

O LATIM NO BRASIL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: ENTRE LEIS, DISCURSOS E DISPUTAS, UMA DISCIPLINA EM PERMANÊNCIA¹

José Amarante Santos Sobrinho

Universidade Federal da Bahia

prof.amarante@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta, por meio da análise de discursos legislativos e de discursos acadêmicos em prefácios de livros didáticos de latim produzidos no Brasil na primeira metade do século XX, um balanço dos principais momentos da história da disciplina num século de avanços e retrocessos e decisivo para a reconfiguração dos estudos latinos entre nós.

Palavras-chave: Latim no Brasil, discursos legislativos, discursos acadêmicos

ABSTRACT

Through the analysis of legislative and academic discourses in prefaces of Latin textbooks produced in Brazil in the first half of the twentieth century, this article gives an overview of the key moments in the history of the discipline in a century of advances and setbacks and decisive for the reconfiguration of Latin Studies among us.

Key-words: Latin in Brazil, academic discourses, legislative discourses

SITUANDO A QUESTÃO

O século XX foi um *século decisivo para o ensino do latim no Brasil. Da concorrência curricular com outras línguas no início do século, mais acentuada então com o francês, secundada pelo inglês e alemão,*

¹ Este artigo retoma discussões apresentadas na tese “Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção – discursos, práticas, representações, proposta metodológica”, agraciada com o Prêmio Capes de Teses 2014, na área de Letras e Linguística.

como optativas, aos incrementos legislativos proporcionados pela Lei de Capanema (1942) e, posteriormente, às implicações da 1ª LDB (1961) e da 2ª LDB (1996), o latim encerra o século *à guisa de balanço*. Este artigo proporá, então, retomar esses principais momentos do latim no Brasil, se centrando nos acontecimentos que culminarão com a exclusão do latim do currículo da educação básica², e considerando como fontes os discursos legislativos e os discursos acadêmicos de prefácios de manuais didáticos, com o objetivo de estabelecer as estratégias discursivas engendradas para a marcação das utilidades e importância da disciplina, muitas vezes estampada como uma supralíngua, em função de sofrer perdas nas ofertas curriculares em diferentes momentos. Assume-se, desde já, que a maior ou menor oferta de disciplinas de latim no currículo, no século XX, é fator decisivo para a maior ou menor incidência de discurso laudatório e muitas vezes hiperbólico em relação à língua latina.

Os materiais didáticos aqui considerados fazem parte do acervo do Programa *Latinitas*, em desenvolvimento na Universidade Federal da Bahia. Por meio deste programa, interessa aos pesquisadores ouvir o que as obras didáticas para a aprendizagem do latim querem nos dizer sobre a própria história da disciplina no Brasil, como forma de reconhecer que a compreensão histórica de disciplinas de estudo permitem entender o desenvolvimento desses estudos.

Dispostos em pilhas, por décadas, os materiais didáticos assim organizados nos permitem vislumbrar um gráfico naturalmente formado, em que se constata períodos com maior registro de métodos e períodos em que eles escasseiam. Eis o gráfico:³

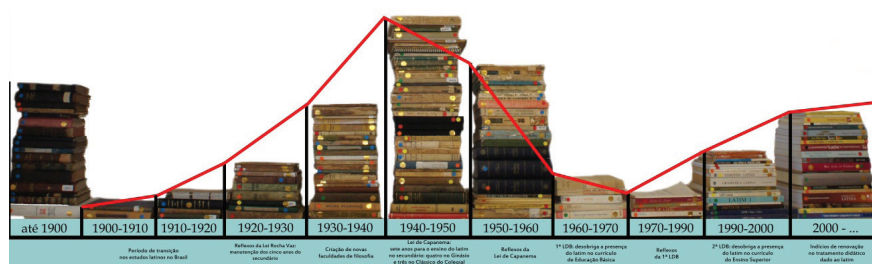


Figura 1: Materiais didáticos de latim do acervo *Latinitas* distribuídos por décadas

Extraído de SANTOS SOBRINHO, 2013

*Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Salvador: UFBA, 2013

² Dados os limites de um artigo, deixaremos a análise de fontes sobre os momentos do latim na segunda metade do século XX para uma outra publicação.

³ Como bolsista PIBIC, o trabalho de organização e catalogação dos métodos constou do Plano de trabalho de Shirlei Patrícia Silva Neves Almeida, a quem devo um especial agradecimento.

Certamente, não estão no gráfico todos os métodos para aprendizagem do latim em circulação no Brasil do último século, nem todas as edições de cada obra. Houve períodos de tanta produção didática para a língua latina no Brasil, que algumas obras registram um número surpreendente de edições, um sucesso editorial, portanto. Mas podemos dizer que o acervo representa quase a totalidade de materiais publicados, já que estão aí retratadas, conforme detalharemos mais à frente, as produções didáticas de grandes nomes do ensino de latim no Brasil e de outros de expressão menor, além de constarem no gráfico obras estrangeiras que por aqui circularam.

Numa interpretação prévia do gráfico, as décadas de 30, 40 e 50, principalmente, chamam a nossa atenção. A pilha de livros desses períodos se destaca. Com uma hipótese inicial – válida para produtos didáticos de qualquer língua ou de qualquer área – de que a oferta de material didático reflete as decisões emanadas das esferas legislativas, principalmente a federal, decidimos entender essa legislação e cruzar as decisões relacionadas ao latim nelas presentes com o que o “gráfico” nos mostrava. Como veremos em cada período analisado, os discursos sobre a importância e a utilidade do latim sofrem modificações à medida que a oferta da língua na educação básica passa por transformações.

1. O PRIMEIRO QUARTEL DO SÉCULO XX

Os primeiros anos do século XX se configuram, de fato, como o início de um período de transição dos estudos latinos no Brasil, pelas razões apresentadas por Tuffani (2006): “A iminência da instalação das faculdades de Filosofia, a nova feição do curso secundário e a maior circulação das ideias e dos livros” (pág. 23-24).

Como uma língua não mais em concorrência apenas com o vernáculo, mas com as línguas modernas (consideradas vivas pela legislação do período) em crescente grau de valorização (principalmente o francês e o inglês)⁴, o latim, a par do grego, aparece nos discursos oficiais do período (ainda um eco da legislação do século anterior) como uma língua morta, conforme se vê no Decreto Nº 8.660, de 5 de abril de 1911, quando se apresentam as linhas gerais que os programas de ensino deveriam atender. As línguas modernas aparecem como línguas vivas, e o latim e o grego como línguas mortas: “A compreensão e tradução dos clássicos mais comuns, os principais períodos literários, **as íntimas relações que ligam as duas línguas mortas ao nosso vernáculo e às outras línguas vivas** oferecerão o assunto das aulas” (grifos nossos).⁵

⁴ No decreto Nº 8.660/1911 (que aprova o regulamento do Colégio Pedro II), o francês é a língua estrangeira obrigatória. Uma outra língua estrangeira, sendo as opções inglês ou alemão, deveria ser estudada. O mesmo vale para o Decreto Nº 11.530/1915.

⁵ Todos os grifos dos textos são nossos, excetuando-se os casos contrários, que serão sempre indicados. A ortografia foi por nós atualizada em todos os textos citados.

O decreto 11.530, de 18 de março de 1915, embora não utilize o termo *língua morta* para o latim, o faz indiretamente, denominando as demais línguas modernas como *línguas vivas*:

Art. 170. O estudo de **línguas vivas estrangeiras** será exclusivamente prático, de modo que o estudante se torne capaz de falar e ler, em Francês, Inglês ou Alemão, sem vacilar nem recorrer frequentemente ao dicionário.

Art. 172. O ensino de Latim será ministrado de modo que no último ano o aluno possa traduzir qualquer trecho das orações de Cícero ou das obras de Virgílio.

O discurso sobre a importância do latim para a aprendizagem da língua portuguesa, conforme destaque no decreto de 1911, citado acima, é uma manutenção das concepções vigentes nas legislações anteriores. Veja-se, por exemplo, o artigo 9º, do Decreto Nº 3.251/1899, que apresenta, nas normas para a definição dos programas, além dessa utilidade da aprendizagem do latim, uma outra relacionada à leitura dos clássicos: “III. No latim e no grego se procurará inculcar no aluno a compreensão dos clássicos mais comuns e **principalmente o subsídio que estas línguas fornecem à língua vernácula.**”

Quanto à oferta do latim, apresentamos o quadro abaixo com as determinações das leis vigentes no período do final do séc. XIX até o primeiro quartel do séc. XX. Quadros dessa natureza, contrastando a oferta por período, serão úteis para observarmos a mudança do status da disciplina, por força de legislação, e como essa mudança pode interferir nos discursos das obras didáticas.

