

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

Luana de Souza

***LINGUA LATINA PER SE ILLUSTRATA E APRENDENDO LATIM:***  
**ENSINO DAS DECLINAÇÕES E CASOS**

Florianópolis  
2021

Luana de Souza

***LINGUA LATINA PER SE ILLUSTRATA E APRENDENDO LATIM:***  
**ENSINO DAS DECLINAÇÕES E CASOS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina apresentado como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Thaís Fernandes

Florianópolis  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Luana de  
Lingua Latina Per Se Illustrata e Aprendendo Latim :  
ensino das declinações e casos / Luana de Souza ;  
orientadora, Thaís Fernandes, 2021.  
52 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Comunicação e Expressão, Graduação em Letras Português,  
Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Letras Português. 2. Latim . 3. Lingua Latina Per Se  
Illustrata. 4. Aprendendo Latim . I. Fernandes, Thaís. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Letras  
Português. III. Título.

Rubem Alves diz: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

Em memória de José Ernesto de Vargas,  
primeiro mestre nas letras latinas.

*Maximas gratias, magister.*

## RESUMO

No presente trabalho, são descritos e analisados dois manuais, a saber, *Lingua Latina Per Se Illustrata* (ORBERG, 2003) e *Aprendendo Latim* (JONES; SIDWELL, 2012), que visam ensinar latim a fim de capacitar o estudante para a leitura de textos latinos, especialmente os clássicos. Para alcançar esse propósito, os manuais propõem o estudo a partir de textos, para posterior apresentação e sistematização dos conteúdos gramaticais, aliada à prática de muitos exercícios. Apesar dessa finalidade em comum, os materiais percorrem caminhos diferentes, de acordo com as tendências metodológicas às quais se filiam. O primeiro é caracterizado pela Abordagem Indutiva Contextual (AIC), enquanto o segundo mantém características da Abordagem da Gramática e Tradução (AGT). Considerando o uso de ambos em disciplinas acadêmicas e que essas devem cumprir uma ementa, o objetivo deste trabalho é examinar como tais manuais abordam dois tópicos gramaticais específicos, selecionados a partir da ementa de uma disciplina de Língua Latina: as declinações e os casos latinos (e suas respectivas funções sintáticas). Foi possível observar que, embora por meio de metodologias distintas, ambos os manuais abarcam o estudo de todos os casos e apenas três declinações, dentro do recorte realizado.

**Palavras-chave:** Ensino de latim: declinações e casos. *Lingua Latina Per Se Illustrata*. *Aprendendo Latim*.

## ABSTRACT

In the present work, two manuals are described and analyzed - *Lingua Latina Per Se Illustrata* (ORBERG, 2003) and *Aprendendo Latim* (JONES; SIDWELL, 2012), which aim to teach the Latin language so it enables the students to read texts in Latin, particularly the classics. In order to achieve this purpose, the manuals propose the study based on texts, for further presentation and systematization of the grammatical content, combined with the practice of several exercises. Despite this common purpose, the materials follow different paths, according to the methodological trends to which they are affiliated. The first is characterized by the Method of Contextual Induction, while the second maintains characteristics of the Grammar and Translation Method. Considering their use in academic courses and that they must comply with a syllabus, the objective of this work is to examine how such manuals address two specific grammatical topics, selected from the syllabus: the Latin cases and declensions (and their respective syntactic functions). It was possible to observe that, although using different methodologies, both manuals cover the study of all cases and only three declensions within the scope made.

**Keywords:** Latin teaching: declensions and Latin cases. *Lingua Latina Per Se Illustrata*. *Aprendendo Latim*.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página inicial do <i>Capitulum Quintum</i> .....	22
Figura 2 – Página inicial da Seção 1A .....	27
Figura 3 – Parte da <i>Grammatica Latina</i> do <i>Capitulum Nonum</i> .....	36
Figura 4 – Ilustração presente no <i>Capitulum Tertium</i> .....	37
Figura 5 – Conteúdos da Seção 1, indicados no <i>Sumário</i> do material .....	39
Figura 6 – Exemplo de exercícios da Seção 1A .....	41

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – “Distribuição do latim por anos de ensino segundo a legislação do período de 1931 até início da década de 60” .....	15
Quadro 2 – “Distribuição do latim por anos de ensino segundo a legislação do primeiro quartel do século XX” .....	16



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD Abordagem Direta

AGT Abordagem da Gramática e Tradução

AIC Abordagem Indutiva Contextual

AT Abordagem Textual

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LLPSI *Lingua Latina Per Se Illustrata*

L2 Segunda língua

UFAL Universidade Federal de Alagoas

UFPR Universidade Federal do Paraná

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

USP Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA .....</b>	<b>14</b>
<b>2 OS MANUAIS DE LÍNGUA LATINA .....</b>	<b>20</b>
2.1 LINGUA LATINA PER SE ILLUSTRATA .....	20
2.2 APRENDENDO LATIM .....	25
<b>3 OS MANUAIS E A EMENTA .....</b>	<b>31</b>
3.1 A EMENTA .....	31
3.2 AS DECLINAÇÕES E OS CASOS NOS MANUAIS .....	34
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>46</b>
<b>ANEXO A – Tabela da coleção LLPSI .....</b>	<b>48</b>
<b>ANEXO B – Autores e obras estudadas no LLPSI .....</b>	<b>49</b>
<b>ANEXO C – Exercícios propostos no LLPSI (<i>Capitulum Octavum</i>) .....</b>	<b>52</b>

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar dois manuais de ensino de latim, a saber, *Lingua Latina Per Se Illustrata* (LLPSI) e *Aprendendo Latim*, a fim de verificar como são abordados os conteúdos gramaticais no que diz respeito ao cumprimento da ementa de uma disciplina obrigatória em nível de curso de graduação, na qual os manuais já foram utilizados. Dada a natureza da pesquisa, foram selecionados apenas dois itens da ementa da disciplina de Língua Latina I do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): as declinações e os casos latinos e suas funções sintáticas.

Esta pesquisa foi motivada especialmente devido à experiência com o método LLPSI em três disciplinas obrigatórias da graduação na UFSC enquanto discente do referido curso. Na época, sob regência do professor Dr. José Ernesto de Vargas, foi escolhido o LLPSI para o estudo do latim, em caráter de experimentação. Experimental porque tradicionalmente, nessa universidade, são utilizados outros materiais nas disciplinas obrigatórias de Língua Latina do curso, até então, mais exatamente o *Legenda Roma* (FURLAN, 2009), adaptação da primeira parte do método *Reading Latin* para fins exclusivos dessas disciplinas. Daí a escolha dos dois materiais objetos de análise desta pesquisa.

O *Lingua Latina Per Se Illustrata* é um curso desenvolvido pelo dinamarquês Hans H. Orberg, publicado em 1991, após longos anos de pesquisa e construção. O *Aprendendo Latim* é a tradução e adaptação do método inglês *Reading Latin*, de Peter V. Jones e Keith C. Sidwell, publicado pela primeira vez em 1986 e traduzido para o português somente em 2012<sup>1</sup>, pelos professores Isabella Tardin Cardoso e Paulo Sérgio de Vasconcellos e equipe. Embora relativamente poucos anos separem a publicação dos dois materiais, ambos tiveram recepções diferentes quanto à adoção nos cursos de Letras das universidades brasileiras. *Reading Latin* já possui uma presença consolidada em algumas instituições de ensino superior, como na UNICAMP e UFPR (MIOTTI, 2006), inclusive na UFSC, como comentado acima. O LLPSI, entretanto, parece ainda ser pouco conhecido ou utilizado. Temos conhecimento da aplicação desse material na UFRGS, de acordo com a prof. Laura Quednau, em entrevista realizada para este trabalho. Quednau (2011) cita ainda a utilização do manual na UFAL, pelo menos naquele momento. O uso do material na UFSC aconteceu nas disciplinas mencionadas e também no

---

<sup>1</sup> A alternância da nomenclatura desse material, em inglês ou português, ao longo do trabalho, baseia-se na data da sua tradução. Assim sendo, quando nos referimos a momentos anteriores à tradução, utilizamos o título *Reading Latin*, quando a referência é a momentos posteriores, utilizamos *Aprendendo Latim*.

Curso Extracurricular de Latim, oferecido à comunidade acadêmica e externa. É possível ainda encontrar alguns cursos *online*<sup>2</sup> e professores particulares que empregam esse método<sup>3</sup>.

O capítulo 1 do presente trabalho apresenta uma breve contextualização histórica, não tomando toda a trajetória da disciplina no Brasil desde a chegada dos jesuítas e toda a tradição religiosa/escolástica que se seguiu, mas considerando, principalmente, o período entre as publicações dos dois manuais, ainda que isso tenha ocorrido fora do país, procurando entender a situação da língua latina em contexto brasileiro.

Da implementação do ensino jesuítico até a publicação dos referidos materiais, passaram-se séculos em que o latim esteve em pauta de debate, ora ocupando lugar de prestígio ora questionado e renegado. É interessante ter em mente marcos fundamentais nesse percurso que influenciaram as condições dos anos posteriores e interferiram no desfecho da disciplina, como o esforço e o grande alcance dos padres da Companhia de Jesus e as consequências que sua expulsão trouxe para a educação brasileira nos anos seguintes; as lacunas provocadas pela reforma pombalina; as transformações causadas pela vinda da família real portuguesa para esta colônia; a proclamação da república e o oferecimento do ensino público e gratuito, a partir da qual levantou-se maiores discussões sobre a democratização do ensino e a defesa de um currículo menos humanista e mais científico e tecnológico, segundo a nomenclatura da época. O resultado desses debates impactou o futuro da disciplina, como será apresentado no capítulo correspondente.

No capítulo 2, os manuais são descritos e analisados, em sua organização interna e, sobretudo, quanto aos pressupostos das abordagens metodológicas às quais estão filiados, pois estas influenciam diretamente na maneira como os materiais abordam os itens gramaticais. O LLPSI é caracterizado pela Abordagem Indutiva Contextual (BECCARI; BINATO, 2014) e o *Aprendendo Latim* pela Abordagem da Gramática e Tradução (FERNANDES, 2010). Apesar de suas diferenças, eles mantêm a mesma finalidade: capacitar os alunos para a leitura de textos latinos. Importante também mencionar que os dois manuais propõem o ensino/estudo de latim a partir dos textos, para posterior apresentação e sistematização da gramática.

O capítulo 3, por sua vez, contém a análise central deste trabalho. Depois da discussão sobre os elementos elencados na ementa, que apresenta predominância de conteúdos de cunho morfossintático, parte-se para investigação da proposta de estudo gramatical de cada método,

---

<sup>2</sup> Como é o caso do curso ofertado pela *Schola Classica*. Disponível em: <[scholaclassica.com/](http://scholaclassica.com/)> Acesso em 25 maio 2021.

<sup>3</sup> Consta no site *Cultura Clasica* uma lista de centros de ensino que utilizam o LLPSI. Disponível em: <[culturaclasica.com/lingualatina/centros.htm](http://culturaclasica.com/lingualatina/centros.htm)> Acesso em 25 jan. 2021.

que se dá de maneira intuitiva e contextual e, em outro, através do exercício da tradução, de acordo com as tendências de cada obra. Sendo assim, foram selecionados apenas dois tópicos gramaticais para serem investigados: as declinações e os casos e suas respectivas funções sintáticas.

Na elaboração deste trabalho também foi possível observar como outras questões atravessam a escolha de um material para o cumprimento de uma ementa. E considerar o(s) objetivo(s) do ensino/estudo em seu contexto é parte fundamental para uma aprendizagem significativa.

## 1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

No período de aclamação do curso proposto por Hans Orberg, lançada a primeira edição em 1955 na Europa, um movimento oposto acontecia no cenário brasileiro. A década de 1950, de acordo com Amarante (2013, p. 139), representa “[...] um momento de transição, de novos, mas velhos, discursos sobre a utilidade e a importância do latim, de se questionar sobre a necessidade da disciplina [...]”. Interessante é, no ano de 1954, a criação da primeira Associação de Estudos Clássicos do Brasil, que, relacionada com os cursos de Letras Clássicas ministrados nas Faculdades de Filosofia, contou com a participação de diversos classicistas e se expandiu consideravelmente, inclusive foi filiada à *Fédération Internationale des Études Classiques*, representando o país no exterior. Além disso, o grupo publicava suas discussões no *Boletim de Estudos Clássicos*, mantido pela própria instituição. Contudo, a associação teve vida relativamente curta, dada a sua extinção em meados dos anos 60 (CARDOSO, 2013).

Apesar desse feito importante, a própria criação de uma associação desse tipo pode ser interpretada como uma forma de resistência, uma tentativa de manter vivos os estudos clássicos num momento de mudanças para as disciplinas (principalmente no que se refere à redução da carga horária semanal), em que os questionamentos sobre a utilidade do latim acabaram por culminar em sua extinção dos currículos oficiais da educação básica, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, data que antecede uma época marcadamente tensa para o humanismo e a educação de modo geral – e sobre a qual falaremos mais tarde.

Por hora, é importante ressaltar que o clima de tensão já era sentido antes, principalmente nos anos finais da década de 1940, quando se discutia, inclusive no Congresso Nacional, sobre a modernização e democratização do ensino secundário, colocando em questão a pertinência das línguas clássicas no programa escolar (SOUZA, 2009)<sup>4</sup>. Pode até parecer contraditório, pois o início dos anos 40, especialmente a partir da Lei de Capanema (Decreto-Lei Nº 4.244/1942), é considerado uma fase gloriosa pela conquista do aumento de anos de estudos da língua latina bem como pelo sucesso editorial voltado ao ensino de latinidades, com larga produção didática e altíssimos números de edições, que marcam o período das décadas de 40 e 50. A primeira é marcada pela elaboração dos materiais didáticos, dada a oferta e ampliação

---

<sup>4</sup> Na verdade, Souza (2009, p. 74/75) aponta que o currículo humanista (especialmente as línguas clássicas) começou a ser abalado desde o início do século XX, quando da desobrigação do ensino de grego no secundário, em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano. O latim foi mantido sob críticas a sua necessidade e eficiência, que se intensificaram ao longo do tempo.

da disciplina, e a segunda pela reelaboração desses materiais em versões mais reduzidas por conta da diminuição semanal de aulas<sup>5</sup>.

