



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 5, número 1, jan.-abr 2016

O ENSINO DE LATIM NA UNIVERSIDADE E O PAPEL DO DOCENTE



THE LATIN TEACHING AT THE UNIVERSITY AND THE TEACHER'S ROLE

Francisco Adamy Pereira COSTA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI, Brasil

Francisca Ayanny Pereira COSTA
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [OS AUTORES](#)
RECEBIDO EM 21/04/2016 • APROVADO EM 03/06/2016

Abstract

This research work aims to discuss the teaching of the latin language in the university context. Being restricted to universities, the teaching of this language allows some subjects appear like: Latin is a dead language? Learning Latin helps you learn Portuguese? Why study Latin? It is observed that in many cases the teacher of the discipline have to adapt their methods to the classroom context. Authors as Arruda (2009) and Miotti (2006) turned their attention to the teaching practice of the discipline of the Latin universities, since often traditional methods

become inadequate to the reality of Colleges. Based on this, this research was based on a monitoring experience, which occurred during the semesters of 2013.1 and 2013.2 in night classes in the course of Bachelor of Arts from the Cariri Regional University to analyze the teaching methods employed by the said discipline teachers. For it is a subject of analysis, this work suggests reflections on "how" the Latin language is being taught in the higher education institution and how it can contribute to future pedagogical practices.



Resumo

O presente trabalho de pesquisa propõe-se discutir o ensino de latim no contexto da universidade. Por estar restrito às universidades, o ensino do latim suscita as seguintes questões: (a) o latim é uma língua morta? (b) aprender latim ajuda a aprender o português? (c) por que estudar latim? Observa-se que, em muitos casos, o professor da disciplina precisa adaptar seus métodos para o contexto da sala de aula. Autores, como Arruda (2009) e Miotti (2006) voltam seus olhares para as práticas de ensino da disciplina do latim nas universidades, posto que, muitas vezes, os métodos tradicionais tornam-se inadequados para a realidade dos Cursos Superiores. Com base nisso, a presente pesquisa baseou-se em uma experiência de monitoria, ocorrida durante os semestres letivos 2013.1 e 2013.2, nas turmas noturnas do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Regional do Cariri, para analisar as metodologias pedagógicas empregadas pelos professores da referida disciplina. Por se tratar de uma análise do tema, este trabalho sugere reflexões sobre “como” a língua latina está sendo ensinada na instituição de ensino superior e como isso pode contribuir para as práticas pedagógicas futuras.

Entradas para indexação

Keywords: Latin. Discipline. Pedagogical methodologies and higher education.

Palavras-chave: Latim. Disciplina. Metodologías pedagógicas e ensino superior.

Texto integral

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que, para o professor ensinar qualquer disciplina, faz-se necessário ter um adequado aparato teórico. Para um professor que leciona línguas, o seu aparato teórico, isto é, o seu material didático utilizado em sala de aula precisa ser um instrumento que lhe repasse segurança, por outros termos, adequado. Referimo-nos aqui aos materiais coerentes e condizentes com as disciplinas abordadas pelo professor. É perfeitamente compreensível, no entanto, que não existam materiais didáticos perfeitos, ainda mais quando se trata especificamente de uma disciplina como o latim, cujo estudo se restringe basicamente às universidades.



Em muitos casos, o método de ensino e o manual utilizado ou uma parte deles estagnaram-se no tempo. Muitos manuais datam de antes da ditadura militar no Brasil – meados dos anos 1960 –, como as primeiras edições do *Gradus Primus*, de Paulo Rónai (de 1964), não significando propriamente que eles sejam inadequados. O que se deseja ressaltar aqui é que tais manuais talvez não sejam de todo apropriados para a realidade dos atuais alunos que buscam estudar latim, ou qualquer outra língua clássica.

Destaca Charlene Miotti, em sua dissertação de mestrado intitulada *O ensino do latim nas universidades públicas do estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin: um estudo de caso*:

Assim, podemos observar que algumas das práticas que se consagraram nos métodos canônicos e nas salas de aula privilegiam a exposição metalinguística, a tradução de enunciados descontextualizados ou de textos que geralmente têm pouca ou nenhuma ligação com a cultura latina, a disposição de frases latinas na “ordem direta”, o apelo à memorização mecânica e a ênfase em correspondências simplistas entre os casos latinos e as funções sintáticas em português, entre outras. Ora, além de distorcer os objetivos hoje considerados legítimos no ensino de latim para estudantes universitários, essa concepção interfere sensivelmente em dois eixos vitais, profundamente interligados quando o assunto é o ensino de línguas clássicas: o aproveitamento e o estímulo do aluno. (MIOTTI, 2006, p. 15).

