

# Latinitas: leitura de textos em língua latina.

## Novos alunos, novas metodologias

José Amarante Santos Sobrinho, Universidade Federal da Bahia, Brasil

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar aos pesquisadores das Humanidades as iniciativas brasileiras para o desenvolvimento de materiais didáticos para a aprendizagem de latim por estudantes de cursos superiores de nosso tempo, com foco no material didático do Programa “Latinitas: leitura de textos em língua latina”, produto da tese de doutorado do autor. Após os mais de três anos de elaboração e de testagens do material na Universidade Federal da Bahia (Brasil), resenha-se aqui o processo de elaboração e de aplicação e noticia-se a disponibilização online, ao público interessado, dos materiais didáticos elaborados.

**Palavras chave:** propostas pedagógicas, ensino de latim, latim no Brasil

**Abstract:** The objective of this paper is to present to those researchers in Humanities the Brazilian initiatives concerning the development of teaching materials for learning Latin by students of higher education in our current times, focusing specifically on the material from the Program “Latinitas: reading texts in Latin”, the sole basis for the author’s doctoral thesis. After over three years of preparation and piloting of the material at Bahia Federal University (Brazil), the article brings up information on the process of elaboration and implementation as much as the author makes his whole work available online for those interested in the topic.

**Keywords:** Pedagogical Proposals, Latin Teaching, Latin in Brazil

### Preliminares

O problema da necessidade de novos métodos para o ensino do latim no Brasil não é novo. Já o discutimos em outro momento (Amarante, 2012); outros tantos também o fizeram (por exemplo, Lima, 1995; Miotti, 2006; Longo, 2011 e 2012; Prata e Fortes, 2012). Como já dissemos, a questão no Brasil é velha, mas há soluções a caminho<sup>1</sup>.

Desde meados do século passado, Ernesto Faria, em sua *Introdução à didática do latim* (1959), já apontava uma série de questões sobre a inutilidade de alguns métodos, dadas as novas configurações do uso do latim em seu tempo, algumas das quais mantidas até hoje. Na mesma linha de raciocínio, mais de trinta anos depois, propõe Alceu Dias Lima diversas questões metodológicas em seu livro *Uma estranha língua?: questões de linguagem e de método* (1995). Muitas dessas ideias parecem não ter sido levadas em conta na definição de métodos nos anos posteriores à publicação dessas obras de discussão didática. Isso nos dizem, no primeiro caso, os métodos que surgem no Brasil após a década de 60, em um número reduzido de publicações, se se levam em conta as produções pós-Lei de Capanema (Decreto-Lei N° 4.244/1942)<sup>2</sup> e, no segundo caso, os poucos métodos que aparecem após a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

<sup>1</sup> Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB N° 9.394/96), cujos dispositivos desobrigam o ensino do latim no ensino superior brasileiro, numa espécie de reação ao estado das coisas, têm surgido novos métodos, além da adoção, no ensino superior, de obras estrangeiras e, mais recentemente, de obra estrangeira em tradução, conforme veremos. Há outras iniciativas brasileiras em andamento, como a nossa, buscando uma alternativa aos métodos estrangeiros em uso no Brasil. Temos notícia da tese de Giovanna Longo (*Ensino de latim: reflexão e método*, 2011), e do trabalho de Leni Ribeiro Leite (UFES), um método em dois volumes, intitulado *Latine loqui – curso básico de latim*. Além dessas iniciativas, o Grupo GP/Unicamp, sob a coordenação de Patrícia Prata (IEL/UNICAMP) e Fábio Fortes (UFJF), vem discutindo a formatação de um material didático de autoria coletiva.

<sup>2</sup> Como observa Almeida (2012), “durante a vigência da Lei de Capanema (Decreto-Lei n. 4.244, 1942), surgem iniciativas educativas voltadas para uma formação moral e ética, consolidada na crença em Deus, na religião, na família e na pátria. Devido a esse caráter humanístico, ocorre um prevailecimento das matérias relacionadas às Humanidades, o que, por sua vez,



Com a ausência paulatina da disciplina de latim na educação básica brasileira, em decorrência das aberturas criadas pela LDB 4.024/1961, a língua passa a figurar como objeto de estudo apenas em cursos superiores de Letras (com redução gradativa no ensino superior privado, por conta das aberturas proporcionadas pela LDB 9.394/96). Desconsiderando essa nova realidade, com um alunado exclusivo de cursos superiores, os materiais para o ensino do latim didatizam textos para alunos iniciantes, muitos dos quais como se fossem direcionados a alunos da antiga escola primária, ou seja, numa didatização extrema e pouco significativa para a faixa etária dos estudantes que frequentam o ensino superior. Enfrentamos, assim, no Brasil, grandes dificuldades na escolha de materiais didáticos de latim para o trabalho com nossos alunos. Alguns deles, conforme dissemos, ainda mantêm uma didática para um período educacional pretérito, com reedições que dispensaram a reavaliação do material para um público hoje exclusivamente de curso superior, na realidade brasileira. Outros, elaborados para falantes de língua estrangeira não derivada do latim, se arrastam em lições que se justificam para o tipo de público a que se destinam. Outros tantos desprezam o texto e são mais uma gramática simplificada, com uma espécie de seleção de textos exemplificativos e extremamente didatizados ao final.

Diferentemente do que ocorre no Brasil, há publicações, em outros países, de métodos que apresentam a língua a partir dos textos documentados. Em dissertação de mestrado, Miotti (2006) analisa os impactos da aplicação do método *Reading Latin*<sup>3</sup> em universidades do Estado de São Paulo (USP, UNICAMP, UNESP), no Brasil, e aponta alguns dos problemas da adoção do método para estudantes brasileiros, dada a inexistência, até aquele momento, de tradução para o português<sup>4</sup>. Para ficarmos com apenas dois dos principais problemas, citamo-los aqui: i) dificuldade de acesso a uma língua clássica por intermédio de uma língua estrangeira; e ii) problemas de foco: ênfase dada no método a aspectos relevantes para o inglês e não significativos para o português, seguida da situação inversa, a pouca ênfase a aspectos de extrema importância para falantes de nossa língua<sup>5</sup>. Em circulação também no Brasil, conforme dados de Quednau (2011), encontra-se o método *Lingua Latina per se illustrata*, de Hans H. Ørberg. O material tem a vantagem de ser todo escrito em latim, inclusive as lições gramaticais e a proposição de tarefas. Contudo, o primeiro volume é todo composto por textos construídos *ad hoc*, para se aprender latim, e o segundo volume conta com textos adaptados e já próximos do original.

Detectada a demanda pela produção de material didático de latim para estudantes brasileiros, a partir dos textos documentados na língua e didaticamente pensado para o desenvolvimento da competência leitora, o Programa *Latinitas*, sobre o qual tratamos aqui, busca se configurar como uma alternativa possível à pouca oferta, no Brasil, de boas produções publicadas com finalidade didática. Assim, o Programa objetivou a criação de materiais dessa natureza para a aprendizagem do latim e para o entendimento de textos do período clássico e de outras fases de uso do latim, materiais que complementem as abordagens precedentes, levando-se em conta pressupostos da Linguística Aplicada, apresentando orientações gramaticais a partir do texto e por gêneros, e valorizando outros recursos midiáticos, ao proporcionar espaços complementares de aprendizagem, além do papel de um livro.

