



O latim como ferramenta de expansão do vocabulário do português

Latin as a tool for the expansion of Portuguese vocabulary

Iana Lima Cordeiro¹

e-mail: iana-cordeiro@hotmail.com

orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8162-2674>

Leni Ribeiro Leite²

e-mail: leni.ribeiro@gmail.com

orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6600-7692>

DOI: <http://dx.doi.org/10.25187/codex.v5i2.12077>

Resumo:

Este artigo tem como objetivo traçar um breve panorama do ensino de latim no país, comentar perspectivas atuais para o campo e sugerir uma abordagem etimológica do ensino da língua que possa proporcionar a ampliação do vocabulário, no português, dos alunos. Não se trata de um retorno à falácia do aprender latim para saber bem português, mas de um atalho para a expansão vocabular, pois não é natural para todos a percepção dos radicais latinos em suas derivações na língua portuguesa, fazendo-se necessário pensar uma forma de ensino que demonstre tais evidências em benefício dos alunos.

Palavras-chave: ensino de latim; etimologia; expansão vocabular

Abstract:

This paper aims at offering a brief picture of the state of the teaching of Latin in Brazil, commenting on current perspectives on the field and offering an etymological approach to Latin teaching, with the goal of expanding the students' vocabulary in Portuguese. While it does not agree with the fallacy that it is necessary to learn Latin to know Portuguese well, it does propose a shortcut to vocabulary acquisition, since it does not seem to come naturally to all students of Latin that the roots of this language have derivations in Portuguese, being helpful to incorporate some activities that demonstrate such evidence in the classroom, for the benefit of students.

Keywords: Latin teaching; etymology; vocabulary learning

¹ Possui graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil). Atualmente é mestranda em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Leni Ribeiro Leite, e bolsista Capes da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil).

² Professora de Língua e Literatura Latina na Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil), credenciada como permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição. É membro do Comitê de Assessoramento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) na área de Linguística, Letras e Artes, e Bolsista de Produtividade em Pesquisa (Bolsa Pesquisador Capixaba 2016-2018) pela mesma Fundação.



Introdução

O português é uma língua românica, ou, de forma menos técnica, o português deriva do latim. Entretanto, o latim é tido como difícil e inacessível pela maioria dos lusófonos (PINTO, 2015, p. 44). Uma das explicações para esse processo é que, por não ter mais falantes nativos e, portanto, ser considerada uma língua morta, a língua latina adquiriu o *status* de difícil, inacessível e, em tempos de utilitarização do conhecimento – em que útil é um saber que gere progresso científico e tecnológico e cujo resultado seja financeiramente lucrativo –, inútil.

Embora ainda exista o uso de expressões latinas em alguns meios, como o acadêmico e o jurídico, isso não é o bastante para aproximar o latim dos falantes do português; pelo contrário, só o isola como conhecimento especializado. Um aspecto que, por muito tempo, relacionou-se ao aprendizado da língua latina foi a justificativa falaciosa da necessidade de se aprendê-la por ser esse um conhecimento imprescindível para o “saber bem português”, mas, como observa Leite (2016, p. 11): “Para saber português é preciso nada mais do que estudar português, e basta”. A autora, inclusive, acrescenta que considerar o estudo do latim importante somente por seu caráter etimológico e histórico é destituir a língua de seu aspecto mais importante: a cultura e literatura que nela foram veiculadas por séculos.

No entanto, para além das questões culturais que são essenciais no aprendizado do latim, o conhecimento desta língua pode oferecer vantagens para o lusófono, tanto no que se refere à gramática quanto ao vocabulário. Apesar de o conhecimento gramatical poder ser considerado especializado por não ser requisito para falar bem – um brasileiro não necessariamente precisa ter aulas de gramática para conseguir formar frases compreensíveis e normatizadas (NEGRÃO et al, 2012, p. 96) –, o conhecimento vocabular é de maior importância, visto que se manifesta no uso corrente da língua em situações corriqueiras e, especialmente, em contextos formais.

É importante esclarecer que este trabalho não pretende ser uma defesa do estudo do latim como mero auxiliar do aprendizado do português, mas uma aplicação do conhecimento dos lexemas da língua latina em prol da expansão vocabular do lusófono. O objetivo aqui é analisar em que medida o latim pode servir como ferramenta na expansão vocabular de falantes de português e então propor uma abordagem que vise a auxiliar a apreensão de termos latinos que participam da composição de palavras de uso corrente no português sem que seja necessário o conhecimento aprofundado da estrutura gramatical da língua latina. Naturalmente, nossa

proposta não é imprescindível para esse processo de assimilação que resulte na expansão vocabular. É esperado que algumas constatações ocorram nos próprios alunos à medida que conheçam palavras latinas que muito se assemelham a palavras no português, entretanto não podemos partir do princípio de que todos farão tais associações por conta própria. Logo, visamos a auxiliar os que não tenham como natural esse processo de relacionar duas línguas, assim como ratificar e complementar as associações realizadas por alunos que as façam sem grandes esforços.

