

MARIA REGINA DINIZ HECK

O ENSINO DO LATIM NO BRASIL:  
objetivos, método e tradição

Porto Alegre  
2013

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Letras

O ENSINO DO LATIM NO BRASIL:  
objetivos, método e tradição

MARIA REGINA DINIZ HECK

Orientadora: Prof. Dra. Lúcia Sá Rebello

Trabalho de Conclusão do Curso de Letras apresentado no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS - como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Letras com ênfase em Português-Latim

Porto Alegre  
2013

*Homo sum: humani nil a me alienum puto*

Ich bin ein Mensch, nichts Menschliches ist mir fremd

Sou homem: nada de humano me é alheio

Terêncio

Heauton Timorumenos

Ato 1, V. 77

## RESUMO

Esta monografia procura compreender o motivo do abandono do ensino do latim no Brasil e, conseqüentemente, propor o resgate desse ensino como elemento importante na formação do jovem e na preparação do adulto para a vida profissional. Para isso, delimita-se os objetivos do ensino do latim: compreender o humanismo, ler e compreender a língua latina e auxiliar no aprendizado da língua portuguesa e de línguas estrangeiras. Por conseguinte, adentra-se à questão do método que servirá como caminho para se alcançar os objetivos traçados no ensino da língua latina. E, por último, analisa-se a tradição jurídico-legal do ensino do latim no Brasil. Assim, é possível tecer considerações sobre a possibilidade de resgate do ensino do latim como disciplina da humanidade (laica) no ensino fundamental e médio, para adestramento de capacidades e talentos, e, no ensino superior, para a formação de professores competentes.

Palavras-chave: latim, ensino do latim, formação.

## ABSTRACT

This monograph seeks to understand the reason of abandonment of Latin teaching in Brazil and consequently proposes a rescue of this teaching as an important element on education to youngsters and to adults preparing them for their professional life. Therefore it delimits the targets of Latin teaching: conceiving Humanism, reading and understanding the Latin language, not only assisting the learning of Portuguese language but also, the learning of foreign ones. Accordingly it enters into questions of method that will serve as a way to achieve the outlined objectives in the teaching of Latin. And lastly it analyzes the juridical-legal tradition of teaching Latin in Brazil. Thus, it is possible to consider the redemption possibility of Latin, as a discipline of Humanity (secular) in secondary school for training skills and talents and in higher education (college) for the training and graduation of competent teachers.

Keywords: Latin, teaching Latin, teacher-training and graduation.

## LISTA DE SIGLAS

art. artigo

Aufl. Auflage

ed. edição

f. folgende

i. e. id est

LDB lei de diretrizes e bases

LLPSI *Lingua latina per se illustrata*

n. número

p. página

S. Seite

seg. seguinte

trad. tradução

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	7
1. OBJETIVOS DO ENSINO DO LATIM .....	9
1.1 Compreender o humanismo .....	9
1.2 Ler e compreender a língua latina .....	14
1.3 Auxiliar no aprendizado da língua portuguesa e de línguas estrangeiras .....	17
2. MÉTODO .....	22
3. TRADIÇÃO DO ENSINO DE LATIM .....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS .....	32

## INTRODUÇÃO

Esta investigação procura compreender o motivo do abandono do ensino da língua latina no Brasil e, conseqüentemente, propor um resgate desse ensino como elemento importante na formação<sup>1</sup> do jovem e na preparação do adulto para a vida profissional, cumprindo, assim, o preceituado no artigo 205, da Constituição Federal de 1988:

art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Primeiramente, delimita-se os objetivos a serem alcançados com o ensino do latim. Por ser uma língua clássica e sem falantes, tem tarefas específicas e diferentes daquelas das línguas modernas. Nos gramáticos e doutrinadores de língua latina no Brasil, os objetivos são variados e controvertidos. Diante dessa situação, escolheu-se condensá-los em três e, assim, evitar a dispersão e prolixidade. O primeiro objetivo é a compreensão do humanismo que, por estar carregado de tradição religioso-cristã, talvez seja o mais controvertido; o segundo é o objetivo do estudo de línguas clássicas, que é ler e compreender a língua estudada; o terceiro objetivo é a importância do estudo da língua latina para a língua portuguesa e demais línguas modernas ocidentais.

Estabelecidos os objetivos a serem alcançados com o ensino do latim, adentra-se à questão do método que difere do método adotado para as línguas estrangeiras modernas. Essa diferença ocorre por não serem a fala e a audição os focos do ensino de línguas clássicas.

---

<sup>1</sup> Aqui, formação está empregada no sentido da palavra alemã *Bildung*, que na dicção de Gadamer "... quer dizer aqui mais que cultura, isto é, adestramento de capacidades ou talentos". Gadamer, Hans-Georg. *Verdade e método* I. 7. ed. Trad. de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 46. No original: "... meint hier mehr als Kultur, d. h. Ausbildung von Vermögen oder Talenten." Gadamer, H.-G. *Wahrheit und Methode*. 6. Aufl. Tübingen: Mohr, 1990, S. 16.



Dessa forma, pode-se reduzir a ênfase nos estudos dos sons e da pronúncia e aumentar o tempo dedicado à gramática e ao aperfeiçoamento da leitura e compreensão dos textos. O método servirá como caminho para se alcançar os objetivos traçados no ensino da língua latina. Isso, contudo, pressupõe um professor competente.

Por fim, coloca-se a questão da tradição no ensino de língua latina no Brasil. Não será analisada a tradição histórico-escolástica do ensino do latim, feito preponderantemente pelos padres da igreja, mas sim a tradição jurídico-legal do ordenamento jurídico brasileiro posterior à lei Capanema,<sup>2</sup> ponto alto do ensino de línguas clássicas e modernas, e as leis de diretrizes e bases da educação nacional,<sup>3</sup> elaboradas nas décadas seguintes e que acabaram com a obrigatoriedade do ensino de línguas clássicas no Brasil. Diante disso, pode-se chegar à conclusão sobre que tipo de formação está sendo dada aos jovens e adolescentes brasileiros tanto no ensino fundamental e médio como no superior.

---

<sup>2</sup> Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942.