	Decreto Nº 3.251/1899				Decreto Nº 3.914/1901				Decreto Nº 8.660/1911		Decreto Nº 11.530/1915			Decreto Nº 16.782/1925			
Quantidade de anos de estudo	4 (anos finais)				4 (anos finais)				2 (anos finais)		3 (anos iniciais)			4 (anos finais)			
Carga horária	3	3	3	1	2	3	3	1	5	5	- ⁶	-	-	-	-	-	-

Quadro 1: Distribuição do latim por anos de ensino segundo a legislação do primeiro quartel do século XX

Um discurso que se destaca no período é uma aula inaugural do 1º ano de Língua e Literatura Latinas na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, um discurso originariamente oral, portanto, para os 83 alunos daquela turma,⁷ proferido pelo ilustre professor José Leite de Vasconcelos:

⁶ O sinal (-) indica que o decreto não especifica a carga horária semanal de cada disciplina.

Da importância do latim. Tendo circulação impressa no Brasil, e em reedição da década de 40, mobiliza-se o discurso aqui, por se tratar de um apanhado de *vantagens e utilidades* do latim que passam a fazer parte de quase todas as introduções de métodos publicados no Brasil, principalmente nos momentos críticos de redução de carga horária para a disciplina ou quando de sua exclusão dos currículos. Certas concepções explicitadas pelo discurso são também registradas tanto na legislação do período, quanto em prefácios de obras.

O próprio fato de se tratar de uma “lição inaugural” e de o convidado escolher como “matéria” a importância do latim nos remetem a uma tendência, que se observa desde aí, de se dedicarem à questão as primeiras lições dos métodos tradicionais de ensino da língua latina publicados mais à frente. Numa verdadeira aula de erudição, Leite de Vasconcelos vai além das utilidades do latim, mas no assunto se centra. Uma das primeiras questões que destacamos é a desconstrução do conceito de língua morta, numa tentativa de responder à pergunta, ainda que não assim formulada, *como pode algo morto ter tantas utilidades?*

Embora longa para ser aqui citada, mas ao mesmo tempo interessante, a argumentação que se segue é ainda mais explícita, pelo uso de imagens naturalistas que nos remetem a um ser vivo [as informações destacadas entre colchetes são nossas, de forma que fique claro o uso da metáfora de um corpo vivo⁸ para o latim, no caso em questão]:

Os mais antigos documentos latinos datam do século VI, antes de Cristo [**o nascimento conhecido do latim**]. Vida tão longa, área geográfica tão extensa, e além disso o podermos fazer ascender à sua unidade primordial [**os pais do latim**], estabelecida pela literatura, um grupo considerável de línguas [**as irmãs do latim**], contrariamente ao que se sucede a outros não menos consideráveis, por exemplo, o germânico e o eslávico [**os da convivência, já mortos**], convertem o latim em um tesouro inexaurível de fatos para o investigador que pretenda averiguar como é que uma língua que começa [**nasce**] modesta, e circunscrita num território bem determinado pela Geografia e pela História, se desenvolve [**crece**], decai [**envelhece, adocece**], readquire alento [**convalesce**], floresce [**possibilita a frutificação, os filhos**], e se decompõe [**apodrece e morre**], voltando a vegetar em pobres condições [**morre mas não é enterrado, morre, mas não morreu**] (p. ix).

⁷ Em nosso acervo, temos a 2ª edição impressa, datada de 1947, com prefácio em latim do latinista e tradutor português Nicolau Firmino: *De sermonis Latini utilitate*, em livreto separado, em homenagem ao professor Leite de Vasconcelos, que falecera em 1941. O texto originalmente foi publicado na *Revista Lusitana* (volume xiv, 1911, p. 113-124), fundada em 1887 pelo próprio José Leite de Vasconcelos. A quantidade de alunos da turma da então fundada Faculdade de Letras foi colhida da *Apresentação* da Faculdade, no site da Universidade.

⁸ Certamente, a metáfora se fundamenta na influência da teoria darwiniana de evolução.

Leite de Vasconcelos, ao levantar “todas” as possíveis utilidades de se saber latim⁹, se depara com algumas cuja natureza não se liga ao objeto de estudo língua latina, mas aos temas que nela circulam e cujo conhecimento seria importante. Nesse sentido, refutando uma possível contra-argumentação de que é possível conhecer os temas tratados pelos romanos através de tradução de suas obras, assim se posiciona: “Não se me esconde que uma boa tradução das obras antigas serve de muito, e não raro é suficiente para o intuito: todavia a plena consciência da investigação, só a dá o uso direto da língua. Fica pois explícita outra vantagem do estudo do latim” (p. xi).

Pela legislação em foco, vê-se, no início do século (Decreto 3.914/1901), a concepção do objeto de ensino língua latina pouco implicada com a literatura que a documenta. As referências ao latim, língua morta, como vimos, são, principalmente, no sentido de explicitar a sua utilidade para a aprendizagem da língua materna: aprender latim era concebido, de alguma forma, como aprender português. No Decreto Nº 8.660/1911, o conhecimento literário já surge como objetivo em si: “O latim e o grego serão encarados do ponto de vista literário e filológico”; “a compreensão e a tradução dos clássicos mais comuns, os principais períodos literários...” (art. 7º, alínea “c”). Contudo, é possível que *filológico* pudesse significar o ensino da língua, o ensino gramatical, e a informação “principais períodos literários” remetesse ao estudo *sobre* a literatura e não *da* literatura? Na legislação posterior (Decreto Nº 11.530/1915), o conhecimento da literatura ainda aparece como forma de tradução, ou seja, a leitura do texto latino cumpre objetivos tradutórios, porque a tradução favorece, segundo as leis vigentes, a melhoria do uso do português.

Vejamos os métodos! Os discursos dos prefácios das obras didáticas do período refletem, em grande medida, embora sem a mesma eloquência, as ideias de Leite de Vasconcelos. Refletem, também e obviamente, a legislação vigente, em resposta a suas determinações, numa espécie de embate discursivo.

Na *Selecta latina*, sem indicação de autoria (o prefácio do autor da obra é assinado por “Um antigo professor”), é o atendimento ao programa (para o Colégio Pedro II e para os estudos preparatórios) o assunto tratado, além de se destacar a presença de sentenças, ao final do livro, para serem memorizadas. E as justificativas são várias. A menção à carga horária destinada ao latim, diminuída pela legislação, ocorre em alguns dos prefácios. De fato, se se comparam as ofertas de 4 anos de latim do Decreto Nº 3.914/1901 com as ofertas de 2 anos pelo Decreto de 1911 (Decreto Nº 8.660) e de três anos pelo de 1915 (Decreto Nº 11.530), a perda é considerável e justifica os discursos:

⁹ As vantagens na aprendizagem do latim citadas por Leite de Vasconcelos são, principalmente, de natureza arqueológica, de natureza etnográfica, de natureza estética, de natureza ética e moral, de natureza lógico-intelectual, de natureza pedagógica ou prática, de natureza filológica.

Há por aí boas gramáticas, porém ou muito extensas e minuciosas, ou muito teóricas e portanto não convindo para os cursos dos nossos ginásios, **cursos fracos de três horas por semana, em 3 anos letivos** de 8 meses. (SANTOS, Luiz Antônio dos. *Elementos de grammatica latina*, 1924¹⁰, grifo nosso)¹¹

O questionamento da carga horária é retomado por Fernando de Azevedo e Francisco Azzi, em sua obra *Páginas latinas: pequena historia da litteratura romana pelos textos* (1927), embora o motivo tenha sido responder antecipadamente a possíveis críticas ao seu trabalho pelo fato de se converter em antologia. Em outras palavras, os autores assumem que fazem uma antologia, mas o justificam demonstrando estar seguindo as determinações legais, que reduziram a carga horária e impuseram esse “mal necessário” (em aspas dos autores):

Pois, se, por um lado, num florilégio de textos destinados à matéria de explicação, em classe, não se dão, por via de regra, mais que vistas fragmentárias de sua literatura, aí mutiladas nas suas obras primas, que não se apresentam senão por partes escolhidas segundo critérios variáveis; como, por outro lado, no ensino de uma língua, **viva ou morta, diante da abundância de documentos e da escassez de tempo**, se poderia abordar, na sua integralidade infrangível, o conjunto vastíssimo de todas as obras, que lhe compõem a literatura? (AZEVEDO e AZZI. *Páginas latinas*, 1927, p. 5)

Pela extensão e argumentação apresentada, o prefácio parece mais se dirigir a um possível crítico da obra, ou ao professor que a adotará, que ao aluno, destinatário primeiro de qualquer material para a aprendizagem. A argumentação dos autores, então, segue na direção de convencer esses leitores potenciais a ver com bons olhos a mutilação feita, agora já apresentada como uma condensação.