Nota-se claramente, através da citação acima, que, antes de construir o manual para lecionar a disciplina latina, é de suma importância observar dois aspectos. O primeiro deles, e talvez o mais importante, é o público-alvo. Para quem irá se ensinar latim? Todas as decisões a serem tomadas partem desta primeira premissa. Os objetivos das aulas irão girar em torno de quem estará assistindo a aula, pois ele será um futuro usuário do latim. O segundo aspecto a ser observado é: quais são os meus objetivos? Ou quais serão os objetivos do meu aluno? Miotti (2006) observa que, em cursos superiores, nos quais a Língua Latina aparece como disciplina obrigatória, é importante observar tal fator “motivação” para um ensino eficaz.

Seguidamente o material didático apropriado será escolhido por quem leciona, bem como o manual que ele terá como base para o ensino; ou seja, se desde o princípio, caso não esteja bem definidas, as *áreas de abrangência*, bem como os objetivos de ensino, haverá dificuldades na aprendizagem. Deste modo, os estudiosos da área voltam seus olhares para novas metodologias de ensino e, no mesmo raciocínio, para manuais coerentes com essas metodologias. É importante ressaltar que há pouco material de estudo sobre o ensino/aprendizagem de latim, isto é, existe um razoável suporte referencial para pesquisas em línguas, mas para este trabalho, foram feitas adaptações e revisões sobre como estes ou aqueles meios poderiam chegar aos fins estabelecidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO



2.1 BREVE ABORDAGEM DA HISTÓRIA DO LATIM

Segundo Martins (2006), o latim é uma língua de origem indo-europeia do grupo itálico, também chamado pelos filólogos alemães de indo-germânica. Seu tronco linguístico pode ser percebido em diversas línguas europeias, bem como nas chamadas neolatinas, com base nas semelhanças gramaticais e lexicais denotando uma raiz comum. Sabe-se que o latim deu origem a diversas outras línguas – as línguas neolatinas, faladas na Europa e nos países colonizados pelos europeus, como também em algumas partes da Ásia e da Índia, como italiano, francês, espanhol, catalão, galego, português, provençal e romeno – advindas do latim vulgar (mais usualmente usado na modalidade oral) devido a esta ser uma língua dinâmica, de uso popular.

O latim era uma língua falada no Lácio, região do noroeste da Itália, onde, em meados do sec. VIII a.C., foi fundada a cidade de Roma, porém não era o latim a única língua falada na península itálica, onde também se falava o osco, o umbro e também o etrusco.

O latim, no entanto, prevaleceu sobre as demais, ajudado pelas grandes conquistas militares dos romanos. É válido mencionar que a propagação da mencionada língua se deu porque uma das primeiras atitudes dos conquistadores era impô-la, julgando-a como língua perfeita acima de todas. Ilari (1992) sugere que o latim, enquanto idioma, existia desde os tempos pré-históricos, porém foi a partir do sec. III a.C. que adquiriu uma forma literária, construindo aos poucos uma gramática com regras explícitas, cuja consolidação se deu por volta de sec. I a.C., que é considerado o período clássico do Latim.

Quando vemos referências ao termo *latim clássico*, em várias leituras, em geral os autores tratam do latim usado por Cícero, Marco Aurélio e Sêneca, grandes autores da época do apogeu de Império Romano. Era esta língua apresentada a todos aqueles que desejavam ingressar nessa avançada civilização para sua época, aquela que era preservada pelos escritos dos *grandes mestres*. No entanto, ao lado desta língua erudita, falada e escrita pelas pessoas letradas, havia o latim popular, com formas mais livres e sem a precisão das regras gramaticais, falada pelas pessoas mais simples, isto é, pessoas que não tinham acesso à instrução e, principalmente, pelos soldados romanos que participaram das guerras e conquistas e que estavam em constante contato com outras culturas, contribuindo para a propagação e “miscigenação” do latim popular.

O latim acabou desaparecendo como língua falada devido à decadência do Império Romano. Uma vez que o Latim acabava “se misturando” com outras línguas, muitas vezes sendo adaptada pelas culturas que a integravam – dando origem a diversos idiomas atuais – o “original” acabou restringindo-se aos documentos e às gramáticas ensinadas nas escolas. O plano de impor o idioma para os povos vencidos e agregados ao território romano era, de fato, um meio controverso de se impor

soberania, uma vez que a língua é meio em constante movimento de mudança, adaptação e enriquecimento, de modo que, como sugere Ilari, seria:



[...] ingenuidade acreditar que os povos vencidos trocaram instantaneamente suas línguas maternas pelo latim; ao contrário, a fala dos vencedores conviveu por décadas e mesmo por séculos com as locais, sendo o bilinguismo a situação típica depois da conquista. [...]; e há indícios de que Santo Agostinho, que pregava em Cartago no começo do século V, falava para um auditório em que boa parte das pessoas ainda compreendia o púnico [...]. (ILARI, 1992, p. 49).