<sup>3</sup> Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

## 1. OBJETIVOS DO ENSINO DO LATIM

### 1.1 Compreender o humanismo

“Humanismo [do latim *humanitas* »humanidade«, »civilização«]”<sup>4</sup> é o movimento de formação filosófico-literário que se desenvolveu na Itália a partir da segunda metade do século XIV até o século XVI, “onde representantes da burguesia distinguida (Francesco Petrarca, Giovanni Boccaccio) progressivamente opuseram-se contra tendências de dissolução política nos estados italianos do norte e o dogmatismo crescente da igreja”<sup>5</sup>. Petrarca foi um dos poetas italianos que “imitava a poesia latina em todos os gêneros e, ao escrever grandes obras de história e tratados de filosofia, não tentava fazer esquecer as obras dos antigos, mas propagar o seu conhecimento”<sup>6</sup>. E Boccaccio, antes de se tornar conhecido pela obra *Decameron*, fez compilações de textos mitológicos, biográficos e geográficos em língua latina. Dentre essas, a

*De genealogia deorum* contém um apêndice ao livro catorze e quinze em que discute a atitude do humanismo nascente frente ao seu século. Mas não nos enganemos. Só fala de »poesia«, mas, se olharmos mais de perto notaremos que tem em vista toda a actividade intelectual dos poetas filólogos. É aos inimigos desta que combate com uma energia infatigável. censura esses frívolos ignorantes que só pensam em mostrar bom aspecto e levar boa vida. [...] Combate, finalmente, os frades mendicantes (designados por perifrases bastante transparentes) que se comprazem em acusar o paganismo e trovejam contra a imoralidade do século.<sup>7</sup>

<sup>4</sup> DUDEN, Schülerduden Philosophie. 3 Aufl. Mannheim: Dudenverlag, 2009, S. 195. Conferir no original: “Humanismus [zu lat. *humanitas* «Menschlichkeit», «Gesittung»].”

<sup>5</sup> Duden, (nota 4), S. 196. No original: “... wo sich Vertreter des vornehmen Bürgertums (FRANCESCO PETRARCA, GIOVANNI BOCCACCIO) zunehmend gegen politische Ablösungstendenzen in den norditalienischen Staaten und den zunehmenden Dogmatismus der Kirche zur Wehr setzten.” Aqui deve ser chamada a atenção sobre isto: em geral, no Brasil, usa-se *humanidade* no plural. Isso é falso. Não existem *humanidades*, mas reinterpretações da *humanidade*, como, por exemplo, a feita pelos padres da igreja. O uso do plural confunde, porque dá a entender uma *humanidade* laica e outra *cristã*. A isto se voltará mais adiante.

<sup>6</sup> BURCKHARDT, Jacob. *A civilização do renascimento italiano*. 2. ed. Trad. de António Borges Coelho. Lisboa: Editorial Presença, 1983. p. 158.

<sup>7</sup> BURCKHARDT, J., (nota 6), p. 158.

Essa preocupação em desvelar autores antigos foi tão intensa que sufocou a desenvoltura e a criatividade das produções em língua italiana. Seus trabalhos foram, por um lado, essenciais para o resgate e propagação da antiguidade clássica apagada pela religiosidade do período medieval, por outro, foi, também, uma oposição ao dogmatismo religioso da igreja católica que dominava economicamente o meio cultural renascentista.

Ao resgatar a cultura da antiguidade greco-latina, o movimento humanista toma consciência do homem como fim, diferentemente da obscuridade e resignação do homem ao sobrenatural existentes na idade média. Assim:

Imagem da pessoa, concepção da natureza e compreensão da história dos autores foram projetados com apoio na cultura da antiguidade. Orienta-se primeiro na antiguidade romana, cresceu a partir de, aproximadamente, 1400 (depois da conquista de Bizâncio) também o interesse pela literatura grega. Apesar da atitude fundamental crítica perante o dogmatismo, permaneceu o movimento - com apoio nos pais da igreja - obrigado à fé cristã em uma verdade que sempre procede de Deus, acentuou, porém, que dessa verdade também a antiguidade não-cristã é capaz de dar testemunho.<sup>8</sup>

Nesse período de efervescência das questões humanísticas na Europa (cultural, filosófica, política e histórica), o Brasil foi descoberto pelos navegadores portugueses, ainda influenciados pelas crenças religioso-dogmáticas da idade média, premissas da verdade absoluta proveniente de Deus e distantes dos ideais da antiguidade não-cristã. Nessa tradição religioso-cristã, a humanidade chega ao Brasil trazida pelos padres da igreja. Os primeiros a chegarem foram os jesuítas, que tiveram o predomínio total da educação. Isso é comprovado pela seguinte afirmação: “Uma vez estabelecidos no país, os padres da Companhia passaram a fundar as escolas de ler e escrever, escolas elementares, e os colégios, escolas médias, em que

---

<sup>8</sup> DUDEN, (nota 4), S. 196. No original: “Menschenbild, Naturauffassung und Geschichtsverständnis der Autoren wurden in Anlehnung an die Kultur der Antike entworfen. Orientierte man sich zunächst an der römischen Antike, wuchs ab etwa 1400 (nach der Eroberung von Byzanz) auch das Interesse für griechische Literatur. Trotz kritischer Grundeinstellung gegenüber dem Dogmatismus blieb die Bewegung - unter Berufung auf die Kirchenväter - dem christlichen Glauben an die eine, immer Von Gott kommende Wahrheit verpflichtet, betonte aber, dass von dieser Wahrheit auch die nicht christliche Antike Zeugnis abzulegen vermöge.”

se destacava o ensino do Latim.”<sup>9</sup> Saviani, ao analisar a implantação dos colégios jesuítas no Brasil, diz:

a pedagogia católica se instalou no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, que eu chamaria de ‘pedagogia brasílica’, pois procurava se adequar às condições específicas da colônia, e depois, na versão do ‘Ratio Studiorum’, cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro.<sup>10</sup>

Essa hegemonia na educação perdurou de 1549, data da chegada ao Brasil de Nóbrega, a 1759, quando os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal, que iniciou a reforma do ensino sem, no entanto, modificar os ideais religiosos da educação. Dessa forma,

a substituição da orientação jesuítica se deu não exatamente por ideias laicas formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos.<sup>11</sup>

Essa concorrência na educação,<sup>12</sup> iniciada com a reforma de Pombal, não modificou tampouco melhorou o ensino no país. Serviu apenas para acabar com a hegemonia dos padres da companhia. Não se aventou a possibilidade de um ensino laico, desvinculado das escolas escolásticas de tradição medieval, acríticas e ortodoxas que ensinam a humanidade e, particularmente, o latim pelas velhas gramáticas feitas pelos padres.<sup>13</sup> Nessas escolas, não só estudava a elite dirigente do país, que, posteriormente, aperfeiçoava-se em Portugal, mas também os futuros professores que, mesmo não pertencendo aos quadros religiosos, continuavam na tradição do ensino humanístico pelo viés religioso<sup>14</sup> e do latim pela

---

<sup>9</sup> TUFFANI, Eduardo. Repertório brasileiro de língua e literatura latina (1830-1996). Cotia: Íbis Editora, 2006. p. 19.

<sup>10</sup> SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. p. 4. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html). Acesso em: 31 out. 2013.

<sup>11</sup> SAVIANI, D., (nota 10), p. 7.

<sup>12</sup> Hoje, poderíamos dizer “pluralismo ideológico”.

<sup>13</sup> Ver para isso, NÓBREGA, Vandick Londres da. A cultura clássica no Brasil. Romanitas Revista de Cultura Romana. Rio de Janeiro, v. 5, ano IV, p. 457, 1962.

