

Ensino de Latim: métodos e abordagens teóricas

Adílio Junior de Souzaⁱ
Denilson Pereira de Matosⁱⁱ

Resumo: Este artigo traz o resultado de uma prática de ensino de Latim em cursos de Letras durante mais de uma década. O estudo tem por objetivo analisar a práxis docente, unificando teoria e prática, ajustando-as conforme as necessidades suscitadas em sala de aula. Na tentativa de eleger uma teoria adequada a realidade da URCA, foi realizada a aplicação de métodos de ensino, entre eles: *método tradicional*, *método gramatical com fragmentos de textos*, *método textual - I*, *método textual - II* e *método semântico com foco na tradução*. Para a confecção da pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura, com destaque para as gramáticas de Latim mais utilizadas, bem como as diversas bibliografias sobre ensino de língua clássica, que têm servido para a qualificação profissional de professores de Latim. Da teoria da Semântica Lexical, foram consultados: Ribeiro (2016), Castilho (2014), Cançado (2012), Ilari e Geraldi (2006), Ilari (2001), entre outros. Conclui-se o estudo com reflexões acerca da prática.

Palavras-chave: Gramáticas. Ensino. Latim. Semântica Lexical.

Teaching of Latin: methods and theoretical approaches

Abstract: This article brings the result of a practice of teaching Latin in Letters courses for over a decade. The study aims to analyze the teaching praxis, unifying theory and practice, adjusting them according to the needs raised in class. In an attempt to choose a theory appropriate to the reality of URCA, the application of teaching methods was carried out, among them: *traditional method*, *grammatical method with text fragments*, *textual method - I*, *textual method - II* and *semantic method with a focus on translation*. For the preparation of the research, a literature review was carried out, with emphasis on the most widely used Latin grammars, as well as the various bibliographies on classical language teaching, which have served for the professional qualification of Latin teachers. From the theory of Lexical Semantics, the following were consulted: Ribeiro (2016), Castilho (2014), Cançado (2012), Ilari and Geraldi (2006), Ilari (2001), among others. The study is concluded with reflections about the practice.

Keywords: Grammas. Teaching. Latin. Lexical Semantics.

Submetido em: 30 abr. 2020

Aprovado em: 25 jun. 2020



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Compartilha Igual 4.0 Internacional

DLCV – Língua, Linguística & Literatura

ISSN 1679-6101
EISSN 2237-0900

ⁱ Doutor e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB (Proling/UFPB), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africanas de Língua Portuguesa e graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri (Urca). E-mail: adilio.souza@urca.br.

ⁱⁱ Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense/UFF (2008); Mestrado em Estudos da Linguagem (Língua Portuguesa e Linguística) pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/RJ (2003); Especialista em Língua Portuguesa (UERJ) e em EaD pelo SENAC (2000 e 2010). Graduação em Letras Bacharelado e Licenciatura Português Literaturas – UERJ (1995 e 1997). Atualmente é Professor associado na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, Professor UAB/Letras e Libras UFPB Virtual e docente do Proling: Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE. E-mail: profdenilson2010@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Desde 2007, quando Adílio Souza (URCA/UFPB) (doravante *pesquisador-autor*) iniciou a sua experiência de ministrar aulas em cursos de Letras da Universidade Regional do

Cariri, em Caririaçu/CE, ele fez uma série de testes com exercícios de todos os tipos, materiais didáticos, apostilas e dicionários variados (impressos e digitais) e, o mais importante, aplicou métodos de ensino baseados em muitos autores.

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

Nas próximas seções, serão listados cinco métodos¹ que foram utilizados pelo pesquisador-autor ao longo dos últimos 14 anos de ensino, partindo do mais *tradicional* ou mais *moderno*, ressaltando questões positivas, negativas e mudanças que foram feitas durante esse percurso.

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

MÉTODO TRADICIONAL

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

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

Tais obras foram conhecidas ainda na graduação em Letras na URCA no ano de 2003 e desde então foram tidas como pilares, assegurando aulas que traziam conforto e segurança, porque não representavam maiores desafios. As obras foram adotadas nas aulas de língua

¹ Beccari e Binato (2014) elencam as seguintes abordagens para ensino de latim: *textual*, *textual ad hoc*, *comunicativa*, *direta* e *indutiva contextual*. Porém, neste artigo, faz-se uma classificação própria, a partir das reflexões baseadas no arcabouço teórico consultado.