---

promove o crescimento da presença/oferta das línguas estrangeiras (latim, francês e inglês) em todas as séries do curso secundário” (Almeida, 2012, pp.199-200). Evidentemente, esse incremento na oferta não correspondeu a um quadro de professores qualificados para assumir a nova demanda, daí a alta produtividade de métodos no período. Por outro lado, a 1ª LDB brasileira (1961) deixa a cargo dos conselhos estaduais de educação a eleição das disciplinas de caráter optativo, ficando aí de fora o latim, o que explica a drástica redução na oferta de novos materiais metodológicos.

<sup>3</sup> Jones, P. V.; K. C. Sidwell. *Reading Latin: grammar, vocabulary and exercises*. 19 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005; e, dos mesmos autores: *Reading Latin: text*. 18 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. O método, em dois volumes, traz textos iniciais adaptados e, na sequência, estabelece uma gradação nas adaptações até se chegar ao texto dito original.

<sup>4</sup> Em 2012, o método foi traduzido para o português por um grupo de latinistas coordenado pelos professores Paulo Sérgio de Vasconcellos e Isabella Tardin Cardoso (*Aprendendo latim*, Odisseus, 2012).

<sup>5</sup> A tradução brasileira adaptada do *Reading Latin* corrige evidentemente essas questões.

## A escolha por uma proposta

A imprecisão terminológica na área de ensino de línguas estrangeiras (não podemos deixar de assim considerar o latim) tem levado, desde a década de 60, à proposição de uma definição terminológica, cujo consenso, a nosso ver, está ainda longe de se estabelecer. Da obsessão pela busca do método perfeito (Brown, 2001; Nunan, 1995; Prator, 1979; Leffa, 1998; Celce-Murcia, 2001; Richards & Rodgers, 1986)<sup>6</sup>, a partir da segunda metade do século XX, à constatação da impossibilidade de sucesso nessa busca e à definição de um ecletismo na formatação pedagógica<sup>7</sup> (Larsen-Freeman, 2003; Duque, 2004; Brown, 2001 e 2002; Prahbu, 1990)<sup>8</sup>, do final da década de 90 até nossos dias, o terreno é ainda espinhoso.

Merecem destaque nesse processo de definição conceitual as propostas de Anthony (1963) e de Richards & Rodgers (1986), cujos esquemas conceituais foram retomados para a estruturação do *Latinitas*. Na elaboração do Programa Latinitas, consideramos o conceito de *proposta metodológica*, pelas razões que exporemos mais à frente. A conceitualização que aqui apresentamos está ancorada em concordâncias e complementações em relação aos modelos de Anthony e de Richards & Rodgers, com uma anotação crítica ao chamado ecletismo. Levam-se em conta, então, três níveis de concretização das intenções educativas e se consideram os seguintes pontos:

- Se há sempre uma concepção de ensino, de aprendizagem e de objeto de ensino em qualquer material didático que se produz, considera-se *abordagem* como o termo basilar da proposta ou um primeiro nível de concretização. A abordagem se define por um conjunto de concepções advindas principalmente das teorias linguísticas, na definição de uma visão de língua e de linguagem, e das teorias psicológicas ou psicolinguísticas, na definição de uma concepção dos processos de ensino e de aprendizagem.
- A *materialização*, chamada por Anthony de *método* e por Richards & Rodgers de *design*, é o elemento mais físico da proposta ou, em outras palavras, é a sistematização das intenções educativas ou um segundo nível de concretização.
- Os *procedimentos* são os elementos mais interativos, mais pragmáticos ou um terceiro nível de concretização.
- Aceita-se a inexistência de um método perfeito e a possibilidade de um método mais adequado (Duque, 2004 *apud* Vilaça, 2008, p.81).
- Não se percebem grandes diferenças entre a proposta de Anthony e a de Richards e Rodgers, exceto na quebra de hierarquização e na mudança de nomenclatura, além de sutis diferenças entre os conceitos de *método* (Anthony) e de *design* (Richards e Rodgers).
- O ecletismo generalizado e a confiança nos programas de formação de professores, inicial ou em serviço, podem redundar numa pedagogia das *colagens*, em que elementos ou atividades que se opõem pedagogicamente podem ser selecionados sem uma reflexão profunda sobre as concepções subjacentes à produção desses materiais.

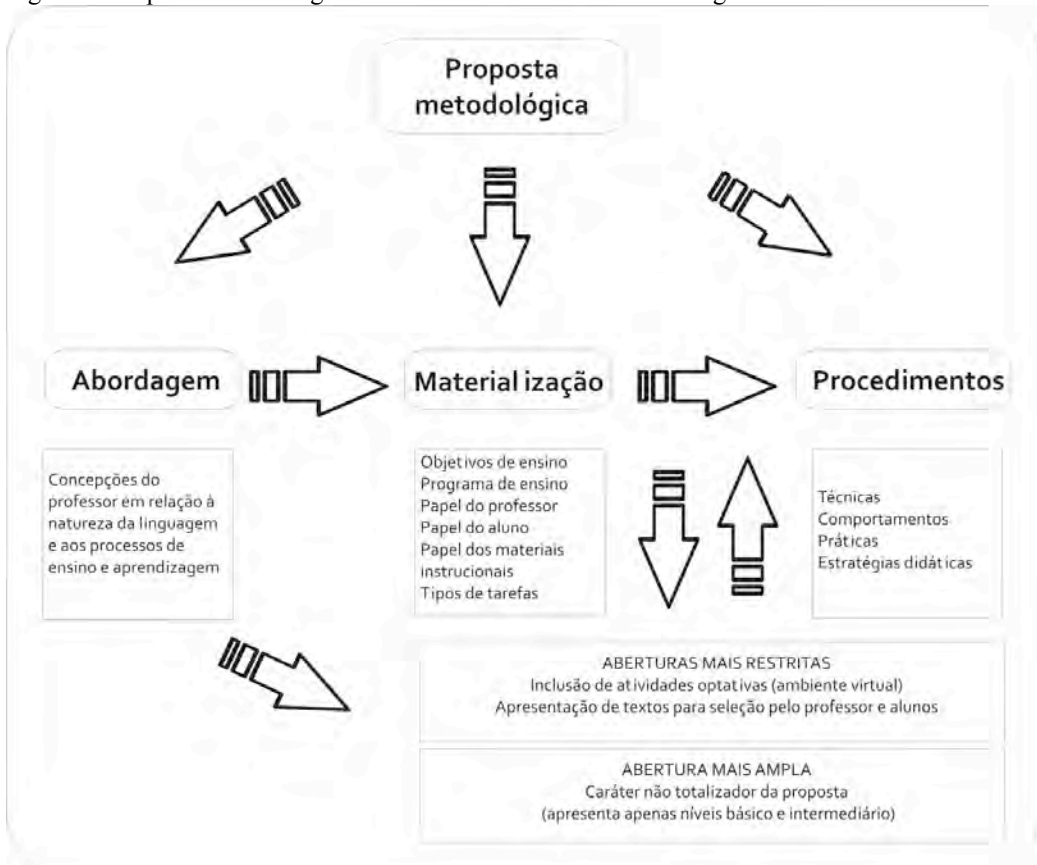
No esboço que propomos, conforme se vê na figura 1, abaixo, praticamente se consideram elementos dos modelos anteriores, havendo, contudo, em relação à pedagogia eclética, um relativizador, representado pelas aberturas e fechamentos que apresentamos no esquema que se segue, razão pela qual o nosso programa didático aparece cunhado pela expressão *proposta metodológica*. Assim, a nosso ver, admite-se, contrariamente ao que o ecletismo propõe, a criação de um material didático, sob a forma de uma proposta composta por aberturas para complementações por parte do professor, tendo em vista o contexto de sua sala de aula. Além disso, a proposta se centra apenas nos níveis introdutório e intermediário, de forma que, na sequência do curso, o professor possa ampliar seu leque de escolhas, atendendo a demandas específicas na formação de seus alunos.