A qualificação da língua latina como *língua morta*, em oposição às línguas modernas como *línguas vivas*, segue a designação estabelecida na legislação, conforme vimos. A redução da carga horária de ensino da suposta língua morta já começa a fazer aparecer a lista de “vantagem de saber o latim”, conforme se vê na obra *Elementos de grammatica latina*, de Luiz Antonio dos Santos (1920/1924):

Conquanto seja o Latim uma língua morta, é de grande utilidade o seu estudo. Sem conhecimento do Latim não é possível o estudo da Gramática histórica do nosso vernáculo nem o emprego adequado de numerosos vocábulos do nosso idioma, ignorando-se a sua precisão. É indispensável aos juristas e útil para o estudo das ciências, mormente da botânica. Sem saber o Latim nunca poderiam os literatos apreciar em seus originais as obras dos poetas e prosadores romanos cheias de belezas admiráveis. Finalmente, sendo a língua da Igreja Católica, é língua universal.

¹⁰ Trata-se da 4ª edição, já que o prefácio (em que se explicita ter sido o prefácio da 3ª edição) é datado de 1920.

¹¹ Exceto por indicação em contrário, os grifos nos discursos prefaciais são nossos. Na ausência de indicação de página, entenda-se que o prefácio se encontra nas páginas iniciais do livro, cuja diagramação costuma não fornecer essa informação.

Vê-se aqui grande parte das vantagens elencadas por Leite de Vasconcelos, em 1911, entre elas: as vantagens de natureza filológica, de natureza prática, de natureza estética. Vê-se também no Brasil, pelo que se depreende dos prefácios, a importância atribuída a certos aspectos da didática das línguas clássicas (alguns dos quais já citados por Leite de Vasconcelos) que são válidos ainda hoje, como a necessidade do contato com a civilização romana a partir dos textos e a importância de se partir também dos textos para o ensino da gramática.

2. PERÍODO DO BOOM EDITORIAL DO LATIM NO BRASIL

O período em que nos centramos agora se encontra marcado por duas legislações importantes e contraditórias: após os anos que sofrem a influência da chamada Lei Rocha Vaz (Decreto Nº 16.782/1925), a qual tem vigência até uma parte da década de 30, temos a Lei Francisco Campos (Decreto Nº 19.890/1931), que representa uma perda considerável para o latim, sentida pelos latinistas, conforme veremos nos discursos prefaciais dos materiais didáticos, e a Lei de Capanema (Decreto Nº 4.244/1942), que traz um fôlego novo à produção editorial, por razões que trataremos em seguida, e tem vigência até os primeiros momentos da década de 60, quando uma nova legislação, a LDB de 1961, levará o latim a seus piores momentos como objeto de estudo escolar.

	LEI ROCHA VAZ	LEI FRANCISCO CAMPOS				LEI DE CAPANEMA			
	Decreto nº 16.782/1925 ¹²	Decreto Nº 19.890/1931 ¹³ 1º ciclo 2º ciclo				Decreto Nº 4.244/1942			
Quantidade de anos de estudo	4 (anos finais)	Seriado fundamental ¹⁴	Seriado complementar ¹⁵				Curso ginasial	Curso Clássico	Curso Científico
		2	a	b	c	d	4	3	-
			2	0	0	?			

Quadro 2: Distribuição do latim por anos de ensino segundo a legislação do período de 1931 até início da década de 60

¹² O Decreto de 1925 aparece aqui para facilitar o contraste com as legislações posteriores.

¹³ Um ano depois, essa legislação é retificada a partir do Decreto Nº 21.241, de 4 de abril de 1932, mas não há nenhuma retificação relacionada ao ensino de latim.

¹⁴ Os cinco primeiros anos do curso secundário de então são comuns a todos os alunos. O latim só é estudado em dois anos do seriado fundamental.

¹⁵ Mais à frente, explicitamos o que aqui indicamos com as minúsculas a, b, c, d.

Enquanto que, a partir do Decreto Nº 16.782/1925, são 4 anos comuns de latim a todos os alunos do secundário de então, o Decreto Nº 19.890/1931 (conhecido como Lei Francisco Campos) reserva apenas dois anos comuns, na seriação conhecida como fundamental. O seriado complementar, em dois anos, é obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior: a) curso jurídico, b) cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia, c) cursos de Engenharia ou de Arquitetura e d) Faculdade de Educação, Ciências e Letras.¹⁶ Enquanto que as disciplinas obrigatórias para os aspirantes aos demais cursos superiores aparecem descritas na lei, para o de Letras, o artigo 8º deixa tal definição a cargo do regulamento da própria instituição responsável pelo curso, a recém-criada Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Se o latim sofre esse golpe de redução de carga horária (de 04 anos obrigatórios da lei anterior para 02 anos obrigatórios na lei em questão), o francês, por exemplo, nessa disputa linguística, sai na frente, com 04 anos no seriado fundamental (04 anos obrigatórios, portanto); o inglês fica com 03 anos obrigatórios, e o alemão como disciplina optativa em 02 anos do seriado fundamental.¹⁷

O destaque do período e que terá reflexos na legislação posterior é a criação das Faculdades de Filosofia e de Letras.¹⁸ A Lei de Capanema (Decreto Nº 4.244/1942) virá nesse contexto de ebulição e representará, pois, uma virada na situação do ensino do latim, ou antes na situação da oferta de

¹⁶ Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública, reforma o ensino universitário, criando a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931). Cf. FARIA, 1959.

¹⁷ Na Lei de Capanema, em relação à disputa entre as línguas estrangeiras, o inglês já começa a dar sinais de ânimo: ao lado do latim, o francês aparece como obrigatório também em 04 anos para o primeiro ciclo; o inglês, nos 03 últimos anos; no curso clássico, o francês já aparece como língua optativa junto ao inglês nos dois primeiros anos do ciclo; no curso científico, Francês e Inglês aparecem como obrigatórias independentes nos dois primeiros anos do ciclo.

¹⁸ Dados colhidos em Tuffani (2006): Em 1931, fundação da Faculdade de Letras e Filosofia de São Paulo (extinta um ano depois); em 1933, implantação, em São Paulo, da primeira faculdade de Filosofia segundo o Estatuto das Universidades Brasileiras, o Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras “Sedes Sapientiae”; em 1934, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, com a criação de novas faculdades e reestruturação das unidades tradicionais; em 1935, fundação no Rio de Janeiro da Escola de Filosofia e Letras, integrando a então criada Universidade do Distrito Federal; em 1937, criação da Faculdade Nacional de Filosofia - Decreto nº 452, de 5 de julho de 1937, quando se converteu em Universidade do Brasil a Universidade do Rio de Janeiro; em 1939, instalada a Faculdade Nacional de Filosofia – Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939 (o decreto extinguiu a UDF, transferindo seus cursos para a Universidade do Brasil); em 1940, reconhecimento, pelo Conselho Nacional de Educação, da Faculdade de Filosofia de São Bento, São Paulo – Decreto 1.190. Daqui em diante, criaram-se mais cursos superiores de Letras, ficando para trás a fase do bacharelado em Ciências e Letras.

disciplinas de latim, já que, se, por um lado, a disciplina reaparece valorizada no currículo, após os onze anos do golpe da Lei Francisco Campos (1931), por outro, o aumento da demanda por professores trará alternativas pouco viáveis. Segundo Tuffani, a partir de dados de Nóbrega (1962) e Faria (1959):

Como não havia um quadro de professores habilitados, a demanda foi suprida de modo improvisado, permitindo um ato ministerial que os licenciados em Letras Neolatinas e Anglo-Germânicas também lecionassem Latim, o que tornou o ensino desigual e mesmo insatisfatório. Um expoente dos latinistas, Vandick L. da Nóbrega, reconheceu o efeito negativo da Lei Capanema. (2006, p. 27)

De qualquer forma, o aumento de anos de estudo do latim possibilitará, ao menos, o lançamento de uma quantidade sem fim de métodos e materiais didáticos, resultado, inclusive, da insuficiente qualificação do professor, que não é oficialmente apenas o egresso de um curso de Letras Clássicas.¹⁹ Para entender o contexto da educação secundária no período, talvez mais do que colocarmos nossas opiniões, distanciadas mais de meio século do problema em questão, seja interessante ouvirmos algum estudioso da própria época sobre o ensino secundário no Brasil. Jayme Abreu, educador de larga experiência e integrante do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar), apresenta um excelente panorama,²⁰ a ser retomado ao analisarmos certos aspectos do ensino no período e para entendermos determinadas questões apresentadas nos discursos prefaciais.