Isso nos leva a questionar se o latim que chegou às salas de aula de universidade e, de outrora, escolas de Ensino Básico, fora, senão, reminiscências da língua. Por conseguinte, pensamos a respeito dos manuais e dos dicionários que foram produzidos para o ensino e, de fato, instrumentos de perpetuação do funcionamento da língua. Estariam eles de acordo não só com o *passado* do Latim, mas também com o próprio presente deste?

A última geração de alunos de ginásio que aprendeu latim no Brasil data do início da ditadura militar, quando as *grades curriculares* foram readaptadas para níveis prioritários de profissionalismo. Segundo Rónai (1980), o reaparecimento da língua de Cícero não passou de breve interregno. Adversários encarniçados do esforço intelectual acusaram-na de sobrecarregar excessivamente as jovens inteligências e não descansaram enquanto não livraram o ensino moderno da *poeira sufocante da antiguidade*.

Em nossos dias, o latim não é mais falado em parte alguma, mas é estudado em quase todas as nações do mundo, por ser, com razão, considerado elemento precípuo e fator eficiente de cultura, instrumento indispensável para o conhecimento profundo das línguas neolatinas (português, italiano, espanhol, francês, romeno etc.) e meio incomparável para a educação da inteligência, disciplina do raciocínio e formação do caráter (COMBA, 1991). Segundo Miotti (2006, p. 13): “deve fazer parte da estratégia didática de ensino da língua dar acesso crítico a esse mundo e não omitir que ele é, mormente, muito diverso do nosso”. Pode-se dizer, assim, que se deve apresentar ao aluno não somente a língua, mas o contexto em que ela era utilizada, bem como o qual ela está envolvida atualmente, para que o aluno possa situar-se.

Sabemos que o latim, durante alguns séculos, foi a língua chave para o desenvolvimento sociocultural e histórico de algumas nações de grande relevância para a humanidade; no entanto, com o correr dos anos e com o passar das revoluções, a língua latina foi perdendo seu posto de *língua universal* e perdendo cenário para línguas modernas e nacionais – inglês, espanhol, alemão, italiano, francês, entre outras – de acordo com a época. O Latim, deste modo, acabara por ocupar o lugar de língua escrita, isto é, basicamente era usada por estudiosos em seus manuscritos ou para ter acesso a manuscritos mais antigos escritos na língua em questão.

Nota-se então que aconteceu um processo histórico de *afunilamento*: após o declínio, o latim erudito, ou clássico, manteve-se graças aos cursos que a utilizavam, mas logo foi se restringindo à escrita dos documentos, ou registros oficiais, além da própria literatura em si. Pouco a pouco, o estudo de latim era apenas voltado para a leitura e compreensão de textos originais da *Época de Ouro de Roma*, bem como todas as pesquisas da área se voltaram para o ensino do latim nas escolas, inicialmente nas escolas primárias. Houve não só uma perda de espaço para as línguas modernas, mas também de funcionalidade. Estudar Latim tornou-se uma prática apenas para interessados na Roma Antiga, nos textos da época e para linguistas em suas várias instâncias. Atualmente, no contexto brasileiro, o estudo da língua se restringiu apenas aos cursos de línguas e aos estudos religiosos. Observa-se que, em muitas instituições, o tratamento que a língua latina recebe é diferenciado por causa da sua inexistência de falantes, nativos ou não, sendo essa uma das motivações deste estudo.



2.2 LÍNGUA LATINA COMO UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para complementar a compreensão das questões que permeiam e movem esse estudo, é importante que se observe alguns conceitos. A autora Spinassé, em sua pesquisa de doutorado, destaca algumas ideias a respeito de língua materna e língua estrangeira. Nós nos atentaremos, de modo inicial, ao conceito estabelecido de língua estrangeira. Segundo a autora:

A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais. **A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia a dia.**

[...] A grande diferença é que **a LE não serve necessariamente à comunicação** e, a partir disso, **não é fundamental para a integração** [...]. (SPINASSÉ, 2006, p. 4-6, grifos nossos).

Talvez não seja uma forma de pensamento muito cultuada entre a maioria dos pesquisadores, mas sugerimos, para efeito de compreensão da forma como o professor a observava em sala de aula, que o Latim seja uma L2, isto é, uma segunda língua para qualquer falante de uma língua materna, independente de qual seja. No caso acompanhado para esse estudo, seria uma L2 para os estudantes do curso de Letras. Isso porque o latim possui gramática e dicionário próprios, ou seja, normas para escrita na língua e as palavras a serem utilizadas, uma morfologia específica, textos oficiais ou não oficiais escritos nessa língua e em determinado momento foi língua oficial de um grande contexto de desenvolvimento humano histórico-cultural-social, de modo que está registrado nos *anais da história*. Mesmo com todas essas características, chamar o latim de língua estrangeira, segunda língua, causa

certo estranhamento ao leitor, ou ao ouvinte, ou ao aluno, visto que ao pensarmos em *estrangeiro*, temos a ideia *crystalizada* de algo, ou alguém, que está fora do seu contexto.