<sup>6</sup> Conforme levantamento bibliográfico de Vilaça (2008).

<sup>7</sup> A proposta de uma pedagogia do ecletismo é resultado do movimento da chamada era pós-método, movimento voltado para a autonomia do professor na organização de suas propostas, para a valorização dos contextos, que não são nunca os mesmos.

<sup>8</sup> Cf. Vilaça (2008).

Figura 1: Proposta metodológica Latinitas: leitura de textos em língua latina



Fonte: Elaboração do autor, 2014.

## Definindo uma abordagem

### *O triângulo conceitual: ensino, aprendizagem, objeto de ensino*

Quando elaboramos qualquer tipo de material didático, imprimimos ao que fazemos, ainda que inconscientemente, uma concepção de aprendizagem, uma concepção de ensino e uma concepção do objeto de ensino, elementos que formam o que se chama *abordagem*. Em outras palavras, a elaboração de um material didático, decorrente de uma proposta metodológica, deve, naturalmente, levar em conta três macroaspectos relacionados à abordagem que se considera: como se aprende, como se ensina e o que se ensina/aprende. O desafio a que nos propusemos diz respeito ao fato de tentarmos tornar conscientes as nossas concepções em relação a esse triângulo. Assim, há que se definir como concebemos cada uma dessas pontas que se amarram na proposta. É, então, a partir das definições conceituais decorrentes das áreas ilustradas na figura 2, que o programa *Latinitas* tomou forma, conforme demonstraremos mais à frente e conforme a sua concretização nos dois volumes didáticos que estão disponibilizados no site [www.latinitasbrasil.org](http://www.latinitasbrasil.org).

Figura 2: Trinômio conceitual considerado na elaboração de propostas pedagógicas



Fonte: Elaboração do autor, 2014.

### *Uma concepção de APRENDIZAGEM*

De acordo com os pressupostos teóricos que consideramos, a aprendizagem deve ser significativa (Auzubel, 1968), ou seja, uma aprendizagem duradoura, porque as relações entre o conteúdo a ser aprendido e os conteúdos prévios do aprendiz não são arbitrárias. Assim, quando um conteúdo novo se incorpora às estruturas de conhecimento do estudante, mediante a criação de vínculos não arbitrários com seu conhecimento prévio, chamamos esse processo de construção de uma aprendizagem significativa, em oposição ao tipo de aprendizagem mecânica e desvinculada das estruturas de conhecimento do estudante, geralmente conhecida como aprendizagem repetitiva. Ao assumirmos uma concepção de aprendizagem significativa, estamos automaticamente considerando pressupostos de boa parte das teorias cognitivistas e das teorias construtivistas de aprendizagem, segundo as quais a aprendizagem ocorre pelo enfrentamento de conflitos cognitivos (Piaget, 1950) que promovam desequilíbrios em direção à reequilibração, mediante atividades e ajudas estruturadas.<sup>9</sup>

### *Uma concepção de ENSINO*

Numa proposta problematizadora para a aprendizagem, o ensino diz respeito a um conjunto de estratégias, didaticamente pensadas, de forma a permitir que a aprendizagem, conforme é concebida, ocorra. Trata-se, pois, de estratégias de criação de desafios alcançáveis, devidamente hierarquizados. Nessa perspectiva, ensinar é, pois, criar zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1896-

<sup>9</sup> A bibliografia referente às teorias cognitivistas da aprendizagem é ampla. Deixamos aqui registradas as principais obras traduzidas para o português e de grande divulgação: COLL, César et al. 2006. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática. PIAGET, Jean. 1977. *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. VYGOTSKY, Lev Semenovitch. 2000. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. AUSUBEL, D. P. 1982. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes. COLL, César. 2007. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática. PIAGET, Jean. 1997. *O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione. Para verificar os usos de teorias cognitivistas, construtivistas e sociointeracionistas em propostas para a aprendizagem do latim, sugerimos a leitura de Alcalde-Diosdado Gómez (2011).

1934)<sup>10</sup> e nelas intervir, ou seja, ir criando situações-problema, diante das quais e mediante as ajudas necessárias (o professor, os colegas, o livro) os alunos constroem aprendizagens significativas.

Pensando na aprendizagem de uma língua antiga, o ensino deve se preocupar em permitir, por problemas e com suportes, a leitura cada vez mais autônoma de textos. Numa abordagem textual, por exemplo, o problema com que o aluno se depara é, em geral, a apresentação de um texto para leitura (ou para versão para o português), desde a primeira lição, cujos suportes se encontram em vocabulários preparados *ad hoc* e em hierarquização gramatical adequada ao nível dos alunos e às demandas dos textos, além, é claro, da observância aos dados apresentados por estudos de frequência, conforme veremos.

No trabalho de elaboração de materiais para o ensino, um dos conceitos fundamentais é o de *transposição didática* (Chevallard, 1991). Quando um determinado campo de conhecimento se converte em objeto de ensino, sofre, naturalmente, um processo de simplificações, em maior ou menor grau, a depender do nível de desenvolvimento dos sujeitos aprendizes a quem se direciona aquele ensino. Essas simplificações, ou explicações provisórias, têm como objetivo construir aproximações a ponto de tornar o objeto do conhecimento possível de ser compreendido a um não especialista.

Miotti (2006), ao discutir problemas do ensino de latim, aponta alguns dos modos de configuração de uma transposição didática desfiguradora da língua. Para ela, algumas abordagens privilegiam a exposição metalinguística, a tradução de enunciados descontextualizados, a disposição de frases latinas na ordem direta, o apelo à memorização mecânica. Dessa forma, “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).

Nesse trabalho de transposição didática do latim, Faria (1959, p.182), admitindo a simplificação de textos, para que atendam às necessidades dos alunos iniciantes, em nota, adverte ao professor que, com cautela, se limite a suprimir termos da oração e até mesmo orações que apresentem maior dificuldade. Não admite, contudo, que se substituam construções ou que se altere a ordem das palavras para facilitar a compreensão. E, em seguida, condena a prática de uso isolado de frases soltas, sem um sentido explícito que ligue umas às outras. Sugere, pois, que o trecho escolhido “encerre um assunto completo, que poderá ser um pequeno episódio, uma descrição, uma fábula, etc” (Faria, 1959, p.183).