Esse momento esperançoso para o latim, via Lei de Capanema, destoa dos períodos anterior e posterior, que entre si não parecem muito diferentes. Os anos anteriores, determinados desfavoravelmente pela Lei Francisco de Campos (Decreto Nº 19.890), de 1931, regulam uma série de mudanças na educação, inclusive a organização do ensino secundário<sup>6</sup>, que agora conta apenas com dois anos de estudos comum de latim dentre os cinco do seriado fundamental. Essa proposta reformista é resultado de discussões que já vinham sendo mobilizadas há tempos e que privilegiaram os estudos científicos em detrimento do latim. O quadro abaixo, elaborado por Amarante (2013, p. 122) bem ilustra as principais leis que movimentaram os estudos latinos na primeira metade do século XX:

Quadro 1 – “Distribuição do latim por anos de ensino segundo a legislação do período de 1931 até início da década de 60”

	LEI ROCHA VAZ	LEI FRANCISCO CAMPOS				LEI DE CAPANEMA			
	Decreto nº 16.782/1925 <sup>27</sup>	Decreto Nº 19.890/1931 <sup>28</sup>				Decreto Nº 4.244/1942			
			1º ciclo		2º ciclo				
Quantidade de anos de estudo	4 (anos finais)	Seriado fundamental <sup>29</sup>	Seriado complementar <sup>30</sup>				Curso ginásial	Curso Clássico	Curso Científico
		2	a	b	c	d	4	3	-
			2	0	0	?			

Fonte: AMARANTE (2013, p. 122)

Não é possível esquecer que outros decretos importantes nortearam a trajetória dessa disciplina, conforme demonstra o quadro abaixo, também elaborado por Amarante (2013, p. 112), em sua pesquisa sobre a história do latim no Brasil:

<sup>5</sup> Amarante (2013, p. 139) cita prefácios de obras de grandes classicistas da época, que traziam comentários sobre as portarias nº 26, de 15 de janeiro de 1946 e a de nº 966 de 02 de outubro de 1951.

<sup>6</sup> O ensino secundário, à época, compreendia tanto o curso ginásial (o que hoje conhecemos por ensino fundamental) quanto o curso clássico ou científico (hoje conhecido como ensino médio).

Quadro 2 – “Distribuição do latim por anos de ensino segundo a legislação do primeiro quartel do século XX”

	Decreto N° 3.251/1899				Decreto N° 3.914/1901				Decreto N° 8.660/1911		Decreto N° 11.530/1915			Decreto n° 16.782/1925			
Quantidade de anos de estudo	4 (anos finais)				4 (anos finais)				2 (anos finais)		3 (anos iniciais)			4 (anos finais)			
Carga horária	3	3	3	1	2	3	3	1	5	5	- <sup>10</sup>	-	-	-	-	-	-

Fonte: AMARANTE (2013, p. 112)

E se aqui trouxemos dois quadros seguidos, é com o objetivo não só de ilustrar o percurso da língua latina enquanto disciplina no Brasil, pois, como afirma o autor deles: “Quadros dessa natureza, contrastando a oferta por período, serão úteis para observarmos a mudança do status da disciplina, por força de legislação, e como essa mudança pode interferir nos discursos das obras didáticas” (AMARANTE, 2013, p. 112). É também com o intuito de reforçar que esse percurso se deu através de um conjunto de eventos, marcados, sobretudo, por discursos oficiais, que veiculam visões de mundo e nos quais “[...] estão implicados interesses, concepções conflitantes de educação e currículo, lutas de poder e disputas pelo controle social” (SOUZA, 2009, p. 73). O ensino (como um todo), então, sofre sob esses discursos, assim como produz discursos em demanda deles. Não vamos aqui nos alongar, mas vale citar brevemente dois exemplos dessa questão: um deles é a concepção embutida na nomenclatura “língua morta”, direta ou indiretamente usada nos discursos oficiais, o que leva ao segundo exemplo, que é a manifestação, por parte de autores entre outros, em defesa das humanidades, no caso específico o latim, principalmente nos prefácios das obras didáticas.

Tanto é que, dado alguns pontos discutidos até o momento, “introduzir um material didático com uma lista das utilidades do latim tornou-se lugar-comum” (AMARANTE, 2013, p. 117). Verdade é que a Lei de Capanema gerou esperança e expectativa, mas levantou também muitas problemáticas – uma das mais apontadas é a queda na qualidade do ensino de latim – que agitaram e endossaram nos anos seguintes as discussões sobre a pertinência do latim no currículo escolar. As listas dos prefácios eram, então, uma reação-resposta às frequentes críticas que colocavam em cheque a existência da disciplina – e assim permaneceram durante um longo tempo.

Além das listas utilitárias, os prefácios também foram murais das reclamações sobre as legislações, da disputa entre autores e espaço para levantamento dos possíveis motivos de a



disciplina estar em estado calamitoso, sendo o professor julgado como o principal responsável/culpado pelas desistências, reprovações e evasões dos alunos. Na visão de Sílvio Elia, “as causas da inegável decadência dos estudos latinos podem ser reduzidas às três seguintes: 1ª, ausência de gosto pelas coisas do espírito; 2ª, deficiências nos métodos empregados; 3ª, má organização de horários e programas. (p. 13)” (1957 *apud* AMARANTE, 2013, p. 144). Das três, a questão dos métodos, sem dúvida, é uma das mais debatidas, vide diversas apreciações críticas sobre o tema. Atualmente, através de dissertações como a de Miotti (2006), já se tem a percepção de que muitos problemas no ensino de latim oriundam de metodologias baseadas em concepções inconsistentes.

Mais abrangente, Souza (2009, p. 83) pontua que “a catástrofe humana representada pela Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e as transformações econômicas e sociais em curso no Ocidente punham em questão os princípios gerais sobre os quais estavam alicerçadas as sociedades até então.” Nessa mesma ideia, Funari<sup>7</sup> (2015, p. 10) aponta: “tudo que cheirasse a tradição, letras, cultura passou a ser visto como empecilho para o almejado domínio do mundo”. E foi nesse espírito que chegou e se passou a década de 60, tendo em seu primeiro ano um marco determinante para o futuro do latim: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). Decorrente de discussões já levantadas anos antes, como vimos acima, essa lei defendia a modernização do ensino, flexibilizando o currículo de maneira a incluir disciplinas de cunho mais prático, científico, tecnológico que acompanhasse o projeto desenvolvimentista e tecnicista em curso. Assim, dado o caráter facultativo nos currículos, o latim virou mera disciplina optativa, ficando presente apenas em poucas escolas.

Instabilidade e indefinição caracterizam os próximos anos. Com a aposta no *sucesso das profissões técnicas*, a disciplina de latim passa cada vez mais a ser ignorada, perdendo espaço e acentuando a crise humanista. Para Rouanet (1987), o fim das humanidades e o fortalecimento do regime autoritário mantém uma relação de causalidade, pois o regime se beneficiava com o fim daquilo que poderia despertar o pensamento crítico. Não só o latim, mas outras disciplinas também sofreram mudanças nesse período.

Praticamente excluído do currículo secundário, o latim, então, vai progressivamente se circunscrevendo ao meio acadêmico, até mesmo por conta dos chamados currículos mínimos,

---

<sup>7</sup> Para o autor, a erosão desse mundo antigo se deve a dois principais motivos: emergência dos movimentos sociais e a corrida científica/tecnológica.

instituídos para os cursos de ensino superior desde 1962 pelo Parecer nº 283 do Conselho Federal de Educação. No caso do curso de Letras, eles vigoraram até 1996.

No decorrer da década de 1980, aconteceram alguns marcos fundamentais, como a abertura da pós-graduação em Letras Clássicas na USP e na UFRJ, passo importante para a conquista de seu espaço. Outro marco é o I Congresso Nacional de Estudos Clássicos, realizado em maio de 1984, cujo resultado maior foi a criação, no ano seguinte, da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC), que desde o final de 1989 conta com a *Classica*, Revista Brasileira de Estudos Clássicos<sup>8</sup>.

E assim chegamos aos anos da segunda baliza dessa retrospectiva histórica dos estudos de latim no Brasil, dado os fins deste trabalho: a publicação do método inglês *Reading Latin*, em 1986. Esse método tem sido amplamente usado em algumas universidades brasileiras e ganhou, em 2012, uma tradução e adaptação para o português sob a coordenação dos professores Isabella Tardin Cardoso e Paulo Sérgio de Vasconcellos. Vale destacar também que em 1991 acontece a publicação do *Lingua Latina Per Se Illustrata*, de Hans Orberg, analisado aqui neste trabalho.

Funari (2015) acredita que, desde a abertura democrática do país, a partir de 1985, tem sido crescente o interesse pelo latim, intensificado nas últimas décadas do século XX. Leite e Castro (2014) também apontam que aos poucos a área foi sendo retomada e reformulada, nas décadas de 1980 e 1990. A própria criação e manutenção da SBEC atestam isso, assim como as diversas atividades e trabalhos acadêmicos produzidos no país, apesar de, na década de 90, o ensino de latim ter sofrido um novo golpe com a segunda Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/1996), que o tornava facultativo também no ensino superior.

Os materiais didáticos, por sua vez, antes voltados para o público escolar da educação básica, nesse ínterim começaram a se direcionar a outros públicos além dos universitários: os autodidatas e juristas. Também surgem os conhecidos compilados de sentenças e máximas latinas. Nesse contexto, Amarante (2013, p. 155) relembra as “recomendações que poderiam fazer ressurgir o latim no cenário escolar” apresentadas nas *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*, relatório elaborado pela Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/ Aprendizagem da Língua Materna, sob Decreto 91.372/85. Entretanto, a possibilidade de o latim voltar para a grade curricular não se realizou em grande parte por conta da LDB de 1996.

---

<sup>8</sup> Tanto a Revista quanto a Sociedade podem ser consultadas nas seguintes páginas eletrônicas, respectivamente: <[revista.classica.org.br/classica](http://revista.classica.org.br/classica)> e <[classica.org.br/](http://classica.org.br/)>. Acesso em 29 maio 2021.

Amarante (2013, p. 202) denomina essa fase posterior à LDB de *período heroico reditivo*, “devido ao fato de se configurar como um período de intensas lutas com o intuito de se reconfigurar o ensino do latim no curso superior, numa busca de uma pedagogia mais voltada para a leitura e não para a memorização mecânica”.

Por fim, como coloca Rouanet (1987), com o qual estamos de acordo, o cultivo das humanidades não deve ser colocado como incompatível ou antagônico à técnica ou à ciência. Pelo contrário, “um humanismo bem compreendido é um pressuposto necessário do processo de modernização” (p. 323) e tem muito a contribuir com um modelo democrático de desenvolvimento, considerando que “não se trata de voltar ao passado, mas de tornar possível o futuro” (p. 327).

## 2 OS MANUAIS DE LÍNGUA LATINA

Após a breve contextualização histórica do capítulo anterior, que tomou como baliza temporal a publicação dos dois manuais de língua latina, objetos da presente pesquisa, passamos agora à apresentação e à análise de tais materiais.

### 2.1 LINGUA LATINA PER SE ILLUSTRATA

A experiência de Hans H. Orberg com o ensino da língua latina, especialmente seu trabalho no *Naturmetodens Sproginstitut*, instituto de aplicação do método natural no ensino de línguas, resultou na criação de um novo curso de latim: *Lingua Latina secundum naturae rationem explicata*. Publicado em 1955 e elaborado sob a orientação de Arthur M. Jensen – autor de *English by the Nature Method*, obra amplamente usada entre os anos 50 e 70 – a coleção, após longos anos de utilização, foi revisada, expandida e publicada em 1991, sob o título *Lingua Latina Per Se Illustrata*, nome pelo qual é mais conhecida hoje<sup>9</sup>.

O manual foi bem recebido e considerado uma renovação no ensino de latim, sobretudo pelo tratamento, através do método natural, dessa língua como uma língua viva. As felicitações por parte de linguistas e filólogos de diferentes nacionalidades com a chegada do material revelam não só a esperança depositada em uma nova abordagem, mas também a percepção da ineficiência dos métodos usados até então.

O curso *Lingua Latina Per Se Illustrata* (LLPSI) é dividido em duas partes. A chamada *pars prima* trabalha do nível básico ao pré-intermediário, tendo como texto-base o livro intitulado *Familia Romana*, que pode ser ampliado com materiais (livros) complementares<sup>10</sup>. Por sua vez, a *pars secunda* trabalha do nível intermediário ao avançado, sob o texto-base *Roma Aeterna*<sup>11</sup>, que também pode ser expandido com livros complementares. Para os dois volumes principais e para o *Exercitia Latina* de cada um, há um CD-ROM interativo com os textos, áudio dos capítulos, para desenvolvimento da pronúncia (clássica) e os exercícios com corretor automático. Neste trabalho, analisaremos somente a primeira parte, *Familia Romana*.

<sup>9</sup> Essas e outras informações estão presentes em: <[culturaclasica.com/lingualatina/informacion.htm](http://culturaclasica.com/lingualatina/informacion.htm)>. Acesso em 25 jan. 2021.

<sup>10</sup> O *Anexo A* deste trabalho apresenta uma tabela elaborada por Quednau (2011) com a coleção de materiais do LLPSI, incluindo os livros auxiliares (textos de autores clássicos) e adicionais (outros textos).

