



**Veredas Temática:
Linguística Latina: modelos, interpretações e análises linguísticas
Volume 23 nº 1 - 2019**

Considerações sobre o papel da leitura extensiva no ensino de latim no Brasil

Rafael Trindade dos Santos (UFES)
Leni Ribeiro Leite (UFES)

RESUMO: Discute-se aqui a necessidade e as possibilidades de inserção de leitura voluntária extensiva no contexto brasileiro de ensino de latim. Entende-se a fundamental importância deste tipo de leitura de acordo com as pesquisas em aquisição de segunda língua (SLA), que têm produzido consistentemente evidência em favor da hipótese de que uma língua só pode ser adquirida através da exposição a *input* compreensível. No caso das línguas clássicas, a leitura é a principal forma de *input*, e o objetivo maior dos alunos interessados nelas. A maior dificuldade, no entanto, reside naturalmente no exíguo espaço de tempo oferecido pelas disciplinas de graduação, situação em que a maior parte do ensino de latim ocorre no Brasil. Interessamo-nos em investigar o que tem sido feito neste sentido, como o uso de metodologias híbridas, e o que mais pode ser feito nesta direção.

Palavras-chave: ensino de língua latina; aquisição de segunda língua; leitura escolar.

Introdução

No ensino de língua latina, o papel da leitura, em geral, e da literatura, em particular, costuma ser determinado por duas motivações aparentemente diferentes (PEARCY, 2010, p. 193). Entende-se, por um lado, que a imensa maioria dos que estudam latim visa acesso aos textos literários; portanto, o estudo formal da gramática, ainda que necessário, não deveria ocupar todo o currículo. O propósito das aulas, afinal, seria proporcionar aos alunos um contato inicial com os textos latinos, fomentando uma relação mais duradoura com a literatura clássica e sua permanência em outros campos culturais. Outro entendimento relega à leitura papel diverso, subserviente ao ensino mesmo da língua formal, já que não haveria possibilidade de acesso a obras em uma língua sem a correta aquisição, da parte do leitor, desta mesma língua. O ensino de língua latina *qua* língua é importante, nesta concepção, até mesmo porque há aqueles, entre os alunos inscritos nos cursos, que demonstrarão interesse maior justo nos aspectos linguísticos e estruturais do latim. Para estes, a leitura é um meio para um fim, e não o fim mesmo.

Estas duas abordagens da leitura determinam também o modo preferido de se ler: uma leitura *extensiva*, interessada e descompromissada, movida pelo prazer e, talvez, por um cultivo de si, próximo dos valores liberais e humanistas de educação, contraposta a uma leitura *intensiva*, analítica, comentarial, interessada nas características intrínsecas da língua, do texto e da transmissão textual. A eminência de um tipo sobre outro é uma discussão importante nos estudos recentes em aquisição de segunda língua em geral (KRASHEN, 2004; 2011; MASON, 2018; NATION, 2014), mas é, também, no caso das línguas clássicas, como o latim e o grego antigo, amplificada por um velho conflito de abordagens e interesses entre classicistas.

1. As tradições *humanistas* e *filológicas* nos Estudos Clássicos

Lee T. Percy denomina os lados deste conflito como a tradição humanista e a tradição filológica nos estudos clássicos (PEARCY, 2010, p. 193). Trata-se de uma diferença de interesses que se reflete na elaboração dos currículos de língua latina, e que determina o volume de leituras de textos escritos diretamente em latim, bem como o modo de se os ler. Os profissionais de formação e tendências filológicas se interessam mais pela análise do idioma, o que pode servir de ferramenta a profissionais interessados em campos de interseção disciplinar: linguística comparativa, linguística histórica, *machine learning* etc. O interesse da abordagem filológica nos textos é mais comentarial e analítico, promovendo, através de um trabalho intensivo, o estabelecimento dos textos latinos: cotejando manuscritos, sugerindo a pontuação, pesquisando a transmissão, comparando fontes. Os de inclinação mais humanista, segundo Percy, procuram dedicar-se à leitura corrida e à fluência na língua, em função de seu interesse pelo repertório literário e cultural que o latim, no caso, permite acessar. Deste modo, é natural que a leitura aconteça de modos diversos a depender do alinhamento do professor dirigindo o estudo, como também já foi observado em situação de ensino de latim no Brasil:

Claramente, os fins justificam os meios empregados: os que consideram que o latim é instrumento para a melhor compreensão de fenômenos e

estruturas linguísticas devem optar por metodologias centradas no domínio da morfologia e da sintaxe; já os que formam os alunos com vistas à leitura de textos devem buscar metodologias que privilegiam o letramento cultural e a compreensão do contexto. Pearcy vê méritos em ambos os posicionamentos e procura empreender uma análise neutra, concluindo que os professores de latim lecionam diante e a partir da tensão entre essas duas tradições (LEITE; CASTRO, 2015, p. 68).