<sup>14</sup> Ver para isso, ELIA, Sílvio. O ensino do latim (doutrina e métodos). Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1957. p. 14 e segs.

gramática:<sup>15</sup> decoreba de regras e exceções, lista de palavras, conjugações de verbos e dissecação de textos, sem possibilidades de ampliação e abertura de novos horizontes.<sup>16</sup> Nessa tradição, o aluno deve, primeiro, saber a gramática para depois ler os textos. É uma posição cômoda para o professor, pois é muito mais fácil ensinar regras do que raciocinar e refletir sobre um texto clássico, escrito numa cultura distante da nossa e em uma língua tão difícil como o latim. Para isso, são necessários conhecimento da língua latina, da história, da cultura e da filosofia romanas, disciplinas pertencentes à humanidade e essenciais à formação do indivíduo. Aqui se mostra uma contradição: ao ignorar os textos do humanismo (laico) inicialmente, para depois ler então os do humanismo cristão, também se ignora a formação do professor, que se restringe, portanto, à repetição da gramática que servirá para ler textos "descontextualizados". Em outras palavras, a gramática permaneceu igual, mas a tradição, i. e., a transmissão foi reinterpretada. Por isso, é somente consequente a acentuação no "método".

O resultado dessa ideologia religiosa e da carência de formação dos professores levou a que "os discípulos aprendessem a detestar o latim"<sup>17</sup> e se formassem opiniões preconceituosas contra o "espírito da humanidade"<sup>18</sup> como se esse fosse o responsável pelo fracasso do ensino de latim no Brasil. É preciso rever esse preconceito contra a humanidade e disponibilizar aos alunos, não somente das universidades, mas também do ensino secundário, a oportunidade de cursarem disciplinas que contribuam para a sua formação.<sup>19</sup> Aqui, especialmente, o ensino da língua latina que deve ser ensinada

---

<sup>15</sup> Para mais informações, ver NÓBREGA, Vandick Londres da. *A presença do latim I*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1962. p. 17 e 25. Ver, também, BENTON, José Antônio. *O ensino das letras clássicas*. Tradução de Roberto Schwarz. *Revista de Letras*. Assis, v. 2, p. 98 e segs., 1961.

<sup>16</sup> "Horizonte é" aqui "o círculo de visão que abrange e abarca tudo o que é visível de um ponto." GADAMER, H.-G., (nota 1), p. 399, S. 307. No original: "Horizont ist der Gesichtskreis, der all das umfaßt und umschließt, was von einem Punkt aus sichtbar ist."

<sup>17</sup> NÓBREGA, V. L., (nota 15), p. 17.

<sup>18</sup> LIMA, Alceu Dias. *Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 32.

<sup>19</sup> Para isso, ver supra, nota 1.

para exercitar nossas faculdades de análise e abstração; para conhecermos melhor esse latim moderno que é o português; para encontrarmos na antiguidade romana paralelos com nossa atualidade; e para fugirmos dessa atualidade, recusando, num gesto de desafio político, e não de escapismo, o eterno presente que nos é imposto pela sociedade unidimensional.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> ROUANET, Sérgio Paulo. Reinventando as humanidades. Revista Humanidades, São Paulo, v. 10, ano III, p. 7, ago./out. 1986.

## 1.2 Ler e compreender a língua latina

Quando se estuda uma língua estrangeira, o objetivo é aprender a ler, escrever, falar e ouvir (compreensão), com competência, nessa língua. Se o estudo for de uma língua moderna, essas habilidades podem ser facilmente aprimoradas pelo uso da tecnologia, que nos permite comunicação constante e temporal com os nativos estrangeiros. Hoje, além de ler livros, jornais e revistas podemos treinar a escrita, a fala e a audição usando criativamente o computador para treinar as habilidades comunicativas e interagir com a cultura estrangeira.

O mesmo não se aplica ao estudo do latim. Há um imenso legado escrito, mas não existe um povo a quem escrever, falar ou ouvir. Por mais que se tenha tentado estabelecer uma pronúncia correta, reconstituída ou tradicional, não se chegou a uma conclusão definitiva sobre a pronúncia latina. Eduardo Tuffani, ao comentar sobre trabalhos universitários publicados entre 1940 e 1970, cita vários autores brasileiros que se dedicaram às diferentes pronúncias da língua latina e afirma: “A querela da pronúncia dominou grande parte do período e foi, para prejuízo dos estudos latinos, tratada de forma apaixonada e intransigente com muito desgaste para as partes envolvidas.”<sup>21</sup> Disso, pode-se concluir que falar e ouvir latim são duas habilidades às quais se dedicam aqueles que querem se aprofundar no assunto ou querem ler em voz alta os poetas latinos. Assim sendo, sobra mais tempo para o estudante dedicar-se à leitura e compreensão dos textos clássicos escritos em latim.

Esclarecidas essas diferenças, pode-se dizer que a habilidade de ler é o centro dos estudos latinos. Dessa forma, “[...] é de todo injustificável vedar-se ao estudante, durante dois ou mais semestres o acesso à leitura, como é injustificável, encarregá-lo de traduzir uma obra literária sem a devida introdução prévia à essência e aos aspectos básicos da arte de ler”<sup>22</sup>. Contudo, para que essa capacidade de leitura seja desenvolvida, “os estudantes têm de ser

---

<sup>21</sup> TUFFANI, E., (nota 9), p. 28.

<sup>22</sup> BENTON, J. A., (nota 15), p. 104.

educados paulatina mas persistentemente”<sup>23</sup> no hábito da leitura e devem entrar em contato com textos clássicos o mais cedo possível. Ao professor compete a tarefa de preparar o aluno para a leitura dos textos clássicos,<sup>24</sup> que devem ser escolhidos conforme o conhecimento gramatical, histórico e literário proporcionados. Textos que excedem a capacidade do aluno podem acarretar desânimo ou interpretação desvirtuada, porque

toda interpretação correta tem de proteger-se contra a arbitrariedade de ideias súbitas e da limitabilidade de hábitos de pensar imperceptíveis e dirigir o olhar >para a coisa mesma< (que nos filólogos são textos cheios de sentido que, por sua vez, outra vez, tratam de coisas).<sup>25</sup>

Além disso, no aprendizado de línguas antigas, aprendemos “[...] que nós temos de, primeiro, >construir< uma proposição antes de nós tentarmos entender o sentido total da proposição em seu significado idiomático”<sup>26</sup>. O movimento da compreensão vai, portanto, sempre do todo para a parte e de volta para o todo.<sup>27</sup>

Para que essa compreensão do texto se realize é preciso ser versado na coisa em questão, i. e., ter a pré-compreensão não sobre a coisa, mas na coisa, que aqui é a matéria do texto; transpor-se para a tradição à qual o texto pertence, quebrando a tensão existente entre o estranhamento e a familiaridade; e ter a consciência histórica da distância temporal entre o autor e o intérprete. Esse conhecimento da temporalidade do texto permite realizar a fusão de

<sup>23</sup> BENTON, J. A., (nota 15), p. 105.