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

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

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

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

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

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

MÉTODO GRAMATICAL COM FRAGMENTOS DE TEXTOS

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

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

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

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

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

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

Apesar dos avanços, surgiram alguns problemas: muitos alunos se queixavam da profundidade teórica da obra de Cardoso, mesmo sendo introdutório; outros se lamentavam do vocabulário reduzido das lições dos livros de Rónai; havia ainda aqueles que reclamavam da ausência de vocabulário da obra de Garcia (2000). Foi nesse período que descobri, por acaso, que essa referida obra havia tido uma revisão e lançamento de uma 3ª edição, de 2008,

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

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

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

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

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

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

MÉTODO TEXTUAL - I (INDUTIVO E ATIVO)

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

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

O seguinte fundamento determinou a nova abordagem do ensino: “O essencial do método é introduzir, gradualmente, o emprego do idioma latino” (BERGE; CASTRO; MÜLLER, 2001, p. 9). Nesse sentido, conforme a orientação dos autores, era preciso apresentar frases simples, ampliando o conhecimento lexical da língua aos poucos. E mais, o fundamento do método é que: “o aluno deve atinar com o sentido da frase, não por simples adivinhação, mas pela análise progressiva das expressões latinas” (BERGE; CASTRO; MÜLLER, 2001, p. 9).

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

Entre os anos de 2014 e 2015, o pesquisador-autor aplicou o terceiro método. Contudo, era uma tarefa pouco produtiva, com resultados problemáticos, inclusive com

reprovações. Talvez pela falta de prática ou até mesmo pelo desconhecimento de outras formas de aplicação do método.

MÉTODO TEXTUAL - II (DIDÁTICO-LINGUÍSTICO)

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

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

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

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

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

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

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

O método didático-linguístico foi utilizado entre os anos de 2015 e início de 2018, ampliando cada vez mais o leque de leituras e bases teóricas do pesquisador-autor. Nesse tempo, havia já o entendimento de que uma prática não-reflexiva não poderia conduzir os alunos ao conhecimento pleno da língua, daí que os diferentes modos de aprender deviam ter maior ênfase, pois não há somente uma maneira de aprender, como também não existe um método apenas. Se, de fato, existisse um único método e forma de aprender, para que serviriam então as dezenas de milhares de pesquisas sobre o ensino que abordam diferentes métodos? Bastaria um único livro ou texto. É evidente que não é bem assim.

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

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

MÉTODO SEMÂNTICO COM FOCO NA TRADUÇÃO

UM NOVO CAMINHO

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

retomando estudos de semântica lexical, área com a qual já havia tido contato quando da confecção da dissertação, em 2015.

Para ampliação da base teórica do pesquisador-autor, dois artigos foram encontrados e merecem destaque, ambos produzidos por Santos Sobrinho (2013b, 2017), que retomam a discussão abordada em sua tese (SANTOS SOBRINHO, 2013a). Entre os estudos mencionados, os dois primeiros do autor sintetizam a história do ensino da língua dos romanos no Brasil, com ênfase nas leis que regeram seu ensino até recentemente; aborda também as produções acadêmicas que circulam nas últimas décadas, assim como a confecção de instrumentos linguísticos para o ensino do idioma.

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

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

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

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

Figura 1 – Capa do livro “Familia Romana”

Hans H. Ørberg



PARS I
**FAMILIA
ROMANA**



Fonte: Ørberg (1991)

Figura 2 – Capa do livro “Roma Aeterna”

Hans H. Ørberg



PARS II
**ROMA
AETERNA**
SECOND EDITION



Fonte: Fonte: Ørberg (1992)

Enfim, Ørberg (1991; 1992, com sucessivas edições e formatos) escreveu essas e várias outras obras totalmente em língua latina. No primeiro volume, são exibidos trinta e

cinco textos, com a *gramática* e espaços *vocabulários* diluídos nas lições. O objetivo, como se depreende dos textos, é que o leitor possa ler e compreender simultaneamente, sem que seja preciso estudar ou realizar análises morfossintáticas. No segundo volume, são revelados vinte e um textos, porém, dessa vez, com fragmentos reescritos ou adaptados de obras de autores latinos, permitindo que o leitor entre em contato direto com a *Literatura Latina*.