Pode-se dizer, além disso, que a postura humanista quer ler os textos para pensar *em* latim, enquanto a filológica quer pensar *sobre* o latim (PEARCY, 2010, p. 193). As duas posturas, escusado dizer, não são tradições rígidas a que os estudiosos e educadores se afiliam completamente, mas tendências habituais do campo de estudos clássicos. Pearcy, ao nomeá-las, atesta um certo conflito de interesses que se faz presente onde quer que se ensine e se pesquise língua e literaturas da Antiguidade; é preciso, porém, chamar atenção para um conjunto de problemas específico da encarnação americana deste conflito.

Em primeiro lugar, Pearcy (2010, p. 192¹²⁰) afirma que, “embora os que ensinam latim gostem de imaginar um extenso *pedigree* para o nosso ofício”, o campo dos estudos clássicos, tal como o conhecemos em sua forma moderna, com todas as suas instituições “em que muitos de nós somos treinados, não surgiu na América senão após a Guerra de Secessão”. A tradição americana derivou-se da *Altertumwissenschaft*, a tradição alemã de estudos da Antiguidade, fortemente ancorada na filologia de F. A. Wolf, Böckh e (mais tarde) Wilamowitz, e importada por Basil Gildersleeve (2010, p. 192). A dinâmica entre os dois pólos humanista e filológico, nos Estados Unidos, foi pautada por este começo, filológico e germânico, que promoveu um certo estado de coisas bem como as críticas e reações desde cedo a este estado.

Em segundo, um dos principais problemas, relacionados a este conflito, que Pearcy detecta no tempo presente, é típico da situação do ensino de latim nos Estados Unidos:

Os verdadeiros méritos, mais atraentes, da posição humanista desafiam os filólogos. (...) Já que o latim nas faculdades e universidades permanecem em sua maior parte como província dos departamentos de Clássicas, e já que os classicistas estão interessados em levar seus alunos a ler textos complexos da cultura greco-romana o quanto antes (ainda que em uma leitura muito lenta), o ensino de língua na educação superior continuará, provavelmente, a ser filológico, e as aulas de latim das melhores faculdades seguirão consistindo em frases em inglês acerca de textos em latim. Seria uma grande tragédia se uma disciplina que já é pequena e restrita se divida em duas; também o seria se os egressos do ensino médio, empolgados com o latim ensinado tal como outra língua estrangeira, ávidos por continuar seus estudos, descubram, ao chegar à faculdade, que esse estudo simplesmente não existe por lá (PEARCY, 2010, p. 193).

Este problema só existe nos Estados Unidos porque há, hoje, uma presença considerável do ensino de língua e literatura latinas em muitas escolas¹²¹, disponível para crianças e adolescentes.

Pensar acerca do ensino de latim no Brasil requer levar em conta as condições específicas deste ensino no país. As duas tendências apontadas por Pearcy estão presentes,

¹²⁰ Tradução nossa.

¹²¹ Acerca da manutenção do latim como língua estrangeira em escolas, veja-se como exemplo o relatório do *American Council*, por exemplo, que reporta a existência de 1514 programas de ensino de língua latina apenas em nível de Ensino Médio nos EUA (THE NATIONAL..., 2017, p.9-10).

de forma similar, entre os estudiosos e professores de Clássicas no Brasil; todavia, o histórico dos Estudos Clássicos brasileiros apresenta particularidades próprias, tal como as condições atuais de ensino, aqui, não se assemelham de todo às de outros países — e certamente não são as mesmas das condições norte-americanas. José Amarante Santos Sobrinho (2013), ao realizar o que o próprio chamou de “um esboço para uma história social do latim no Brasil” (SANTOS SOBRINHO, 2013, p.11), se debruça sobre as especificidades do ensino de latim, e organiza um quadro das propostas didáticas de latim, a partir dos livros didáticos de latim publicados no país entre 1900 e 2000. O autor reconhece seis abordagens, organizadas da “tradicional”, que entende a língua como estrutura, à textual, que entende a língua como meio de comunicação (SANTOS SOBRINHO, 2013, p.103-4). De alguma forma, esses pólos se assemelham aos de Percy.