<sup>11</sup> Há uma relação de autores latinos e suas obras que são estudadas nessa segunda parte do curso. Essa relação consta no *Anexo B* deste trabalho. Também se encontra disponível em: <[culturaclasica.com/lingualatina/profesorado.htm](http://culturaclasica.com/lingualatina/profesorado.htm)>. Acesso em 03 abr. 2021.

Composto por 35 capítulos, o livro-texto inicia com frases curtas e objetivas, situando o aprendiz no contexto histórico e geográfico do Império Romano, no qual acontecerá as vivências de uma família do século II d. C., explorando elementos socioculturais da época<sup>12</sup>. As aventuras e os episódios cômicos pelos quais passam os personagens cumprem a função de despertar a curiosidade e aproximar o leitor, através dos aspectos da vida cotidiana, e também aliviar a alcinha de que “latim é chato”. Pelo contrário, pode ser divertido, sem deixar de ser produtivo, “prazeroso e eficaz”, nas palavras de Quednau (2011). Gradualmente, as estruturas ficam mais complexas e é importante que o avanço para o próximo capítulo se dê com o domínio do conteúdo, pois cada capítulo pressupõe o domínio dos tópicos trabalhados antes.

Ainda, o aluno se depara, em certos momentos, com narrativas clássicas adaptadas, de referências mitológicas e bíblicas, geralmente pela fala de algum personagem, em latim adaptado. O aluno entra em contato com textos clássicos originais de prosa e poesia latina, através de excertos de textos de Catulo, Ovídio, Marcial, Tibulo e da gramática de Donato, presentes nos últimos capítulos do material<sup>13</sup>.

Ao fim das lições, para fechar o capítulo, existe uma seção de *Grammatica Latina*, que destaca os principais elementos gramaticais vistos. Em seguida, são propostos três tipos de exercícios: o *Pensum A* e o *Pensum B* trabalham a morfossintaxe. No primeiro, há lacunas para serem preenchidas com as desinências corretas e, no segundo, com palavras inteiras, já que o foco é na aquisição do vocabulário. O *Pensum C*, por sua vez, explora a construção de frases, pois são feitas perguntas para serem interpretadas e respondidas. Ao lado dessas atividades, é posta uma lista de *Vocabula nova*, que serve de consulta e orientação. Vale lembrar que há um material à parte, complementar, apenas com atividades, o *Exercitia Latina*, no qual são propostos diversos exercícios que retomam os assuntos dos capítulos, respectivamente.

“O método do Orberg” – como muitas vezes é chamado – tem sua premissa básica já expressa no próprio título: *lingua latina per se illustrata*, isto é, o aprendizado da língua latina por si mesma, propondo assim uma profunda imersão na língua alvo. Para tanto, todo o material foi elaborado em latim, não só o texto principal, mas também todas as informações adicionais e explicativas. Dessa forma, a língua materna do sujeito estudante pouco importa e não deve

---

<sup>12</sup> A título de curiosidade, há uma tabela apontando os temas culturais trabalhados no material e seus respectivos capítulos de estudo, disponível na última página do seguinte arquivo: <[culturaclasica.com/lingualatina/Adaptacion\\_a\\_los\\_planes\\_de\\_estudios\\_vigentes.pdf](http://culturaclasica.com/lingualatina/Adaptacion_a_los_planes_de_estudios_vigentes.pdf)>. Acesso em 03 abr. 2021.


<sup>13</sup> Emilio Canales e Antonio G. Amador apresentam sugestões de como relacionar a literatura latina com alguns capítulos do *Familia Romana* durante seu estudo a partir dos gêneros literários. Essas sugestões estão disponíveis em: <[culturaclasica.com/lingualatina/Adaptacion\\_a\\_los\\_planes\\_de\\_estudios\\_vigentes.pdf](http://culturaclasica.com/lingualatina/Adaptacion_a_los_planes_de_estudios_vigentes.pdf)>. Os professores ainda contam com o estudo do material *Sermones Romani*, uma seleção de autores e textos latinos. Acesso em 03 abr. 2021.

interferir no aprendizado; a tradução deve ser evitada ao máximo, preferencialmente nunca usada. Os recursos paratextuais, então, como as ilustrações e outras indicações são bastante exploradas, como podemos ver no exemplo abaixo:

Figura 1 – Página inicial do *Capitulum Quintum*

CAPITVLVM QVINTVM CAP. V

---



**VILLA ET HORTVS**

Ecce villa et hortus Iúlii. Iúlius in magnâ villâ habitat. /  
Pater et mäter et três liberí in villâ habitat. Iúlius et  
Aemilia três liberós habent: duós filiós et únâ filiam  
— nón duás filiás.

In villâ multí serví habitant. Dominus eórum est Iú- 5  
lius: is multós servós habet. Ancillae quoque multae in  
villâ habitat. Domina eárum est Aemilia: ea multás  
ancillás habet.


Iúlius in villâ suâ habitat cum magnâ familiâ. Pater et  
mäter habitant cum Márcō et Quintō et Iúliâ. Iúlius et 10  
Aemilia in villâ habitat cum liberis et servis et ancillis.

Villa Iúlii in magnō hortō est. In Italiâ sunt multae  
villae cum magnís hortis. In hortis sunt rosae et lilia.  
Iúlius multás rosás et multa lilia in hortō suō habet.  
Hortus Iúlii pulcher est, quia in eō sunt multae et pul- 15  
chrae rosae liliaque.

Aemilia fēmina pulchra est. Syra nōn est fēmina pul-  
chra, neque pulcher est nāsus eius, sed foedus est.

eórum : servórum  
is : Iúlius  
eárum : ancillárum  
ea : Aemilia

-i-ê:  
in hortō, in villâ  
cum Márcō, cum Iúliâ  
-i-:  
in hortis, in villis  
cum servis, cum ancillis



rosa  
lilium

eō : hortō  
pulcher -chra -chrum:  
hortus pulcher (m)  
rosa pulchra (f)  
lilium pulchrum (n)

eius : Syrae  
foedus -a -um ↔ pulcher

32

Fonte: ORBERG (2003, p. 32)

Tomando a Figura 1 por referência, percebe-se que as notas marginais, sob diferentes estratégias, apresentam informações do texto a fim de esclarecê-lo, ora destacando o uso dos pronomes, como acontece em *eorum/earum*, ora introduzindo um novo conteúdo, como o ablativo sob regência das preposições e a concordância do adjetivo com o substantivo. Outras vezes, há uso de alguns sinais gráficos como  $\leftrightarrow$ ,  $=$ ,  $>$ , para indicar significados opostos ou semelhantes, proveniência/origem. Enfim, sob distintas maneiras, as notas nas margens e as figuras dão conta de auxiliar o processo de entendimento do texto e destacar conteúdos gramaticais. Essa é uma das estratégias para que o aluno não precise recorrer constantemente à tradução ou ao uso de dicionários.

Além disso, na parte final do livro, há o *Index Vocabulorum*, uma lista de todas as palavras que apareceram ao longo do texto, com a indicação do capítulo e verso de ocorrência, para que o aluno, se estiver com dúvida, examine novamente o contexto de uso da palavra e, assim, possa sanar seu questionamento. O estudante também pode fazer a busca por temas, consultando a seção seguinte, o *Index Grammaticus*, que apresenta os assuntos gramaticais. Outros materiais disponíveis no mesmo livro são: *Tabula Declinationum*, tabelas de declinação de nomes, pronomes e verbos, lista de numerais e o *Kalendarium Romanum*. *Formae Mutatae* é uma pequena lista de palavras que sofrem mudanças, indicando a proveniência da forma nova, como *duc-* < *dux*.

Assim sendo, o entendimento pelo contexto aliado à intuição do estudante são premissas cruciais do método, até mesmo na realização dos exercícios, pois todo “o aprendizado do vocabulário e da gramática é intuído do contexto” (BECCARI; BINATO, 2014, p. 134). Não menos importante é a necessidade de uma *capacidade analógica*, como pontuam Beccari e Binato (2014, p. 134), já que “a aprendizagem acontece principalmente por meio de processos de analogia”.

Os autores também defendem, em discussão presente em seu texto, que essas e outras características do material fazem-no se alinhar aos pressupostos da chamada Abordagem Indutiva Contextual (AIC)<sup>14</sup>, que, *eclética* do jeito que se apresenta na coleção, une atributos de outras abordagens, as quais os professores apontam com a devida fundamentação: a Abordagem Direta (FARIA, 1959, p. 220; LEFFA, 1988, p. 5), a Abordagem Textual, a Abordagem Textual *Ad Hoc* e a Abordagem Comunicativa (AMARANTE, 2013, p. 104).

A série LLPSI compreende a Abordagem Direta no que diz respeito, principalmente, às considerações de que a língua alvo, a L2, deve ser aprendida por ela mesma, sem interferência da língua materna, de forma que o aluno aprenda a “pensar na língua”. Por isso, é fundamental contar com a intuição do estudante, que primeiro vai ser exposto aos “fatos” da língua, familiarizando-se com as estruturas linguísticas até chegar a sua sistematização (LEFFA, 1988, p. 6). Essa exposição se dá através de frases sequenciais<sup>15</sup> ligadas por uma temática, em um determinado contexto, como acontece no material em análise.

---

<sup>14</sup> Segundo Beccari e Binato (2014, p. 131) salientam, a AIC, como abordagem eclética, foi traduzida a partir do “inglês como *method of contextual induction* e, em italiano, como *metodo induttivo-contestuale* (RICUCCI, 2013, p. 352) - abreviada como MIC”.

<sup>15</sup> Beccari e Binato (2014, p. 132) relembram a proposta de François Gouin, na década de 1880, para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, que consistia em ensinar a língua “por meio de séries de frases conexas que diziam respeito a eventos do cotidiano”, ativando imagens mentais através dessas frases. Princípio adotado por Orberg na elaboração de seu material, como defendem os autores.

O fato de o texto ser o ponto de partida também aproxima o LLPSI da Abordagem Textual (AT), que, segundo Amarante (2013), ao ampliar a proposta de Prata e Fortes (2012) elaborando um quadro com a classificação das abordagens de ensino de latim no Brasil, considera a AT como aquela que trabalha o texto contextualizado antes da gramática, esta organizada prévia e hierarquicamente. Um dos principais objetivos dessa abordagem, e assim se manifesta no material, é capacitar os alunos para ler textos; no caso do latim, especialmente, trata-se de ler textos originais.

Para Prata e Fortes (2012, p. 181), a AT tem “preferência por textos adaptados em níveis iniciais, e autênticos ou próximos ou original em níveis avançados”, característica que coincide com a apresentação do LLPSI. Amarante (2013, p. 103), por sua vez, opta por separar a Abordagem Textual (propriamente dita) da Abordagem Textual *Ad Hoc*. Esta utiliza textos “preparados pelo autor do material com o objetivo de manter a atenção do aluno na estrutura gramatical em questão”, ou seja, organizados de tal forma com o propósito de introduzir determinado conteúdo. Nesse sentido, há também a “criação de situações forjadas de interação”, dado o cuidado com o uso oral e escrito da língua em situações interativas, característica herdada da Abordagem Comunicativa (AMARANTE, 2013, p. 103). Os diálogos<sup>16</sup>, então, são usados como *instrumento didático*. Embora com essa finalidade, o aluno “não tem a impressão de que os textos foram escritos apenas para apresentar conteúdos gramaticais, mas para trazer à tona os costumes romanos e sua literatura de forma vivaz e cativante”, defende Quednau (2011, p. 335).

Ainda segundo a professora, “a transição entre os textos elaborados *ad hoc* e os originais é feita naturalmente, pois os textos iniciais aproximam-se gradualmente do estilo, do vocabulário e da estrutura dos textos clássicos” (p. 325). Isso porque “há uma introdução progressiva de palavras, flexões e estruturas com o devido cuidado à ocorrência dos mesmos em escritores latinos” (QUEDNAU, 2011, p. 328). Textos originais são trabalhados nos capítulos finais do primeiro volume e em todo o segundo volume, que é dedicado a autores clássicos, conforme *Anexo B*.

Dessa forma, o arranjo muito bem elaborado por Orberg, orquestrando diferentes abordagens, proporciona um processo de aprendizagem de maneira intuitiva, contextual e o desenvolvimento das quatro habilidades fundamentais do estudo de uma língua: ler, ouvir, escrever e falar.

---

<sup>16</sup> Conforme Beccari e Binato (2014), Orberg tem essa referência nos *Colloquia familiaria* de Erasmo de Roterdã (1466-1536) e outros textos destinados a ensinar latim através de diálogos.



## 2.2 APRENDENDO LATIM

Diferentemente do material apresentado acima, o método inglês *Reading Latin* já conquistou seu lugar em algumas universidades brasileiras há anos, sendo utilizado, por exemplo, em cursos de Letras da UFPR, UNICAMP e USP (MIOTTI, 2006), inclusive originou a apostila *Legenda Roma I, II, III, IV, V*, tradução e adaptação da sua primeira parte pelo professor Mauri Furlan<sup>17</sup>, utilizada nas disciplinas de latim da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Publicado em 1986, com várias edições posteriores, o *Reading Latin*, de Peter V. Jones e Keith C. Sidewell, foi baseado em um manual anterior, *Reading Greek* (1978). O sucesso do material para o estudo de grego gerou a criação de um manual para o estudo de latim, que mantém basicamente a mesma essência daquele, com três importantes exceções já destacadas no prefácio da edição inglesa: (1) a necessidade de mais exercícios para o latim; (2) para que o aluno leia em latim, é preciso que tenha contato com a frase na ordem latina e conviva também com textos de outros períodos além dos clássicos. Esse método visa ser “atualizado e dinâmico” a fim de propiciar “a leitura de textos originais com maior rapidez e eficácia, sem suplantando o conhecimento das regras gramaticais necessárias como guia para o entendimento daqueles textos” (MIOTTI, 2006, p. 16).