<sup>24</sup> Aqui, o sentido de clássico é o horizonte do passado: “... clássico é aquilo que se conserva, *porque* ele mesmo se significa e mesmo se interpreta; o que, portanto, é dizente de tal maneira que não é somente uma declaração sobre um desaparecido, uma mera testemunha, a ser ainda interpretada mesma, de algo, mas que diz algo à atualidade respectiva como se fosse dito especialmente para ela.” (Gadamer, H.-G., (nota 1), p. 383 e seg.; S. 294 f.). No original: “... Klassisch ist, was sich bewahrt, *weil* es sich selber bedeutet und sich selber deutet; was also derart sagend ist, daß es nicht eine Aussage über ein verschollenes ist, ein bloßes, selbst noch zu deutendes Zeugnis von etwas, sondern das der jeweiligen Gegenwart etwas so sagt, als sei es eigens ihr gesagt.”

<sup>25</sup> GADAMER, H.-G., (nota 1), p. 355; S. 271. No original: “Alle rechte Auslegung muß sich gegen die Willkür von Einfällen und die Beschränktheit unmerklicher Denkgewohnheiten abschirmen und den Blick >auf die Sache selber< richten (die beim Philologen sinnvolle Texte sind, die ihrerseits wieder von Sachen handeln).”

<sup>26</sup> GADAMER, H.-G., (nota 1), p. 385; S. 296. No original: “..., daß wir einen Satz erst >konstruieren< müssen, bevor wir den gesamten Sinn des Satzes in seiner sprachlichen Bedeutung zu verstehen suchen.”

<sup>27</sup> Ver para isso, GADAMER, H.-G., (nota 1), p. 386; S. 296.



horizontes entre o passado e o presente e, conseqüentemente, a possibilidade de ampliação de horizontes e abertura de novos horizontes.<sup>28</sup>

No Brasil, o ensino do latim, historicamente, esteve sob influência da igreja que é atemporal e não permite, portanto, essa fusão de horizontes. A conseqüência disso é a estreiteza de horizontes provocada pela preponderância dos estudos gramaticais em prejuízo do conhecimento e compreensão dos textos clássicos. O contrário disso, ou seja, o ensino fundamentado na compreensão dos textos permite a abertura e ampliação de horizontes e quem tem horizonte sabe avaliar corretamente o significado de todas as coisas no interior desse horizonte, segundo proximidade e distância, grandeza e pequenez. É preciso quebrar essa tradição religioso-escolástica e o preconceito contra o latim para, então, poder resgatar o seu ensino e sua conseqüente fonte como formação.

---

<sup>28</sup> Ver para isso, GADAMER, H.-G., (nota 1), p. 399 e segs.; S. 207 ff.

### 1.3 Auxiliar no aprendizado da língua portuguesa e de línguas estrangeiras

O estudo do latim tem como principal objetivo o aprendizado da língua latina.<sup>29</sup> Porém, incontestável é que ao aprender latim o aluno aproxima-se das principais línguas modernas que se originaram diretamente do latim, ou seja, português, italiano, espanhol e francês. Essa proximidade é devida ao fato dessas línguas, românicas ou neolatinas, terem se originado do *sermo plebeius* (fala do povo), que era falado pelos populares incultos e subdividido em *sermo rusticus* (fala do campo), *sermo castrensis* (fala do acampamento) e *sermo peregrinus* (fala do estrangeiro). Além do *sermo plebeius* havia simultaneamente em Roma o *sermo urbanus* (fala da cidade), que era a linguagem usada pela população culta.<sup>30</sup> Essa origem comum das línguas românicas deixou, principalmente no léxico, muitas semelhanças que auxiliam no reconhecimento, memorização e significação das palavras. Desnecessário é citar exemplos, basta pegar um texto em espanhol ou italiano para se deparar com várias palavras conhecidas e, numa visão de conjunto, reconhecer o assunto do texto. Se for um texto jurídico a compreensão se torna ainda mais fácil.

Esse auxílio do latim não se restringe apenas às línguas românicas, mas também ao ensino do inglês e do alemão. No século passado, em 1924, a *American Classical League* promoveu uma pesquisa para averiguar a importância do estudo do latim e quais os objetivos a serem alcançados com o estudo dessa língua. Os resultados são surpreendentes e interessantes, pois, além do estudo do latim pelo latim, concluiu-se também que o estudo do latim facilita não só a compreensão de palavras inglesas originadas do latim, mas, também, melhora a leitura, a grafia e a compreensão do inglês; proporciona maior conhecimento dos

---

<sup>29</sup> “O objetivo imediato é, sem dúvida, poder ler inteligentemente o latim, i. e., ler sabendo o que leu.” (NÓBREGA, V. L., (nota 15), p. 86.).

<sup>30</sup> Ver para isso, BASSETO, Bruno Fregni. Elementos de filologia românica. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005. p. 89.

princípios da gramática inglesa; facilita o estudo de outras línguas estrangeiras.<sup>31</sup> Essa pesquisa foi realizada com professores, da educação, em geral, e do latim, em particular, de várias universidades americanas, e tinha como objetivo a formação dos estudantes do secundário. Em um artigo sobre o ensino do inglês, Oswaldo O. Portella cita os objetivos encontrados pela pesquisa americana e afirma:

Enquanto nós, do bloco neolatino, dormimos o longo sono do comodismo e da improvisação, avessos a qualquer tipo de pesquisa, de estatística e levantamento de dados com vistas à programação científica de nosso ensino, nossos irmãos de língua inglesa realizaram a mais ampla e abrangente enquete em torno dos estudos clássicos, de que se tem notícia: a CLASSICAL INVESTIGATION.<sup>32</sup>

Nesse artigo, o professor faz um estudo comparativo entre vocábulos do inglês moderno e do anglo-saxão, que foram tomados de empréstimo do latim. Esses vocábulos chegaram até a Bretanha pelo contato entre romanos e bretões, por influência do cristianismo, por via do normando-francês e, também, pelos escritores clássicos do renascimento.

Para a língua alemã, destacamos algumas questões gramaticais interessantes: semelhança entre a construção da frase latina e a alemã, com destaque para o verbo no final da frase; a flexão dos substantivos, adjetivos e pronomes; os gêneros masculino, feminino e neutro e dos seis casos existentes no latim o alemão tem quatro: nominativo, acusativo, dativo e genitivo. São semelhanças gramaticais que facilitam a comparação e o estudo entre as duas línguas. Quanto ao léxico, a língua alemã enriqueceu-se com tantas palavras latinas quantas foram necessárias, mesmo quando no alemão o paradigma já estava preenchido por outra palavra com o mesmo significado. Para constatação, basta abrir um dicionário de literatura e

---

<sup>31</sup> Ver para isso, com mais indicações, NÓBREGA, V. L., (nota 15), p. 52 e segs. O autor apresenta com detalhes e no original o resultado da investigação feita pela “*American Classical League*”.