Para entendermos melhor a forma como o latim e o português se conectam, façamos uma breve retomada de alguns pontos gerais sobre linguística românica para compreender um pouco do processo que transformou a língua latina em língua mãe de várias outras línguas, tais como espanhol, francês, italiano e, a de nosso maior interesse, português.

De acordo com Vidos (1996, p. 155), o termo *latinus* (de *Latium*) abrangia dois significados: os *Latini*, povos que, anteriormente em guerra contra Roma, haviam se unido aos romanos; e o latim, a língua falada em Roma, denominada mais amplamente *latina lingua* do que *romana lingua*. Os habitantes da cidade de Roma, inicialmente, chamavam-se *romani* para diferenciar-se dos latinos e demais povos integrantes do Império Romano, como os gregos, os etruscos e outros. Entretanto, a partir do Édito de Caracala (ou Édito 212), durante o governo de Marco Aurélio, no século III, todos os povos sob o jugo de Roma passaram a ser considerados súditos e, por conseguinte, denominados romanos. Com o esfacelamento da unidade política do Império Romano do Ocidente no século V, *romani* passou a denominar aqueles que falavam latim, a *lingua romana*, para contrapor-se aos bárbaros, especialmente aos germanos.

A expansão do poder de Roma durante o Império Romano foi o fundamento para as línguas românicas, isto é, línguas derivadas do latim (VIDOS, 1996, p. 161), e é chamado de romanização o fenômeno da influência da língua e da civilização de Roma sobre grande variedade de povos distribuídos em uma vasta extensão territorial. O trato com as autoridades romanas era realizado em latim, apesar de as vitórias romanas serem essencialmente políticas, ou seja, mesmo que não fosse de interesse do Império Romano forçar sua língua e sua religião sobre os povos conquistados (VIDOS, 1996, p. 162).

Vidos (1996, p. 164) afirma que a origem das línguas românicas advém do latim levado de Roma e da Itália para o resto do Império, e não se trata do latim clássico ou cultural, mas do falado (embora não tenha chegado até nós nenhum registro de todas as características do latim que era propriamente falado), popular, a que chamamos comumente de latim vulgar. O latim falado não se realizava uniformemente em todos os estratos sociais romanos, havia expressões

lexicais mais elevadas e mais vulgares. Vidos (1996, p. 170) traz os exemplos de *edere* e comparativo em *-ior* como expressões de caráter elevado; *comedere*, *formosus* e comparativos perifrásticos com *magis* eram mais populares, como um nível intermediário; *manducare*, *bellus* e o uso de *plus* em perífrases comparativas pertenceriam ao latim vulgar.

O autor parte dessa diferenciação para atribuir a elas a razão pela qual, por exemplo, as formas *edo* e *pulcher* não foram herdadas nas línguas românicas, por serem muito rebuscadas, entretanto convém observar que elas existem em línguas modernas – no português, há as palavras *pulcro* e *pulcritude*, por exemplo –, ainda que sejam consideradas rebuscadas. Algumas expressões mais popularmente utilizadas, apesar de serem também pertencentes a um caráter mais elevado, isto é, pertencentes ao latim clássico, foram conservadas e herdadas em ampla utilização, como *major*, *minor*, *melior*, *peior* (VIDOS, 1996, p. 170), no português: maior, menor, melhor, pior.

Sobre outras transformações sofridas pelo latim que influenciaram diretamente o português, houve também o privilégio de construções analíticas em detrimento das sintéticas, isto é, o uso constante de perífrase, tanto nominal (*ad patrem* em vez de *patri*) quanto verbal (*amare habeo* em vez de *amabo*).

Embora o latim clássico apresentasse uma ordem das palavras na frase que colocava o sujeito no início e o verbo no final, a ordem que prevalece hoje no português e nas outras línguas românicas, de sujeito, verbo e objeto, remonta igualmente à Antiguidade, na primeira inscrição latina conhecida *Manios med vhevhaked Numasioi* (*Manius me fecit Numerio*) (VIDOS, 1996, p. 165).

Quanto ao vocabulário, são chamadas *herdadas* as palavras que vieram diretamente do latim vulgar para as línguas românicas, inclusive palavras não latinas que também eram faladas pelos romanos (BASSETTO, 2010, p. 129). Trata-se do léxico frequentemente utilizado na conversa cotidiana, ou seja: ações comuns, partes do corpo, objetos de uso constante, entre outros. Maurer (1959, p. 232) afirma que muitas palavras comumente usadas no latim literário eram desconhecidas pelo latim vulgar, e Bassetto (2010, p. 131) complementa ao observar que o latim vulgar utilizava palavras raras ou desconhecidas no latim literário.