Com essa proposta e a maneira como trabalha a língua latina, é significativo o avanço desse material em comparação a outros. Entretanto, pelo fato de ter sido elaborado originalmente em língua inglesa, sua adoção por estudantes de outras línguas maternas sem tradução e adaptação pode ser incômodo, como foi o caso no cenário brasileiro até relativamente pouco tempo atrás, visto que um bom aproveitamento do material depende de certo nível de entendimento do inglês. Nesse sentido e contexto, Amarante (2013, p. 205) apontava duas questões pertinentes:

- i) dificuldade de acesso a uma língua clássica por intermédio de uma língua estrangeira; e ii) problemas de foco: ênfase dada no método a aspectos relevantes para o inglês e não significativos para o português, seguida da situação inversa, a pouca ênfase a aspectos de extrema importância para falantes de nossa língua.

Contudo, de acordo com a pesquisa de Miotti (2006), apesar dessas desvantagens, o uso desse material apresenta *resultados muito positivos*.

---

<sup>17</sup> FURLAN, Mauri. *Legenda Roma I, II, III, IV, V*. Ed. revista e ampliada. Florianópolis, 2009. 192p.

A boa notícia para estudantes cuja língua materna é a portuguesa, é a tradução do método inglês para o português publicada em 2012, elaborada por docentes e pós-graduandos sob a coordenação dos professores Isabella Tardin Cardoso e Paulo Sérgio de Vasconcellos. Com o propósito de sanar a lacuna comentada acima, os coordenadores do projeto de tradução, no *Prefácio à edição brasileira*, esclarecem que para atender questões relativas à língua portuguesa, foi necessário assumir alguns critérios que dessem conta da gramática dessa língua, realizando adaptações, substituições ou até mesmo eliminações, inclusive nos exercícios. Os autores também consideraram, dentro do possível, a diversidade linguística brasileira. Essas características, como também a opção por manter a nomenclatura gramatical utilizada em gramáticas latinas e portuguesas, “deixam o método mais próximo dos alunos brasileiros, sem que se corram riscos de incorreções ou dificuldades causadas por esse fator”, afirma Dorval Cardoso (2013, p. 157).

A tradução, denominada *Aprendendo Latim*, reorganizou o material, antes dividido em dois volumes – um para *Text* e outro para *Grammar, vocabulary and exercises*. Agora, em um volume bem denso, condensa fundamentalmente os textos, a gramática, o vocabulário e o exercícios, além de outros elementos adicionais, que serão apresentados a seguir.

O material, então, está organizado da seguinte forma: inicia com um sumário explicitando os conteúdos gramaticais que serão estudados em cada seção, que por sua vez estão agrupadas de quatro a sete, em seis subseções. Vale destacar, nessa parte inicial, a presença dos prefácios tanto à edição brasileira quanto à inglesa, comentados mais abaixo; um *Guia de pronúncia*, cujo objetivo é evidente pelo próprio nome, tratando de questões referentes à pronúncia reconstituída – às vezes, alguns aspectos serão retomados nas subseções; um *Glossário gramatical português-latim*, “a ser utilizado quando se esquecer [sic] da definição de algum termo gramatical ou para refrescar a memória antes de se começar o estudo” (2012, p. xxii) – contudo, é deixado claro o pressuposto de que o aluno já deve estar familiarizado com os termos básicos da gramática, como as classes gramaticais e outros aspectos verbais e nominais. Após os mapas, na *Introdução*, há uma apresentação da história de Roma.

Inicia, na sequência, a primeira parte do curso, com a temática *Plauto e a tradição cômica romana*, considerando o estudo dos seguintes textos: *Aulularia*, *Bacchides* e *Amphitruo* (seções 1, 2 e 3, respectivamente). A figura 2, abaixo, ilustra o padrão seguido nas demais seções: um pequeno texto, em português, contextualiza o estudante sobre a história de que tratará o texto latino a seguir. No caso da seção ilustrada, as *dramatis personae* e a rubrica do texto teatral são apresentadas em latim. O uso de sinais de ligação, como é explicado nas notas

do prefácio inglês, serve para “indicar palavras que devem ser consideradas em conjunto” (2012, p. xv).

Figura 2 – Página inicial da Seção 1A

2 →	Seção 1A	7
<b>Seção 1A</b>		
<i>A cena volta no tempo muitos anos. O avô de Euclião, Demêneto, no dia do casamento de sua filha, com medo de que seu ouro fosse roubado em meio à confusão dos preparativos, confia sua riqueza à proteção de seu deus familiar (o Lar). Ele coloca o ouro num pote e o esconde em um buraco perto do altar.</i>		
<i>drāmaticis persōnae</i>		
Dēmaenetus:	Dēmaenetus senex est, Eucliōnis^auus.	10
seruus:	seruī^nōmen est Dāuus.	
serua:	seruae^nōmen est Pamphila.	
coquus et tībīcina.		
<i>(seruus in^scaenam intrat. ante^iānuam^Dēmaenetī stat et clāmat. cūr clāmat? clāmat quod seruam uocat)</i>		
SERVVS	heus, Pamphila! ego Dāuus tē uocō!	15
SERVA	quis mē uocat? quis clāmat?	
SERVVS	ego Dāuus tē uocō.	
SERVA	quid est? cūr mē uocās?	
<i>(seruus ad^iānuam appropinquat, sed iānuā clausa est. seruus igitur iānuam pulsat)</i>		
SERVVS	heus tū, serua! ego iānuam pulsō, at tū nōn aperīs: iānuā clausa est.	20

Fonte: JONES e SIDWELL (2012, p. 7)

A segunda parte do curso trabalha dentro do tema *O fim da república em Roma*, e abarca outras três seções: na intitulada *Corrupção na província: o escândalo de Verres*, o texto trabalhado é *In Verrem* de Cícero (seção 4); *A conspiração de Catilina em Roma* trabalha com *Bellum Catilinae* de Salústio e trechos de *In Catilinam* de Cícero (seção 5); por fim, em *Poesia e política: de César a Augusto* (seção 6) são trabalhados textos de Catulo, Cícero, César, Lucrécio, Virgílio, Horácio e Ovídio. As obras selecionadas formam um panorama da literatura

latina e da própria história (e evolução) da civilização romana, suscitando reflexões sobre aspectos socioculturais.

Como é possível perceber, há variação de gênero e estilo. Sobre esse aspecto, Dorval Cardoso (2013, p. 154) aponta que

O procedimento de adaptação levado a cabo pelos autores ingleses merece destaque. Como se pode perceber na análise do método, a preocupação em trazer textos originais adaptados foi acompanhada por um respeito a especificidades estilísticas dos autores latinos e dos gêneros dos textos escolhidos (há, por exemplo, a manutenção, na medida do possível, das características dos personagens-tipo da comédia nos textos de Plauto), o que permite ao aluno um contato mais próximo, desde o início, com uma das principais manifestações culturais dos romanos, algo valorizado pelos comentários que introduzem cada um dos novos textos.

Além dessa variação, há também uma preocupação não só com o ensino do latim clássico, que ocupa a maior parte do estudo, mas também há um entendimento de que é relevante introduzir o latim pré e pós-clássico, vulgar e medieval, que serão apresentados nas seções chamadas *deliciae Latinae*, conforme os autores ingleses deixam claro no prefácio inglês. Tal tópico aparece ao final das subseções e costuma apresentar textos curtos, procurando estabelecer uma proximidade entre o latim e a nossa língua vernácula, o que é enriquecedor. O estudo dessas variedades da língua latina são expandidos em volumes complementares da coleção, como o *Reading Medieval Latin*.

Após todas as seções, há uma *Gramática de referência* para fixação dos principais conteúdos gramaticais. Há também um apêndice denominado *A Língua Latina*, apresentando uma breve história dessa língua através das várias fases e séculos, conhecimento relevante para estudiosos do latim. Posteriormente, três vocabulários apontam as palavras a serem memorizadas: o primeiro, latim-português, é o agrupamento de todas as palavras que apareceram no *Vocabulário a Memorizar* de cada seção; o segundo provém dos exercícios de *Português – Latim*; o terceiro é uma lista com palavras que aparecem nos textos/exercícios, mas que naquele momento não foram indicadas para memorização. Por último, há o *Índice gramatical*, usado para consulta dos conteúdos gramaticais trabalhados ao longo do material.

É importante salientar que a metodologia a ser empregada no estudo com o livro, sendo composta por três passos básicos, está exposta no prefácio da edição original. Segundo ele, a principal tarefa do aluno é realizar a leitura e a tradução do texto, com apoio do vocabulário ou do professor. Este, por sua vez, deverá explicar somente os tópicos gramaticais pertencentes à seção que está sendo estudada. Os autores deixam a critério do professor o momento para explicação da gramática, se antes ou depois de realizada a tradução. Contudo, pela sua

experiência, sugerem que seja depois, numa estratégia para que os aprendizes apreendam o sentido por si próprios.

É também alertado que as palavras novas aprendidas em cada seção, agrupadas em vocabulário logo após o respectivo texto-base, acompanhadas de tradução, não se repetirão nesse formato nas seções subsequentes. Assim sendo, os estudantes são convocados a memorizar todo o vocabulário daquela lição. Para avançar, é necessário revisar e aprender completamente toda a gramática e executar os exercícios dispostos, sendo que a maioria deles deve ser feita *fora da sala de aula*, pois isso economiza o tempo despendido em sala. O quarto passo é complementar e se refere ao uso das *deliciae Latinae*.

Quanto à abordagem metodológica, o manual aqui apresentado se enquadra nos pressupostos da Abordagem da Gramática e Tradução (AGT), segundo a pesquisa de Fernandes (2010). Sendo a abordagem mais antiga e usada, “o objetivo final da AGT é – ou era – levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2” (LEFFA, 1988). Para tanto, tal abordagem concebe o aprendizado da língua alvo via língua materna, ou seja, toda interação ou explicação sobre a língua estudada se dará na língua vernácula do sujeito aprendiz, esta é, portanto, o *ponto de partida e chegada*. Outro pressuposto da AGT, como também aponta Leffa (1988), é a noção de que, ao estudar outra língua através da sua, o aluno se aprofundaria no conhecimento linguístico-gramatical da própria língua materna. Nesse sentido, é interessante observar como este é um dos principais apontamentos em defesa do estudo de latim: o benefício que ele trará para o entendimento do português, especialmente sobre questões de gramática.

Na pesquisa mencionada acima, a autora verifica que o manual contempla pelo menos dois dos três passos essenciais da AGT apontados por Leffa (1988, p. 4), que são: “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão”.

A questão da memorização (prática muito antiga e habitual) do vocabulário já é indicada no prefácio da obra, inclusive, com anexos específicos para esse fim, como referido. A propósito, é postulado que, para realizar os exercícios, o aluno deve ter decorado o vocabulário da seção em questão, o que também já foi dito. Os exercícios, por sua vez, em sua maioria são de tradução e versão, bastante recorrentes em materiais que seguem a AGT, praticamente “o principal modo de fixação do conteúdo gramatical por parte dos alunos”, como aparecem em outros manuais analisados por Fernandes (2010). No caso do *Aprendendo Latim*, a tradução é peça central, aliás, a proposta do manual é, justamente, proporcionar o contato com a tradução desde o início do estudo, visando levar o aluno a ler em latim mais rapidamente. Exercícios de

versão, da língua materna para a língua alvo, também são propostos pelo material; outros pedem a conjugação verbal ou declinação nominal, passagem do singular para o plural, identificação da função sintática, entre outros.

Por outro lado, o manual se diferencia da AGT no quesito apresentação dos conteúdos gramaticais, pois parte do texto para a sistematização gramatical, não ocorrendo o processo contrário, das regras para as frases exemplificadoras e descontextualizadas, outra prática muito comum no ensino dessa língua. O manual, então, tem recebido elogios e cativado adeptos, especialmente por oportunizar o contato com diferentes textos latinos, ainda que adaptados, já no primeiro contato do aluno com a língua. O material alia, assim, o estudo de língua e literatura por meio da experiência da tradução desde o início do curso.

### 3. OS MANUAIS E A EMENTA

Depois de termos descrito e analisados os métodos, partimos agora para a comparação dos dois manuais de ensino da língua latina em relação à ementa da disciplina de Língua Latina I do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

#### 3.1 A EMENTA

Primeiramente, cabe contextualizar a disciplina no currículo do curso. Ela faz parte de um conjunto de três disciplinas obrigatórias (Língua Latina I, Língua Latina II e Língua Latina III), tanto para a habilitação em licenciatura quanto bacharelado; não é, portanto, um curso específico de Letras Clássicas. Cada uma possui uma carga horária semestral de 72h, sendo quatro aulas semanais. Além dessas, o aluno poderá cursar duas disciplinas de Literatura Latina (divididas em Gêneros Diversos e Textos Fundacionais), que fazem parte de uma série obrigatória de Estudos Literários (I ao IV), cuja carga horária é menor, com 54h semestral e 3 aulas semanais. Contudo, essas disciplinas de Estudos Literários com foco na literatura latina concorrem com outras temáticas em questão de oferta<sup>18</sup>.

Além disso, também podem ser ofertadas algumas disciplinas optativas<sup>19</sup>, intituladas: Língua Latina IV, V e VI, Literatura Latina: Tradução, Literatura Latina: Releituras/ Reescrituras e Prática de Tradução de Textos Latinos, todas com a carga semestral de 72h.