<sup>32</sup> PORTELLA, Oswaldo O. Função propedêutica do latim no ensino do inglês. Revista de Letras. Curitiba, v. 34, p. 123 e segs. Uma pesquisa semelhante foi realizada pelo Prof. Vandick da Nóbrega, na década de 1950, no Colégio Pedro II, junto aos professores de latim. É uma pesquisa de âmbito mais restrito, sem dúvida, mas isso não retira o seu significado, aliás, ainda atual, dos seus resultados. (Nóbrega, V. L., (nota 15), p. 58 e segs.)

ler algum verbete.<sup>33</sup> No mais, os falantes de língua alemã sempre discutem, fora do âmbito científico, a importância do ensino do latim para a formação de seus jovens e para o estudo e compreensão da gramática da língua alemã.<sup>34</sup>

No Brasil, são raros os estudos científicos que analisam a importância do ensino do latim para a língua portuguesa. Excetua-se a pesquisa feita por Nóbrega, na década de 1950, com professores do colégio Pedro II, nos mesmos moldes da investigação feita pela “*American Classical League*”. Do resultado dessa pesquisa ele concluiu que os objetivos considerados mais importantes pelas respostas dos professores são: o humanismo e o estudo da língua portuguesa (compreender o significado exato das palavras portuguesas derivadas do latim, maior habilidade na grafia, conhecimento dos princípios da gramática portuguesa, análise histórico-comparativa da língua ...).<sup>35</sup> A pesquisa de Nóbrega tem o mérito de ter sido o primeiro trabalho a respeito do assunto e, também, de colocar a questão em discussão. Todavia, ao comentar sobre os resultados da pesquisa feita por Nóbrega, quanto à importância do latim para o português, Miotti afirma:

Do nosso ponto de vista, é certo que o português possui uma gramática independente da do latim e que a exposição de Nóbrega sobre os alcances do estudo do latim é um tanto artificial. Tal idéia, veiculada no texto de Nóbrega e hoje combatida pela grande maioria dos estudiosos, pode ter ajudado a gerar uma metodologia de ensino que foi internalizada por muitos docentes e alunos ao longo dos anos: o latim estudado como se fora apenas um pretexto para o exercício da análise sintática.<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Como exemplo, pode-se ver o dicionário Duden Fremdwörterbuch. Band 5. 5. Aufl. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1990.

<sup>34</sup> Ver, para isso Latin Lovers - Lateinunterricht heute. Schweiz: SRF Schweizer Radio und Fernsehen, 19 jun. 2013. Disponível em: <http://www.srf.ch/sendungen/kultur-kompakt/latin-lovers-lateinunterricht-heute>. Acesso em: 21 out. 2013.

<sup>35</sup> Ver para isso, ainda NÓBREGA, V. L., (nota 15), p. 81.

<sup>36</sup> 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. Campinas: sem editora, 2006. p. 15. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000377335>. Acesso em: 26 out. 2013.

A pesquisadora, como se pode observar em seu trabalho, faz uma afirmação e retira dela uma conclusão, sem, contudo, apresentar dados empíricos que a corrobore. Duas são as questões que deveriam ter sido comprovadas: a primeira, que o latim não auxilia no aprendizado do português, ou seja, que é artificial; a segunda, que os docentes e alunos internalizaram que se estuda o latim “apenas” para exercício da análise sintática. Essas comprovações ainda estão pendentes, a primeira teórica, a segunda, empiricamente.

Também Maranhão, ao analisar os objetivos do latim nas licenciaturas em letras modernas, sustenta: “Entretanto, a aprendizagem de funções sintáticas poderia ser facultada pelo estudo de qualquer língua cuja morfologia expresse o caso, a exemplo do alemão e do russo, com a vantagem de se encontrarem mais facilmente oportunidades de contato com essas línguas [...]”<sup>37</sup> Sobre a opinião da autora, pode-se, quanto ao russo, dizer que é uma língua eslava, difícil, de pouca procura nos meios universitários e despertou interesse há alguns anos por questões ideológicas; quanto ao alemão, que seu aprendizado na universidade seria facilitado e incentivado se os alunos viessem do secundário com conhecimentos prévios da língua latina, pois é grande a semelhança gramatical entre as duas línguas. Aqui se inverte a colocação: não é o alemão ou russo, por serem línguas modernas, que facultam a aprendizagem das funções sintáticas, mas o latim que pode favorecer, por comparação, a aprendizagem das funções sintáticas das demais línguas modernas, inclusive do russo e do alemão.

Mais objetivo em suas afirmações é o gramático Almeida: “É de todo falso pensar que a primeira finalidade do estudo do latim está no benefício que traz ao aprendizado do

---

<sup>37</sup> MARANHÃO, Samantha de Moura. Reflexões sobre o ensino de língua latina em cursos superiores de letras modernas. Revista Instrumento - Revista de estudos e pesquisa em educação. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 30, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/view/4/4>. Acesso em: 22 out. 2013.

português.”<sup>38</sup> Isso não impede, contudo, e chama-se a atenção ao adjetivo "primeira", o autor remeter os estudantes de sua Gramática latina para a Gramática metódica da língua portuguesa e vice-versa. Além disso, ele faz comparações entre as gramáticas das duas línguas que facilitam o entendimento do conteúdo gramatical estudado tanto do português quanto do latim.<sup>39</sup>

Com essas observações, pode-se dizer que o ensino do latim é importante não só para o aprendizado da língua portuguesa, mas também para o aprendizado das demais línguas ocidentais, românicas ou não-românicas. Nestas, destacam-se os alemães e os ingleses, que sempre estão a produzir novos trabalhos acadêmicos e publicações específicas como gramáticas, dicionários e traduções do latim. Isso prova a importância que eles dão ao estudo da língua latina como cultura e como parte da formação de seus jovens. No Brasil, faltam estudos sérios e com fundamentos em dados empíricos para se delimitar o tema e evitar afirmações preconceituosas e autoritárias contra o ensino do latim. Esses estudos tornam-se urgentes, pois, se o ensino do latim estivesse à disposição na formação dos jovens no ensino fundamental e médio, o aprendizado de uma terceira língua seria facilitado e os estudantes não se candidatariam em profusão no programa do governo federal “Ciências sem fronteiras” para as universidades portuguesas.<sup>40</sup> Isso mostra claramente a má-formação no ensino fundamental e médio e a incapacidade dos universitários em se comunicar em outra língua que não seja a materna.

---

<sup>38</sup> ALMEIDA, Napoleão Mendes de. Gramática latina: curso único e completo. 29. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2000. p. 7.

<sup>39</sup> Ver para isso, ALMEIDA, N. M. de. (nota 38), p. 17 e segs., 34, 40. ALMEIDA, Napoleão Mendes de. Gramática metódica da língua portuguesa. 46. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009. p. 23, 97 e segs., 175, 231, 282.

<sup>40</sup> PECHANSKY, Rafaela. Fronteiras que o idioma impõe. *Jornal da Universidade*, Rio Grande do Sul: junho de 2013. Educação, p. 8.