2. Uma proposta conciliadora — a Hipótese da Compreensão

Há de se levar em conta, além disso, a evidência produzida pelas pesquisas em estudos de aquisição de segunda língua — ou SLA (*Second Language Acquisition*). As últimas décadas têm visto um consenso crescente entre os pesquisadores de SLA (VANPATTEN; LEE, 1990; KRASHEN, 2002, 2018) em torno da chamada Hipótese da Compreensão (*Comprehension Hypothesis*, doravante abreviada como CH), anteriormente conhecida como Hipótese do *Input* (KRASHEN, 2004b). Acreditamos que esse campo de estudos tem algo muito importante a acrescentar à questão, tornando o conflito, de certo modo, um falso problema e desvelando novas e promissoras possibilidades.

Segundo essa hipótese, uma língua não pode ser *aprendida*, de modo formal e consciente, e sim *adquirida*, num processo fundamentalmente subconsciente, através de exposição a mensagens compreensíveis. O conceito central dessa hipótese é o de “*input* compreensível”, ou CI — *comprehensible input*. O estudo formal pode, por vezes, atrapalhar mais do que ajudar, ao habituar o sujeito a focar sua atenção em fórmulas memorizadas e raciocínios complexos à hora de falar e escrever. Ao invés disso, dever-se-ia permitir à parte competente (e subconsciente) da mente que consuma o *input* disponível e necessário, ouvindo e lendo apenas, preferencialmente tão interessada no conteúdo que possa se esquecer que está lidando com uma língua diferente, até que, após centenas de horas de exposição adequada, o sujeito tenha condições de improvisar *output* em forma de fala e, mais tarde ainda, de escrita (KRASHEN, 2009, p. 9-22). Essa hipótese ajuda a explicar como as crianças aprendem a falar, e como analfabetos aprendem novas línguas ao mudar de região ou de convívio social, historicamente e ao redor do mundo.

Mais importante, a hipótese nos proporciona também, segundo acreditamos, a possível dissolução do conflito de interesses entre humanistas e filólogos, através uma síntese informada pelos estudos em SLA. Afinal, se uma língua não pode ser adquirida sem exposição adequada a CI, a leitura não pode ser apenas um complemento, ou acessório opcional, ou ainda o distante objetivo final no ensino das línguas clássicas — ela deve ser o próprio fundamento deste ensino. Ainda que com objetivos diferentes, humanistas e filólogos requerem, para seu sucesso, a leitura confortável dos textos clássicos. Percy nos lembra que os estudantes de Wolf, e dos outros grandes filólogos, liam e produziam artigos em latim regularmente, e que nos anos 1990 era ainda possível

encontrar artigos na língua em periódicos da área (PEARCY, 2010, p. 194)¹²². A novidade trazida pela CH é que a prática da língua não resulta em sua aquisição, e sim o inverso: a aquisição resulta na possibilidade posterior de prática e de revisão desta prática. A leitura, como *input*, seria, segundo essa hipótese, a condição de possibilidade da aquisição da língua latina, e, por consequência, do *output* correto, em forma de escrita, fala, e também de reflexão posterior sobre suas estruturas morfológicas, sintáticas, e ainda de análises retóricas e estéticas sobre os textos estudados.

Desse modo, não se trata mais de pensar e de ler *acerca* do texto latino, como requisito para *ler* latim, o que seria, por sua vez, condição para acessar, depois disso, os conteúdos literários e culturais. A leitura, nesta nova concepção, deve estar presente desde o começo para que tanto a aquisição da língua quanto o acesso à cultura se façam presentes, *dado que se trata de um único e mesmo processo*.

Como antes dito, é importante que a linguagem a que se expõe carregue consigo conteúdos interessantes. Pressupõe-se um forte componente afetivo (o “filtro afetivo”) no modelo proposto pela CH (KRASHEN, 2009, p. 30-32). O interesse pelo que se ouve/lê é o que garante tanto a continuidade da atenção quanto a sua qualidade, visto que a aquisição da língua ocorre com mais sucesso quando o foco não se encontra no código, e sim no que o código veicula. Desse modo, a leitura, em especial a leitura *literária*, é imprescindível para a aquisição bem-sucedida da língua latina. Afinal, no caso das línguas antigas, os textos são a única manifestação da língua com que podemos fazer contato (FORTES, 2015, p. 119; LIMA, 1995, p. 25). Os dois objetivos — proficiência na língua e conhecimento da cultura — deixam de representar polos distintos e se encontram, nas práticas orientadas por CI, num mesmo ponto. Língua e literatura, em termos práticos, são para todos os efeitos a mesma coisa.