Por enquanto, corroborando o que apresenta Ernesto Faria (também do período e, como sabemos, um latinista de peso), apresentamos o resultado de seu levantamento sobre o perfil dos professores da época, sempre com o objetivo de entendermos o alavancar da produção editorial. Um dos dados fundamentais apresentados por Abreu relaciona-se à expansão da escola secundária brasileira no período que estamos analisando. Segundo os dados

¹⁹ Ernesto Faria (1959) apresenta medidas paliativas que foram tomadas no sentido de melhorar a qualificação do professor: “Por proposta nossa foram acrescidas duas disciplinas ao Curso de Letras Clássicas: Civilização Greco-Romana e Linguística. Também por proposta nossa a Literatura Latina deixou de ser uma disciplina à parte, estudando-se, porém, Língua e Literatura Latina em toda a extensão do curso, inclusive na 4ª série, bem como na 1ª e 2ª séries dos cursos de Neolatinas e Anglo-Germânicas. Ainda uma disciplina foi acrescentada à 4ª série do curso de Letras Clássicas, Filologia Clássica, tendo por escopo dar aos estudantes uma visão geral dos principais problemas da matéria através da história da mesma desde a antiguidade.” (1959, p. 289)

²⁰ Trata-se de um trabalho apresentado por ocasião do Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado em Santiago do Chile, em 1955. Foi publicado originalmente na RBEP, v. 23, p. 26-104, abr./jun., 1955. A edição a que tivemos acesso foi a seguinte: *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr., 2005. Seu trabalho se intitula “A Educação Secundária no Brasil: (Ensaio de identificação de suas características principais)”.

apresentados, o “crescimento de matrículas no período de 1933 a 1953 andou em torno a (sic) 490%” (2005, p. 46). É fácil entender esse aumento, se considerarmos que o Brasil nas décadas de 40 e 50 já apresenta um processo de urbanização bastante sensível, de acordo com os dados apresentados por Bortoni (1989 *apud* LOBO, 2003):

Ano	População total	População urbana (percentagem)
1900.....	14 333 915	6,8
1920.....	-	10,7
1940.....	-	31,29
1950.....	51 944 397	36,16
1980.....	120 000 000	67

* Fonte: Bortoni 1989

Quadro 3: Percentagem de população urbana de 1900 a 1980

Contrariamente à demanda crescente, o professor qualificado era em número escasso, fazendo com que se lançasse mão de certos expedientes. Faria (1959) e Nóbrega (1962) já apontavam alguns problemas, conforme vimos logo atrás. Abreu (1955) traz ainda outras questões problemáticas:

Os professores das escolas públicas normalmente devem ser admitidos por concurso de títulos e de provas para fazerem jus à vitaliciedade, mas há muitas exceções a esse processo legal de provimento.

[...]

Nas escolas particulares não há exigência de concurso; apenas o professor deve ser registrado na Diretoria do Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura, exigência esta, aliás, comum às escolas públicas.

A exigência legal, regular, para a obtenção do registro é o título de licenciado nas Faculdades de Filosofia, que formam professores secundários.

Como o número dos diplomados por essas faculdades ainda é insuficiente para atender às necessidades docentes, admite a lei, onde não haja professores licenciados disponíveis, concessões de registro a título precário, até a prestação de “exames de suficiência”. (ABREU, 1955, p. 59-60)

E complementa, mais à frente, ao se referir ao problema da condução dos métodos:

O número de professores com formação profissional específica – bacharelados e licenciados por Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – cuja atuação, no magistério secundário, é, em princípio, um avanço em relação a passado próximo, em que todo esse magistério (salvo o de algumas congregações religiosas vindas do estrangeiro) não possuía formação específica, não vale ainda como presença ponderável em meio aos 32 mil professores, aproximadamente, que, em 1952, ensinavam na escola secundária [...]

Em função dessas questões, serão 20 anos de produção didática exaustiva, com obras chegando a um número de edições que fariam inveja aos maiores *best-sellers* de hoje, daí o gráfico de barras apresentado no início deste artigo, formado a partir de nosso acervo, mostrar os anos de 40 e 50 com os maiores e absolutos índices. A partir da década de 60, o latim sofrerá novos e definitivos golpes, mas isso é assunto para mais à frente.

Como, então, os discursos prefaciais do período se configuram? Como era de se esperar, os discursos das obras publicadas no período de vigência da Lei Francisco Campos (1931-1942), dada a redução da oferta de disciplinas para o latim, trazem à tona quase sempre a questão das *utilidades* da língua, além de outras questões de que trataremos.²¹ Se o período em que estava vigente a Lei de Capanema se converteu numa possibilidade de novo fôlego, os problemas que emergem são muitos e culminarão em uma série de questionamentos que desembocam na referida LDB. Os discursos dos prefácios das obras do período denunciam, então, um bem estar com a nova legislação (praticamente desaparecem as listas de *utilidades* do latim), no princípio de sua vigência até meados dela, mas sinalizam, após meados da década de 50, um mal estar com as notícias desanimadoras para a língua latina.

Por questões didáticas, e considerando que o comportamento discursivo é significativamente diferente no período de vigência das duas leis do período, preferiremos apresentar os discursos em separado, de forma que possamos acompanhar a mudança de tom que eles apresentam. Sempre que possível, também procuraremos cotejar, conforme é o nosso propósito, os discursos legislativos com os prefaciais.

Nos discursos de âmbito legislativo, desde a Lei Francisco Campos, o latim já não mais aparece alcunhado como língua morta (apesar do ataque sofrido). As referências assim ao estatuto do latim, a nosso ver, são mais um eco da forma como as legislações anteriores trataram a disciplina. Ou talvez o reflexo do sentimento de perda que a legislação impôs. Vejamos:

Atualmente essa língua, **embora indevidamente lhe chamem morta**, é estudada nos colégios e universidades de todas as nações e consegue triunfos maravilhosos no campo da ciência e da instrução literária. (*Grammatica latina para o 4º e 5º anno seriado e curso complementar*²², Dr. João Henrique, 1935, p. iv)

²¹ Publica-se uma quantidade razoável de obras didáticas. Algumas delas, contudo, são do período de transição entre as leis: a de Rocha Vaz e a de Francisco Campos. Por outro lado, a criação das Faculdades de Filosofia e Letras pode ter contribuído para esse crescimento.

²² Estranhamente a obra se refere ao 4º e 5º ano seriado. A legislação de 1931 prevê apenas 02 anos no seriado fundamental. Talvez o caso de se tratar de uma segunda edição? Pelo visto não, já que, em prefácio, o autor cita uma obra de 1933. Assim, trata-se mesmo de uma edição do período de vigência da lei.

Em *O latim pelos textos* (1935), Ernesto Faria abre o prefácio com uma epígrafe que é uma citação de Marouzeau: “Procuremos, ao menos, tratar o Latim como uma língua que viveu.” Abre o primeiro parágrafo uma outra citação muito interessante, de P. Barrière, que fazemos questão de transcrever, porque a referência ao latim como uma língua não morta se dá pelo uso de palavras do campo semântico do *existir, permanecer, viver*:

Em nossa sociedade contemporânea, a Antiguidade **permanece** um motivo de escândalo e de contradição: uns atacam-na, outros a defendem; ninguém pode ignorá-la nem ficar indiferente às questões que ela propõe: tal é a melhor prova de sua **existência**. Uma pessoa só se ocupa do que **existe**, só se combate o que **resiste**. É, pois, esta **vida** que nos propomos estudar em seus principais aspectos. (*O latim pelos textos*, Ernesto Faria, 1935, p. 7)

Em relação à situação de pouca oferta da língua no currículo, lembrando as palavras de Barrière, citadas acima, de que “ninguém pode ignorá-la nem ficar indiferente às questões que ela propõe”, destacamos o fato de os discursos marcarem o pouco interesse dos alunos em relação à disciplina, e, muitas vezes, associado a motivos didáticos:

Costumam de ordinário os alunos olhar para o latim, como as crianças para um ouriço-cacheiro, **iniciando assim o seu estudo de má vontade e sob a influência dum falso preconceito**. [...] O latim não pica nem amarga; somente precisa ser bem mastigado, para ser bem digerido: é o que este livro começara a demonstrar... (*Lições metódicas de latim ao alcance de todos*, Pe. Marinho e Manuel Marinho Novais, 1932, p. 5)

A sua feição leve, desembaraçada o mais possível dessa grande quantidade de regras e exceções, que **matam tanto a cabeça do estudante pouco apaixonado pelos estudos áridos**, talvez seja a maior qualidade que apresente para colaborar eficientemente, com o esforço do mestre, no ensino de latim, entre nós. (*Programa de latim. Antologia, subsídios históricos e gramaticais*, Estêvão Cruz, 1936.)