Considerando esse cenário, passamos à ementa da disciplina, mas, antes, vale esclarecer brevemente o que é e para que serve. De acordo com Zanata e Minguili e Daibem (2013, p. 2):

Em um conteúdo curricular ou em uma disciplina/ atividade acadêmica, ementa é um breve resumo, onde se faz a *apresentação clara, concisa e objetiva do que se vai ensinar e os procedimentos a serem realizados em um determinado campo de estudo/ disciplina/ atividade*. Nesse resumo se coloca, também, a articulação com a grande área do conhecimento teórico-prático envolvida no Curso.

---

<sup>18</sup> A matriz curricular do curso postula três opções de temas, dentre os quais compete ao aluno escolher um para cursar. Vale mencionar que nem sempre as três possibilidades são disponibilizadas todo semestre. Muitas vezes, o aluno fica obrigado a cursar aquela que está sendo oferecida, mesmo que tenha interesse em outra temática. A realização da disciplina de Literatura Latina, então, depende de fatores como a oferta pelo Departamento e o interesse dos discentes (para quórum suficiente).

<sup>19</sup> A situação dessas disciplinas optativas se enquadra no dado da pesquisa de Leite e Castro (2014, p. 241, grifo nosso) sobre o ensino de latim nas universidades brasileiras: “as outras universidades, que não possuem graduação específica [em latim], tendem a ter uma oferta bem menos frequente de optativas na área de Estudos Clássicos”.

A ementa da disciplina de Língua Latina I é:

**As funções sintáticas e os casos latinos. Sistema nominal (declinações). Sistema verbal (conjugações). Introdução às classes de palavras. Orações coordenadas. Tradução de textos latinos. Subsistência de traços latinos no português.**

É possível perceber, nos itens dessa ementa, a predominância do estudo de aspectos morfológicos e sintáticos da língua latina, conteúdos tradicionais de ementas do ensino dessa língua, segundo Maranhão (2009). A autora, ao criticar o *ensino superficial de estruturas morfossintáticas e a memorização de vocabulário*, também questiona se os conteúdos propostos nas ementas são alcançados eficazmente dentro da carga horária disponível. Além disso, propõe uma *redefinição de conteúdos* para as aulas de latim, que sejam compatíveis com a carga horária correspondente, a partir de ementas que contemplem itens não apenas linguísticos, mas também sócio culturais, visando “o desenvolvimento da habilidade de refletir a língua como fenômeno social, histórico, cultural, político e ideológico, dentre outros” (MARANHÃO, 2009, p. 33).

Com exceção do primeiro item da ementa, que já é nosso objeto de análise, comentaremos a seguir apenas alguns itens que consideramos relevantes dentro da discussão do trabalho.

A designação do trabalho com os sistemas nominal e verbal ficaria muito ampla se não fosse a informação colocada entre parênteses, que restringe, de certa forma, o conteúdo a ser trabalhado. Mesmo assim, apontar apenas “declinações” e “conjugações” ainda é abrangente, pois não há, por exemplo, referências a quais declinações devem ser estudadas nesse primeiro momento. Seriam todas? Selecionar e aprofundar algumas? Pelo que parece, fica sob incumbência do professor fazer essa escolha.

A prática da tradução citada, por sua vez, pode ser o meio pelo qual tais tópicos gramaticais podem ser trabalhados, mas também não se restringe a isso. A tradução é um exercício antigo no ensino de línguas estrangeiras, não sendo diferente com o latim, inclusive, sua origem remonta à experiência romana com a língua grega. O ponto positivo é a indicação de que a prática tradutória aconteça através de “textos latinos”, o que revela a tendência de superar o ensino de latim a partir de frases isoladas e descontextualizadas.



Há ainda, nessa ementa, a preocupação em estabelecer relações entre a língua latina e a língua portuguesa. Nesse sentido, considerando que o curso é voltado para a língua vernácula<sup>20</sup>, é possível identificar a ideia de que o estudo de latim, como língua-mãe, pode proporcionar uma maior compreensão do funcionamento da língua portuguesa. Inclusive, além daqueles tópicos que apareciam nos prefácios, comentados no primeiro capítulo deste trabalho, justificando a aprendizagem do latim, a questão da utilidade da língua latina para aprender o português tinha frequência nesse espaço, conforme Amarante (2013)<sup>21</sup>, que também revela que essa era a premissa básica entendida em textos oficiais das legislações, em determinados períodos. Furlan e Bussarello (1991, p. VI), por exemplo, no prefácio de *Gramática básica do latim*, deixam claro que sua obra tem como um dos objetivos “transformar o conhecimento em latim em subsídio para o processo ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa”.

Pensar na utilidade do aprendizado de uma língua e na pertinência de relacionar a língua alvo com a língua materna tem a ver com os objetivos que se tem e onde se quer chegar com tal estudo. É preciso também ponderar sobre o alunado para o qual o curso se destina. No caso da UFSC, são estudantes que passam pelas disciplinas de latim por conta da obrigatoriedade curricular, em outras palavras, o estudo da língua latina aí não é seu objeto específico. Esses estudantes se habilitarão como profissionais da Língua Portuguesa. Nesse contexto, Queriquelli (2016, p. 263) defende que

(1) para que o objeto de estudo seja interessante e a aprendizagem significativa, é preciso que tal objeto encontre eco na identidade do estudante; (2) entre os itens que compõem a identidade do estudante que busca formação superior em língua portuguesa no Brasil está o próprio português brasileiro, como veículo de comunicação e expressão identitária desse sujeito; assim, (3) se o PB guarda ligações com o latim e se essa língua é parte importante da identidade do sujeito em questão, ela pode ser usada estrategicamente para despertar o interesse dele para o latim.

Autores como Miotti (2006), Maranhão (2009), Quednau (2011), Heck (2013), Queriquelli (2016) e tantos outros já discutiram sobre os objetivos e razões mais apresentadas na defesa do estudo de latim em contexto acadêmico. De toda forma, ponderando a habilitação proposta pelo curso, é válida a proposta de Heck (2013, p. 7): um *resgate* do ensino de latim “como elemento importante na formação do jovem e na preparação do adulto para a vida

---

<sup>20</sup> A primeira parte da pesquisa de Leite e Castro (2014, p. 239) aponta que professores de cursos acadêmicos não específicos de latim, convivem com “o questionamento constante acerca da *utilidade e importância* do latim dentro dos currículos de línguas modernas”.

<sup>21</sup> O autor cita, por exemplo, o discurso de José Leite de Vasconcellos, *Da importância do latim* (1911), que aponta as *vantagens e utilidades* do estudo da língua. Esse discurso se tornou referência no Brasil, estando presente em diversas introduções dos manuais aqui publicados.

profissional”. Isso para que não ocorra com os estudantes aquilo sobre o qual Queriquelli (2016, p. 42) chama atenção: “pela maneira como entra em contato com a língua latina dentro da sua formação em língua portuguesa, não extrai dessa disciplina curricular subsídios efetivos para atingir a principal premissa da sua habilitação: compreender a língua portuguesa”.

Os objetivos para o estudo da língua latina nos cursos de Letras podem ser diversos. De todo modo, a disciplina da graduação precisa cumprir uma ementa. Para fins da presente pesquisa, iremos analisar como são abordados somente dois conteúdos gramaticais da ementa exposta laudas atrás – as declinações e os casos latinos e suas funções sintáticas.

Esses dois conteúdos foram selecionados por serem habituais nas ementas da disciplina de latim. O estudo dessa língua normalmente é iniciado por esses conteúdos, são também características distintivas do latim em relação às outras línguas, notadamente o português, considerando que nessa disciplina é que se dará, para a maioria dos alunos, o primeiro contato com uma língua com essas especificidades. Inclusive, a diferença de uma língua analítica (português) para uma língua sintética (latim), cujo sistema sintático é diverso do português, causa estranhamento e é uma das maiores dificuldades dos alunos. Os conteúdos selecionados, então, são bastante significativos nesse contexto inicial de estudo.

### 3.2 AS DECLINAÇÕES E OS CASOS NOS MANUAIS

Para analisar o possível conteúdo trabalhado dentro da disciplina em questão, foi necessário verificar até qual parte (capítulo ou seção) dos materiais geralmente é estudada. Para isso, consideramos a nossa experiência enquanto discente e docente e também a experiência de outros profissionais<sup>22</sup> contatados, que trabalham ou já trabalharam com os métodos aqui apresentados.

Foi estabelecido, então, como parâmetro para análise: na disciplina de Língua Latina I, em média, é possível estudar pelo menos dez capítulos do *Lingua Latina Per Se Illustrata* e, no caso do *Aprendendo Latim*, toda a seção 1<sup>23</sup>.

Abaixo seguem os conteúdos gramaticais correspondentes aos dez primeiros capítulos do LLPSI, apontados, ao final de cada capítulo, na seção *Grammatica Latina*:

---

<sup>22</sup> Aos quais agradeço: Thaís Fernandes (UFSC), Gustavo Sartin (FURB), Raphael Novaresi (FACASC e ISDCSC), Matheus Knispel (UFRGS) e, especialmente, Laura R. Quednau (UFRGS) por sua entrevista e apontamentos esclarecedores.

<sup>23</sup> Temos consciência de que vários fatores podem influenciar o trabalho com os materiais, mas cremos que o recorte feito é bastante representativo.

CAPITVLVM PRIMVM – Singularis et pluralis

CAPITVLVM SECVNDVM – Masculinum, femininum, neutrum; Genetivus

CAPITVLVM TERTIVM – Nominativus et accusativus; Verbum

CAPITVLVM QVARTVM – Vocativus; Imperativus et indicativus

CAPITVLVM QVINTVM – Accusativus; Ablativus; Imperativus et indicativus

CAPITVLVM SEXTVM – Praepositiones; Verbum activum et passivum

CAPITVLVM SEPTIMVM – Dativus

CAPITVLVM OCTAVVM – Pronomina ‘quis’, ‘qui’, ‘is’, ‘ille’, ‘hic’

CAPITVLVM NONVM – Declinatio prima, Declinatio secunda, Declinatio tertia

CAPITVLVM DECIMVM – Infinitivus activum et passivum; Declinatio tertia

Vale mencionar que tais tópicos gramaticais são aqueles principais, destacados pelo autor do manual em cada seção, o que não quer dizer que sejam os únicos estudados ao longo do capítulo. Muito pelo contrário, os alunos estão sendo expostos a vários outros elementos. Diferente disso, no material auxiliar para os professores, *Latine Doceo*, há uma explanação detalhada dos conteúdos gramaticais que serão vistos em cada capítulo<sup>24</sup>. Além disso, ocorre muitas vezes de um conteúdo só aparecer como tópico em um capítulo mais à frente, no entanto, o aluno já está em contato com aquela estrutura há algum tempo; é o caso, por exemplo, dos adjetivos, que aparecem desde o primeiro capítulo, mas só viram item dentro da seção gramatical no capítulo doze (ainda que constem na descrição detalhada para o professor desde o primeiro capítulo).

O método *Lingua Latina Per Se Illustrata*, dada sua natureza metodológica polivalente da Abordagem Indutiva Contextual, associada à outras abordagens – Direta, Textual, Textual *Ad Hoc* e Comunicativa (BECCARI; BINATO, 2014) –, segundo apresentação no capítulo 2 desta pesquisa, propõe o estudo das declinações e dos casos a partir do texto, de maneira sequencial, intuitiva e contextual, em que o aluno é primeiro exposto às estruturas linguísticas

<sup>24</sup> Um arquivo com a seleção dos conteúdos gramaticais é disponibilizado no site *Cultura Clasica*: [culturaclasica.com/lingualatina/contenidos\\_gramaticales.pdf](http://culturaclasica.com/lingualatina/contenidos_gramaticales.pdf). Acesso em 09 mar. 2021.

para depois sistematizá-las. Tanto é que, no caso das declinações, os estudantes convivem com as duas primeiras declinações ao longo de oito capítulos sem menção a essa nomenclatura gramatical (apenas com a distinção dos gêneros e dos casos), até que elas aparecem como tópico gramatical no nono capítulo, justamente quando a terceira e mais complexa declinação começa a ser introduzida, como pode ser visto no recorte abaixo:

Figura 3 – Parte da *Grammatica Latina* do *Capitulum Nonum*

[II] Dēclīnātiō secunda.					
	Sing.	Plūr.	Sing.	Plūr.	
Nōm.	[A] serv us	serv ī	[B] verb um	verb a	-us/-um -i/-a
Acc.	serv um	serv ōs	verb um	verb a	-um -ōs/-a
Gen.	serv ī	serv ōrum	verb ī	verb ōrum	-ī -ōrum
Dat.	serv ō	serv īs	verb ō	verb īs	-ō -īs
Abl.	serv ō	serv īs	verb ō	verb īs	-ō -īs
[A] Ut 'servus' dēclīnantur vocābula masculīna: fīlius, domīnus, fluvius, numerus, nummus, hortus, nāsus, mūrus, equus, saccus, umerus, amīcus, oculus, campus, rīvus, lupus, cēt.; puer, vir, liber (nōm. sing. sine -us).					
[B] Ut 'verbum' dēclīnantur vocābula neutra: oppidum, exemplum, baculum, ōstium, cubiculum, speculum, mālum, ōrnāmentum, collum, pretium, caelum, vestīgium, cēt.					
[III] Dēclīnātiō tertia.					
	Sing.	Plūr.	Sing.	Plūr.	
Nōm.	[A] pāstor	pāstōr ēs	[B] ov is	ov ēs	-/is -ēs
Acc.	pāstōr em	pāstōr ēs	ov em	ov ēs	-em -ēs
Gen.	pāstōr is	pāstōr um	ov is	ov ium	-is -um/-ium
Dat.	pāstōr ī	pāstōr ibus	ov ī	ov ibus	-ī -ibus
Abl.	pāstōr e	pāstōr ibus	ov e	ov ibus	-e -ibus
[A] Ut 'pāstor' dēclīnantur haec vocābula: sōl sōlis, timor -ōris, clāmor -ōris (masc.); arbor -oris (fēm.); cēt.					
[B] Ut 'ovis' dēclīnantur haec vocābula: pānis, collis, vallis, canis (gen. plūr. canum); nūbēs -is (nōm. sing. -ēs); mōns montis, dēns dentis (nōm. sing. -s < -ts); et alia multa. Fēminīna sunt: ovis, vallis, nūbēs; masculīna: pānis, collis, mōns, dēns.					