3. Raízes históricas do ensino de latim no Brasil

Tal entendimento vai ao encontro do que se tem elaborado em áreas afins, como em estudos de educação literária e letramento em ensino de língua materna. Uma das dez teses propostas por Vitor Manuel de Aguiar e Silva acerca do ensino de literatura, revistas por Maria Amélia Dalvi, é a da centralidade do texto literário no ensino de língua (SILVA, 1998; DALVI, 2013, p. 78), ao invés de uma “área apêndicular, ou como uma área perfeitamente aristocrática do ensino” (DALVI, 2013, p. 78). Dalvi chega mesmo a defender, entre outras das teses, “a redução dos programas e da massa de informações em defesa de uma leitura e uma literatura para a vida” (DALVI, 2013, p. 79). No campo do ensino de língua latina, um olhar informado pelas teorias baseadas em CI poderia chegar a conclusões semelhantes. Talvez seja necessário dispensar redundâncias informacionais e métodos tradicionais de gramática em favor da leitura livre e extensiva, orientada para a aquisição da língua e do contato com os elementos culturais.

Ainda segundo Dalvi, o papel da literatura nas escolas brasileiras tem sido tradicionalmente inócuo e beletrista:

¹²² Ainda hoje há periódicos inteiros em latim, como *Melissa*. A publicação, no entanto, se comporta como uma revista de variedades, como se seu principal objetivo fosse tão somente fomentar oportunidades de leitura em língua latina: um artigo pode tratar dos *Colloquia* de Erasmo (SACRÉ, 2001), outro da criação do dinheiro (LICOPPE, 2002), outro ainda acerca da saída do Reino Unido da União Europeia (GYSENS, 2019). Outro periódico digno de nota é o *In Medias Res*: uma revista digital da área de Clássicas que, apesar de escrita majoritariamente em inglês, contém alguns artigos em latim, como uma transcrição recente de uma palestra acerca dos princípios e métodos do Pe. Reginald Foster (KUHNER, 2019).

A literatura, do modo como a estamos pensando (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo de recursos — verbais, visuais, materiais e imateriais —, inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos), nunca esteve no centro da educação escolar. Basta lembrar que (...) nos modelos tradicionais do ensino da língua materna, o texto literário tinha uma presença constante, mas erigido em exemplo, em objeto de admiração “por encomenda”, usado como modelo de boa linguagem, como veículo ideológico, como matéria para exercícios de análise gramatical (...) uma presença sacralizada e, ao mesmo tempo, banal (DALVI, 2013, p. 77).

Certamente essa situação é correlata ao modo com que o latim sempre fora ensinado no Brasil desde o século XVI. A história do ensino de latim é importante para o entendimento não só dos problemas na formação de latinistas e leitores dos clássicos, mas também de todas as questões pertinentes ao ensino de línguas, materna e estrangeiras. Afinal, o estudo das línguas modernas em escolas foi moldado pelos tradicionais estudos de gramática, retórica e composição latinas, e à medida em que estas mesmas línguas passaram a ocupar o lugar do latim nas escolas, o estudo de latim teve que mudar de propósito (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 1-2). Assim, apesar de se constituírem campos diferentes, tanto o ensino de língua portuguesa como o de língua latina apresentam características, em sua constituição histórica, advindas de uma mesma fonte.

No Brasil, a história do ensino de latim confunde-se com a própria história geral da educação brasileira. Em 1549, chegaram ao Brasil os padres da Companhia de Jesus, fundando uma escola “de ler e escrever” logo nos primeiros quinze dias após o desembarque (LEITE; CASTRO, 2014, p. 225). Os jesuítas nos legaram seu método de ensinância, organização e administração do sistema escolar — a *Ratio Studiorum*, que foi, por séculos, a única e unificada pedagogia em vigor na colônia (LEITE; CASTRO, 2014, p. 225; SAVIANI, 2007). A educação jesuítica partia de um latinismo descolado, de há muito, do mundo antigo. Apesar de pautada em autores antigos — especialmente Cícero e Aristóteles, o latim já pertencia ao mundo cristão, e é pela ótica cristã que os jesuítas apresentavam os textos aos alunos. Sem dúvidas, os jesuítas ofereciam uma educação de cunho humanista, mas sobretudo de um certo tipo de humanismo, enviesado pelo dogma católico (LEITE; CASTRO, 2014, p. 219).

No século XVIII, o Marquês de Pombal expulsou todos os jesuítas da colônia em nome de uma reforma no ensino, que deveria ser doravante populado por professores de metodologia laica. No entanto, a substituição não aconteceu, e um sistema muito bem organizado foi abolido em troca de sistema algum que o substituísse de fato (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 475). Deste modo, por pelo menos mais um século (ou na verdade até uma boa parte do século XX), a educação brasileira continuou a depender de padres educadores, nas ruínas da *Ratio Studiorum* que, de uma forma ou de outra, continuou sendo muito influente nos currículos de ensino de língua e literatura (LEITE; CASTRO, 2014, p. 230-231).