Vejamos isso em um dicionário:

estrangeiro

adj.s.m. (sXIV) 1 que ou o que é de outro país, que ou o que é proveniente, característico de outra nação {*cidadão e.*} {o e. já retornou a sua casa} 2 fig. p. us. que ou o que não pertence ou que se considera como não pertencente a uma região, classe ou meio; forasteiro, ádvena, estranho #s.m³ indivíduo de nacionalidade diversa daquela do país onde se encontra ou vive 4 o conjunto dos países em geral, excetuando-se aquele em que se nasce {*o jornal recebeu notícias do e.*} {*adorava viajar pelo e.*} 5 infrm. idioma diferente daquele que se está considerando; idioma não vernáculo, idioma de outra nação {*ele expressa-se em e.*} [...]. (HOUAISS, 2001).

Gostaríamos de destacar, neste verbete, que a maioria das acepções se volta para questões de posicionamento geográfico. Note-se a quantidade de referências à localidade (país) e a um grupo politicamente unido (nação) e, ao fim, a indicação ao idioma, mas ainda sim levando em consideração os falantes nativos. Eis a questão: o latim não possui falantes nativos, não há uma nação propriamente latina, não há um país latino, no sentido de que fale latim. Apesar de ser há muito tempo a língua oficial do Vaticano¹ – e continuar sendo a língua da instituição Igreja Católica Apostólica Romana –, um país geográfica e nacionalmente definido, não há uma prática comum de se falar o latim no dia a dia. Fica a questão para futuros estudos: sem falantes, o latim é ou não uma língua estrangeira?

Essa nos leva a outra questão, que se torna intrigante e pode ser levada para a sala de aula nas universidades: não existem falantes, mas existem meios de se aprender a falar, ou de, pelo menos, se ler textos na língua latina; ou seja, o latim é uma das poucas línguas no mundo que, apesar de não ter falantes nativos, possui meios de se aprender e, por conseguinte, meios de se ensiná-la para os indivíduos. Apesar de ser uma disciplina por muito tempo ensinada nas escolas, de Ensino Básico, como também nas universidades nos cursos de Humanidades, pensamos aqui principalmente no curso de Letras, o latim possui poucos estudos acadêmicos, estes sendo significativos para sua prática didática em sala de aula no contexto universitário².

A maioria dos estudos, atualmente, se volta para os materiais que são utilizados pelos professores em aula, os instrumentos didáticos. Alguns poucos estudos se focam nas práticas docentes, mas a grande maioria basicamente gira em torno do uso de manuais específicos de latim.

Como esse estudo partiu do acompanhamento da monitoria das mencionadas disciplinas, é válido pensar que muitas metodologias de ensino acabaram se tornando *sucateadas*, por ainda contemplarem alunos nos níveis básicos. Um dos

manuais selecionados pelo professor responsável pela disciplina fora o *Gradus Primus*, do autor Paulo Rónai, cujo método data da década de 1960. Mesmo que seja uma língua que não esteja em constante atualização (por ser isso papel dos falantes em contato com situações sociais), é válido sugerir que as atualizações sejam feitas nos meios de ensino, pois, pensando nela como uma L2, ou segunda língua, as formas de ensinar devem ser adequadas ao público-alvo, uma vez que não a língua, mas esse está em constante variação.

Assim, como sugere Leffa (1988, p. 212-213):

Um outro refinamento atual é a distinção entre aprendizagem e aquisição. Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua.

Por outros termos, no latim, somente funcionaria a *aprendizagem*, dado que a *aquisição* não aconteceria por não haver contextos informais de uso. Isso se torna relevante para o professor, a partir do momento que ele ouve o costumeiro questionamento: *Por que/ para que estudar Latim?*, uma vez que, geralmente, o aluno opta por aprender uma segunda língua para melhorar sua capacidade comunicativa e expressiva com outras culturas e outras sociedades, de modo que cabe ao docente orientar o aluno no estudo da língua. Podemos, também, pensar que é basicamente, mas não somente, no contexto universitário que o estudante terá contato com esta língua, restringindo ainda mais as situações de uso do Latim. Assim, seria possível propormos: quais são os meios de ensino mais adequados para alunos que estão conhecendo a língua latina na universidade?

2.3 UMA ANÁLISE DO MÉTODO EMPREGADO EM SALA DE AULA

Este trabalho baseou-se num acompanhamento presencial da monitoria da disciplina de Latim Básico I, durante os meses de maio e junho no curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA). Foi feito um acompanhamento semanal, intra e extrassala, da turma do 1º semestre do turno da noite com foco no professor titular e na monitora-bolsista. Por ser uma disciplina comum a ambas as grades curriculares oferecidas pelo curso (Licenciatura em Português e suas respectivas Literaturas/ Licenciatura em Português e Inglês e suas respectivas Literaturas), não houve diferenciações quanto a esse aspecto.