Fonte: ORBERG (2003, p. 67)

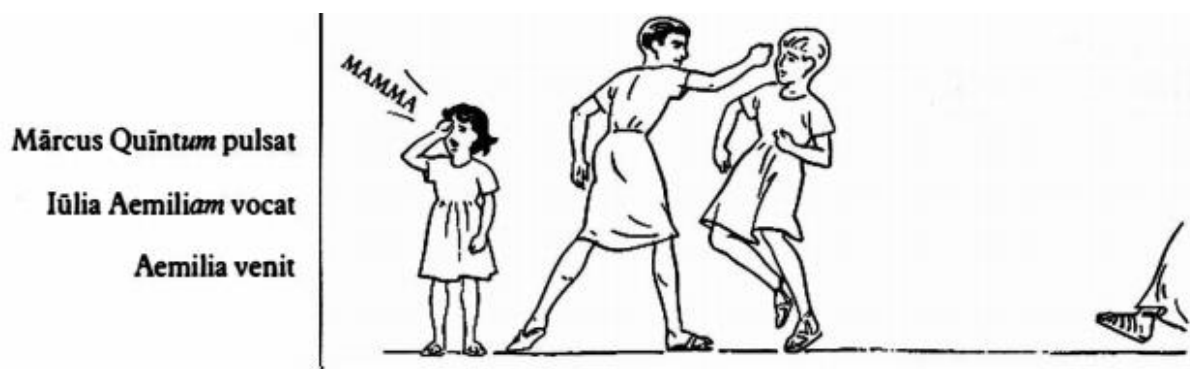
Esse modo de apresentar o paradigma de declinação, especialmente a informação em [A] e [B], como mostra a figura acima, proporciona que o estudante crie uma rede de associações de palavras que se comportam de determinada maneira, adquirindo não só o recurso morfossintático, mas também lexical, pois vai acumulando vocabulário. O destaque à margem

é um reforço das terminações pertencentes àquela declinação. Como pode ser percebido, esta seção do material que condensa a descrição gramatical e exemplifica com trechos ou palavras do próprio texto está inteiramente em latim, característica da AD, Abordagem Direta (LEFFA, 1988), sem interferência da língua materna.

A terceira declinação é destaque em três capítulos seguidos, dos quais dois fazem parte do recorte feito. No capítulo IX, são apresentadas palavras de gênero masculino e feminino dessa declinação, há também a indicação de que as palavras desse grupo declinam de forma diferente, sem recorrer à nomenclatura “nomes parissílabos e imparissílabos ou temas consonantais e temas em -i”, por isso são fornecidos dois paradigmas de declinação (palavras que se declinam como ‘pastor’ ou como ‘ovis’, conforme ilustrado na figura 2). A seguir, no Capítulo X, o tópico gramatical reforça a declinação de palavras de gêneros masculino e feminino. Contudo, ao longo desse capítulo, já são introduzidas palavras de gênero neutro, que será tópico do próximo capítulo.

Em relação aos casos e suas respectivas funções sintáticas, o trabalho não é diferente. Em contato com o texto, o aprendiz se depara com os diferentes casos latinos. Desde as primeiras frases, aliás, em todo o capítulo I é trabalhado o caso nominativo, embora ele só apareça denominado como tópico gramatical no capítulo III, quando da sua distinção do caso acusativo. Distinção essa que é feita, por exemplo, através da escolha de verbos, intransitivos e transitivos diretos e suas exigências complementares. Além do próprio contexto, frases do texto destacadas na margem e as ilustrações evidenciam as relações em jogo (quem pratica ou recebe a ação), donde o aluno depreende os significados (QUEDNAU, 2011), como no exemplo abaixo:

Figura 4 – Ilustração presente no *Capitulum Tertium*



Fonte: ORBERG (2003, p. 20)

O primeiro caso que aparece nomeado como um item dentro da seção de gramática é o genitivo, no capítulo II, quando são apresentados os personagens da família e sua relação de parentesco e posse. Inclusive, por essa narrativa, a princípio construída *Ad hoc* (AMARANTE, 2013), organizada em grau crescente de complexidade e encadeada por uma temática envolvendo essa família, é que o estudante passa a conhecer os fatos linguísticos, de forma contextual e intuitiva, outro aspecto da AD, de acordo com a análise de Beccari e Binato (2014). No interior dos capítulos, as frases formam sequências de ações, gerando imagens mentais; dispostas de diferentes formas e repetidas uma quantidade de vezes, elas cumprem a função de instruir a aprendizagem dos recursos gramaticais.

No capítulo IV, junto com a diferenciação entre os modos indicativo e imperativo, é abordado o caso vocativo, que geralmente não oferece maiores dificuldades. O acusativo é retomado no capítulo V, agora com as formas de todos os gêneros e números. Nesse mesmo capítulo, cujo tema é “Villa et Hortus”, os alunos conhecem a casa de campo romana e, a partir desse espaço, vivenciam o caso ablativo, que é um tópico na *Grammatica*, embora ocorrências com preposições já aconteçam desde o primeiro capítulo<sup>25</sup>. O estudo desse capítulo é também um preparo para o próximo, no qual serão exploradas as preposições e suas regências e introduzida a voz passiva dos verbos. Por último, seguindo a mesma proposta, o caso dativo é estudado no capítulo VII, inicialmente através da estrutura do verbo *do, dare*.

Para dominar a gramática, é recomendado realizar muitos exercícios, aliando teoria e prática. Como também demonstrado no capítulo 2, os exercícios propostos no livro-texto (um exemplo está no ANEXO C), presentes ao final de cada capítulo, servem a três principais objetivos: reforço morfossintático, pois para preencher as lacunas com a desinência adequada precisará levar em consideração função sintática e concordâncias; lexical, exercitando a aquisição de novas palavras e composicional, que exige a interpretação da pergunta feita para a construção da resposta. Ao realizar esses exercícios, que contam com a leitura/estudo prévia do capítulo, sem deixar de lado a intuição, o aluno estará agenciando os recursos gramaticais aprendidos ao longo dos capítulos, especialmente o conteúdo de cada capítulo.

O *Aprendendo Latim*, por sua vez, apresenta aos alunos os assuntos assim distribuídos:

---

<sup>25</sup> Alguns alunos quando se deparam com as frases do capítulo inicial, como “Roma in Italiā est. Italia in Eurōpā est.” questionam a diferença entre “Italia” e “Italiā”, não só por conta do macron, mas também relacionando com a presença da preposição “in”.

Figura 5 – Conteúdos da Seção 1, indicados no *Sumário* do material

	Seção 1. A <i>Aululãria</i> de Plauto .....	1
	Introdução 1 <i>sum</i> presente do indicativo .....	2
<b>1A</b>	2 <i>amō</i> : presente do indicativo ativo 3 <i>habeō</i> : presente do indicativo ativo 4 Terminologia 5 Significado 6 Os casos em latim 7 Singular e plural; masculino, feminino e neutro 8 Primeira declinação: <i>serua</i> 9 Segunda declinação <i>seruus</i> 10 Preposições .....	7
<b>1B</b>	11 Terceira declinação (tema em consoante) <i>fūr</i> 12 Terceira declinação (tema em -i-): <i>aedis</i> 13 Radicais e terminações dos substantivos da terceira declinação 14 Adjetivos de 1ª/2ª declinação: <i>multus</i> 15 Substantivos neutros da segunda declinação: <i>somnium</i> 16 Substantivo irregular da segunda declinação: <i>deus</i> 17A Vocativo 17B Aposto .....	21
<b>1C</b>	18 Imperativo presente ativo, 1ª e 2ª conjugação 19 <i>eō</i> presente do indicativo e imperativo 20 <i>meus, tuus</i> 21 <i>miser</i> 22 <i>ego, tu</i> 23 Preposições ( <i>ā/ab</i> e <i>ē/ex</i> ) .....	37
<b>1D</b>	24 <i>dīcō</i> : presente do indicativo ativo, imperativo 25 <i>audiō</i> : presente do indicativo, imperativo 26 Substantivo neutro da 3ª declinação: <i>nōmen</i> 27 <i>pulcher</i> 28 Substantivos masculinos de 2ª declinação: <i>puer, uir, culter</i> 29 <i>quis/quī?</i> 30 <i>domum, domī</i> e <i>domō</i> 31 <i>satis, nimis</i> 32 <i>-que</i> .....	47
<b>1E</b>	33 <i>capiō</i> : presente do indicativo 34 <i>uolō</i> : presente do indicativo 35 <i>ferō</i> : presente do indicativo 36 Imperativos (todas as conjugações) 37 Imperativos irregulares 38 Substantivo neutro de 3ª declinação: <i>onus</i> 39 <i>-ne(?)</i> 40 <i>quid</i> + gen. ....	59
<b>1F</b>	41 Infinitivo presente ativo 42 Infinitivos irregulares 43 <i>nōs, uōs</i> 44 Adjetivos de 3ª declinação: <i>omnis</i> 45 Adjetivos de 3ª declinação: <i>ingēns</i> 46 Adjetivos de 3ª declinação: <i>audāx</i> 47 <i>dīues, pauper</i> .....	70
<b>1G</b>	48 O caso dativo 49 O ablativo descritivo (ou ablativo de qualidade) .....	82

Fonte: JONES e SIDWELL (2012, p. V, VI)

Esse método também parte do texto para o estudo gramatical, porém dentro de outra abordagem metodológica, a AGT (FERNANDES, 2010), explorada no capítulo anterior. Essa abordagem concebe o aprendizado da língua alvo via língua materna (LEFFA, 1988), por isso toda a nomenclatura e explicação da gramática está em português (considerando a tradução de 2012 ou na edição original, em inglês). O manual propõe a leitura e a tradução do texto, de acordo com a metodologia indicada no prefácio da obra. O texto principal da primeira parte é a adaptação da peça teatral *Aulularia*, de Plauto, dividida em sete seções, de A a G. É através das cenas dessa peça, acompanhando as aventuras e desventuras de Euclião e sua família, que os alunos entrarão em contato com as estruturas gramaticais da língua latina.

A tarefa principal desse método é a tradução do texto, a ser feita com a ajuda do vocabulário da seção; em seguida, vêm os assuntos gramaticais e os exercícios. Os conteúdos a serem aprendidos nas lições do nosso recorte são aqueles que constam na figura 5.

No texto da *Introdução*, aparecem ocorrências dos casos nominativo, acusativo, ablativo e genitivo, mas nada é dito sobre eles, pois o foco gramatical é o verbo *sum*. É no *Vocabulário da Seção 1A*, como uma observação importante, que aparece a primeira menção a caso, nominativo e acusativo; ali brevemente descritos a partir de suas funções sintáticas: sujeito ou predicativo do sujeito e objeto direto do verbo, respectivamente. Vale mencionar que antes disso, no *Glossário gramatical português-latim*, para consulta posterior ou até mesmo anterior ao estudo, já há uma definição breve para vários termos gramaticais, alguns com indicação à *Gramática de referência*, na parte final do material.

No item 6 dessa seção 1A, na parte da *Gramática e exercícios*, é retomada a explicação sobre os casos latinos; chama-se a atenção para a importância das formas que uma palavra pode tomar (os casos), pois são essas formas que determinam o significado de uma oração e não a posição da palavra na frase, como acontece em português. Aqui, assim como em outras partes do manual, é reforçada a questão da memorização dessas formas. Como vimos, a memorização é uma prática antiga, sendo um dos atributos da AGT (LEFFA, 1988). Nesse mesmo item, ainda são trazidas explicações sobre a funcionalidade, elencando as funções mais importantes, e exemplos sobre os casos nominativo, acusativo e genitivo, procurando sempre relacionar semelhanças e diferenças com o português. O caso genitivo é relacionado com outra língua moderna, o inglês, evidenciado com uso do apóstrofo.

Para os casos dativo e ablativo, há o esclarecimento de que nesse primeiro momento “serão usados de forma muito limitada nos Textos”, mas estarão presentes nos exercícios e suas formas devem ser memorizadas. Contudo, o ablativo é mencionado no item 10 da mesma seção e depois no item 23 da seção 1C, em razão da apresentação da regência das preposições, assim como o acusativo também o é nessa situação. O ablativo vai novamente ser destacado como item gramatical na seção 1G, como *ablativo descritivo (ou de qualidade)*. Já o dativo aparecerá como tópico de gramática somente no item 48 da seção 1G.

Todos os casos, incluindo o locativo, são retomados novamente ao final do material, na *Gramática de referência*, com ampliação dos esclarecimentos, citando, por exemplo, os demais usos dos casos para além daqueles que apareceram no decorrer da seção inicial.

Em relação às declinações, consta no *Glossário* mencionado acima, a explicação sobre o que se trata: uma lista de formas possíveis para os substantivos, pronomes e adjetivos;



novamente é resgatado esse significado no item 6 da seção 1A quando se discute sobre os casos. Nos itens 8 e 9, são exibidos modelos para as duas primeiras declinações, tanto singular quanto plural, com palavras retiradas do texto. Substantivos de segunda declinação ainda são citados em seções posteriores, como os neutros e irregulares em 1B e os masculinos em -r na 1D.