O principal trabalho do período pombalino quanto ao ensino de latim foi o *Verdadeiro método de estudar* (1746), de Luís Antônio Verney. A obra acusava os métodos jesuíticos de ineficácia; ao fim e ao cabo, com todas as tabelas, regras e passagens de discursos memorizadas, os alunos não eram capazes ainda de ler, efetivamente, em latim. Defendia um latim ativo, voltado à leitura de textos e à prática da oralidade, embora, contrariamente a muitos dos defensores modernos dos métodos ativos,

fizesse questão de ressaltar que o latim era uma língua *morta* (ALMEIDA, 2008, p. 76). Verney assim o fazia por acreditar na *utilidade* dos conteúdos pedagógicos mais do que na cultura como um valor em si. O latim deveria ser visto como uma herança, e não como uma língua franca, universal, tal como a Igreja o queria. À época de Verney, as línguas modernas já tinham predominância, e por isso Verney requeria a proibição, nos primeiros anos, de se falar latim nas aulas (ALMEIDA, 2008, p. 76). A retórica, em compensação, deveria ser elevada novamente ao seu estatuto maior de utilidade cívica, em contraposição à mera listagem de tropos e figuras da educação inaciana.

Como dito, todavia, estas reformas não se efetivaram no Brasil, e o ensino de língua, literatura e retórica ficou ainda mais prejudicado após a vinda da família real, que, com a demanda por especializações, priorizou o ensino técnico e militar, negligenciando completamente os currículos de Humanidades. Após a proclamação da república, com a demanda por modernização e o acesso crescente da população às escolas, muitos intelectuais se insurgiram ainda mais contra o tradicionalismo retrógrado na educação brasileira, beletrista e piegas, o que incluiria definitivamente questionar a utilidade do ensino de língua latina (LEITE; CASTRO, 2014, 233-235).

Talvez por conta de todos esses séculos de influência do que sobrou da *Ratio Studiorum*, somados ao deslocamento de propósito que as reformas educacionais promoveram (com o estudo de latim apenas em cursos superiores, formando gramáticos e estudiosos que pensem *acerca* da língua), firmou-se, entre os mestres de latim brasileiros, a ideia de que aprender latim serve para fins totalmente extrínsecos ao que a língua e a literatura podem oferecer. Nota-se uma preocupação entre esses professores com a formação da moral e a edificação da virtude, na crença de que, ao aprender latim, o aluno aprende *de verdade* a sua própria língua materna, esta sendo derivada daquela; serve também para aprender a se expressar melhor em sua própria língua:

Não é para ser falado que o latim deve ser estudado. Para aguçar seu intelecto, para tornar-se mais observador, para aperfeiçoar-se pelo poder de concentração de espírito, para obrigar-se à atenção, para desenvolver o espírito de análise, para acostumar-se à calma e à ponderação, qualidades imprescindíveis ao homem de ciência, é que o aluno estuda este idioma (ALMEIDA, 1958, p. 9).

O latim foi relegado, ao fim do século XX, a uma ou a umas poucas disciplinas nos cursos de graduação em Letras. Tendo sobrevivido de alguma forma, foi apenas nas décadas de 1980 e 1990 — a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, por exemplo, foi fundada em 1985 — que os professores de estudos clássicos retomaram o ensino de línguas antigas de forma mais informada, interessando-se pelas teorias modernas de literatura e linguagem, promovendo a discussão acerca dos fins e dos meios do ensino destas línguas.

Há, hoje, um interesse crescente entre professores de latim, no Brasil, por um ensino de latim que funcione como um ensino de qualquer outra língua estrangeira, dado que, ainda que não haja uma comunidade de falantes nativos se utilizando da linguagem e sujeitando-a a modificações diacrônicas e de registro, a aquisição efetiva de uma língua, morta ou viva, acontece sempre a partir dos mesmos processos cognitivos e psicolinguísticos. Acreditamos, por isso, que é importante refletir sobre o papel da leitura na aquisição de língua latina, no contexto brasileiro. Como oferecer aos alunos, no entanto, uma vasta quantidade de leitura extensiva e voluntária, em latim, visto que: a) a

quantidade de obras para iniciantes, leituras graduadas, ainda é relativamente pequena e b) o tempo, em horas/aula, nas disciplinas de graduação ainda é muito exíguo?