Foram observados, ao longo da brevidade dos dois meses, certos aspectos importantes para o trabalho. Nesta seção, detemo-nos à parte metodológica das aulas, ou seja, à forma como os conteúdos eram repassados para os alunos do 1º

semestre, pois foi o primeiro contato que eles tiveram com a língua latina, na maioria dos casos. Admite-se que pelo fato de a língua latina possuir algumas peculiaridades pouco encontradas em outras: diferente de línguas mais usuais (inglês, espanhol, francês, alemão), o latim não possui falantes, sejam eles nativos ou não, de modo que somos levados a um outro ponto que se refere ao “para que latim?” Geralmente aprende-se inglês, ou qualquer outra língua moderna, para se praticá-lo verbalmente em outras comunidades falantes da mesma língua, mas, se não for para conhecer os textos clássicos de maneira original, ou para entender línguas descendentes deste, para que se irá estudar o latim?

Sugere-se, então, que os objetivos da disciplina precisam ser delimitados de acordo com os tipos de alunos que o professor de latim virá a ter. O trabalho do professor se torna simplificado na medida em que ele conhece o seu público-alvo, ou tem controle sobre ele, caso muito comum em minicursos e oficinas. Como infere Leffa (2015, p. 16):

A análise parte de um exame das necessidades dos alunos, incluindo seu nível de adiantamento e o que eles precisam aprender. As necessidades são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem.

O complicado da sala de aula foi expor, através deste trabalho de pesquisa, o fato de que se tratava de uma sala pronta. Isto é, o professor de latim desconhecia a turma, tampouco podia escolher quem faria parte dela, em contraponto ao que Leffa sugere na citação anterior, de modo que inicialmente se torna difícil uma abordagem de todo apropriada. Por desconhecer seu público, bem como a pouca disponibilidade de tempo para fazer uma sondagem sobre o nível de conhecimento prévio de seus alunos, bem como a urgência em seguir o programa da disciplina, o professor tomava algumas atitudes para melhor trabalhar com seus alunos.

Uma característica, de um dos métodos empregados, que mais chamou atenção foi o fato de que o professor iniciava uma conversa que instigava os alunos a refletirem sobre o assunto determinado para a aula, para que eles formassem seus próprios conceitos com base nas pistas deixadas pelo professor, ou seja, através de *diálogos dedutivos*. Seria como, por assim dizer, um jogo de perguntas e respostas motivado pelo professor para *atizar* a curiosidade e o raciocínio dos estudantes. A partir do conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto, ou das características do assunto, o professor formulava o diálogo dedutivo e estabelecia, assim, a base para a aula. Um exemplo observado foi a respeito da sintaxe do latim: o professor iniciou sua aula questionando os alunos sobre a sintaxe do português, direcionando a discussão para o ponto de convergência, ou de divergência, das duas sintaxes.

Através de sugestões feitas por ele, os alunos se mostravam atentos às formulações e tentavam entender o assunto e isso gerava muitos questionamentos. Percebe-se que tal atitude diminuía a distância professor/aluno estabelecido

anteriormente pelo desconhecimento idiomático do público, bem como ajudava o professor a eleger quais eram os métodos mais apropriados para a turma.

Não era apenas através de diálogos dedutivos que o professor abordava os temas em sala de aula. Quando o tema-alvo se tratava, por exemplo, das declinações³, outro método específico era utilizado, porém ainda partindo da ideia da dedução. Com os alunos à frente, o professor procurava montar, no quadro, uma tabela que facilitasse a visualização do assunto, após ser abordado de maneira fragmentada. Isto é, primeiramente o assunto era tratado de maneira separada, em partes que evoluíam à medida que os alunos instigavam-no a avançar, depois era feita uma retomada (ainda que levasse duas ou três aulas) do assunto de maneira mais ampla e para isso o professor impulsionava os alunos a construir as tabelas. Sugerimos denominá-lo de *método da construção de tabelas*.

Tabela 1 – Palavras-exemplo

	<u>AMICVS</u>	<u>PVER</u>	<u>APER</u>	<u>TEMPLVM</u>	<u>VIR</u>
<u>Vocativo (s)</u>	Amice	Puer	Aper	Templum	Vir
<u>Nominativo (s)</u>	Amicus	Puer	Aper	Templum	Vir
<u>Genitivo (s)</u>	Amici	Pueri	Apri	Templi	Viri
<u>Dativo (s)</u>	Amico	Puero	Apro	Templo	Viro
<u>Acusativo (s)</u>	Amicum	Puerum	Aprum	Templum	Virum
<u>Ablativo (s)</u>	Amico	Puero	Apro	Templo	Viro
<u>Vocativo (p)</u>	Amici	Pueri	Apri	Templa	Viri
<u>Nominativo (p)</u>	Amici	Pueri	Apri	Templa	Viri
<u>Genitivo (p)</u>	Amicorum	Puerorum	Aprorum	Templorum	Virorum
<u>Dativo (p)</u>	Amicis	Pueris	Apris	Templis	Viris
<u>Acusativo (p)</u>	Amicos	Pueros	Apros	Templa	Viros
<u>Ablativo (p)</u>	Amicis	Pueris	Apris	Templis	Viris