### *Uma concepção de OBJETO DE ENSINO*

Considerando que o latim não é mais uma língua de falantes nativos e que seu uso é restrito a determinadas situações, o objeto de ensino *língua latina* é basicamente o que se registra nos textos que nos legou a tradição. Por outro lado, as atividades de uso oral da língua ou as de escrita de pequenas composições podem contribuir para o desenvolvimento de uma leitura mais fluente, razão pela qual muitos métodos apresentam esses tipos de atividades.<sup>11</sup>

A consideração de que o texto deve ser a base para o trabalho com o latim não é nova, apesar de os métodos publicados nem sempre levarem em consideração esse princípio. Em geral, os textos, quando utilizados, ou são inicialmente bem adaptados ou só aparecem depois da exploração de questões gramaticais essenciais. Nóbrega (1962), por exemplo, assim defende a abordagem textual: “Torna-se absolutamente necessário que os exercícios de leitura se façam desde a primeira aula, através de textos fáceis e de dificuldade gradativa” (p.135). Contudo, o próprio autor, ao descrever a condução didática do trabalho com a disciplina, apresenta uma abordagem gramatical assumida para o primeiro ano do curso, numa espécie de preparação mínima para os textos, que, supostamente, irão aparecer nos anos subsequentes.

<sup>10</sup> A obra de Vygotsky nos tornará conhecida sobretudo a partir dos anos 60. Utilizamos as seguintes edições em português: VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in Society. The development of higher psychological process*. Cambridge MA: Harvard University Press; VYGOTSKY, Lev Semenovitch. 2000. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

<sup>11</sup> Nas versões iniciais dos materiais do *Latinitas*, por exemplo, não foram considerados esses tipos de atividades. A versão mais atual do material experimental, contudo, o uso de atividades orais e escritas em latim.

Fácil é, então, observar que nem sempre o trabalho com os textos desde o princípio é levado em conta, ainda que o autor do material o considere como pertencente a uma abordagem textual. Um dos problemas cruciais, então, na preparação de qualquer material didático para a aprendizagem de uma língua, especialmente uma língua antiga, é a seleção dos textos das primeiras unidades didáticas. Ou nos vemos com a necessidade de adaptar textos para atender aos níveis dos alunos iniciantes ou temos que apresentar textos “originais” já traduzidos no princípio, com o objetivo de focarmos os aspectos gramaticais essenciais, para, depois, passarmos a textos sem tradução, mas com mediações de naturezas diferentes no vocabulário.

Assim, costumam ser considerados como pontos complexos para a elaboração de materiais didáticos para a aprendizagem de línguas: a hierarquização dos conteúdos gramaticais e a aquisição do vocabulário, a construção de um repertório lexical suficiente para o enfrentamento dos textos que se seguirão, uns mais outros menos extensos. Nesse sentido, pesquisas na área de Lexicometria têm se mostrado de grande utilidade, conforme veremos a seguir.

Estudos estatísticos têm se concentrado na medição da ocorrência de determinados elementos lexicais em *corpora* textuais mais ou menos amplos, de forma a possibilitar uma melhor seleção de textos ou uma melhor distribuição dos conteúdos gramaticais numa proposta metodológica. Nas abordagens conhecidas como *reading method*, como é o caso do *Latinitas* e de abordagens consagradas, como o *Reading Latin*, tem sido considerado importante o estudo do vocabulário e sua seleção por índice de frequência, conforme explica Alcalde-Diosdado Gómez: “Em latim e grego, temos, também, a vantagem de que o corpus lexical está praticamente estagnado. Assim, o manejo de um léxico que pertence às palavras mais frequentes da língua supõe que seu uso passivo (de interpretação) e ativo (de produção) é altamente rentável.” (Alcalde-Diosdado Gómez, 2011, p.11, tradução nossa).

As estratégias pedagógicas que levam em conta essas informações estatísticas consideram uma seleção de textos através dos quais se propõe uma progressão na indicação de palavras que os alunos precisam reconhecer. Evidentemente, deve constar nos procedimentos para a aquisição do vocabulário uma série de numerosos exercícios cujo foco seja a aprendizagem do significado das palavras (Alcalde-Diosdado Gómez, 2011, p.11).

Destacamos aqui alguns desses trabalhos cujos resultados foram levados em conta na definição de uma sequência gramatical e na seleção dos textos para o *Latinitas: The frequency of Latin words and their endings* (Paul B. Diederich, 1939); *Vocabulaire de base du latin* (M. Mathy, 1952); *A frequency dictionary of Latin words* (David Dixon Gardner, 1971); *Lexique de base latin* (S. Govaerts; J. Denooz, 1974); *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine* (L. Delatte et al., 1981); *Les mots latins: les 2.500 mots et constructions de base du latin* (M.-L. Podvin, 1981); *Latin vocabulary: high-frequency Latin word-forms* (sob a responsabilidade de Claude Pavur, 1997-2009); *Nouveau lexique fréquentiel de latin* (Joseph Denooz, 2010).

Nesses trabalhos, em geral, consideram-se autores de diversos períodos e autores que utilizam diferentes formas do trabalho com a linguagem (prosa e poesia, por exemplo). A contagem de Diederich (1939), por exemplo, é baseada em 201.158 palavras, numa seleção feita a partir de três antologias de textos de autores de prosa e poesia (do latim antigo ao medieval). Diederich afirma que o vocabulário básico levantado permite que o leitor reconheça cerca de 83,6% do vocabulário dessas antologias, de que se excluem nomes próprios e certas palavras da literatura medieval. O *Lexique de base latin* (Govaerts; Denooz, 1974), em sua segunda edição, conta com 323.085 ocorrências (187.265 a mais que a primeira edição). Na segunda edição, acresceram-se novos autores, mantendo a seleção entre os clássicos, mas, de acordo com Govaerts e Denooz, no prefácio à segunda edição: “Curiosamente, esse aumento não resultou em alterações na estrutura do léxico de base: isso mostra a notável estabilidade das bases da língua”. (Govaerts; Denooz, 1974, s/p.)

Em relação à contagem de Diederich (1939), o levantamento do *Laboratoire d'analyse statistique des langues anciennes* da Universidade de Liège (*Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*), sob cargo também de Govaerts e Denooz e com a inclusão de Delatte e Evrard, apesar de não se mostrar tão amplo na quantidade de autores selecionados, já que se trata apenas de autores do período clássico, apresenta uma maior amplitude de dados: o conjunto monumental cobre

794.662 ocorrências, agrupadas sob 13.077 lemas diferentes, sendo 582.411 ocorrências em obras em prosa e 212.251 em obras poéticas.

Nas abordagens chamadas *reading methods*, o estudo do vocabulário, conforme vimos, e a sua seleção por índice de frequência, resultam úteis para a elaboração de propostas metodológicas, pois ajudam na difícil tarefa de seleção dos textos e na elaboração de atividades que promovam o reconhecimento das palavras mais ocorrentes. A ideia do uso desses levantamentos na elaboração didática é no sentido de tornar o estudante hábil para compreender o maior número possível de palavras na leitura dos textos. Por outro lado, certos levantamentos indicam os casos mais ocorrentes, as declinações mais produtivas nos textos, os tempos e modos verbais mais utilizados, elementos cujo conhecimento antecipado pelo professor que elabora propostas didáticas pode ser de grande utilidade na hierarquização dos conteúdos gramaticais. Em outras palavras, uma abordagem coerente com a frequência de palavras e de elementos gramaticais se centrará mais na utilidade que certas construções gramaticais representam na leitura dos textos do que na sequência de conteúdos que as gramáticas tradicionalmente apresentam.

