectiva do usuário da língua latina do ponto de vista da leitura. Essa perspectiva da língua, se não a torna novamente viva, ao menos desenvolve a percepção de que aquela era, de fato, uma língua na qual as pessoas “expressavam suas emoções: a alegria, a raiva, o amor, a satisfação, o pesar. Elas [o latim e o grego] eram línguas nas quais as pessoas falavam sobre relacionamentos familiares, obrigações para com os amigos, interagiam com estranhos, expressavam deveres em relação aos deuses” (Gascoyne et al., 1997), uma língua, em suma, que produzia sentidos.

Um processo de ensino e aprendizagem a partir dessa perspectiva é a condição *sine qua non* para o desenvolvimento de habilidades de uso da língua latina que podem ser relevantes, contextualizadas e produzir leituras mais eficazes do discurso escrito em latim, respondendo, em grande medida, à sua função nos contextos regulares de ensino nas universidades.

Acreditamos, finalmente, que um processo de ensino e aprendizagem orientados mediante a aquisição de diferentes competências, pautados na perspectiva do uso do latim e não do domínio de sua metalinguagem apenas, pode responder às necessidades sociais do presente, tornando o ensino dessa língua relevante para a nossa cultura, retirando-o da estranha posição de “ornamento” à qual tem sido alçado, frequentemente. Essa perspectiva, certamente, não é a mais fácil, mas, citando Quintiliano, com o qual começamos, diremos que “quem tiver realizado convenientemente a tarefa, difícil até mesmo para mestres consumados, será capaz de aprender qualquer coisa²⁰”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, N. M. de. *Gramática Latina*. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

ANCONA, R. Whom do we teach about Classics and why? In: *Classical World*, vol. 106, n. 1, 2012, pp. 103-104.

²⁰ Cf. Quintiliano (*Inst. or.*, I, 9, 3): *Quod opus, etiam consummatis professoribus difficile, qui commode tractauerit, cuicum discendo sufficiet.*

- CAIRUS, H. O lugar dos clássicos hoje: o supercânone e seus desdobramentos no Brasil. In: THAMOS, B. & VIEIRA, B (orgs.). *Permanência clássica: visões contemporâneas da Antiguidade greco-romana*. São Paulo: Escrituras, 2011.
- CELCE-MURCIA, M. & OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- CELCE-MURCIA, M. et al. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. In: *Issues in Applied Linguistics*, vol. 6, 1995, pp. 5-35.
- COMMON *European Framework of Reference for Languages*. Estrasburgo: Council of Europe for Language Policy, 1999.
- CONTE, G. B. *Latin literature – a history*. Tradução inglesa de Joseph B. Solodov. Londres: Johns Hopkins, 1999.
- DELORS, J. et al. Os quatro pilares da educação. In: _____. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Campinas: Cortez, 1997, pp. 89-101.
- FARIA, E. *Introdução à didática do Latim*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.
- FORTES, F. S. & PRATA, P. Considerações sobre métodos e metodologias de ensino de latim no Brasil. In: AMARANTE, J. & LAGE, L. (orgs.). *Mosaico Clássico: variações acerca da Antiguidade greco-romana*. Salvador: UFBA, 2012.
- FORTES, F. S. A “língua” e os textos: gramática e tradição no ensino de latim. In: *Instrumento – revista de estudos e pesquisa em educação*, vol. 12, n. 1, 2010, pp. 63-70.
- GASCOYNE, R. et al. *Standards for Classical Language Learning*. Oxford, Ohio: American Classical League, 1997.
- GOYETTE, M. *Quis docebit ipsos doctores? A graduate student perspective on learning to teach Classics*. In: *Classical World*, vol. 106, n. 1, 2012, pp. 104-109.
- GRUBER-MILLER, J. Communication, context and community: integrating the Standards in the Greek and Latin classroom. In: _____. *When dead tongues speak*. Teaching Beginning Greek and Latin. Oxford: Oxford University, 2006, pp. 9-23.
- JONES, P. & SIDWELL, K.. *Aprendendo latim*. Tradução e supervisão técnica de Isabella Tardin Cardoso, Paulo Sérgio de Vasconcellos e equipe. São Paulo: Odysseus, 2012.
- KALTNER, L. F. *O IV Livro do poema De gestis Mendis Saa, do Pe. José de Anchieta, S. I.: a latinização do Brasil Quinhentista*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PPG-Letras Clássicas, UFRJ, 2009.
- LANA, I. *Dal latino al italiano*. Roma: Mario Adda, 1983.
- LEITE, L. R. & CASTRO, M. B. O ensino de língua latina na universidade brasileira e sua formação para o graduando em Letras. In: *Órganon*, n. 56, vol. 29, jan.-jul. 2014, pp. 223-244.

- LIMA, A. D. *Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método*. São Paulo: UNESP, 1995.
- MINKOVA, M. & TURNBERG, T. Active Latin: speaking, writing, hearing the language. In: *New England Classical Journal*, vol. 39, n.2, 2012, pp. 113-128.
- MORRELL, K. S. Language acquisition and teaching ancient Greek: applying recent theories and technology. In: GRUBER-MILLER, J. (org.). *When dead tongues speak*. Teaching Beginning Greek and Latin. Oxford: Oxford University, 2006, pp. 134-158.
- PEREIRA, M. A. *Quintiliano gramático: o papel do mestre de gramática na Institutio oratoria*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2006.
- ROBINSON-STUART, G. & NOCON, H. Second culture acquisition: ethnography in the foreign language classroom. In: *Modern Language Journal*, vol. 80, pp. 431-449.
- RÓNAI, P. *Gradus Primus*. Curso básico de latim. 23. ed. São Paulo, Cultrix, 2003.
- SAFFIRE, P. Ancient Greek in classroom conversation. In: GRUBER-MILLER, J. (org.). *When dead tongues speak*. Teaching Beginning Greek and Latin. Oxford: Oxford University, 2006, pp. 158-189.
- SAVIGNON, S. *Communicative competence: theory and classroom practice*. 2. ed. Nova York: Mc-Graw Hill, 1997.
- SETTIS, S. *Le futur du classique*. Tradução francesa de Jean-Luc Defromont. Turim: Liana Levi, 2005.
- STEELE, R. Culture in the foreign language classroom. In: ERIC/CLL News Bulletin, vol. 14, n. 1, pp. 4-12.
- TANNUS, C. A. K. Um olhar sobre a literatura novilatina em Portugal. In: *Caliope – Presença Clássica*, vol. 16, 2007, pp. 13-31.