Fonte: pesquisa autoral

O diferencial de tais tabelas é justamente o fato de que não se tratava de algo pronto, já dado aos alunos para que eles apenas conferissem se estava de acordo com o que foi ensinado. Inicialmente era apenas uma tabela vazia com as palavras que seriam utilizadas como exemplo e com os casos nos quais elas seriam declinadas. Aos poucos os alunos iam preenchendo a tabela de acordo com o que haviam aprendido, sendo que vez ou outra o professor dava apoio fazendo uma ou outra correção. Percebe-se que não só no quadro, mas também em seus cadernos,

as tabelas eram repetidas, o que auxiliava na aprendizagem das declinações, uma das maiores dificuldades dos alunos.

Tabela 2 – Explicativo

<u>Sistema Nominal Latino</u>		<u>Sistema Verbal Latino</u>	
<u>Flexões</u>	<u>Declinações</u>	<u>Flexões</u>	<u>Conjugações</u>
1.Número	<i>Tema</i>	<i>Genitivo</i>	1.Número
	1ª-A	1ª-AE	2.Pessoa
2.Gênero	2ª-O	2ª-I	3.Tempo
	3ª-I/Consoante	3ª-IS	4.Modos
3.Caso	4ª-U	4ª-US	5.Voz
	5ª-E	5ª-EI	

Fonte: pesquisa autoral

Não só para exemplificação e para revisão tal método era utilizado. Como apresentado acima, o método de resolução de tabelas também era aplicável no momento da explanação de novos conteúdos, de modo que este se tornava ainda mais conveniente do que a tabela de revisão, posto que fosse um desenvolvimento feito pelos alunos a partir de pistas que o professor evidenciava. A princípio, deduziu-se que o professor de latim nessa turma se tratava de um facilitador em virtude de tais atitudes, no entanto, excluiu-se, neste caso, tal hipótese por se tratar de uma turma de primeiro semestre. Como já fora mencionado, o encontro entre o latim e o aluno se dá, na maioria dos casos, na sala da universidade, portanto considera-se que o aluno possui pouco ou nenhum conhecimento sobre o latim.

É notável observar que a postura do professor era sempre colocar o aluno como centro do meio de ensino e não o material. De acordo com as necessidades e as dificuldades dos alunos, o professor adaptava e procurava os métodos mais adequados para contemplar e suprir os alunos. Para tanto, o professor age, sobretudo, como um guia para o aluno. Segundo Miotti, (2006, p. 13), “deve fazer parte da estratégia didática de ensino da língua dar acesso crítico a esse mundo e não omitir que ele é, mormente, muito diverso do nosso”, assim o universo latino se torna um ambiente distante, mas vivo, para o aluno, de modo que o professor age como ponte para este, *transportando-o* para uma realidade nova que é possibilitada pela língua, sem retirar os méritos dos alunos de sua própria caminhada.

2.4 A MONITORIA

Era preciso acompanhar de perto o envolvimento dos alunos com a disciplina em si e tudo o que ela ofertava. Para isso buscamos o apoio do professor da disciplina para ter acesso aos relatos dos alunos que eram voluntários na monitoria, bem como ter acesso aos estudantes que procuravam a monitoria como um auxílio no estudo. Estabelecemos diálogos mensais com os monitores para conhecer melhor quais as perspectivas dos alunos participantes, haja vista o pouco tempo de observação.

Visando ao melhor desempenho do aluno no curso, notamos que a monitoria tinha um papel importante, comportando-se como novo ambiente de *uso* do latim, bem como um dos objetivos de análise desse trabalho. Alunos ajudando alunos no estudo de latim, o contato com as dúvidas conflituosas, com as novas concepções, com as construções educacionais eram parte do trabalho feito justamente pelos monitores, que estavam ali para auxiliar o professor no lecionar. O docente nos sugerira que a monitoria, no caso específico do latim, era uma ferramenta metodológica bastante singular para a aprendizagem da língua, pois os alunos entrariam em contato com outros meios de ensino, estes utilizados pelos monitores, para sanar as dificuldades que o professor não conseguia contemplar.

É válido mencionar que a Monitoria Voluntária não era feita unicamente em sala de aula, como uma assistência imediata ao estudante. Ocorria também fora do ambiente da sala de aula, em horários diferentes dos de aula, sem o acompanhamento do professor. Num ambiente fora da formalidade da sala de aula, notávamos que o aluno se sentia livre para expor aquilo que a presença do professor reprime. Estando em iguais patamares, com apenas algumas poucas diferenças de semestres, os alunos monitores conversavam de maneira próxima e singular, dividindo experiências e conceitos construídos ao longo do tempo com aqueles que precisavam de seu auxílio. Poderíamos considerar como uma forma mais informal de trabalhar a língua por causa dessa troca de vivência entre os alunos, mas não deixam de ser eficaz.