Pôr o aluno em frente de um texto, sem lhe dizer quem o escreveu e porque o escreveu, equivale a apresentar-lhe um enigma que não lhe interessa decifrar. [...] Devido a esse **estudo árido e destituído de interesse**, é que se **tem desenvolvido, entre os estudantes, essa ojeriza pelo Latim**. (*Língua latina. Trechos escolhidos*, Vilhena Moraes e Orlando Fonseca, 1936)

Vê-se que a justificativa recai sobre a formação do professor e sobre suas estratégias didáticas. São os autores desses livros os próprios professores que atuam no ensino, ao menos nas instituições públicas, que eram as de maior prestígio na época.

Vimos, na argumentação de Abreu (1955) e de Faria (1959), o quanto a formação do professor era um complicador. Os protestos, contudo, em relação à legislação são sempre correntes. No que diz respeito aos programas, Abreu

(1955) se refere a uma falta de descentralização e a um processo não democrático em sua elaboração.²³ Evidentemente, os autores, em seus prefácios, em que os pedidos de desculpas são comuns, questionam o programa e a dificuldade de pô-lo em prática, dadas as reduções de carga horária impostas por lei. É daí também a explicação de os métodos se converterem em apresentação de seleção de trechos de obras, com facilitações de toda ordem para os alunos. É um embate entre *discursos constituintes* (MAINGUENEAU, 2000) de diferentes domínios. De um lado, o discurso constituinte legislativo, de longa tradição e de natureza impositiva; do outro, o discurso constituinte pedagógico/acadêmico, que, para ter efeito, evoca os grandes nomes estrangeiros que se dedicam aos estudos da Antiguidade, ou evoca a realidade do ensino do latim nesses países.²⁴

Alguns dos prefácios de obras do início da década de 40 ainda são lamentosos e já apostam na “ressurreição” do latim no Brasil, uma forma de assumir a língua como morta:

Já observaste [leitor], também, que nos grandes núcleos culturais do nosso mundo, neste século de progresso, em todas as raias do saber humano esse passado vibra cheio de ressurreição. Que imensas edificações se arrojam para o espaço infinito, fundamentadas nesses cimentos inabaláveis! (*Pequeno ensaio de métrica latina*, J. F. Marques Leite, 1940)

As críticas à legislação e aos programas impostos se seguem, justificando a natureza questionável da obra didática:

Os programas ora em vigor indicam os autores que devem ser explicados. Atendendo ao **exíguo tempo concebido ao estudo do Latim no curso fundamental** e à impossibilidade de serem estudados todos os textos indicados, fizemos uma **seleção** dos trechos mais interessantes. (*Língua Latina. Trechos escolhidos*, Vilhena Moraes e Orlando Fonseca, 1936)
O ensino do latim tem de adstringir-se a noções elementares. (*Latim fundamental pelos textos*, Raymundo Cintra, 1939)

²³ Abreu (1955, p. 65-66) apresenta uma série de dados esclarecedores. Ainda que longa, damos a citação aqui pela recuperação de informações históricas relevantes: “Antes de 1931, eram o Colégio Pedro II, estabelecimento padrão, mantido pela união na capital da República, e os ginásios estaduais, equiparados, que elaboravam esses programas. A reforma de 1931 (Francisco de Campos) transfere essa competência a comissões de professores escolhidas pelo ministro da Educação. Recentemente, reconferiu-se ao Colégio Pedro II a prerrogativa de elaborar os seus próprios programas e depois (Portaria Ministerial nº 966, de 2/10/1951) foi a adoção desses programas estendida ao País, ficando os planos de seu desenvolvimento a cargo da congregação do Colégio Pedro II. Sempre que os governos estaduais desejem adotar, para uso em suas escolas, planos de desenvolvimento próprios, ficarão eles sujeitos à aprovação ministerial.”

²⁴ Nesses embates, os efeitos são variados: as queixas, por exemplo, que ocorrem nesse período podem ter contribuído para as novas configurações do ensino do latim apresentadas pela Lei de Capanema; por outro lado, as queixas dos resultados obtidos no ensino do latim durante a vigência da Lei de Capanema, além de outros fatores, podem ter contribuído para a omissão da obrigatoriedade do latim na LDB de 1961.

Além dessas críticas à legislação, o prefácio se converte também, por vezes, numa arena, onde se digladiam os autores em concorrência. Em Faria (1935, p. 7), uma insinuação da questão: “... o presente trabalho não é obra improvisada, tradução afoita do ultimo compendio europeu ou americano, que o acaso de uma remessa postal nos tenha feito chegar às mãos”.

Frente à legislação, o embate discursivo pode, até mesmo, vir revestido de um vocabulário **bélico** ou **trágico**, disfarçado de *termos poéticos* ou *amenizadores*, como o que se segue, em citação longa, mas, a nosso ver, justificada:

O nosso idioma anda vestido de andrajos e em vergonhosa **miséria**..., ele que possui pompas e opulência, podia andar **armado** de maravilhas linguísticas herdadas do latim. Estamos **perdendo** dia a dia as riquezas do patrimônio de nossa língua por falta de estudos de latim.

Salvemos do **naufrágio** o nosso idioma *belo* como o **triunfo** épico que ele canta... [...] Nós que a todo momento nos servimos desta *harpa melodiosa* chamada língua portuguesa, amemo-la com carinho. O nosso idioma bem sabido nos fornecerá a **têmpera para as armas** nas **lutas da pena** e nos dará **vitórias** na imprensa, na tribuna, em todas as **lides da existência**. Não obteremos **triumfos** sem o *amor* e sem o conhecimento do idioma que ungiu os lábios dos nossos pais e que nos fornecerá a última palavra no **derradeiro momento de vida**.

Profundemos o estudo do latim e encontraremos o minério para o *tesouro* da língua portuguesa. Ele nos fornecerá **vitória** nos **prélios** da linguística e nos servirá de *luz* para descobrirmos a solução dos magnos problemas deparados na carreira das letras. (*O latim e a formação das línguas românicas*, João Henrique, 1937, p. 46)

Os prefácios de obras do início da década de 40 já dão indícios de conhecimento das possíveis alterações no quadro do ensino de latim que viriam a ganhar corpo com a chamada Lei de Capanema (1942). Ernesto Faria, que presenciou os duros anos da Lei Francisco Campos, publica, em 1941, a obra *O latim e a cultura contemporânea* (I – A questão do latim; II – As modernas diretrizes do ensino do latim), obra que, modificada e complementada, será reeditada, em 1959, com o título *Introdução à didática do latim*. Nessa edição de 1941, o autor trata das questões centrais e dos dilemas do ensino do latim. Contudo, noticia novidades e enquadra o propósito da obra:

Estando, atualmente **em elaboração uma reforma de ensino secundário**, que pretende, segundo se afirma, dar ao latim uma situação condigna nos programas, o aparecimento deste livro, onde minha máxima preocupação foi sempre apresentar os fatos em toda a sua realidade objetiva, parece-me não vir fora de propósito. (p. 8)

E dá indícios de que o assunto “a questão do latim” estava na pauta do dia e representava momentos de tensão para os latinistas: “Dirige-se [esta obra], dest’arte a todo aquele que já tenha feito a si mesmo a pergunta **se o latim deve ou não entrar no currículo da escola secundária** ...” (p. 8).

A obra do Prof. Oswaldo Lima Rodrigues, *Fundamentos do método psicotécnico no ensino do latim* (1942), ainda não reflete as determinações da lei e mantém o discurso na ordem do previsto: o problema do interesse dos alunos, a proposta de novos métodos (vistos sempre como a salvação), a lista de utilidades do latim etc.