A título de exemplo, apresentamos algumas tabelas do *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*, observando os elementos gramaticais mais ocorrentes.

Tabela 1: Tabela de distribuição de ocorrências de substantivos pelas declinações do *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*

	TOTAL	PROSA	POESIA
1ª declinação	39.480	27.176	12.304
2ª declinação	75.965	55.215	20.750
3ª declinação	86.882	61.428	25.454
4ª declinação	12.899	9.087	3.812
5ª declinação	7.119	5.973	1.146
Anômalos	2.367	1.318	1.049
Declinação grega	5.540	1.455	4.085
TOTAIS	230.252	161.652	68.600

Fonte: Informação traduzida do “*Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine*”, L. Delatte et al., 1981.

A Tabela de distribuição das ocorrências de substantivos pelas declinações apresenta uma maior ocorrência de substantivos da 3ª e 2ª declinações, tanto nos autores de prosa, quanto nos de poesia. Nesse sentido, evitando-se os estranhos textos preparados *ad hoc*, ou seja, os textos com foco na ordem das declinações, da 1ª à 5ª, a preferência poderia ser pela apresentação geral das declinações, ainda que, aos poucos, os aspectos específicos de cada uma possam ser tratados separadamente. No trabalho inicial com os casos, poderia ser dada ênfase também aos mais ocorrentes nos levantamentos: o acusativo, seguido do ablativo e do nominativo.

Em relação aos tempos verbais, conforme se vê na *Tabelas de distribuição das formas verbais pelos modos e tempos – prosa e poesia*, os dados mostram uma maior ocorrência dos tempos presente e pretérito perfeito do indicativo. Os futuros são menos frequentes. Em relação aos modos, o indicativo é de longe o mais ocorrente. Nesse sentido, diferentemente da forma como as gramáticas costumam apresentar os verbos, torna-se útil apresentar, desde o princípio, as formações do *infectum* e do *perfectum*. Da mesma forma, o quanto antes devem ser apresentadas as formas irregulares e as passivas e depoentes (Alcalde-Diosdado Gómez, 2011).

Tabela 2: Tabela de distribuição de formas verbais pelos modos e tempos: PROSA

	Indicativo	Imperativo	Subjuntivo	Participio	Adjetivo verbal	Gerundivo	Infinitivo	Supino I	Supino II
Presente	34835	1586	9426	5744	-	-	18304	-	-
Imperfeito	6562	-	7444	-	-	-	-	-	-
Futuro	4155	43	89	1062	-	-	960	-	-
Perfeito	16130	-	1687	11634	-	-	3131	-	-



Mais-que-perfeito	3335	-	2070	-	-	-	-	-	-
Futuro anterior	991	-	67	-	-	-	-	-	-
-us fui	9	-	20	-	-	-	7	-	-
-us fueram	21	-	4	-	-	-	-	-	-
-us fuero	22	-	-	-	-	-	34	-	-
TOTAIS	66060	1629	20807	18440	3382	1350	22436	54	71

Fonte: Informação traduzida do “*Dictionnaire frequentiel et index inverse de la langue latine*”, L. Delatte et al., 1981

Tabela 3: Tabela de distribuição de formas verbais pelos modos e tempos: POESIA

	Indica-tivo	Impera-tivo	Subjun-tivo	Participio	Adjetivo verbal	Gerun-divo	Infinitivo	Supino I	Supino II
Presente	15.257	2.728	4.131	2.940	-	-	4.459	-	-
Imperfeito	934	-	765	-	-	-	-	-	-
Futuro	2.770	83	46	210	-	-	44	-	-
Perfeito	5.929	-	292	5.268	-	-	548	-	-
Mais-que-perfeito	383	-	153	-	-	-	-	-	-
Futuro anterior	207	-	9	-	-	-	-	-	-
-us fui	5	-	3	-	-	-	-	-	-
-us fueram	10	-	11	-	-	-	-	-	-
-us fuero	6	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAIS	25.501	2.811	5.410	8.418	445	168	5.051	13	24

Fonte: Informação traduzida do “*Dictionnaire frequentiel et index inverse de la langue latine*”, L. Delatte et al., 1981

Outras tabelas podem nos auxiliar na seleção de textos para a priorização de conteúdos gramaticais relacionados a outras classes de palavras<sup>12</sup>.

Diante dos resultados desses trabalhos estatísticos, nossa proposta tem considerado algumas premissas:

1. A seleção dos textos pode ocorrer por critérios estatísticos;
2. Os textos iniciais de um curso podem ser levemente adaptados para que o aluno tenha acesso inicial às principais características da língua e possa ir, gradualmente, lendo-os numa hierarquia que vai dos adaptados até os “originais”;
3. Diferentemente de outras abordagens, propomos que a chegada aos textos ditos originais ocorra o mais cedo possível, de forma que os alunos possam encarar esses textos sem notar avanços consideráveis de nível.
4. Para reduzir a incidência de alterações nos textos iniciais, consideramos a seleção de textos a partir dos casos mais ocorrentes e dos tempos verbais mais produtivos;
5. A ordem de apresentação gramatical obedece à lógica dos textos e a critérios estatísticos e não à estrutura tradicional das gramáticas.

A inserção de estudos estatísticos que apresentam um recorte mais amplo para o levantamento (como é o caso do estudo de Diederich, 1939) merece atenção, já que não somos favoráveis ao uso apenas de autores de um só período da literatura latina na proposta. Centrar a seleção textual em apenas um período da história da língua, o período clássico, por exemplo, é ensinar, via *curriculo oculto*<sup>13</sup>, que a língua latina “morreu” após o século I d.C. Para evitar que os alunos tenham essa compreensão errônea, é necessário que se considerem usos posteriores ao período clássico. A seleção dos textos, então, deverá contemplar diversos períodos de uso do latim. O repertório lexical a

<sup>12</sup> Além da *frequência*, avaliada como o mais importante critério, outros critérios, como *dispersão* e *nuclearidade*, podem ser conferidos em Santiago Ángel (1998, 2001).

<sup>13</sup> *Curriculo oculto* é uma terminologia da Pedagogia para se referir ao que os professores ensinam sem a consciência de estar ensinando.

ser tomado como parâmetro deverá ser, também, aquele que apresenta uma seleção de autores e obras mais abrangente.

Em resumo, poderíamos dizer que o objeto de ensino *lingua latina* para o Programa *Latinitas*, de acordo com os pressupostos apresentados aqui, se refere: à língua presente nos textos; aos textos como fruto de uma cultura ou de diferentes culturas, se se consideram os diversos tempos em que o latim foi e é utilizado; ao latim como uma língua não apenas clássica; ao latim como uma língua a ser lida, o que implica o uso consciente de estratégias que permitam a autonomia na leitura dos textos.

## Introduzindo o Programa Latinitas

Quando pensamos na elaboração do *Latinitas*, pretendíamos levar em conta aspectos que são consensuais atualmente em relação ao trabalho com o ensino de línguas. Os principais deles dizem respeito à importância de se partir dos textos e de se considerar esses textos como fruto de uma cultura. Daí nossa escolha por organizar as unidades do curso por gêneros textuais, de forma a abordar a língua sem deixar de fora alguns elementos discursivos interessantes para o entendimento do texto e do contexto em que fora produzido.