A ESCOLHA DE UM MÉTODO

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

Não se trata de realizar uma *análise lexicográfica* como bem procedem Arruda e Souza (2013), com seu *método lexicográfico* ancorado na *Lexicografia Pedagógica* – talvez porque nem todos consigam dominar plenamente essa técnica² – e sim de aproveitar o texto como fonte de pesquisa extralinguística, não somente seu vocabulário. Saindo do texto às discussões que dele emanam, tais como as questões de ordem gramatical, textual, pragmáticas, discursivas e, principalmente, semânticas e culturais.

Ao adotar a *semântica lexical* nos termos de Castilho (2014) e Ribeiro (2016), o pesquisador-autor ingressou num campo linguístico mais profundo do que fazia antes. Agora, ao tratar de questões textuais, por exemplo, busco refletir sobre *função semântica*, *sinonímia*, *homonímia*, *ambiguidade*, *polissemia* etc. Trata-se de um olhar diferente sobre a língua latina, uma vez que insiro uma discussão semântica sobre o texto e seu vocabulário, aproveitando-se de uma reflexão sobre a cultura clássica³ e conhecimentos históricos, políticos, sociais etc.

SEMÂNTICA LEXICAL: UMA BREVE DEFINIÇÃO

Logo de início, é preciso dizer que a semântica vai muito além de uma área que investiga a *significação* (ILARI; GERALDI, 2006), pois trata dos diferentes significados das

² É preciso ressaltar o quão importante é esse *método lexicográfico* para os estudos clássicos na região do cariri cearense. O professor Edmar Cialdine Arruda e o professor Francisco de Freitas Leite, da URCA, são, sem dúvida, dois dos mais qualificados professores de latim atuantes no interior do Ceará. Suas respectivas pesquisas têm sido bases para muitos estudos produzidos no Brasil. Seus métodos são inspiradores.

³ A cultura do mundo romano foi conhecida através dos escritos de Funari (2002), em *Grécia e Roma*, ainda nos tempos de graduação do pesquisador-autor deste trabalho. O livro foi adotado como um dos materiais didáticos básicos, somando-se aos demais que já dispunha.

estruturas das línguas humanas, integrando a ciência da linguagem. Também analisa a capacidade e conhecimento semântico que os falantes possuem (CANÇADO, 2012).

A compreensão da semântica lexical advém da proposta estabelecida por Castilho (2014), apresentada em *O que é semântica?*. Para o autor, a semântica “investiga os sentidos expressos nas línguas naturais, ocupando-se dos processos de sua construção, e dos produtos que daí resultam” (CASTILHO, 2014, p. 2).

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

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

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

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

Para concluir a exposição sobre essa área em particular, trago as palavras de Castilho (2014, p. 8):

A Semântica lexical, em suma, trata dos traços semânticos inerentes / intencionais, que são exemplificados nas diferentes categorias léxicas, tais como verbos, substantivos, adjetivos, advérbios, preposições. Diferentes combinações dos traços inerentes permitem postular as seguintes categorias, que configuram o campo da Semântica lexical: (1) referência e designação, (2) paráfrase e sinonímia, (3) contradição e antonímia, (4) polissemia, (5) hiperonímia e hiponímia, (6) meronímia (grifo nosso).

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

Figura 3 – In schola

Texto 1 – *In schola*

Ecce schola.
 Puellae magistram salutant.
Tulia magistra est. Discipulae sunt: Caecilia, Claudia, Liuia et Marcia. Caecilia poetae filia est; Claudia Liuiaque¹ agricolae filiae sunt.
 Hodie nautae filia hic non est.
 Discipulae magistrae historias amant. *Caecilia et Claudia attentae sunt dum magistra ranae fabulam discipulis narrat.* Liuia sedula non est.
 Fonte: Garcia (2008, p. 40)