De 1943, um ano depois da aprovação da Lei de Capanema, a obra *Latim ginásial pelos textos* (2ª série), de Raymundo Cintra e Jorge Lyra, já reflete a legislação vigente. Trata-se de uma “2ª edição, revista, **caprichosamente melhorada e ampliada** de acordo com o Programa Oficial...”:

Na sua primeira edição [da vigência da Lei Francisco Campos], esta obra obedeceu às normas da metodologia moderna da língua latina, publicando-se **um compêndio elementar que atendesse a um curso de dois anos**.

[...]

Com a reforma do ensino secundário [Lei de Capanema], **tornou o latim à sua posição de superioridade**, no desenvolvimento mental da juventude brasileira, figurando em relevo no programa oficial.

Urgia, então, desenvolver a matéria, em profundidade...

Os prefácios agora alteram o tom discursivo. Com a folga proporcionada pela legislação, o assunto deixa de ser as utilidades do latim, e começam a ganhar espaço a discussão metodológica, a explicitação da obra, além dos clássicos pedidos de desculpa e o apelo à condescendência dos críticos de plantão das obras latinas que, em vultuosa quantidade, saíam do prelo, muitas vezes às pressas, para o uso escolar. Os alunos, desinteressados e sem paixão pelo latim nas obras da década passada, se convertem em **juvens latinistas** (*Antologia Latina – para a segunda série ginásial*, Augusto Magne, 1944), **mocidade briosa**²⁵ (*Antologia latina – para a quarta série ginásial*, Augusto Magne, 1946), **mocidade estudiosa** (*Curso de latim – ciclo ginásial, 4ª série*, Fernando Barata, Abílio dos Santos, 1955).

Sem a necessidade de se questionar a carga horária e o programa oficial e, portanto, com as listas de utilidades do latim não ocupando mais o grosso dos prefácios, começam a surgir obras em cujos prefácios ora se engrandece o valor da obra, dado o sucesso alcançado pelo número de edições, ora se retoma a questão da pronúncia do latim.

Em 1933, Ernesto Faria já havia publicado a sua obra *A pronúncia do latim – novas diretrizes ao ensino do latim*, tese de concurso para a cadeira de latim do Colégio Pedro II, orientada pelo seu mestre Antenor Nascentes, a quem dedica a obra, e, em 1938, havia publicado o *Manual de pronúncia do latim*, dedicada à memória de Vicente de Souza, “que foi o primeiro no

²⁵ A expressão vai se repetir na adaptação feita por Augusto Magne, também de 1946, da obra *Literatura Latina*, de L. Laurand.

Brasil a pugnar pela restituição da pronúncia clássica do latim, estabelecendo, em suas aulas no Colégio Pedro II, o critério filológico” (FARIA, 1938). Vicente de Souza havia publicado, em 1902, o livro *Restituição da pronúncia latina*, “demonstrando atualidade e antecipando a querela da pronúncia, que marcou a fase posterior dos estudos latinos no Brasil” (TUFFANI, 2006, p. 24).

Se a questão é anterior, é no início do período da Lei de Capanema a verdadeira querela, como diz Tuffani. São do período obras como *Pronúncia do latim*, de Nelson Roméro (1942), *A pronúncia reconstituída do latim*, de Cândido Jucá Filho (1943), e também as respostas de Ernesto Faria, as réplicas, as trélicas e o envolvimento de outras personalidades.²⁶ Anos depois, a questão ainda continua, com a publicação de *O argumento histórico e a pronúncia do latim*, de Nelson Roméro (1947, com prefácio assinado em 1946).

Segundo Tuffani:

A querela da pronúncia dominou grande parte do período e foi, para prejuízo dos estudos latinos, tratada de forma apaixonada e intransigente com muito desgaste para as partes envolvidas. Entre os defensores da pronúncia reconstituída, destacaram-se J. Mattoso Câmara Jr., Ernesto Faria e Serafim da Silva Neto. A pronúncia tradicional foi amparada sobretudo por Cândido Jucá Filho, J. F. Marques Leite e Nelson Roméro. (TUFFANI, 2006, p. 28)

Um outro aspecto que domina a temática dos prefácios do período, conforme dissemos, é o enaltecimento da obra em função do número de edições a que chega. Obviamente, conforme referimos antes, o acréscimo do número de anos de estudo de latim, o aumento da demanda de matrículas e a formação do professor justificam o surgimento de uma produção editorial

²⁶ Um pouco da querela pode ser acompanhada através dos seguintes trabalhos: CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. A pronúncia do Latim. *Revista de Cultura* 14.185: 264-266, 1942; FARIA, Ernesto. A pronúncia reconstituída do latim I. (Resposta a Cândido Jucá (filho), reunindo exemplos, argumentos e bibliografia recente em favor daquela pronúncia.) *Revista Filológica* – Ano III, nº 18. 1942, p. 159-164; FARIA, Ernesto. A pronúncia reconstituída do latim II. (Conclusão da tréplica às objeções de Cândido Jucá (filho), iniciada no nº 19 da RF.) *Revista Filológica* – Ano III, nº 20, jul. 1942, p. 333-338; FARIA, Ernesto. L. LAURAND. J. MAROUZEAU, La prononciation du Latin. *Boletim de Filologia*, Ano II – Junho 1947 – Fasc. VI, p. 109-110; JUCÁ FILHO, Cândido. A pronúncia reconstituída do Latim – I. *Revista Filológica*, 3.15: 284-289, 1942; JUCÁ FILHO, Cândido. Ainda a pronúncia reconstituída do Latim – II. *Revista Filológica*, 3. 17: 193-205, 1942; JUCÁ FILHO, Cândido. Pronúncia reconstituída do Latim: as falsidades, o conformista e a ‘etriocrítica’; respostas aos srs. E. de Faria, J. Mattoso Câmara Jr. e Serafim da Silva Neto. Rio de Janeiro: EPASA, 1943; SILVA NETO, Serafim da. Como pronunciar o Latim. *Revista de Cultura*, Rio de Janeiro, 1942; SILVA NETO, Serafim da. *Rugas filológicas: réplica a Jucá, o inestudioso, implicante e roncador*. Rio de Janeiro: s. n., s.d.

difícil de acompanhar. Lembremos o que nos disse Abreu (1955) para entendermos o contexto da formação do professor. Com outros dados que apresenta, aqui em relação ao Rio de Janeiro, então capital do país, podemos vislumbrar os problemas nos demais centros:

Numa amostra de 1.377 professores secundários em exercício, cuja formação profissional constava do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura (1951), apenas 112 eram diplomados por Faculdades de Filosofia (8%). [...]

O diploma mais encontrado (329 casos) era o de professor normalista (diplomado em nível médio), seguido do de bacharel em direito (142). [...]

Como fato importante deve registrar-se que cerca de 50% desse professorado era formado em nível médio e, desses 50%, 12% não tinham ido além do ciclo ginasial (1º ciclo do ensino médio, com 4 anos de estudo). (p. 71)

Nesse contexto, as obras didáticas encontram terreno para se multiplicarem. Algumas chegam a um número de edições inimaginável. Registra-se, por exemplo, uma 82ª edição da *Gramática latina para as quatro séries do ginásio* (1952) de autoria do Pe. Milton Valente, S. J. Embora seja difícil recuperar se se trata de edição ou de reimpressão, além de haver muita confusão com datas e edições, o fato é que esse expediente é marcado nos prefácios para indicar o sucesso do trabalho e, indiretamente, a sua suposta qualidade. O prefácio também pode se converter no espaço em que os autores de livros reservam seus títulos para as obras que pretendem fazer. Tamanha é a produção, que um mesmo autor, por vezes, publica mais de uma obra no mesmo ano.

Se o latim continuou com os sete anos, os 04 do ginasial e os 03 do clássico, portarias ministeriais, contudo, são registradas nos prefácios, as quais reduzem a carga horária semanal da disciplina.²⁷ O Pe. Milton Valente cita duas portarias que teriam reduzido a carga horária semanal de latim para duas horas: a de nº 26, de 15 de janeiro de 1946 e a de nº 966 de 02 de outubro de 1951. Também fazem menção a portarias que reduziram a carga horária semanal de latim as obras de autoria de Paulo Rónai: *Gradus primus* e *Gradus secundus* (1954). Assim, se, por um lado, logo após a Lei de Capanema os autores tiveram que reforçar suas obras, ampliando-as para atender às novas exigências do programa, por outro, agora, o movimento era contrário, havendo a necessidade de uma “nova elaboração mais reduzida” (*Gramática latina para as quatro séries do ginásio*, Pe. Milton Valente, S. J., 1952).