### A estrutura do Latinitas

O Programa *Latinitas* é estruturado da seguinte forma:

- A. Dois volumes de material impresso, no formato livro:
  - Volume 1: fábulas mitológicas, fábulas esópicas, epigramas, epístolas
  - Volume 2: elegias, poesia épica, odes
- B. Um ambiente virtual considerado complementar à abordagem utilizada em sala: o *site* [www.latinitasbrasil.org](http://www.latinitasbrasil.org)

No primeiro volume elaborado, o volume vermelho, uma espécie de introdução ao estudo da língua latina, trabalhamos com três gêneros considerados menores: a *fábula*, o epigrama e a *epístola*. Evidentemente, essas escolhas não foram desprovidas de reflexão. São gêneros que, tendo sobrevivido até nossos tempos, permitem uma aproximação ao universo de experiências leitoras do aluno de hoje. São, também, gêneros que, pela sua extensão e características temáticas, permitem poucas adaptações para a aprendizagem do latim por um aluno iniciante.

No segundo volume, o volume azul, detalham-se os aspectos gramaticais mais complexos da língua e propõem-se, para a continuidade do estudo do latim, outros gêneros que, por sua natureza, apresentam construções mais complexas: a *elegia*, a *poesia épica* e a *ode*.

Nossa proposta é, pois, cobrir em dois volumes de material os aspectos essenciais da língua que permitam ao aluno um acesso razoável ao texto em latim e à continuação de seus estudos em disciplinas mais avançadas. Ao trabalhar com os dois volumes, os alunos terão a oportunidade de acessar as principais características gramaticais do latim, com habilidade para a leitura mediada de textos na língua. Além disso, a abordagem também prevê a construção de competências para continuar aprendendo, de modo que o aluno, ao término do curso, ao se deparar com determinados aspectos novos da língua, possa dispor de meios para acessar gramáticas e dicionários e assegurar o entendimento desses novos aspectos.

A proposta dos dois volumes de material impresso também busca não se esgotar em si mesma. Nesse sentido, reduzimos a quantidade de exercícios gramaticais da abordagem, principalmente aqueles cujos objetivos se direcionam à aquisição de competências outras que não a da leitura. Muitos desses exercícios exigem uma quantidade razoável de horas-aula (e manutenção de horas-aula de latim no currículo ainda é motivo de muita polêmica) e seriam mais úteis para um período em que se falava latim e se escrevia em latim. Os principais exercícios propostos, então, são exercícios de leitura, interpretação e de versão para o português. Durante o processo de aplicação do material, contudo, sentimos a necessidade de inserção de atividades rápidas envolvendo aspectos gramaticais, com vistas à sistematização de alguns conhecimentos pelos alunos. Da mesma forma, reconhecendo que as atividades de escrever em latim e as de responder em latim são úteis para a internalização dos

fatos da língua e, portanto, para uma melhor competência de leitura, o material passou a apresentar, numa versão mais atual, atividades dessa natureza. Outros exercícios complementares poderão ser elaborados oportunamente para ficarem disponíveis no site [www.latinitasbrasil.org](http://www.latinitasbrasil.org), permitindo que sejam inseridos exercícios novos periodicamente, sem os custos de reedições e de atualizações de uma obra em papel. É uma forma também de dar liberdade ao professor para selecionar seus exercícios extraordinários ou de escolher no site aqueles que julgar mais necessários para a sua turma. No site, também serão disponibilizadas apresentações de cada unidade do livro, de forma que quem quer que desejar aprender a língua em contexto extra-acadêmico encontrará material de suporte.

Didaticamente, além do que já se expôs, fizemos algumas escolhas, que podem ser resumidas nas afirmações que se seguem.

Em cada unidade, apresenta-se um texto (inicialmente adaptado)<sup>14</sup> e, no vocabulário, didatizam-se as palavras, atribuindo-lhes significados e, inicialmente, sua função sintática, além de serem didatizadas, quando necessário, certas construções mais complexas ou que mobilizem conhecimentos a serem construídos posteriormente. Aqui, o conceito de didatização se refere a tornar uma palavra ou construção acessível pela indicação de seu significado e de sua função sintática. Assim, essa didatização externa ao texto permitiu que, a partir da unidade quatro do volume I, não fosse mais necessário nenhum tipo de adaptação textual. Na primeira unidade textual, ainda que os alunos não tenham conhecimento de elementos gramaticais do latim, a eles é indicado um texto para leitura, antes mesmo de qualquer discussão de noções gramaticais. O vocabulário tem, então e inicialmente, a função de, além de atribuir sentidos, explicitar aspectos gramaticais que permitam a leitura. Nas demais lições, cada texto traz elementos gramaticais já conhecidos pelos alunos e novos elementos que se converterão em objeto de estudo na própria unidade ou nas unidades subsequentes. Assim, ao iniciar o trabalho com um texto novo de uma unidade, o aluno deve ter a noção do funcionamento da proposta, pois cada unidade traz um conjunto de aspectos gramaticais já conhecidos, vistos nas unidades anteriores, e introduz novos conteúdos, todos devidamente didatizados no vocabulário, de acordo com as suas características especiais de que tratamos. Alguns desses aspectos gramaticais novos e didatizados irão se converter em objeto de aprendizagem e constarão nas *anotações gramaticais*. Outros continuarão sendo didatizados até que, em lição posterior, se convertam em objeto de estudo.

A expectativa, confirmada nos processos de testagem do material<sup>15</sup>, é no sentido de que os alunos, diante de um novo texto, articulem os conhecimentos já construídos e lidem com o vocabulário para resolver os problemas novos que um novo texto traz. Em seguida, após entender o texto com o auxílio do vocabulário, as *anotações gramaticais* dão conta de sistematizar os aspectos novos vistos. Nas anotações gramaticais que se seguem a cada texto, não são priorizadas as particularidades, muitas delas fruto de alterações que podem ser explicadas por meio da morfologia histórica<sup>16</sup>. Optou-se, então, pelo trabalho com a gramática que se apresenta no texto, preferencialmente. As particularidades aparecem discutidas à medida que venham a ocorrer em textos mais à frente.

Como a produção de um material didático implica certas escolhas, centramos a seleção textual no que chamamos de clássicos latinos, embora tenhamos inseridos autores de outros períodos em seções específicas do material didático.

<sup>14</sup> Na perspectiva que estamos defendendo, sugerimos que se parta preferencialmente de textos não adaptados e admitimos, apenas quando muito necessário e devido à extensão de alguns gêneros, a apresentação de trechos, sempre com a indicação do contexto geral da obra.

<sup>15</sup> Diante do problema que tomávamos para nós, o da configuração de uma proposta metodológica para o ensino e a aprendizagem do latim, tínhamos duas direções a seguir: ou elaborar previamente todo o material, aplicando-o, em seguida, às turmas que o experimentaríamos, ou elaborá-lo à medida que ia sendo aplicado, corrigindo rumos imediatamente. Evidentemente, a escolha pela segunda opção se mostrou mais atraente. Feita a escolha, organizamos duas turmas para a testagem: uma de professores da própria universidade, interessados em retomar seus estudos de latim, e uma turma de alunos.