## 2. MÉTODO

Um professor competente e um bom método de ensino são essenciais para que se alcance os objetivos do ensino do latim. Porém, de nada adianta utilizar o melhor método existente se o professor é medíocre. A esse respeito, afirma Elia: “O magistério participa da arte e não da mecânica. Por isso mesmo todas as fórmulas de ensino são vãs, caso não encontrem no professor uma autêntica vocação de mestre.”<sup>41</sup>

Mas o que é, pode-se perguntar, o método? Para responder à pergunta é cabível o conceito de Krings, Stegmüller e Baumgartner:

Método, do grego, *he métodos* (*he hodós* = caminho) significa (ir) 'segundo um caminho'. O significado da palavra deixa reconhecer que a expressão concerne a um determinado elemento de movimento, e precisamente, àquele que toma do movimento a discricionariedade, evita obstáculos e, finalmente, o faz adequado para a ordenação em uma ação ampla, como, por exemplo alcance de um objetivo, descobrimento de uma incógnita, transmissão de informações, procura, defesa, entre outras coisas. Mais de perto, método indica não propriamente um caminho existente, independente disto, se ele será percorrido ou não, mas caminho no sentido de decurso que toma um determinado modo de movimento. Um caminho tomam, mais ou menos, todas as ações humanas, como também o comportamento de espécies animais superiores. O conceito de método exige, além disso, uma *reflexão* sobre o decurso e a determinação de um determinado modo do procedimento - possivelmente também sua exposição simbólica como construção técnica ou lingüística. Assim, método pode ser definido como *modelo de um procedimento refletido*.<sup>42</sup>

Muito já se refletiu sobre qual o melhor caminho para o ensino do latim, sem que se tenha originado das discussões um manual adequado às necessidades dos alunos brasileiros, que deixe o movimento fluir naturalmente e não crie obstáculos para o alcance dos objetivos do ensino do latim. Para isso, é necessário ciência (Wissen(schaft), i. e., saber), que por sua

<sup>41</sup> ELIA, S. (nota 14), p. 20.

<sup>42</sup> KRINGS, Hermann, STEGMÜLLER, Wolfgang, BAUMGARTNER, Hans Michel. Método. Tradução de Luís Afonso Heck. São Leopoldo. 1999. v. 32, n. 84, jan./abr. p. 5 e seg.

vez, depende, sobretudo, de interesse e investimentos. Essas conexões não são perceptíveis em nossas instituições. Existem muitas pesquisas fragmentadas, ou seja, compostas de temas isolados e que não têm uma visão de conjunto capaz de, realmente, refletir sobre um método de ensino do latim no Brasil para o secundário e para o universitário. São, portanto, pesquisas individuais, não-institucionais. Disso se percebe, empiricamente, a ausência de uma tradição relacionada com um saber, ou seja, a falta de conexão entre a nossa realidade e a realidade da qual os textos latinos clássicos falam. A língua latina é lógica. Ela ensina a correção da sua escrita, outra coisa é o que se expressa com essa língua. Existe uma inversão dessas questões. A questão do método diz respeito à primeira. A tradição da qual a língua latina fala diz respeito à segunda. O erro está em não compreender que a ausência da segunda não se resolve com modelos da primeira. Por isso a sedução de teorias e métodos alienígenas.

Dos trabalhos realizados no país sobre métodos de ensino de latim, destacam-se alguns, que foram feitos recentemente em instituições de ensino público federal. Em primeiro lugar, a tese de mestrado desenvolvida por Fernandes. Ela analisou dezoito manuais didáticos de língua latina, nacionais e estrangeiros, elaborados entre 1930 e 2010, e concluiu que, exceto um (normativo), todos os demais têm uma abordagem tradicional do ensino de língua; muitos não seguem as recomendações mais modernas da linguística aplicada; outros possuem o ensino gramatical compartimentado em tópicos e, pelos métodos adotados, atrasam o contato do aluno com os textos.<sup>43</sup>

Outro trabalho sobre o assunto é a dissertação de mestrado de Miotti, que analisou especificamente o método inglês *Reading latin*, utilizado nas universidades estaduais de São Paulo. De sua pesquisa, ela concluiu que o *Reading latin* é um dos métodos mais completos à disposição, contudo, possui inconvenientes. Primeiro, a barreira da língua inglesa, que, apesar

---

<sup>43</sup> Ver para isso, FERNANDES, Thaís. A tradução e o ensino do latim. Dissertação. Florianópolis. 2010. p. 81 e segs. Disponível em: [http://www.pget.ufsc.br/curso/dissertacoes/Thais\\_Fernandes\\_-\\_Dissertacoes.pdf](http://www.pget.ufsc.br/curso/dissertacoes/Thais_Fernandes_-_Dissertacoes.pdf). Acesso em: 25 out. 2013.



de ser a mais estudada no Brasil, não é facilmente compreendida pelos alunos e professores; segundo, pela ênfase dada a questões problemáticas para a língua inglesa que não são as mesmas para a língua portuguesa. São obstáculos que prejudicam o total aproveitamento do método e que levaram professores de letras clássicas da UNICAMP a adaptarem o método inglês à língua materna e às necessidades do ensino de latim no Brasil.<sup>44</sup>

Por último, o método desenvolvido por Orberg, *Lingua latina per se illustrata* (LLPSI), analisado por Quednau. Ela aponta várias qualidades existentes no método, entre elas, aprendizagem da língua a partir de textos; transição entre os textos adaptados e os textos clássicos feita de forma gradual; explicações de estruturas gramaticais feitas a cada vez e em conformidade com os textos; explicações sobre o léxico feitas à margem dos textos; recorrência do vocabulário que facilita a aquisição e memorização pela própria leitura dos textos; a forma natural de aprender uma língua pelo método direto.<sup>45</sup> As qualidades apontadas para o método são interessantes e úteis para o ensino de língua estrangeira, contudo, deve-se tratar com ressalvas os textos adaptados por Orberg para o LLPSI. Primeiro, a demora em adentrar ao texto clássico. São mais de vinte lições contando a vida romana em adaptações feitas pelo autor; segundo, o método LLPSI têm tradição religioso-cristã<sup>46</sup> e é adotado por países tradicionalmente católicos.<sup>47</sup> Seguindo essa tradição, retornamos ao humanismo cristão que não é o humanismo laico do qual nos fala a tradição expressa pela língua latina.

Da análise dessas pesquisas, pode-se inferir que o uso de métodos estrangeiros deve ser tratado com cautela. Eles valorizam fatos gramaticais sem importância para a língua portuguesa, são pensados em uma outra língua estrangeira e podem conter determinadas

---

<sup>44</sup> Ver para isso, MIOTTI, C. M., (nota 36) p. 20 e segs.

<sup>45</sup> Ver para isso, QUEDNAU, Laura Rosane. *Ensino de latim: discussão e propostas*. Cadernos de letras. Porto Alegre. n. 42, jun. 2011, p. 323 e segs. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26057>. Acesso em: 27 out. 2013.