²⁷ Os anos 40 e 50, apesar da ênfase dada ao latim pela Reforma de Capanema, representam um momento de tensão e de questionamento da preponderância de um currículo humanista. Desde 1948, já tramitavam no Congresso Nacional discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, numa tentativa de pautar a questão da modernização da educação secundária no país (SOUZA, 2009, p. 82-83).

A década de 50 representará, pois, um momento de transição, de novos, mas velhos, discursos sobre a utilidade e a importância do latim, de se questionar sobre a necessidade da disciplina, o que culminará com a LDB de 1961 e seus atos adicionais, que, ao desobrigarem a necessidade de oferta, contribuirão para a retirada do latim dos currículos. A própria portaria Nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951, que expediu os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas, começa suas *Instruções metodológicas para o ensino do latim* com um parágrafo resumitivo das utilidades da língua:

Um dos objetivos do ensino desta cadeira é proporcionar aos alunos a cultura filológica: pô-los em contato com a literatura e a civilização de um grande povo, assegurando-lhes, ao mesmo tempo, melhor conhecimento do português e das demais línguas românicas. É preciso, porém, não esquecer **a utilidade mais relevante do latim: a sua concisão, a sua riqueza vocabular, morfológica e sintática estimulam quantos o aprendem à medição, à análise, a exercícios intelectuais que muito concorrem para a educação do raciocínio e do pensamento.** (Diário Oficial, Seção I, Suplemento ao número 45, 22 de fevereiro de 1952)

Essas novas velhas ideias começarão a tomar corpo novamente nos prefácios:

Se o LUDUS TERTIUS contribuir, ainda que em escala mínima, para que o Latim alcance a sua finalidade, isto é, formar a inteligência do aluno, robustecer-lhe a vontade, educar-lhe o sentimento estético, disciplinar-lhe a fantasia, o autor se dará por satisfeito e por bem pago de todas as canseiras, que acompanham a elaboração de semelhante obra. (*Ludus Tertius – 3ª série ginásial*, Pe. Milton Valente, S. J., 1953.

Procurando demonstrar que a primeira finalidade do estudo do latim não está no benefício que traz à aprendizagem do português, Napoleão Mendes de Almeida (1946)²⁸ propõe um foco na utilidade que é de natureza intelectual:

Quando o aluno compreender **quanta atenção exige o Latim, quanto lhe prendem o intelecto** e lhe delectam o espírito as várias formas flexionais latinas, a diversidade de ordem dos termos, a variedade de construções de um período, terá de sobejo visto a excelente cooperação, a real e insubstituível utilidade do Latim na formação do seu espírito e a razão de ser o Latim obrigatório nos países civilizados. [...]

Não é para falar o Latim que o ginasiano estuda esse idioma. **Para aguçar seu intelecto, para tornar-se mais observador, para aperfeiçoar-se no poder de concentração de espírito, para obrigar-se à atenção, para desenvolver o espírito de análise, para acostumar-se à calma e à ponderação, qualidades imprescindíveis ao homem de ciência,** é que o ginasiano estuda esse idioma.

²⁸ A edição consultada é a de 2011.

Mas a frase que conclui o texto aposta na direção de que o português é útil para se aprender latim e vice-versa: “Asas de um pássaro, o Latim e o Português devem voar juntos: tal é a minha convicção, tal a minha preocupação em todas as 104 lições”. Para ele, é o conhecimento ruim de “português” dos alunos que atrapalha a aprendizagem do latim, o português da nomenclatura gramatical (“Como **obrigar um aluno a decorar** a conjugação total de um verbo se ele não sabe o que é participio presente, o que é gerúndio, o que é supino?”). Não há como ficar indiferente ao discurso de Napoleão. Sua argumentação, muitas vezes recheada de raciocínios exuberantes, poderia convencer. Mas o próprio Napoleão, que tanto reclama das estratégias didáticas tradicionais dos métodos, dos programas e de seus colegas, acredita que *obrigar a decorar*, tão somente, é “aguçar o intelecto”? Ajuda a “desenvolver o espírito de análise”?

Em obra de 1957, *Método moderno para a tradução do latim*, de Lourenço Tôres da Silva, a lista das utilidades da língua cresce, com as “Vinte razões por que estudamos o latim”. Antes, porém, o autor nos dá pistas sobre os novos e também velhos questionamentos sobre a presença do latim na escola:

Infelizmente pessoas há que nunca estudaram o Latim e outras que muito mal o estudaram, se põem a pronunciar de público sobre sua permanência ou não, como disciplina do curso secundário!... Acreditamos que, neste como noutros passos, nossas autoridades esclarecidas hão-se sempre dar ouvidos aos entendidos de verdade e não aos tabaréus que formigam em todos os setores da vida nacional!... (p. 11)

As legislações futuras devem ter provado ao professor que os entendidos de verdade não foram ouvidos. Ainda que sua obra tenha apresentado uma das maiores listas de utilidades do latim, sendo muito extensa, não a reproduzimos aqui. A impressão que temos é que o autor precisava fechar o número de 20 utilidades, razão pela qual ou algumas delas de alguma forma se repetem ou algumas são extremamente forçadas.

Nos prefácios, os autores também questionam o trabalho dos professores, atribuindo a eles a culpa do fracasso do latim. O autor da lista das 20 utilidades do latim, por exemplo, sugere que “cada vez que [os professores] ouvissem uma crítica desairosa ao ensino da língua, deveriam bater no peito e dizer: ‘mea culpa, mea maxima culpa.’” (p. 13).

Se nos prefácios os autores também questionam o programa e a exiguidade do tempo, o embate discursivo continua. Em um volume de autoria de Ivan Cardoso Malta, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, CADES, em 1956, *Didática especial do latim*, as queixas são retrucadas:

Há um velho hábito, há muito arraigado em nossos meios educacionais: condenar os programas didáticos e atribuir-lhes, tão somente a eles, as causas de todos os males que afligem o ensino, em todos os seus ramos e graus.
[...]

Com referência especial aos programas do CURSO SECUNDÁRIO, é de lamentar-se a insistência das críticas, por vezes injustas e infundadas, que sobre os mesmos se fazem. (p. 7)

O ensino de latim e seus problemas voltam à pauta. Sílvio Elia, em *O ensino do latim (doutrina e métodos)*, obra de 1957, ao sinalizar que o latim, desde o Renascimento, tem sido alvo de ferozes críticas e tem sido considerado um fardo para a juventude, resume a questão:

Em tudo isso existe um pouco de verdade, mas, a nosso ver, as causas da inegável decadência dos estudos latinos podem ser reduzidas às três seguintes: 1ª, ausência de gosto pelas coisas do espírito; 2ª, deficiências nos métodos empregados; 3ª, má organização de horários e programas. (p. 13)

O autor caracteriza a época como voltada para um tecnicismo, em que a técnica e a expansão dos sentidos orientam as forças sociais, e apresenta a realidade do latim: “Defendem-no [o latim] os heroicos sitiados da cidade humanista, mas reconhecem que o terreno lhes foge continuamente sob os pés” (p. 13).

Já do final da década de 50 é a obra que apresentará um quadro das principais questões do latim, muitas das quais tratadas aqui. Trata-se da *Introdução à didática do Latim*, de Ernesto Faria (1959), publicada um ano depois de sua *Gramática superior da língua latina* (1958). Da década de 60 em diante, o latim entra na sua idade de ferro, com a sua exclusão paulatina dos currículos. O próprio Ernesto Faria, um dos maiores latinistas brasileiros e grande defensor de um bom ensino de latim, não resistirá ao novo quadro:

Às questões de saúde, porém, somou-se uma outra, por certo bem mais grave: o duro golpe que os estudos clássicos sofreram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024, de 24/12/61), que, ao revogar a Reforma Capanema, é, realmente, um divisor de águas na história da educação brasileira. Ficou-nos, além do mais, esse marco de triste memória: a morte trágica de Ernesto Faria em plena Congregação da Faculdade Nacional de Filosofia, na sessão de 14 de março de 1962, iniciada às 15 horas, e assim tragicamente interrompida.