O monitor, no entanto, não substituía o trabalho do professor, uma vez que o primeiro precisava reunir-se com o segundo para receber as orientações acerca de problemas percebidos na monitoria e que poderiam ser sanados em sala de aula, aprimorando o que o docente iniciou: na verdade se trata de mais *uma ferramenta à disposição* do docente de latim (neste caso) para facilitar o ensino da língua, além de ser uma boa forma de prática para o monitor em sua licenciatura.

Aquilo que o professor tinha dificuldade de perceber por causa de um natural distanciamento em sala de aula, a monitoria trazia à tona. Um acompanhamento próximo da verdadeira realidade do aluno se tornava possível graças a essa capacidade de aproximação que tal possibilidade possui. Para este trabalho, essa mencionada proximidade entre as partes não se torna, em certa medida, problemática, posto que o objetivo era conhecer quais métodos são aplicados levando em conta a atual situação do aluno universitário de Letras, em particular, da URCA. Em outras palavras, o professor podia conhecer melhor as dificuldades que seus alunos possuíam, na medida em que os monitores lhe relatavam suas experiências, podendo, portanto, adequar seu estilo de acordo com as necessidades

percebidas. Uma das maneiras mais rápidas e fáceis de o professor responsável pela disciplina chegar ao seu aluno era através de outros alunos, na monitoria. Conforme Miotti (2006, p.13):

Embora sejamos, de fato, em grande parte herdeiros do mundo latino – muitas das nossas instituições e costumes têm aí sua fonte primeira, como o Direito, por exemplo, parece-nos pouco razoável dizer que “somos os próprios latinos com as pequenas modificações nos hábitos e costumes, impostas pela evolução dos séculos”. Os defensores tradicionais do estudo do latim com frequência se esquecem, em sua defesa, de que em muitos aspectos nosso mundo é muito diferente do antigo. Pensemos nos costumes, item mencionado na afirmação de Vandick da Nóbrega: para citar um exemplo extremo, lembremos do hábito romano de executar sumariamente as crianças que não nasciam “perfeitas”. Os defensores do estudo do latim comumente se esquecem de que a moral judaico-cristã influenciou muito nossos costumes e que, em muitos aspectos, o mundo romano se tornou para nós estranho, quase incompreensível. Deve fazer parte da estratégia didática de ensino da língua dar acesso crítico a esse mundo e não omitir que ele é, mormente, muito diverso do nosso.

Em outros termos, é preciso criar contextos novos para o latim ser utilizado atualmente, expor objetivos para o aluno seguir com o estudo. Devido ao professor estar ocupado com tantas tarefas, torna-se difícil chegar ao aluno e conhecê-lo melhor, a fim de saber como amezinhar as dificuldades encontradas ao longo da disciplina, bem como seus objetivos, para então preparar uma aula adequada a ele. De modo que percebemos que, com a monitoria a seu favor, o professor criava um contexto de uso da língua e de debate dos conceitos adquiridos, bem como tinha outras fontes de reconhecimento dos fatores necessários para a escolha das metodologias que *melhor funcionassem* com a sua turma. Como já fora mencionado anteriormente, a monitoria não substitui o ofício do professor, somente o complementa, tal como outras ferramentas o fazem (livros didáticos, apostilas, anotações, vídeo-aulas, áudio-aulas, imagens etc.).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao contato com as experiências dos alunos ter sido comprometido pelo pouco tempo disposto, em virtude de eventuais atrasos, manteve-se o foco deste trabalho na metodologia empregada em sala de aula. Tratou-se de uma breve observação e este relato foi feito com base em apenas meio semestre de monitoria, como já foi mencionado. Para obter sugestões mais conclusivas acerca do tema abordado, neste trabalho, seria necessária uma demanda maior de tempo de observação.

Desde que foi iniciado a observação, orientada pelo professor titular e auxiliada pela monitora-bolsista da disciplina Língua Latina I, percebeu-se que é preciso uma renovação, ou readaptação, dos métodos de ensino, que foi tentada pelos dois observados, o professor e a monitora, nesta pesquisa. Isso se reflete intimamente no processo de produção de manuais didáticos, por ser o principal instrumento de trabalho para o professor de latim, não o único, mas o mais usual.

Miotti, nos capítulos iniciais de sua dissertação de mestrado, relata que não basta unicamente repassar os conteúdos para os alunos, mas dar certo tratamento a eles, isto é, prepará-los de acordo com a turma envolvida: adaptar o conteúdo a eles. Notamos que o professor buscou adaptar os métodos para sanar as dificuldades.