4. Abordagens recentes — *Latine loqui*

Há soluções sendo desenvolvidas em torno do país. Uma delas tem sido utilizar manuais tradicionais de forma adaptada (cf. MIOTTI, 2006); outra ainda é criar novos materiais, de metodologia híbrida, flexíveis, suprimindo as demandas tanto das faculdades quanto dos professores que procuram inserir alguma quantidade de CI em suas aulas — como o *Latine loqui*, publicado recentemente (LEITE, 2016).

Neste último método, todos os capítulos são centrados em leituras; os exercícios e explicações complementares são instrumentos para a compreensão dos textos. Cada capítulo apresenta fatos e aspectos importantes da história, da cultura e da literatura romana, e estes são os elementos de destaque, ao invés de estruturas gramaticais. Há uma complexidade gradual, como em outros manuais, que se instala na progressão dos textos, mas a nomenclatura gramatical não é sequer utilizada. É possível cumprir um semestre inteiro, ou mais, de Língua Latina sem que se citem os nomes dos casos, por exemplo. Mas o contrário também é possível, e os livros podem ser utilizados por um professor que se interesse por leituras mais analíticas e explicações que envolvam a nomenclatura gramatical — a segunda metade de cada um dos dois volumes se intitula *Fatos da língua*, e apresenta as tabelas e explicações gramaticais convencionais.

Percebe-se que a estruturação do método segue proposições de pesquisadores de SLA no ensino de línguas antigas. Pensando acerca da fluência na leitura em grego antigo, Kenneth Morrell (2006), por exemplo, discute abordagens recentes ao problema e elabora uma certa síntese das soluções encontradas. As propostas desta síntese harmonizam-se bastante com o modo pelo qual as lições do *Latine loqui* se estruturam. Morrell compara *Ancient Greek alive*, de Paula Saffire e Catherine Freis (1999), com *A reading course in Homeric Greek*, de Raymond Schoder e Vincent Horrigan (2005), e, por esta comparação, Morrell começa a apresentar suas propostas (MORRELL, 2006, p. 138). Os dois métodos ilustram abordagens diferentes para o problema da fluência. O primeiro simplifica os textos, tornando-os fáceis de se processar, exigindo pouco ou mesmo nenhum conhecimento prévio; direciona, também, os textos à vida moderna cotidiana. O segundo exemplo procura dar o máximo de suporte a leituras *autênticas* — produzidas por falantes da língua, no mundo antigo — criando um ambiente que permita que estes textos possam ser decodificados e compreendidos por iniciantes com o máximo de conforto.

O problema, segundo Morrell (2006, p. 138), do primeiro método é acostumar os estudantes a textos por demais limitados, deixando-os despreparados para textos autênticos e sem estratégias para lidar com discursos complexos. Já o segundo método falharia ao sobrecarregar os alunos com uma quantidade excessiva de informação, impedindo que a fluência seja, de fato, adquirida. No entanto, Morrell acredita em uma integração cuidadosa das duas abordagens. No começo, é importante que os textos sejam de acesso fácil, compostos por uma coleção vasta o suficiente de leituras graduadas e simplificadas. À medida em que as capacidades dos alunos melhoram, é preciso, contudo, que eles tenham acesso a material mais autêntico, de forma controlada. É preciso, também, que as amostras textuais progridam, levando-se em conta não apenas a complexidade gramatical, mas quão bem estas amostras se adequam ao conhecimento prévio e aos interesses dos alunos (MORRELL, 2006, p. 138). É justo esta a preocupação

que se nota na progressão dos textos nos capítulos do *Latine loqui*, como já dito anteriormente.

Propõe-se, então, que a leitura e a escrita sejam guiadas em exercícios que se estruturam em três fases: preparar os alunos para o *input* na língua-alvo, fornecer-lhes o *input* e revisar o conteúdo dado, verificando a compreensão dos estudantes.

Quadro 1 – Planejamento de exercícios de leitura e escrita

Fase	Características	Dinâmica interlíngua
Contextualização	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informações acerca do contexto; 2. Esquemas lógico-retóricos; 3. Preparação de elementos lexicais e sintáticos 	Língua nativa → língua-alvo
Input	<p>Escuta e leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentações recursivas em modos diferentes; 2. Variação do enquadramento metacognitivo 	Língua-alvo
Revisão e aplicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão de elementos lexicais e sintáticos; 2. Revisão de esquemas lógico-retóricos; 3. Aplicar informações vindas da passagem e avaliar a compreensão 	Língua-alvo → língua nativa

Fonte: MORRELL, 2006, p. 139.