<sup>46</sup> Ver sobre isso, com mais indicações: ORBERG, Hans H. *Lingua latina per se illustrata Pars I Familia romana*. Newburyport: Focus publishing, 2005. capítulos XVI, XXVIII, XXXI e XXXII.

<sup>47</sup> Ver para isso, QUEDNAU, L. R. (nota 45), p. 322, nota de pé-de-página 4.

visões religiosas. Faz-se necessária, portanto, no Brasil, a reflexão sobre qual o caminho a ser seguido para o ensino da língua latina. Essa reflexão é uma tarefa que deveria ser feita em conjunto pelos professores-especialistas em língua latina nos centros de pesquisa universitários. A execução dessa tarefa poderia, também, ser auxiliada pela sociedade brasileira de estudos clássicos, que agrega especialistas da área das línguas clássicas.

### 3. TRADIÇÃO DO ENSINO DE LATIM

Sob vários focos pode-se analisar a legislação referente ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Porém, pelo caminho perseguido até aqui, torna-se frutífero averiguar a importância dada pelo legislador federal ao ensino de línguas clássicas para a formação do jovem que procura desenvolver sua capacidade ou talento.<sup>48</sup> Uma formação clássica exige do Estado a oferta do ensino de línguas maternas e estrangeiras clássicas e modernas; literatura; história; filosofia e artes. Essas disciplinas devem ser reforçadas exatamente no período da juventude,<sup>49</sup> pois, transcorrida essa fase, o indivíduo deverá estar preparado para o enfrentamento da vida em sociedade e não mais lhe sobrar tempo e disponibilidade para o aperfeiçoamento de sua formação. Um adulto pode ser tecnicamente preparado, mas não desenvolverá seus talentos com a capacidade e percepção do jovem.

Dentro dessa perspectiva de formação clássica a primeira, e talvez melhor, legislação brasileira a focar a formação no ensino secundário foi o decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942, também conhecido como lei Capanema, que estabelecia o seguinte:

art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes;
2. acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística;
3. dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

No sentido dessa lei, existe um desejo de formação integral do adolescente, tanto espiritual como intelectual, que abre oportunidade a todos os alunos que tiverem acesso ao ensino

---

<sup>48</sup> Ver para isso, nota 1.

<sup>49</sup> Ver para isso, NÓBREGA, V. L., (nota 15), p. 20: “[...] o latim figura apenas nas cinco últimas séries de um curso secundário de sete anos.” Hoje, esses cinco anos seriam divididos da seguinte forma: dois anos no ensino fundamental, 7. e 8. séries, e três anos no ensino médio. Perfazendo, dessa forma, um total de cinco anos de ensino do latim.

secundário. Não vem ao caso, aqui, as condições de ensino da época, pois é sabido que a escola era para poucos e concentrava-se em algumas regiões do país. Porém, deve-se observar a finalidade da lei que era a formação clássica do indivíduo.

Em conformidade com a proposta de ensino da lei Capanema, dividiu-se o curso secundário em ginásial<sup>50</sup> e clássico ou científico<sup>51</sup>. O ginásial era obrigatório àqueles que pretendessem prosseguir no colegial. Nele havia igualdade de formação e de oportunidade para *todos os indivíduos da sociedade* e era dada ênfase nas disciplinas da humanidade: línguas portuguesa, francesa, inglesa e latim; história e artes. Cursado o ginásial, o adolescente optava por desenvolver suas habilidades no curso clássico, com formação intelectual, ou no curso científico, voltado para as ciências.<sup>52</sup> A diferença entre um curso e outro é feita pelas suas especificidades: no curso clássico permanece o ensino do latim e introduz-se o ensino do grego (optativo) e do espanhol; no curso científico há reforço no ensino das ciências exatas. No entanto, para ambos os cursos, prossegue o ensino de línguas modernas: português, francês e inglês. Essa ênfase no ensino de línguas é a característica mais marcante dessa lei que valoriza o conhecimento de línguas estrangeiras tanto para a formação intelectual como para a formação científica. O aprendizado das línguas estrangeiras modernas é facilitado pela obrigatoriedade do ensino do latim no curso ginásial, ou seja, o estudante aprende uma língua que lhe dá o pré-conhecimento necessário para o aprendizado de outras línguas.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Decreto-lei n. 4244, de 9 de abril de 1942, art. 3º, que diz: “O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.”

<sup>51</sup> Ver nota 50, art. 4º, que diz: “O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.”

<sup>52</sup> Ver nota 50, art. 17, que diz: “As disciplinas comuns aos cursos clássico e científico serão ensinadas de acordo com um mesmo programa, salvo a matemática, a física, a química e a biologia, cujos programas terão maior amplitude no curso científico do que no curso clássico, e a filosofia, que terá neste mais amplo programa do que naquele.”

<sup>53</sup> Para isso, ver supra, ponto 1.3.

Essa extensão do ensino de latim a todos os alunos do ginásial e clássico perfaz um total de sete anos de estudo de língua latina e exige para isso formação de professores competentes para ministrar as aulas. Isso não correspondeu à realidade e trouxe prejuízos à efetividade da lei. Uma tentativa de suprir essa carência foi autorizar, por decreto ministerial, professores habilitados em cursos de línguas neolatinas e anglo-germânicas a lecionarem aulas de latim.<sup>54</sup> Os efeitos dessa falta de formação de professores causou prejuízos à eficiência dos estudos clássicos no Brasil.<sup>55</sup>

Isso refletiu na LDB, publicada em 20 de dezembro de 1961, que, por omissão, decretou a falência do ensino de línguas estrangeiras. O prejuízo não foi apenas para o ensino do latim e do grego, mas também para o ensino de línguas modernas que, também, perderam sua importância como disciplinas da humanidade. Na LDB/1961, a formação do adolescente foi esquecida e deu-se prioridade à sua adequação ao meio. Para alcançar essa finalidade, concentraram-se os esforços na preparação do indivíduo e da sociedade para o uso dos recursos tecnológicos e na universalização do ensino.<sup>56</sup> Há na LDB/1961 a preocupação de oferecer ensino a todos, estabelecer um currículo mínimo e obter resultados práticos e imediatos. Nesse quadro, o ensino de línguas clássicas no secundário não faz sentido.

Com poucas inovações, publica-se, durante o regime militar, uma nova LDB, que ressalta como objetivo para o ensino de 1º e 2º graus “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”<sup>57</sup>.

---

<sup>54</sup> FARIA, Ernesto. Introdução à didática do latim. Rio de Janeiro: Livraria acadêmica, 1959. p. 288.

<sup>55</sup> Para isso, ver NÓBREGA, V. L., (nota 13), p. 461.

<sup>56</sup> Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961, art. 1º, letra e), que diz: “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;” e, também, art. 93, 1, que diz: “o acesso à escola do maior número possível de educandos.”

<sup>57</sup> Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, art. 1º.