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

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

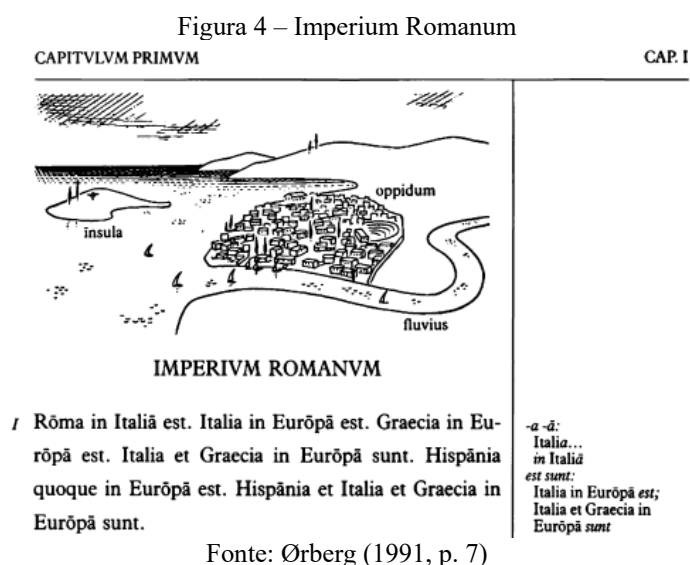
Vejamos agora noutro período: *Caecilia et Claudia attentae sunt dum magistra ranae fabulam discipulis narrat.*

- iv. Cecília e Cláudia estão atentas enquanto a professora narra a *fabula* da rã às alunas;
- v. Cecília e Cláudia estão atentas enquanto a professora narra o *conto* da rã para as alunas;
- vi. Cecília e Cláudia estão atentas enquanto a mestra conta a *lenda* da rã às alunas.

É possível notar que o docente poderia trabalhar com textos similares a esse, trazendo para a sala uma reflexão sobre as múltiplas acepções contidas nos dicionários bilíngues (lat.-

port. ou port.-lat., por exemplo). Como se sabe, nem sempre se pode tomar o primeiro sentido do dicionário e usá-lo numa tradução, muitas vezes, são acepções diferentes, que não se encaixariam no contexto do texto.

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



Fonte: Ørberg (1991, p. 7)

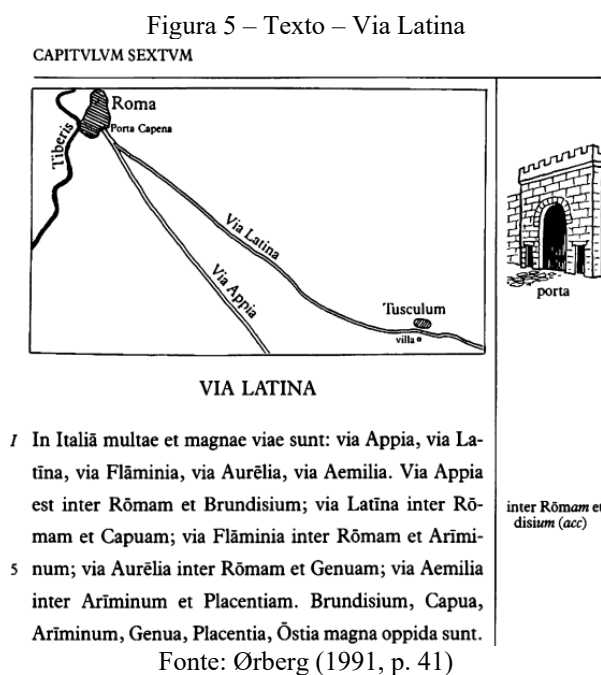
No texto *Imperium Romanum*, é possível ver, assim como em muitos outros do mesmo livro, repetições frequentes de certas palavras. Nesse texto, em especial, têm-se vários substantivos de 1ª declinação, especificamente *topônimos*. Por se tratar de um assunto referente a um período da história das grandes conquistas romanas, ao traduzi-lo, o discente deveria levar em consideração alguns pormenores:

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

No tocante ao item *i*, uma interpretação mais adequada na hora de traduzir um texto assim, é levar em conta as diferenças desses sentidos, observando os contextos em que apareceram. Sendo o texto sobre as regiões conquistadas pelos romanos no tempo dos

imperadores, seria adequado utilizar aqueles sentidos; mas, se o texto se refere à países europeus na modernidade, a segunda acepção se encaixa melhor.