Morrell acredita que textos suplementares em língua nativa, a depender da ordem em que são dispostos e do papel que exercem no método, podem confundir o estudante (MORRELL, 2006, p. 139-140). Por vezes, estes textos se encontram ao fim de cada capítulo, trazendo mais informações ou detalhando as que já estavam presentes nos textos principais, na língua-alvo. O problema desses textos é que rapidamente são entendidos como leitura *opcional* — o que, no contexto de um semestre letivo, geralmente quer dizer que não serão lidos pelos alunos. Ainda além, essas informações podem assobrar o estudante, que ainda está apenas começando a formar uma imaginação do mundo antigo, e ainda não consegue entender as informações recebidas como, por exemplo, parte do cotidiano dos agricultores (ou navegadores, soldados...) ou como algo específico da história narrada, que chamaria atenção justo por ser incomum. A solução encontrada, tanto em Morrell quanto na disposição dos textos no *Latine loqui*, é fazer com que estes

textos sirvam primariamente a um texto principal em latim (ou a uma história com várias versões, narrada em mais de um texto). O texto auxiliar deve vir *antes* do principal, já apresentando palavras da língua-alvo aqui e ali, criando familiaridade com os elementos que serão apresentados em seguida, permitindo que a leitura (no caso) em latim seja o menos voltada possível para a análise de elementos linguísticos. A contextualização pré-textual também deve procurar suavizar complexidades lexicais (uso de partículas, por exemplo), sintáticas (mudanças de voz, pessoa, sujeito, conjugação), descontinuidades estruturais (intrusões do narrador, comentários parentéticos, elipses), lógicas e retóricas, incluindo-se usos multivalentes da linguagem, tal como a ironia e o sarcasmo (MORRELL, 2006, p. 141).

É sempre um problema, também, a velocidade de introdução de palavras novas. Os alunos necessitam criar seus próprios esquemas de compreensão pelo contexto, adquirem palavras novas em seu próprio ritmo, após um número indeterminado de exposições. Por isso o uso de glossários apensos a cada texto requer alguns cuidados; um deles, presente no *Latine loqui*, foi marcar palavras mais importantes e frequentes nos textos seguintes com asterisco.

A etapa seguinte é a da leitura mesma, seguida de revisões e exercícios derivados da leitura. É importante que o texto não seja abandonado assim que imediatamente lido. Afinal, o objetivo de todas as etapas é a compreensão desse texto pelo aluno. Ao saber o que cada palavra significa, o estudante não sabe necessariamente o que a passagem inteira *diz*; e ainda que saiba o que ela *diz*, não sabe necessariamente o que ela *significa* — não a compreende, necessariamente. Após, finalmente, compreender as passagens, é aconselhável que, mais tarde, os alunos tomem novo contato com os textos. Além de ajudar na fluência, esta prática ilustra o fato de que os textos são lidos de modo diferente a cada vez que os encontramos (MORRELL, 2006, p. 143).

O maior desafio, todavia, continua sendo a escassez de tempo disponível para a leitura extensiva. As disciplinas de Língua Latina são por demais curtas, e há também que se ensinar, em conjunto com a língua, elementos de cultura, literatura e mesmo recepção do mundo antigo, entendendo que é este conjunto que realmente dá sentido ao estudo da língua. É possível que os professores brasileiros interessados neste problema compartilhem o entendimento deste artigo: de que a leitura extensiva pode fazer parte de um plano que a utilize tanto para a aquisição inicial da língua latina quanto para a introdução da cultura que essa língua veicula. Assim, ao invés de dividir o currículo, programas de leitura extensiva (conjugada com métodos de latim ativo e outros recursos baseados em CI) podem unir os dois interesses — *humanistas e filológicos* — que são, afinal, o fundamento da motivação classicista, bem como de todos os que se interessam por uma língua estrangeira: ouvir o que essa língua tem a dizer de interessante, e adquirir a compreensão desta língua no processo de escuta.

ABSTRACT: In this paper, we discuss the need and possibilities for the insertion of Free Voluntary Reading (FVR) in the Brazilian context of Latin teaching. We understand the importance of this kind of reading in accordance with a variety of Second Language Acquisition research projects, that have been consistently producing results that show a language can only be acquired through exposition of the learner to comprehensible input. In the case of Classical languages, reading is the main form of input, and the goal of the majority of students. The difficulty resides in the small amount of time assigned to Latin language courses in undergraduate college courses, precisely the situation in which most of the teaching of Latin happens in Brazil. We are interested in investigating what has been done about FVR, usually in hybrid approaches, and what else could be proposed in the area.

Keywords: Latin teaching; Second language acquisition; Classical languages teaching.