A terceira declinação ocupa tópicos da seção 1B, 1D e 1E, sendo distinguida em substantivos de tema consonantal e substantivos de tema em -i, com modelos de paradigmas de cada uma, além do alerta para as terminações heterogêneas do nominativo singular e a necessidade de memorizar o gênero e especialmente o genitivo singular, a fim de saber identificar o radical das palavras e o nominativo delas para busca no dicionário. Na *Gramática de referência*, aparecem novos paradigmas exemplificadores para as declinações, com notas informativas sobretudo sobre o gênero predominante e, no caso da terceira declinação, há dicas para reconhecer qual o gênero de determinada palavra pela sua desinência.

Esse manual também oferece diversos exercícios, cuja seleção e realização são recomendadas desde o início do material. Também são oferecidas várias dicas para chegar a uma tradução mais adequada, respeitando a ordem dada na frase latina. Alguns tipos de exercícios mais recorrentes são: tradução (de frases inteiras ou sintagmas), versão do português para o latim, passagem do singular para o plural, indicação do caso de uma palavra (dentro de uma frase ou isolada), declinação de palavras, especialmente as da declinação estudada na respectiva seção, como é o exemplo dos exercícios na figura abaixo, que estão após o quadro modelo da segunda declinação:

Figura 6 – Exemplo de exercícios da Seção 1A

#### EXERCÍCIOS

1. *Decline*: coquus; aula (*opcionais*: seruus, familia, corōna, scaena).
2. *Indique o(s) caso(s) em que se encontra cada uma destas palavras*: seruārum; coquō; corōnam; seruōs; scaenae; fliā; coquus; seruī; coquum; filiae; scaenās; seruō; coquōrum; aula; seruīs.
3. *Traduza as frases abaixo. Em seguida, passe o(s) substantivo(s) e o verbo para o pl. ou s., conforme apropriado.* E.g. coquus seruam uocat: *o cozinheiro chama a escrava.* coquī seruās uocant.
  - (a) sum seruus.
  - (b) aulam portō.
  - (c) corōnās habent.
  - (d) serua timet seruuum.
  - (e) seruās uocātis.
  - (f) seruae aulās portant.
  - (g) cēlāmus aulās.
  - (h) seruās cēlant coquī.
  - (i) familia corōnam habet.
  - (j) uocat seruus seruam.

Fonte: JONES e SIDWELL (2012, p. 17)

A partir da pesquisa que empreendemos até aqui, foi possível verificar que os dois manuais de língua latina oferecem um ensino significativo, dentro de suas propostas, dos conteúdos selecionados da ementa – as declinações e os casos latinos e suas funções sintáticas. Como não há especificação na ementa sobre quais declinações (ou seriam todas<sup>26</sup>?) devem ser estudadas, optando por um ou outro material, o professor trabalhará até a terceira declinação.

No recorte realizado, o *Aprendendo Latim* consegue abarcar mais ocorrências da terceira declinação, isso porque o LLPSI passa um longo tempo de estudo na primeira e segunda declinações, sem usar essa nomenclatura, entendendo que o objetivo é um estudo aprofundado dessas para que sirvam como modelo para as outras declinações, e, assim, proporciona aos alunos certa segurança quanto ao domínio dessas construções antes de partir para as demais. Nenhum dos dois materiais alcança a quarta e quinta declinações dentro do recorte feito.

O *Aprendendo Latim* por sua vez, tem uma postura mais categórica e evidencia, já nos primeiros tópicos, do que se trata tais termos gramaticais. O mesmo procedimento acontece com os casos. Neste material, eles são apresentados juntos, de uma vez só, enquanto naquele, são expostos aos poucos, conforme visto em laudas anteriores.

Os dois manuais utilizam o texto como ponto de partida para o estudo gramatical, cujos tópicos são posteriormente sistematizados, em grau crescente de complexidade. O estudo, porém, é diferente nas duas propostas assim como o tipo de texto envolvido: um trata-se de texto adaptado do original, dentro de um gênero discursivo específico que é a peça teatral, visando proporcionar aos alunos o contato com a produção latina originária desde o início do estudo; o outro é um texto construído *ad hoc*, com a predominância do texto didatizado, facilitado inicialmente, mas que também apresenta trechos originais no final do primeiro livro da coleção e principalmente no segundo livro, que é dedicado a autores clássicos.

Ademais, no *Aprendendo Latim* o contato com o texto se dá principalmente através do exercício da tradução, depois, então, é que o aluno recebe a explicação da gramática; no LLPSI, unindo a intuição do falante e a recorrência das estruturas, os conteúdos e o vocabulário são “depreendidos pelo contexto, pelas ilustrações e pelas anotações nas margens laterais”, possibilitando “o entendimento do texto como um todo, sem ser necessário fazer a análise de palavra por palavra, examinando cada elemento da frase” (QUEDNAU, 2014, p. 335). É possível também verificar que os dois materiais têm consciência da importância da realização de diversos tipos de exercícios, e estimulam muito a isso.

---

<sup>26</sup> Parece que sim, se observarmos que a ementa da disciplina de Língua Latina II não menciona esses conteúdos: “Sistema verbal: vozes; tempo. Verbos irregulares e depoentes. Classes de palavras. Tradução de textos latinos. Subsistência de traços latinos no português.”

Para cumprir a ementa, nos quesitos elegidos, os dois manuais podem ser utilizados, pois abordam praticamente a mesma quantidade de assuntos, então, não se terá prejuízos de um em detrimento de outro nesse sentido, porém, vale ponderar sobre a metodologia proposta por cada um. Embora analisados o comportamento de apenas dois itens da ementa, já é possível ter um panorama de como os conteúdos gramaticais são abordados nos manuais.

Pensamos que o professor, ao se deparar com esses materiais e ter que fazer uma escolha para o estudo na disciplina, precisa levar em consideração alguns fatores, como conhecer as características e pressupostos metodológicos de cada obra, refletir sobre qual ou quais a serem alcançados com o estudo/ensino da língua latina, observando a habilitação do curso universitário e seu público alvo, dentre outros fatores aí implicados, a fim de que a aprendizagem de latim seja significativa nesse contexto de formação superior.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de analisar dois manuais de ensino de língua latina no que se refere à forma como abordam os conteúdos gramaticais em função do cumprimento de uma ementa acadêmica (da disciplina de Língua Latina I), o presente trabalho, inicialmente, propôs uma contextualização histórica, tomando como principais balizas temporais as datas de publicação dos manuais escolhidos e os eventos entre elas: a década de 1950, por conta da primeira edição do método proposto por Hans H. Orberg, que, depois de ampliado e sob novo título, *Lingua Latina Per Se Illustrata*, foi publicado em 1991, poucos anos depois da publicação do manual *Reading Latin*, de Peter V. Jones e Keith C. Sidwell, em 1986.

O percurso do ensino de latim no Brasil está marcado por diversos eventos, inclusive por discursos oficiais, a princípio sendo tratado como indispensável, durante o período jesuíta, mas sucessivamente tendo sua existência e finalidade questionadas no âmbito escolar. Entendemos que muitos desses eventos resultaram de decisões históricas que impactaram o encaminhamento da disciplina nos anos posteriores. Foi possível observar que, no período de publicação dos manuais, o latim no Brasil não estava em melhores condições, resultado de um processo longo de rompimento com os estudos clássicos, em que a disciplina de língua latina já tinha sido excluída do currículo escolar (sobretudo a partir da LDB de 61), ficando circunscrita ao contexto acadêmico. Contudo, vale relembrar, na década de 1980, do movimento de redemocratização pelo qual o país passava e que trazia novas esperanças. Segundo Leite e Castro (2014), as décadas de 80 e 90 representam uma retomada e reformulação dos estudos dessa área, ainda que a LDB de 96 tenha facultado a disciplina ao ensino superior.

No segundo capítulo, os dois manuais foram detalhados visando conhecer sua estrutura e organização interna, com o intuito de dar subsídios para o entendimento do que se trata no terceiro capítulo: como tais materiais, fundamentados em suas abordagens metodológicas, propõem o estudo de dois tópicos gramaticais selecionados da ementa: as declinações e os casos latinos e suas funções sintáticas.

Nesse movimento, verificamos semelhanças e diferenças entre os métodos, talvez mais estas do que aquelas. O que eles mantêm em comum é basicamente o estudo partindo do texto, para, em sequência, tratar da sistematização dos aspectos gramaticais, sendo o objetivo final a leitura plena dos textos latinos, principalmente do período clássico da literatura latina, mas também de outras épocas. Já as diferenças começam no tipo de texto com o qual será trabalhado: em um caso, uma peça teatral latina adaptada, em outro, um texto *ad hoc* de início com vistas

aos originais no segundo volume. É notório que os dois manuais se preocupam em proporcionar aos estudantes o contato com a produção originária latina mediante os diversos gêneros discursivos, cada um a seu tempo e segundo suas condições.

A forma como esses textos e os conteúdos gramaticais são abordados também diferem: no *Aprendendo Latim*, será através da prática da tradução, com mediação da língua materna, isto é, o vocabulário e todas as explicações de gramática estão em português (na tradução de 2012). Então, as declinações e os casos são estudados dentro dessa perspectiva, com paradigmas de modelos a serem memorizados, características da AGT. No LLPSI, com a proposta de imersão na língua latina, não há utilização da língua materna em nenhuma parte ou explicação do material. A aprendizagem acontece pela indução contextualizada, portanto, o contexto, as notas marginais, as ilustrações e outros recursos são bastante explorados, donde os alunos depreendem o funcionamento das declinações e dos casos, por exemplo.

Dentro do recorte de capítulos/seções feito, observamos que os materiais conseguem atingir todos os casos, mas somente até a terceira declinação, ou seja, o estudante terá acesso praticamente aos mesmos tópicos gramaticais selecionados, o que irá diferir é a metodologia implicada em cada um. Os manuais ainda contam com a participação ativa do aluno durante seu processo de aprendizagem, com dedicação e realização de muitos exercícios. Do professor, além da proficiência na língua estrangeira que ensina, também se espera essa postura, que seja dinâmica e instigante para bom desempenho e apreciação dessa língua.

Cada método possui suas particularidades, podendo apresentar vantagens e/ou desvantagens. Para escolha de um ou de outro, ou de qualquer material, para cumprir a ementa, é preciso levar em consideração alguns fatores, entre eles, especialmente os objetivos que motivam o estudo dessa língua, qual sua finalidade, bem como o público alvo e o contexto onde ambos estão inseridos, até porque, a depender dessas questões, as estratégias didáticas podem ou devam ser diferentes. No caso analisado, trata-se de um curso superior em Letras com enfoque na Língua Portuguesa, em que os discentes chegam nas disciplinas de Língua Latina pela obrigatoriedade curricular e, em sua maior parte, não farão carreira nessa área. Considerar essas questões é desafiador, pois coloca em discussão o que é relevante para esses estudantes que se habilitarão como profissionais da Língua Portuguesa. Cremos que, ao respeitar os propósitos do curso, ficando claro para o aluno a pertinência dessa disciplina em sua formação, as chances da aprendizagem ser significativa são muito maiores.

## REFERÊNCIAS

- AMARANTE, José. **Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil**: o tempo da conservação e o tempo da produção – discursos, práticas, representações, proposta metodológica. 2013. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Salvador, 2013.
- BECCARI, Alessandro J.; BINATO, Cláudia V. P. A abordagem indutiva contextual da série Lingua Latina per se illustrata de Hans Henning Ørberg. **Phaos** – Revista de Estudos clássicos, São Paulo, n. 14, p. 123-142, 2014.
- CARDOSO, Leandro D. Aprendendo Latim: o método de Cambridge trazido ao português. **Phaos** – Revista de Estudos clássicos, São Paulo, n. 13, p. 153-157, 2013.
- CARDOSO, Zélia de A. O percurso dos Estudos Clássicos no Brasil. **Classica** – Revista Brasileira de Estudos Clássicos, São Paulo. v.27, n.1, p.17-32, 2014.
- FERNANDES, Thaís. **A tradução e o ensino do latim**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2010.
- FORTES, Fábio; PRATA, Patrícia; Considerações sobre métodos e metodologias de ensino de latim no Brasil. In: AMARANTE, José; LAGES, Luciene. **Mosaico Clássico**: variações acerca do mundo antigo. Salvador: UFBA, 2012. p. 167-185.
- FUNARI, Pedro P. A. A atualidade do latim no Brasil. In: PRATA, P.; FORTES, F. (org.) **O latim hoje**: Reflexões sobre cultura clássica e ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- FULAN, Oswaldo A.; BUSSARELLO, Raulino. **Gramática básica do latim**. Florianópolis: EDUFSC, 1991.
- HECK, Maria Regina. **O ensino de latim no Brasil**: objetivos, método e tradição. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português-Latim) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Letras, Porto Alegre, 2013.
- JONES, Peter V.; SIDWELL, Keith C. **Aprendendo Latim: gramática, vocabulários, exercícios e textos**. Tradução e supervisão Isabella T. Cardoso, Paulo Sérgio de Vasconcellos et alii. São Paulo: Odysseus Editora, 2012.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- LEITE, Leni R.; CASTRO, Marihá B. O ensino de Língua Latina na Universidade Brasileira e sua contribuição para a formação do graduando em Letras. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 223-244, jan/jun. 2014.

MARANHÃO, Samantha de M. **Reflexões sobre o ensino de língua latina em cursos superiores de Letras Modernas**. Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora, v.11, n.1, p.27-36, Jan/Jun. 2009.

MIOTTI, Charlene. **O ensino de latim nas universidades públicas do estado de São Paulo e o método inglês *Reading Latin***: um estudo de caso. Campinas, 2006. Tese (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, IEL.

ORBERG, Hans H. **Lingua Latina Per Se Illustrata**. Pars I: Familia Romana. Danaa: Domus Latina, 2003.