Ao discutir a nova legislação, não resistiu ao tratamento que dá ao latim. E o protesto violento, que começara a escrever de manhã, em casa, ficou em pouco mais de uma página. O grande defensor dos estudos clássicos e da formação humanística morreu com o latim. (VALLE, 2006, p. 22)²⁹

²⁹ VALLE, Rosalvo do. Professor Ernesto de Faria Júnior, *Confluência*, Número em homenagem a Ernesto Faria, Rio de Janeiro, nº 31, 1º set. 2006, p. 11- 48.

3. A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: UM NOVO QUADRO QUE SE ANUNCIA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, traz um conjunto de aberturas e de indecisões, que só serão resolvidas a partir do início da década de 70. Engana-se, então, quem imagina que a década de 60 é a década da retirada do latim do currículo da educação básica. É o início. Enquanto isso, o latim continua com seus indecisos suspiros, até que a legislação se defina:

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo. (Lei Nº 4.024/1961)

No período, apesar de em menor quantidade, ainda se registra a reedição dos métodos de períodos passados, e novos métodos surgem. A partir da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e de seus dispositivos legais imediatamente posteriores, o quadro do latim entra em colapso na educação básica. Mas uma análise detalhada do latim na segunda metade do século XX e início do século XXI, pelos limites de um único artigo, fica para mais à frente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[?]. *Selecta latina*. 1. ed. São Paulo: Typ. Henrique Scheliga & C., 1920.

ABREU, Jayme. A Educação Secundária no Brasil: (Ensaio de identificação de suas características principais). *RBEP*, v. 23, p. 26-104, abr./jun., 1955.

ABREU, Jayme. A Educação Secundária no Brasil: (Ensaio de identificação de suas características principais). *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr., 2005.

AGUIAR, José Márcio (org.). *CFE - Pareceres Básicos; Reforma - ensino de 1º e 2º graus*. Brasília: Mai Editora, 1975. v.1.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

AZEVEDO, Fernando de; AZZI, Francisco. *Páginas latinas. Pequena história de literatura romana pelos textos*. São Paulo: Melhoramentos, 1927.

BARATA, Fernando; SANTOS, Abílio dos. *Curso de latim - ciclo ginásial - 4ª série*. 1. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1955.

- BRASIL. Decreto 11.530, de 18 de março de 1915. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>
- BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm
- BRASIL. Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>
- BRASIL. Decreto Nº 3.251, de 8 de abril de 1899. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3251-8-abril-1899-524821-publicacaooriginal-1-pe.html>
- BRASIL. Decreto Nº 3.914, de 23 de janeiro de 1901. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-23-janeiro-1901-503356-norma-pe.html>
- BRASIL. Decreto Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-retificacao-69216-pe.html>
- BRASIL. Decreto Nº 8.660, de 5 de abril de 1911. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8660-5-abril-1911-510155-publicacaooriginal-1-pe.html>
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- BRASIL. Portaria Ministerial nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951. Diário Oficial, Seção I, Suplemento ao número 45, 22 de fevereiro de 1952. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2375333/dou-secao-1-22-02-1952-pg-65/pdfView>
- CINTRA, Raymundo. *Latim fundamental pelos textos*. 1 ed. São Paulo: Oficinas Gráficas do “Legionário”, 1939.
- CINTRA, Raymundo; LYRA, Jorge. *Latim ginásial pelos textos - 2ª série*. 2 ed. São Paulo: Casa Lyra, 1943.
- CRUZ, Estêvão. *Programa de latim. Antologia, subsídios históricos e gramaticais*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1936.
- ELIA, Sílvio. *O ensino do latim (doutrina e métodos)*. Rio de Janeiro: Agir, 1957.
- FARIA, E. *A pronúncia do latim*. Novas diretrizes ao estudo do latim. Rio de Janeiro: MEC, 1933.
- FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.
- FARIA, Ernesto. *Introdução à didática do latim*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

- FARIA, Ernesto. *Manual de pronúncia do latim*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1938.
- FARIA, Ernesto. *O latim e a cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: F. Griguiet & Cia, 1941.
- FARIA, Ernesto. *O latim pelos textos*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1935.
- HENRIQUE, João. *Grammatica latina para o 4º e 5º anno seriado e curso complementar*. 1 ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935.
- HENRIQUE, João. *O latim e a formação das línguas românicas*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1937.
- JONES, P. V.; K. C. SIDWELL. *Reading Latin: grammar, vocabulary and exercises*. 19ª. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005a.
- JONES, P. V.; K. C. SIDWELL. *Reading Latin: text*. 18 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005b.
- JONES, Peter V.; SIDWELL, Keith C. *Aprendendo Latim*. Gramática, vocabulário, exercícios e textos. Trad. e superv.: Isabella Tardin Cardoso, Paulo Sérgio de Vasconcellos e equipe. São Paulo: Odysseus, 2012.
- LEITE, J. F. Marques. *Pequeno ensaio de métrica latina*. Rio de Janeiro: [?], 1940.
- LIMA, A. A. Notas sobre humanismo no Brasil. *A Ordem*, p. 3-8, jun. 1940
- LOBO, Tânia. A questão da periodização da história lingüística do Brasil. In: CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês. *Razões e emoção: miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Lisboa: IN-CM, 2003. p. 395-409.
- MAGNE, Augusto. *Antologia latina - para a quarta série ginásial*. 3ª impress. rev. São Paulo: Editôra Anchieta S. A., 1946.
- MAGNE, Augusto. *Antologia latina - para a segunda série ginásial*. São Paulo: Editôra Anchieta Ltda, 1944.
- MAINGUENEAU, Dominique. Analisando discursos constituintes. *Revista do GELNE*, v. 2, n. 2, 2000, p. 1-12.
- MALTA, Ivan Cardoso. *Didática especial do latim*. Brasil: MEC/CADES, 1956.
- MARINHO, Pe. ; NOVAIS, Manuel Marinho. *Lições metódicas de latim ao alcance de todos*. Porto: Typografia Fonseca, 1932.
- MORAES, Vilhena; FONSECA, Orlando. *Língua latina. Trechos escolhidos*. 1 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
- NÓBREGA, Vandick L. da. A cultura clássica no Brasil. *Romanitas: Revista de Cultura Clássica Romana: Língua, Instituições e Direito*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 457, 1952.
- NÓBREGA, Vandick L. da. *A presença do latim - 2 - Parte gramatical*. Rio de Janeiro: INEP/ MEC, 1962.

- NÓBREGA, Vandick L. da. *A presença do latim - 3 - Antologia*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1962.
- NÓBREGA, Vandick L. da. *A presença do latim 1. Metodologia e instituições*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1962.
- ØRBERG, Hans H. et alii. *Lingua latina per se illustrata: latine doceo* (guía para el professorado). Granada (Espanha): Cultura Clásica, 2007.
- ØRBERG, Hans H. *Lingua latina per se illustrata – Pars I: Familia Romana*. Newburyport, MA: Focus Publishing, 2003a.
- ØRBERG, Hans H. *Lingua latina per se illustrata – Pars II: Roma aeterna*. Newburyport, MA: Focus Publishing, 2003b.
- QUEDNAU, Laura Rosane. Ensino de latim: discussão e propostas. In: *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 320-338.
- RODRIGUES, Oswaldo Lima. *Fundamentos do método psicotécnico no ensino do latim*. Rio de Janeiro: Tipo Batista de Souza, 1942.
- RÓNAI, Paulo. *Gradus Primus: curso básico de latim*. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 1954.
- RÓNAI, Paulo. *Gradus Secundus: curso básico de latim*. 4 ed. São Paulo: Cultrix, 1954.
- SANTOS, Luiz Antonio dos. *Elementos de grammatica latina*. 4 ed. São Paulo: [?], 1924.
- SILVA, Lourenço Tôrres da. *Método moderno para a tradução do latim*. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun., 2009.
- TUFFANI, Eduardo (2006). *Repertório Brasileiro de Língua e Literatura Latina (1830-1996)*. Cotia, SP: Ibis.
- VALENTE, Pe. Milton Luís. *Gramática latina para as quatro séries do ginásio*. 82 ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1952[?]
- VALENTE, Pe. Milton Luís. *Ludus tertius - 3ª série ginásial*. 23. ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1953.
- VALLE, Rosalvo do. Professor Ernesto de Faria Júnior. *Confluência*, Número em homenagem a Ernesto Faria, n.º 31, 1º set. 2006, p. 11- 48, Rio de Janeiro.
- VASCONCELLOS, J. Leite de. *Da importância do latim*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1947.
- VASCONCELLOS, J. Leite de. Da importância do latim. *Revista Lusitana*, v. xiv, 1911, p. 113-124.