<sup>16</sup> Contudo, dado o caráter introdutório de um curso de aquisição da língua, alguns aspectos da morfologia histórica aparecem sob forma de nota. Os alunos dos cursos de Letras Clássicas da Universidade Federal da Bahia (Brasil) contam, em seus currículos, com disciplina para aprofundamento da morfologia histórica latina, depois, portanto, de já terem construído as bases para o entendimento da língua.

### *A estrutura do material impresso*

O programa *Latinitas*, conforme dissemos, conta com dois volumes de materiais impressos e um *site* ([www.latinitasbrasil.org](http://www.latinitasbrasil.org)) como forma de complementação da abordagem em papel. Os dois volumes do *Latinitas*, com uma sequenciação de conteúdos pensada didaticamente, destinam-se a um curso de latim de um período de um ano e meio a dois anos de trabalho (com 04 horas semanais).

Um esboço da proposta didática, embasada pelas teorias que foram apresentadas neste trabalho, contempla as seguintes partes (com variações, nas partes introdutórias, entre o volume I e o volume II do *Latinitas*):

#### PARTE UM

- a) Unidade A: uma unidade que apresenta aspectos históricos da língua e da literatura latinas e que aborda a formação das línguas românicas a partir do chamado latim vulgar. Aqui também se define a modalidade da língua que será estudada: o latim clássico. A unidade estabelece ainda que textos de autores de outros períodos aparecerão em seções específicas.
- b) Unidade B: uma abordagem sobre aspectos da pronúncia latina, em que estabelecemos a pronúncia que iremos adotar e indicamos atividades de escuta e pronúncia disponíveis no site.

#### PARTE DOIS

- a) 10 unidades didáticas estruturadas para a aquisição da língua a partir de textos (vide modelos dessas unidades no *site* [www.latinitasbrasil.org](http://www.latinitasbrasil.org)).

#### PARTE TRÊS

- a) LENDO...: Apresenta uma seleção de textos para leitura por parte do aluno ou para trabalhos solicitados pelo professor. Para a versão de publicação do material a seção contará com pequenas notas explicativas. Por enquanto, a mediação de leitura se dá pela presença de ilustrações.

#### PARTE QUATRO

- a) Apêndice, com alguns aspectos gramaticais que exigem mais tempo para a aprendizagem, como os verbos irregulares e o sistema pronominal.
- b) Vocabulário geral, com as palavras que apareceram em todos os textos e em todas as lições.
- c) Vocabulário por ordem de frequência.
- d) Referências.

No *site*, entre outros recursos para a sua aprendizagem, o aluno tem acesso a traduções de estudo dos textos trabalhados em cada unidade, em apresentações que facilitam a sua compreensão do texto, e terá acesso também a material para o trabalho de escuta e de pronúncia. Conforme dissemos, exercícios complementares ou optativos poderão ser disponibilizados, futuramente, para serem feitos ao término de cada unidade.

### **Palavras finais**

Em relação ao processo de elaboração dos materiais didáticos, nos parece inovadora a forma com que a elaboração e a testagem do *Latinitas* ocorreram. Em geral, os materiais didáticos são produzidos aprioristicamente e, somente depois de concebidos e elaborados, são conduzidos à experimentação. Alterar essa lógica se mostrou extremamente útil, não somente por termos tido a oportunidade de promover alterações no material à medida que ia sendo aplicado, mas por permitir a participação dos sujeitos envolvidos no próprio processo de elaboração. Cientes todos da forma escolhida para a confecção do material, com o sentimento de pertencimento ao processo, não tardaram a oferecer seus *feedbacks* espontaneamente, além de terem contribuído ao final da aplicação do material, mediante registros avaliativos em questionários. Apesar de termos bem definidas certas questões prévias da concepção do material, as várias versões a que chegamos nos lembram da importância dos professores e alunos no processo.

Quando iniciamos a elaboração e, juntamente, a aplicação do material, tínhamos o desejo de oferecer aos interessados no estudo do latim um produto didático moderno e atraente, uma possível alternativa brasileira aos bem sucedidos “métodos” estrangeiros em uso no país. A clareza quanto a algumas questões nos tem feito perceber um bom resultado na aprendizagem do latim por nossos alunos:

- ✓ Uma concepção de aprendizagem por problemas (Piaget, 1950) e de aprendizagem significativa (Auzubel, 1968).
- ✓ O ensino por meio da criação de zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978).
- ✓ Uma transposição didática (Chevallard, 1991) que busca levar à autonomia do aprendiz.
- ✓ Uma concepção ampla do objeto de ensino do latim: a língua dos textos; os textos a partir dos gêneros, entendidos como fruto de culturas; o latim como uma língua não apenas clássica.
- ✓ A apresentação, apenas no início do curso, de textos levemente adaptados, para que o aluno tenha acesso inicial às principais características da língua e possa ir, gradualmente, lendo-os numa hierarquia que vai dos adaptados até os “originais”.
- ✓ Diferentemente de outras propostas, a chegada aos textos ditos originais ocorre o mais cedo possível, de forma que os alunos possam encarar esses textos sem notar avanços consideráveis de nível.
- ✓ Para reduzir a incidência de alterações nos textos iniciais, a proposta levou em conta: i) a seleção de textos que são originalmente de elaboração mais simples; ii) a seleção de textos a partir dos casos mais ocorrentes e dos tempos verbais mais produtivos.
- ✓ A ordem de apresentação gramatical obedece à lógica dos textos e a critérios estatísticos e não à estrutura tradicional das gramáticas.
- ✓ As atividades optativas estão fora da parte impressa da abordagem, dando liberdade ao professor para elaborar seus próprios exercícios ou selecionar os que o site do Programa oferecerá.
- ✓ A proposta contempla apenas os níveis introdutório e intermediário de estudo da língua, permitindo que, no nível avançado, o professor possa complementar a abordagem considerando as demandas específicas dos alunos.

Evidentemente, o material didático proposto ainda não é definitivo, e desconhecemos qual produto dessa natureza o seja. Depois de umas tantas versões, o material continua em testagem na Universidade Federal da Bahia e na Universidade Federal de Sergipe, e as alterações promovidas têm alcançado o efeito desejado.

Nesse período de ensino de latim em que vivemos, que, em nossa tese de doutorado, a partir de Mattos (1958), chamamos de “*período heroico*” *redivido* do latim no Brasil, esperamos estar dando, com a futura publicação do material de que tratamos aqui, a nossa contribuição para o desenvolvimento dos estudos clássicos entre nós.