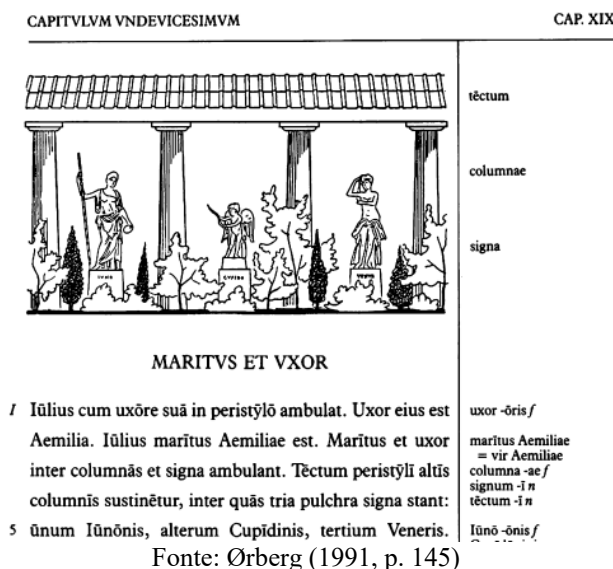
Já sobre o item *ii*, os significados são muito diferentes, a princípio, mas é frequente a tentativa de muitos alunos em dizer *oppidum Romae* e não *urbs Romae*, que significa “a cidade de Roma”. Há certa proximidade semântica entre *ilha* e *península*, haja vista que em ambas denotam lugares cercados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



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

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

Figura 6 – Maritus et uxor



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

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


E eis que no texto aparece, por exemplo, o substantivo neutro *peristylum* (uma espécie de galeria dos deuses gregos, que também foi adotada pelos romanos). A rápida busca em dicionários bilíngues não explica com exatidão o que era o *peristilo* de uma casa romana, daí a necessidade de consultar obras de história e mitologia romana⁴.

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

⁴ Como sugestão de leituras, indicam-se: Funari (2002, 2003), Coulanges (2002), Suetônio Tranquilo (2012) e Le Roux (2009), entre outros.

Figura 7 – Exercitus Romanus

CAPITVLVM TRICESIMVM TERTIVM CAP. XXXIII



agmen -inis n

EXERCITVS ROMANVS

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

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

legiō -ōnis f

cohors -ris f

dēni -ae -a = X et XI...

sēni -ae -a = VI et VII...


quīni -ae -a = V et VI...

quaterni -ae -a = IV et IV...

auxilia -ōrum n pl

ad-iungere = addere

legiōnārius -a -um < legiō; m = miles l.



Fonte: Ørberg (1991, p. 273)

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

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

Disciplinas tais como *História da Língua Portuguesa*, *Filologia Românica* e *Língua Latina* podem ser bastante atrativas se, por acaso, forem inseridas questões de ordem externa ao estudo interno da língua. Partindo do pressuposto de que foram os legionários romanos que levaram o *sermo vulgaris*⁵ às mais longínquas regiões e não os patrícios ou senadores romanos. O Latim que se vulgarizou na península ibérica não foi, como se sabe, o Latim culto escrito, mas o Latim falado, levado pelos soldados e colonos, como atesta Coutinho (2011).

CONCLUSÕES

Seria, sem dúvida, pretencioso em demasia se este artigo propusesse o melhor e mais eficaz método de ensino de língua latina. Não se tem tal pretensão e não poderia tê-la. Os

⁵ Como sugestão de leituras sobre as diferenças entre *latim clássico* e *latim vulgar*, indicam-se: Coutinho (2011), Ilari (2018) e Silva Neto (2004), entre outros.

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

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

O estudo da língua latina, assim como quaisquer outras línguas, demanda esforço, atenção e dedicação para aqueles que desejam aprendê-la. Nesse sentido, cabe ao docente a tarefa não apenas de ensiná-los, mas também de fazer as melhores escolhas diante das adversidades. A escolha de um material mais adequado para um determinado nível que uma dada turma apresente é, certamente, um caminho que deve ser seguido. De nada adiantaria um professor utilizar a *Eneida* em sua versão latina para uma turma que ainda sente dificuldades em traduzir excertos de textos do *gradus primus*. Uma escolha de material equivocada poderá reduzir as chances de aprendizado, aumentando as dificuldades.