Referências Bibliográficas

AGUIAR E SILVA, Vitor. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica: Revista do centro de estudos humanísticos da Universidade do Minho*, v. 13-14, p. 23-31, 1998/1999.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Noções Fundamentais da Língua Latina*. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 1958.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de. Aulas Régias no Império Colonial Português: o global e o local. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (Org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 65-90.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

FORTES, Fábio. Latim e linguística: concepções de linguagem e ensino. In: PRATA, Patrícia; FORTES, Fábio (Orgs.). *O latim hoje: reflexões sobre cultura clássica e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GYSENS, Stephanus. De Regni Uniti discessu ex Unione Europaea. *Melissa*, Bruxelas, v. 209, p. 2-4, mai. 2019.

KRASHEN, Stephen. The comprehension hypothesis and its rivals. *Selected papers from the Eleventh International Symposium on English Teaching/Fourth Pan-Asian Conference*. English Teachers Association/ROC, pp. 395-404, 2002. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/articles/2002_comprehension_and_rivals.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. *The power of reading*. 2 ed. Westport: Libraries Unlimited, 2004a.

_____. Applying the Comprehension Hypothesis: some suggestions. *International journal of foreign language teaching*. IJFLT, v. 1, p. 21-29, 2004b. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/articles/2004_applying_the_comprehension_hypothesis_krashen.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. *Principles and practice in second language acquisition*. 2 ed. (Internet edition). 2009. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.

KUHNER, John Byron. De Via Docendi Fosteriana (Latine) De modis ac principiis docendi adhibitis a Reginaldo Foster. *In medias res*, 24 jan. 2019. Disponível em: <https://medium.com/in-medias-res/de-via-docendi-fosteriana-latine-70bb2d3d6e54>. Acesso em: 11 jun. 2019.

_____. *Free voluntary reading*. Westport: Libraries Unlimited, 2011.

LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa. O Ensino de Língua Latina na Universidade Brasileira e sua contribuição para a formação do graduando em Letras. *Organon*, Porto Alegre, v. 29, p. 223-244, 2014.

_____. O Ensino de Língua Latina no Brasil: Percurso e Perspectivas. *Clássica*, São Paulo, v. 27, p. 53-77, 2015.

_____. *Latine Loqui*. 2 v. Vitória: Edufes, 2016.

LICOPPE, Gaius. De pecuniae inventione. *Melissa*, Bruxelas, v. 108, p. 3-5, jun. 2002. Disponível em: http://www.fundatiomelissa.org/fundatiomelissa/Paululum_lectionis_files/Melissa%20108%20Licoppe.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.

LIMA, Alceu Dias. *Uma estranha língua?: questões de linguagem e de método*. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1995.

MACIEL, Lizete S.B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MASON, Beniko. A Pure Comprehension Approach: More Effective and Efficient than Eclectic Second Language Teaching? *IBU Journal of Educational Research and Practice*, Shitennoji University Junior College, v. 6, p. 69-79, 2018.

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. Dissertação

(Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp, Campinas, 2006.

MORRELL, Kenneth Scott. Language acquisition and teaching Ancient Greek: applying recent theories and technology. In: GRUBER-MILLER, John (ed.). *When dead tongues speak: teaching beginning Greek and Latin*. Nova York: Oxford University Press, 2006.

NATION, Paul. How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? *Reading in a Foreign Language*, National Foreign Language Resource Center, 26(2), p. 1-16, 2014. Disponível em: <http://nflrc.lll.hawaii.edu/rfl/October2014/articles/nation.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. A brief history of language teaching. In: *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: CUP, 1986.

SACRÉ, Theodoricus. De desiderii Erasmi Colloquiis. *Melissa*, Bruxelas, v. 100, p. 2-11, fev. 2001. Disponível em: http://www.fundatiomelissa.org/fundatiomelissa/Paululum_lectionis_files/De%20Erasmi%20colloquiis.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.

SAFFIRE, Paula; FREIS, Catherine. *Ancient Greek alive*. 3. ed. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1999.

SANTOS SOBRINHO, José Amarante. *Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção: discursos, práticas, representações, proposta metodológica*. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S.B. *O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões*. Educar. Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SHODER, Raymond V.; HERRIGAN, Vincent C. *Reading course in Homeric Greek*. 3. ed. Indianapolis: Focus, 2005. 2 v.

The national k-16 foreign language enrollment survey report. American Councils for International Education, 2017. Disponível em: <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

VANPATTEN, Bill; LEE, James. Second Language Acquisition / Foreign Language Learning. *Multilingual Matters*, 58. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1990.

VERNEY, Luís António. *Verdadeiro método de estudar*. Edição organizada por António Salgado Júnior. Lisboa: Sá da Costa, 1949-1953.

Data de envio: 19 de abril de 2019

Data de aceite: 23 de agosto de 2019