Essa formação, contudo, não tem caráter clássico, i. e., humanístico nem se reflete nos demais artigos da lei, que não faz referência ao ensino de nenhuma língua estrangeira.

Pois bem, transcorrido quase 25 anos, publica-se em 1996, uma nova LDB,<sup>58</sup> que torna obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série do ensino fundamental. A escolha de qual língua moderna será ensinada pode ficar a cargo da comunidade e condicionada às possibilidades da instituição de ensino,<sup>59</sup> porém, a lei não esclarece quais condições impedem a escolha feita pela comunidade.

Nas línguas clássicas, particularmente no que se refere ao latim, não houve nenhuma tentativa de resgate do seu ensino para a formação do jovem. Isso demonstra que a quebra da tradição do ensino da língua latina no secundário, ocorrida em 1961, levou a sociedade ao esquecimento da importância do aprendizado do latim na formação clássica. Para que haja esse retorno é preciso não só mobilização social para sua inserção como disciplina obrigatória no secundário, mas também abertura de cursos superiores nas universidades para a formação de professores de latim. Atualmente, somente as universidades públicas federais têm formação em língua latina, pois a LDB/1961 facultou o ensino de latim nos cursos superiores e, com isso, sequer as universidades confessionais católicas ensinam a língua latina. Se essa formação de professores latinistas não ocorrer, repetiremos o velho problema da lei Capanema, ou seja, a carência de professores competentes para ministrar as aulas de língua latina.

---

<sup>58</sup> Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>59</sup> Ver nota 58, art. 26, § 5º, que diz: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, procura-se dar respostas às questões propostas na introdução do presente trabalho.

Portanto, diante do que foi proposto, foram traçados os objetivos a serem alcançados com o ensino do latim: compreender o humanismo, ler e compreender a língua latina e auxiliar no aprendizado, tanto da língua portuguesa como de línguas estrangeiras ocidentais.

Estabelecidos esses objetivos que cumprem a finalidade do estudo do latim, percebe-se que o problema do latim no Brasil, como disciplina componente da formação clássica, está no deslocamento do ensino da língua para o método. Isso se resume na seguinte questão: nós temos conhecimento sobre a língua (entende-se, aqui, a gramática), nós não temos, em contrapartida, conhecimento sobre a matéria da qual o latim nos fala, que é a tradição que está por trás da expressão idiomática. O entendimento desse fato está em conexão com a possibilidade de resgate do ensino do latim como disciplina da humanidade, bem entendido, laica, no ensino fundamental e médio, para o adestramento de capacidades ou talentos, e no ensino superior para a formação de professores competentes.

Diante desses fatos, pode-se verificar, também, a pouca importância dada pelo legislador federal ao estudo de línguas estrangeiras, tanto clássicas quanto modernas. Na atual LDB não há referências ao ensino de línguas clássicas, sequer à língua latina, como se a tradição de quase dois mil anos do mundo ocidental não existisse e não interessasse aos jovens e adolescentes brasileiros. Discussão sobre esse tema é urgente e necessária para que se restitua à sociedade a capacidade de raciocínio abstrato, de compreensão de outras línguas e, conseqüentemente, de comunicação com outras culturas. Somente assim se alcançará o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Em síntese, pelo fato de não termos adestramento no ensino fundamental e médio, não temos formação no ensino superior; aquele é pressuposto desta.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de Almeida. Gramática Latina: curso único e completo. 29ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2000.

\_\_\_\_\_. Gramática metódica da língua portuguesa. 46ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

BASSETTO, Bruno Fregni. Elementos de filologia românica. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BENTON, José Antônio. O ensino das letras clássicas. Tradução de Roberto Schwarz. Revista de Letras, Assis, v. 2, p. 92-108, 1961.

BURCKHARDT, Jacob. A civilização do renascimento italiano. 2ª ed. Tradução de António Borges Coelho. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

DUDEN. Fremdwörterbuch. Band 5. 5. Aufl. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1990.

\_\_\_\_\_. Schülerduden Philosophie. 3. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2009.

ELIA, Sílvio. O ensino do latim (doutrina e métodos). Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1957.

FARIA, Ernesto. Introdução à didática do latim. Rio de Janeiro: Livraria acadêmica, 1959.

FERNANDES, Tháís. A tradução e o ensino do latim. Dissertação. Florianópolis. 2010.

Disponível em: [http://www.pget.ufsc.br/curso/dissertacoes/Thais\\_Fernandes\\_-\\_Dissertacoes.pdf](http://www.pget.ufsc.br/curso/dissertacoes/Thais_Fernandes_-_Dissertacoes.pdf). Acesso em 25 de outubro de 2013.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método I. 7ª ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes: Editora Universitária São Francisco, 2005.

KRINGS, Hermann, STEGMÜLLER, Wolfgang, BAUMGARTNER, Hans Michel. Método. Tradução de Luís Afonso Heck. São Leopoldo, v. 32, n. 84, jan./abr. 1999.

Latin Lovers - Lateinunterricht heute. Schweiz: SRF Schweizer Radio und Fernsehen, 19 jun. 2013. Disponível em: <http://www.srf.ch/sendungen/kultur-kompakt/latin-lovers-lateinunterricht-heute>. Acesso em 21 out. 2013.

LIMA, Alceu Dias. Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

MARANHÃO, Samantha de Moura. Reflexões sobre o ensino de língua latina em cursos superiores de letras modernas. Revista Instrumento - Revista de estudos e pesquisa em educação. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/view/4/4>. Acesso em 22 de outubro de 2013.

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. Campinas. 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000377335>. Acesso em 26 de outubro de 2013.

NÓBREGA, Vandick Londres da. A cultura clássica no Brasil. Romanitas Revista de Cultura Romana (língua, instituições e direito), Rio de Janeiro, v. 5, ano IV, p. 456-465, 1962.

———. A presença do latim I (Metodologia e instituições). Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1962.

ORBERG, Hans H. Lingua latina per se illustrata Pars I Familia romana. Newburyport: Focus publishing, 2005.

PECHANSKY, Rafaela. Fronteiras que o idioma impõe. Jornal da Universidade, Rio Grande do Sul, p. 8, jun. 2013.

PORTELLA, Oswaldo O. Função propedêutica do latim no ensino do inglês. Revista de Letras, Curitiba, Editora da Universidade Federal do Paraná, v. 34, p. 123-144, 1985.

QUEDNAU, Laura Rosane. Ensino de latim: discussão e propostas. Cadernos do IL, Porto Alegre. 2011. n. 42, p. 320-338, jun. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26057>. Acesso em 27 de outubro de 2013.

ROUANET, Sérgio Paulo. Reinventando as humanidades. Revista Humanidades, São Paulo, v. 10, ano III, p. 5-16, ago./out. 1986.

TUFFANI, Eduardo. Repertório brasileiro de língua e literatura latina (1830-1996). Cotia: Íbis editora, 2006.

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. História, sociedade e educação no Brasil - Histedbr, Campinas, p. 1-38, ago. 2005. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html). Acesso em 31 de outubro de 2013.