## Agradecimentos

Este trabalho reflete ideias defendidas em nossa tese de doutorado, em setembro de 2013, agraciada com a Menção honrosa da edição de 2013 do Prêmio de teses promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e vencedora do Prêmio CAPES de teses 2014 na área de Letras e Linguística. Reforçamos aqui os nossos agradecimentos à saudosa Professora Rosa Virgínia Mattos e Silva, que, tendo aceitado nos orientar, pela primeira vez não viu, em presença, a defesa de um orientando seu. Registramos também nossa gratidão à Prof<sup>a</sup> Tânia Lobo, que esteve ao nosso lado nos orientando, delicada e acertadamente, nos momentos difíceis da perda de uma pessoa querida. E somos muito gratos também pelas contribuições dos membros da banca de doutorado: os professores Milton Marques Jr. (UFPB), Sônia Borba (UFBA), Patrícia Prata (UNICAMP) e Simone Assunção (UFBA). Registro, ainda, os meus agradecimentos à Prof<sup>a</sup> Luciene Lages, que experimenta o material na UFS, e aos professores Renato Ambrósio e Tereza Pereira do Carmo, que testam os materiais em turmas de Universidade Federal da Bahia. A partir de 2016, o material será utilizado nos cursos da Universidade de São Paulo e desde já agradeço aos colegas dessa Universidade pelas contribuições às futuras edições do Latinitas

## REFERÊNCIAS

- Alcalde-Diosdado, A. (2011). La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica. *Methodos - Revista Electrónica de Didáctica del Latín* 0, 1-24. Disponível em: [http://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos\\_a2011n0/methodos\\_a2011n0a5.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos_a2011n0/methodos_a2011n0a5.pdf)
- Almeida, S. (2012). A LDB 4.024, de 1961, e sua influência nas representações da importância e da utilidade do latim em livros didáticos”. In *Anais - I Encontro de Estudos Clássicos da Bahia*, organizado por Raul Oliveira Moreira, José Amarante e Luciene Lages, (pp.199-205). Salvador, Brasil: UFBA. Disponível em [www.classicas.ufba.br](http://www.classicas.ufba.br).
- Amarante, J. (2012). Latinitas: leitura de textos em língua latina. Notícias sobre uma abordagem metodológica. In *Mosaico Clássico: variações acerca do mundo antigo*, organizado por José Amarante e Luciene Lages, (pp.187-217). Salvador, Brasil: UFBA. Disponível em [www.classicas.ufba.br](http://www.classicas.ufba.br).
- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method and Technique. *English Language Teaching (ELT) Journal* 17, 63-67. Disponível em <http://eltj.oxfordjournals.org/content/XVII/2.toc>.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Nova York, Estados Unidos: Holt, Rinehart and Winston.
- Brasil. (1942). *Decreto N° 4.244, de 9 de abril de 1942*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-retificacao-69216-pe.html>
- Brasil. (1961). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, França: La Pensée Sauvage.
- Delatte, L., Evrard, E., Govaerts, S. e Denooz, J. (1981). *Dictionnaire fréquentiel et index inverse de la langue latine* (L.A.S.L.A). Liège, Bélgica: Université de Liège.
- Denooz, J. (2010). *Nouveau lexique fréquentiel de latin*. Hildesheim/Zürich/Nova York: Georg Olms Verlag.
- Diederich, P. B. (1939). *The frequency of Latin words and their endings*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago.
- Faria, E. (1959). *Introdução à didática do latim*. Rio de Janeiro, Brasil: Livraria Acadêmica.
- Gardner, D. Dixon. (1971). *A frequency dictionary of Latin words*. 4 vol. Michigan, Estados Unidos: Ann Arbor/University Microfilms International.
- Govaerts, S. e Denooz, J. (1974). *Lexique de base latin*, Laboratoire d'Analyse statistique des Langues anciennes (LASLA). Liège, Bélgica: Universidad de Lieja.
- Jones, P. V. e Sidwell, K. C. (2005a). *Reading Latin: grammar, vocabulary and exercises*. Cambridge, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- (2005b). *Reading Latin: text*. Cambridge, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- (2012). *Aprendendo Latim*. Gramática, vocabulário, exercícios e textos. São Paulo, Brasil: Odysseus.
- Lima, A. D. (1995). *Uma estranha língua?: questões de linguagem e de método*. São Paulo, Brasil: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Longo, G. (2011). *Ensino de Latim: reflexão e método*. Araraquara, Brasil: Universidade Estadual Paulista.
- (2012). Semiótica e Estudos Clássicos: o texto latino como objeto de significação. In Amarante, J. e Lages, L. (Orgs.), *Mosaico Clássico: variações acerca do mundo antigo*, (pp.219-230). Salvador, Brasil: UFBA.

- Mathy, M. (1952). *Vocabulaire de base du latin*. Paris, França: Editions OCDL.
- Mattos, L. A. de (1958). *Primórdios da educação no Brasil – o período heróico (1549 a 1570)*. Rio de Janeiro, Brasil: Gráfica Editora Aurora Ltda.
- Miotti, C. M. (2006). O ensino do latim nas universidades públicas do Estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin: um estudo de caso. Campinas, Brasil: Universidade Estadual de Campinas.
- Nóbrega, V. L. da (1962). *A presença do latim I. Metodologia e instituições*. Rio de Janeiro, Brasil: INEP/MEC.
- Ørberg, H. H. (2003<sup>a</sup>). *Lingua Latina per se Illustrata – Pars I: Familia Romana*. Newburyport, Estados Unidos: Focus Publishing.
- (2003<sup>b</sup>). *Lingua Latina per se Illustrata – Pars II: Roma aeterna*. Newburyport, Estados Unidos: Focus Publishing.
- Pavur, C. (2009). *Latin Vocabulary: High-Frequency Latin Word-Forms*. Roughly in the order of frequency. Saint Louis: Saint Louis University. Disponível em:  
Latin Teaching Materials: <http://www.slu.edu/colleges/AS/languages/classical/latin/tchmat/grammar/vocabulary/hif-ed2.html>
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. London, Reino Unido: Routledge and Kegan Paul.
- Podvin, M. L. (1981). *Les mots latins: les 2.500 mots et constructions de base du latin*. Paris, França: Editions Scodel.
- Prata, P. e Fortes, F. (2012). Considerações sobre métodos e metodologias de ensino de latim no Brasil. In Amarante, J. e Lages, L. (Orgs.), *Mosaico Clássico: variações acerca do mundo antigo*, (pp.167-185). Salvador, Brasil: UFBA.
- Quednau, L. R. (2011). Ensino de latim: discussão e propostas. *Cadernos do IL*, 42, 320-338.
- Richards, J. C. e Rodgers, T. S. (1986). *Approches and methods in language teaching*. Cambridge, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Santiago (Ángel), J. M. (1998). Confección de un vocabulario básico-nuclear para el latín: critérios y métodos científicos. España: Universidade del País Vasco.
- (2000-2001). La selección del vocabulario didáctico: un nuevo enfoque *Revista de Lexicografía*, 7, 155-172. Disponível em:  
[http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=ANUALIDAD&revista\\_busqueda=1197&clave\\_busqueda=2000](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=1197&clave_busqueda=2000)
- (2001). El estudio del léxico latino: enfoques estadísticos y lexemáticos. *Revista de Estudios Clásicos*, 119, 91-108.
- Vilaça, M. L. C. (2008). Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, 7(26), 73-88.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological process*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press
- (2000). *A formação social da mente*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

## SOBRE O AUTOR

**José Amarante Santos Sobrinho:** Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (1999), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2005) e doutorado em Língua e Cultura pela mesma Universidade (2013). Atuou em educação básica no ensino público, foi diretor pedagógico de ensino privado no estado da Bahia, Brasil. Atuou como professor de graduação em instituições públicas e privadas da Bahia. Em 2006, seu livro de contos "Ainda em flor" recebeu o Prêmio Braskem de Literatura, tendo sido publicado pela Fundação Casa de Jorge Amado. Sua tese de doutorado recebeu o Prêmio CAPES de Teses 2014 na área de Letras e Linguística. É professor de Língua e Literatura Latinas na Universidade Federal da Bahia, onde desenvolve pesquisas em Didática do Latim e História Social do Latim no Brasil.