Durante o tempo de observação e acompanhamento, foi percebido o *cuidado* que o professor responsável pela disciplina, juntamente com o bolsista-monitor, tinha ao preparar suas aulas. Isso nos leva a refletir que tipo de postura professores de outros lugares estariam tomando no tocante ao ensino de latim. Pelas várias razões já apresentadas, é válido dizer que, de todas as disciplinas do curso de Letras, a de língua latina, muitas vezes a mais *sucateada*, é a que precisa de uma maior adaptação ao contexto atual do aluno e do uso da língua.

Não se trata de esquecer as antigas tradições já consagradas. Como sugere Oliveira, (2001, p. 4), “não há outro caminho senão o de mudar o foco, do conhecimento sistêmico para o conhecimento esquemático, privilegiando o conhecimento prévio do leitor-aprendiz”. Na verdade, se trata de um *deslocamento* de foco no ensino. Consiste em uma ação de apoio mútuo: a inovação buscará bases na tradição. Para tanto, este trabalho busca contribuir tanto para esse processo como para as atuais pesquisas voltadas para a produção de materiais e manuais didáticos, a fim de melhorar o aprendizado, bem como o ensino de latim.

Notas

¹ Para maiores informações, ver:

G1 – Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/10/papa-francisco-retira-latim-como-lingua-oficial-em-sinodo-no-vaticano.html>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

EXAME.com – Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/papa-retira-latim-como-lingua-oficial-em-sinodo-no-vaticano>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

TERRA – Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/europa/latim-deixa-de-ser-lingua-oficial-para-encontronovaticano,4f4f8ef87f6e8410VgnCLD200000b2bf46d0RCRD.html>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

² Foi observado que, no PPP – Plano Político Pedagógico – criado em 2013 para o Curso de Licenciatura Plena em Letras da URCA, tanto a Graduação Simples (Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas) como a Graduação Dupla (Língua Portuguesa e Inglesa e suas Respectivas Literaturas), apesar de haver a obrigatoriedade de duas disciplinas de língua latina, nos primeiros semestres, não há um aprofundamento no eixo das línguas clássicas.

³ Os nomes (substantivo, adjetivo, pronome e numeral) se flexionam no latim de acordo com a função sintática que exercem na oração – sujeito, predicativo do sujeito, objeto direto ou indireto, entre outras – que são refletidas em terminações. Esse tipo de configuração vocabular, permite uma maior mobilidade no posicionamento das palavras de acordo com sua importância na oração, sem influenciar no sentido.

Ex: *Aquila non captat muscas / Aquila non muscas captat* – A águia não caça as moscas.



Referências

ARRUDA, Francisco Edmar Cialdine. **Lexicografia pedagógica e ensino de latim**: diálogos possíveis. Fortaleza, Ceará, 2009.

COMBA, Pe. Júlio. **Programa de latim**: introdução à língua latina. Vol. 1. São Paulo: Editora Salesiana, 1972.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão monusuário 3.0. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss; produzido e distribuído por Editora Objetiva Ltda., 2001.

ILARI, Rodolfo. **Linguística Românica**. São Paulo: Ática, 1992.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 15-41.

LEFFA, Vilson J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. Disponível e: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2015.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MARTINS, Maria Cristina. A língua latina: sua origem, variedades e desdobramentos. Rio de Janeiro, **Revista Philologus**, ano 12, n. 36, p. 18-32, set./dez. 2006.

MIOTTI, Charlene Martins. **O ensino do latim nas universidades públicas do estado de São Paulo e o método inglês *Reading latin***: um estudo de caso. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

OLIVEIRA, A. Considerações sobre a prática didática das línguas clássicas. In: Reunião da SBEC, 12, 2001, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: UFOP, 2001. p. 1-7.

RÓNAI, Paulo. **Gradus primus**: curso básico de latim. São Paulo: Cultrix, 1992.

RÓNAI, Paulo. **Não perca o seu latim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1980.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. Porto Alegre, **Revista Contingentia**, v. 1, n. 1, p. 01–10, nov. 2006.

Para citar este artigo

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. 04-19, jan.-abr. 2016.

Os autores

Francisco Adamy Pereira Costa é estudante de graduação em Administração Pública – Universidade Federal do Cariri, UFCA. Atualmente é policial militar - Polícia Militar do Ceará. Tem experiência na área de segurança do trabalho, com ênfase técnica. Têm experiência em Filosofia, com ênfase em Filosofia Política. Tem experiência em Administração, com ênfase em Gestão Pública.

Francisca Ayanny Pereira Costa é graduanda pela Universidade Regional do Cariri - URCA no curso de Licenciatura Plena em Letras Português e suas respectivas Literaturas, habilitação simples. Ao longo de sua carreira acadêmica, foi bolsista de Iniciação Científica, bolsista de Extensão, bolsista de Iniciação à Docência e tutora pelo programa Jovens do Futuro, pelo Unibanco, aspirante a escritora, tem como linhas de pesquisa Literatura Comparada, Estudos Literários e afins.