QUEDNAU, Laura R. Ensino de latim: discussão e propostas. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 42, p. 320-338, junho de 2011.

QUEDNAU, Laura R. **ORBERG, Hans H. Lingua Latina per se illustrata – Pars I – Familia Romana. Roma : Edizioni Accademia Vivarium novum, 2010. 328p**. Organon, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 335-337, jan/jun. 2014.

QUERIQUELLI, Luiz H. M. **Permanências e reincidências latinas do português brasileiro**: uma proposta de ensino de latim via linguística histórica. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2016.

ROUANET, Sergio P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SOUZA, Rosa F. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). Revista **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p.72-90, Jan/Jun. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Currículo do curso**: Letras Língua Portuguesa e Literaturas. Florianópolis, 2007. Disponível em: <cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=426> Acesso em: 04. maio. 2021.

ZANATA, Eliana M.; MINGUILI, Maria da G.; DAIBEM, Ana Maria L. **Orientações teórico-práticas sobre Projeto Político-Pedagógico**: conceituações. São Paulo: Pró-reitoria de Graduação - UNESP, 2013.

## ANEXOS

## ANEXO A – Tabela da coleção LLPSI (QUEDNAU, 2011)

<i>Pars I</i>	<i>Pars II</i>
<i>Familia Romana</i>	<i>Roma aeterna</i>
<i>Latine disco I</i>	<i>Latine disco II</i>
<i>Grammatica Latina</i>	<i>Indices</i>
<i>Exercitia Latina I</i>	<i>Exercitia Latina II</i>
<i>Latin-English Vocabulary</i>	<i>Latin-English Vocabulary</i>
<i>Familia Romana CD-ROM</i>	<i>Roma aeterna CD-ROM</i>
<i>Exercitia Latina I CD-ROM</i>	<i>Exercitia Latina II CD-ROM</i>
<i>Teacher's material</i>	<i>A college companion</i>

<i>Ancillaries</i>	<i>Additivi</i>
<i>Vergilii Maronis: Bucolica Carmina</i>	<i>Colloquia Personarum</i>
<i>Caesaris: Commentarii de bello Gallico</i>	<i>Fabulae Syrae</i>
<i>Menaechmi ex Plauti Comoedia</i>	<i>Vita Moresque</i>
<i>Vergilii Maronis: Aeneis, libros I et IV</i>	<i>La via de los humanistas</i>
<i>Petronius: cena Trimalchionis</i>	<i>Morfología Latina &amp; Vocabulario Latin-Español</i>
<i>Plautus: Amphitryo</i>	<i>Index vocabulorum (Familia Romana) Latine</i>
<i>Sallustius &amp; Cicero: Catilina</i>	<i>(Anglice, Francogallice, Hispanice, Italice, Germanice)</i>
<i>Sermones Romani</i>	<i>Instrumenta ad usum magistrorum CD-ROM</i>
<i>Ovidii: Ars Amatoria</i>	<i>La vía de los humanistas CD-ROM</i>



## ANEXO B – Autores e obras estudadas no LLPSI

Relación de autores y obras que aparecen en el curso avanzado de LLPSI			
AUTORES	PUBLICACIONES DE LA SERIE 'LINGVA LATINA PER SE ILLUSTRATA'		
	'ROMA AETERNA'	'SERMONES ROMANI'	EDICIONES DIDÁCTICAS
<b>AULVS GELLIVS</b>	<b>CAP. XLVII:</b> GRAECI ET ROMANI ( <i>Noctēs Atticae</i> , ex librō XVII, cap. XXI) LIBRI SIBYLLINI ( <i>Noctēs Atticae</i> , ex librō I, cap. XIX) DE IVRE IVRANDO ( <i>Noctēs Atticae</i> , ex librō XI, cap. VI)	<b>'Dē mendāciō Papīrii pueri'</b> [p. 57] ( <i>Noctēs Atticae</i> , I, 23) <b>'Dē conviviō'</b> [p. 58] ( <i>Noctēs Atticae</i> , XIII, 11)	
<b>CAESAR</b>			<b>COMENTARII DE BELLO GALLICO</b> (Ex librīs I, IV, V discipulīs legenda ēdidit Hans H. Ørberg)
<b>CATO</b>		<b>'Dē rē rŭsticā'</b> [p. 29] ( <i>Dē agrī culturā</i> , I.2)	
<b>CICERO</b>	<b>CAP. XLIII:</b> CAVSA HORATII ( <i>Dē inventiōne</i> , ex librō II) <b>CAP. LIII:</b> M. TVLLIVS CICERO (Ex <i>Brŭtus</i> librō) <b>CAP. LIV:</b> CN. POMPEIVS MAGNVS (Ex <i>Dē imperiō Cn. Pompēiī</i> ōrātiōne) <b>CAP. LV:</b> DE RE PVBLICA (Ex <i>Dē rē pŭblicā</i> librīs) <b>CAP. LVI:</b> SOMNIVM SCIPIONIS ( <i>Dē rē pŭblicā</i> , ex librō VI)	<b>'Dē contemnendā morte'</b> [p. 59], ( <i>Tŭsculānae disputātiōnes</i> , I,) <b>"Domī nōn sum"</b> [p. 65] ( <i>Dē ōrātōre</i> , II, 276)	<b>'CATILINA'</b> (Ex M. Tullii Cicerōnis <i>'Orātiōnibus in Catilinam'</i> librō)

<b>CORNELIVS NEPOS</b>	<b>CAP. XLIX:</b> HANNIBAL ( <i>De excellentibus ducibus exterarum gentium</i> )		
<b>EVTROPIVS</b>	<b>CAP. XLVI:</b> POST REGES EXACTOS ( <i>Breviarium ab urbe conditā, I.9-III.6</i> ) <b>CAP. LIII:</b> MARIVS ET SVLLA ( <i>Breviarium ab urbe conditā, V-VI</i> ) <b>CAP. LIV:</b> FINIS POMPEII ( <i>Breviarium ab urbe conditā, VI</i> )		
<b>PHAEDRVS</b>		<b>'Fābulae Aesōpiae'</b> [p. 31], ( <i>Fabulae, I, III, IV</i> )	
<b>HORATIVS</b>		<b>'Vīta suāvis'</b> [p. 51], ( <i>Sermōnēs, I.6.111-131</i> ) <b>'Garrulus molestus'</b> [p. 53], ( <i>Sermōnēs, I.9</i> )	
<b>LIVIVS</b>	<b>CAP. XLI:</b> ORIGINES ( <i>Ab urbe conditā, I.1-7</i> ) <b>CAP. XLII:</b> BELLVM ET PAX ( <i>Ab urbe conditā, I.8-21</i> ) <b>CAP. XLIII:</b> ROMA ET ALBA ( <i>Ab urbe conditā, I.22-31</i> ) <b>CAP. XLIV:</b> REGES ET REGINAE ( <i>Ab urbe conditā, I.32-48</i> ) <b>CAP. XLV:</b> ROMA LIBERATA ( <i>Ab urbe conditā, I.49-60</i> ) <b>CAP. XLVIII:</b> BELLVM PVNICVM SECVNDVM ( <i>Ab urbe conditā, ex librīs XXI-XXX</i> ) <b>CAP. XLIX:</b> SCIPIO ET HANNIBAL ( <i>Ex librī XXXV Periochā</i> ) <b>CAP. LI:</b> GRAECIA LIBERATA ( <i>Ab urbe conditā, ex librīs XXXI-XLV</i> ) <b>CAP. LI:</b> SCIPIO AEMILIANVS ( <i>Ex librōrum XLVIII-LXI Periochīs</i> ) <b>CAP. LIV:</b> FINIS MITRHRIDATIS ( <i>Ex librōrum C-CIII Periochīs</i> )		
<b>LVCAS</b>		<b>'Dē cēnā magnā', 'Dē filiō perditō', 'Dē dēnāriō Caesaris'</b> [p. 45-47], ( <i>Evangelium secundum Lucam, ex. cap. 14, 15 et 20</i> )	
<b>LVCRETIVS</b>			<b>DE RERVN NATVRA</b> (Locōs sēlectōs in lūcem ēdidērunt I. Arnella, J.A. Cepelak, L. Miraglia, E.M. Smith)

MARTIALIS		'Nimis poëta es, Ligurine!' [p. 66], ( <i>Epigrammata</i> , III.44, 50)	
OVIDIVS	<p><b>CAP. XLI:</b> GEMELLI EXPOSITI (<i>Fāsti</i>, ex librō II)</p> <p><b>CAP. XLII:</b> RAPINA SABINARVM (<i>Ars amātōria</i>, ex librō I)</p> <p>MVLIERES PACEM FACIVNT (<i>Fāsti</i>, ex librō III)</p> <p><b>CAP. XLIV:</b> FILIA IMPIA (<i>Fāsti</i>, ex librō VI)</p> <p><b>CAP. XLV:</b> HOSTIS PRO HOSPITE (<i>Fāsti</i>, ex librō II)</p>		<b>ARS AMATORIA</b> (Ad ūsum discipulōrum ēdidit Hans H. Ørberg)
PETRONIVS			'CENA TRIMALCHIONIS' (Ex Pētrōnii ' <i>Satyricon</i> ' librō XV)
PLAVTVS		'Menaechmi' [p. 21] (Ex Plauti cōmoediā prologus et scaena ultima)	<b>AMPHITRYO</b> (Ad ūsum discipulōrum ēdidit Hans H. Ørberg)
PLINIVS MINOR		'Dē quaestōne Christīānōrum' [p. 67] ( <i>Epistulae</i> , X, XCVI)	
SALLVSTIVS	<p><b>CAP. LI:</b> CIVITAS DILACERATA (Ex librō <i>Bellum Iugurthinum</i>)</p> <p><b>CAP. LII:</b> IVGVRTHA (Ex librō <i>Bellum Iugurthinum</i>)</p>		'CATILINA' (Ex Sallustii ' <i>Dē Catilinae coniūrātiōne</i> ' librō)
TACITVS		'Colloquium Arminii cum Flāvō frātre' [p. 42], (Ab Excessū Dīvi Augusti, II.9-11) 'Dē Christīānis invisīs' [p. 44], (Ab Excessū Dīvi Augusti, XV.44)	
VERGILIVS	<p><b>CAP. XXVII:</b> Adaptaciōn en prosa de <i>Aenēis</i>, II</p> <p><b>CAP. XXVIII:</b> Adaptaciōn en prosa de <i>Aenēis</i>, III</p> <p><b>CAP. XXIX:</b> Adaptaciōn en prosa de <i>Aenēis</i>, I</p> <p><b>CAP. XL:</b> Adaptaciōn en prosa de <i>Aenēis</i>, IV</p>		<b>AENEIS</b> (Librōs I et IV ad ūsum discipulōrum ēdidit Hans H. Ørberg) <b>BVCOLICA CARMINA</b> (Ad ūsum discipulōrum ēdidit Rosa Elisa Giangoia)

ANEXO C – Exercícios propostos no LLPSI (*Capitulum Octavum*)

Vocábula nova:  
 taberna  
 gemma  
 margarita  
 tabernarius  
 ornamentum  
 anulus  
 linea  
 digitus  
 collum  
 pretium  
 sestertius  
 pecuniōsus  
 gemmātus  
 medius  
 quārtus  
 vīgintī  
 octōgintā  
 nōnāgintā  
 vēndit  
 cōnsistit  
 emit  
 aspicit  
 abit  
 accipit  
 ornat  
 clāmat  
 mōnstrat  
 ostendit  
 cōnstat  
 convenit  
 alius  
 ille  
 tantus  
 quantus  
 satis  
 nimis  
 aut  
 prōnōmen

## PENSVM A

Qu- est Albīnus? Est tabernārius qu- ornāmenta vēndit. Qu- ornāmenta? Ornāmenta qu- Albīnus vēndit sunt gemmae et margaritae. Qu- emit Mēdus? Ornāmentum emit. Qu- ornāmentum? Ornāmentum qu- Mēdus emit est anulus c- pretium est HS c. Digitus in qu- anulus pōnitur est digitus quārtus.

H- servus Mēdus, ill- Dāvus est. Lȳdia h- servum amat, nōn ill-. Lȳdia amīca h- servī est, nōn ill-. Lȳdia h- servō osculum dat, nōn ill-. Lȳdia ab h- servō amātur, nōn ab ill-.

H- oppidum est Tūsculum, ill- est Brundisium. Cornēlius in h- oppidō habitat, nōn in ill-. Viae h- oppidī parvae sunt.

## PENSVM B

Gemmae et margaritae — pulchrae sunt. Aemilia multa ornāmenta ā Iūliō —. Aemilia — in collō et anulum in — habet. Multae fēminae ante tabernam Albīnī — et ornāmenta eius aspiciunt. Virī ornāmenta — et fēminīs dant. — gemmātus centum sestertiīs —. — anulī est centum sestertiī, sed Mēdus — (XC) tantum habet. Albīnus: "Nōnāgintā nōn — est!" Mēdus: "Accipe nōnāgintā sestertiōs — nūllōs!" Anulus ad digitum medium nōn —: digitus medius — magnus est. Sed anulus convenit ad digitum — (IV), quī nōn — est quantus digitus —. Lȳdia laeta digitum suum — et cum Mēdō ā tabernā —. Lȳdia Mēdō viam —.

## PENSVM C

Quid Albīnus vēndit?

Ā quō Aemilia ornāmenta accipit?

Ambulatne Mēdus cum dominō suō?

Ubi Mēdus et Lȳdia cōnsistunt?

Cūr Mēdus margaritās nōn emit?

Cūr Lȳdia nūllum anulum habet?

Estne vacuus sacculus Mēdī?

Quot sestertiīs cōnstat anulus gemmātus?

Ad quem digitum anulus convenit?