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

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

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina: curso único e completo*. São Paulo: Saraiva, 2011.
- ARRUDA, Francisco Edimar Cialdine; MOREIRA, Rita. Dicionário de aprendizagem e língua latina. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 3, n. 2 esp., p. 113-130, out. 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/198>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- BARBOZA, Gabriela. Reflexões sobre a abordagens e manuais de ensino de latim. *Revista do Curso de Letras*, Santa Maria, n. 24, p. 44-49, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20PDF%20rev%2024/Reflexoes%20sobre%20abordagens.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- BERGE, Damião; CASTRO, Ludovico; MÜLLER, Reinaldo. *Ars latina*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BECCARI Alessandro Jocelito; BINATO, Cláudia Valéria Penavel. A abordagem indutiva contextual da série língua latina per se illustrata de Hans Henning Ørberg. *PhaoS*, Campinas., n. 14, p. 123-142, 2014. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/phaos/article/view/4605/5231>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- BRASIL. *Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.
- BUSARELLO, Raulino. *Dicionário básico latino-português*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.
- CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação ao latim*. São Paulo: Ática, 2002.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *O que é semântica?* São Paulo: Museu da língua portuguesa, 2014.
- COMBA, Júlio. *Programa de latim: introdução à língua latina*, vol. 1. São Paulo: Salesiana, 2002a.
- COMBA, Júlio. *Programa de latim: introdução aos clássicos latinos*, vol. 2. São Paulo: Salesiana, 2002b.
- COSTA, Francisco Adamy Pereira; COSTA, Francisca Ayanny Pereira. O ensino de latim na universidade e o papel do docente. *Miguilim: revista eletrônica do Netlli*, Crato, v. 5, n. 1, p. 4-19, jan.-abr. 2016. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1070/888>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- COULANGES, Fustel. *A cidade antiga*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

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

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

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; PINHEIRO, Thiago da Silva. Uma coleção didática para o ensino de latim em análise. *Revista Escrita*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 1-15, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20853/20853.PDF>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma: vida pública e vida privada: cultura, pensamento e mitologia: amor e sexualidade*. São Paulo: Contexto, 2002.

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

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

GARCIA, Janete Melasso. *Introdução e teoria e prática da língua latina*. 3.ed. Brasília: Editora da UnB, 2008.

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

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

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

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

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

JONES, P. V.; SIDWELL, K. C. *Aprendendo latim: textos, gramática, vocabulário, exercícios*. Tradução: Isabella T. Cardoso e Paulo S. de Vasconcellos. São Paulo: Odysseus Editora, 2012.

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

LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa e. O ensino de língua latina no Brasil: percursos e perspectivas. *Clássica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, Belo Horizonte,

v. 27, n. 2, p. 53-77, dez. 2014a. Disponível em:
<https://revista.classica.org.br/classica/article/view/226>. Acesso em: 10 dez. 2019.

LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa e. O ensino de língua latina na universidade brasileira e sua contribuição para a formação do graduando em Letras. *Organon*, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 223-244, jan./jun. 2014b. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/43622>. Acesso em: 10 dez. 2019.

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

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

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

LONGO, Giovanna. Ensino inicial de latim: a cultura clássica através de textos. *Phaos*, Campinas, n. 15, p. 5-18, 2015. Disponível em:
<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/phaos/article/view/4613/5699>. Acesso em: 10 dez. 2019.

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

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

PONTES RIBEIRO, Dulce Ribeiro. Agoniza no Brasil o ensino de latim. *Revista Transformar*, Itaperuna, n. 7, p. 8-19, 2015. Disponível em:
<http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/21>. Acesso em: 10 dez. 2019.

RIBEIRO, Roza Maria Palomanes. Muito além das palavras e sentidos: uma breve introdução à semântica. In: PINTO, Deise Cristina de Moraes; COELHO, Fábio André Cardoso; RIBEIRO, Roza Maria Palomanes. *Introdução à semântica*. vol. único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2016. p. 7-32.

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

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

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

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

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

SANTOS SOBRINHO, José Amarante. *Latinitas*: leitura de textos em língua latina: fábulas mitológicas e esópicas, epigramas, epístolas. Salvador: EdUFBA, 2015a.

SANTOS SOBRINHO, José Amarante. *Latinitas*: leitura de textos em língua latina: elegias, poesia épica, odes. Salvador: EdUFBA, 2015b.

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

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

TRANQUILO, Caio Suetônio. *A vida dos doze Césares*: Julio César, Augusto, Tibério, Calígula, Cláudio, Nero, Galba, Óton, Vitélio, Vespasiano, Tito, Domiciano. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2012.