Embora seja clara a presença do latim na língua portuguesa – tanto no aspecto estrutural quanto no lexical –, a identificação dessa permanência configura-se, atualmente, como um conhecimento especializado de estudiosos da área de Letras, que optam por se aprofundar nos Estudos Clássicos e, portanto, estudam com mais afinco a língua latina. Como será melhor explorado a seguir, o ensino do latim, hoje, salvo raras exceções, é exclusivo ao ensino superior, e

essa situação é resultante de um processo que se iniciou com o ensino do latim pelos jesuítas em sua chegada ao Brasil, a perduração por séculos dessa prática e, enfim, pelo questionamento acerca de sua utilidade, o que ocasionou sua extinção do ensino básico.

A trajetória do ensino de latim no Brasil

A trajetória do ensino de língua latina no Brasil tem início com a chegada de jesuítas da Companhia de Jesus na expedição de Tomé de Souza em 1549 (LEITE & CASTRO, 2014, p. 225). O objetivo principal dos jesuítas era a catequização dos indígenas nativos do Novo Mundo. O método utilizado para o ensino do latim era o *Ratio Studiorum* – documento que, segundo Freire (2009, p. 180), foi criado diante da abundância de escolas e da necessidade dos inicianos de unificar sua prática –, o qual prescrevia os procedimentos a serem adotados pelos professores para que o ensino fosse regulamentado. Leite & Castro (2014, p. 226) observam que, apesar de quaisquer questionamentos que possam existir acerca da efetividade dos métodos dos jesuítas, a organização dessa prática era indiscutível e foi decisiva para o domínio jesuítico na área por quase dois séculos: “A formação acadêmica do homem ocidental durante os séculos XVI e XVII era amplamente definida pelo projeto educacional jesuíta, que foi responsável, também, por instruir as camadas menos favorecidas da população européia” (LEITE & CASTRO, 2014, p. 226).

O ensino da cultura clássica era fortemente atrelado ao cristianismo; havia uma lista de livros proibidos e, mesmo os autores que eram permitidos serem lidos, deviam ser expurgados, ou seja, editados para que fosse eliminada qualquer ofensa à moral e aos valores cristãos. Leite & Castro (2014, p. 228) observam dois pontos centrais na metodologia jesuítica: a preocupação em incluir a cultura clássica juntamente com o ensino do latim e a forma como essa inclusão era feita – a partir da seleção de autores que reforçassem a moral cristã propagada pela Companhia de Jesus e pela Igreja Católica. A educação jesuítica pautava-se no humanismo em detrimento da formação de trabalhadores, isto é, sua metodologia privilegiava a cultura, a arte e a dignidade (LEITE & CASTRO, 2014, p. 229). Santos Sobrinho (2013, p. 51) caracteriza a língua latina como “a grande estrela da constelação jesuítica”, pois, naquele tempo, o latim já deixara de ser apenas herança cultural romana e estava sendo utilizado como língua oficial da comunicação interna da Igreja, além de ser o idioma no qual eram produzidos poemas, textos filosóficos e teológicos; o latim passara a ser “veículo de expressão do pensamento cristão e das diversas culturas europeias” (LEITE & CASTRO, 2014, p. 229).

O êxito da Companhia de Jesus em sua função educadora possibilitou que sua metodologia vigorasse por dois anos e muito poder lhe fosse conferido, mas também ocasionou que os jesuítas fossem vistos como uma ameaça pela Igreja e por outros países que temiam por sua própria soberania; durante o século XVIII, foram expulsos da França e da Espanha, além de serem banidos pelo Marquês de Pombal, de Portugal e suas colônias, ou seja, do Brasil (LEITE & CASTRO, 2014, p. 229-230). A expulsão dos jesuítas ocasionou o banimento de praticamente todos os professores da colônia, já que aqueles constituíam a quase totalidade de docentes. Influenciado pelo Iluminismo, Pombal idealizou um modelo curricular completamente diferente do até então vigente graças à Companhia de Jesus, e quis instituir o ensino laico em detrimento do eclesiástico (MACIEL & SHIGUNOV NETO, 2006, p. 470); o radicalismo dessa atitude fez com que muitos professores se sentissem incertos quanto ao método que deviam adotar em sala de aula.

A obra que guiou a reforma de ensino pombalina foi *O verdadeiro método de estudar* (1746), de Luís Antonio Verney, que prescrevia o ensino de literatura por meio do latim, do português, da poética e da retórica. Como observam Leite & Castro (2014, p. 231), ainda que, aparentemente, a metodologia de Verney não se distanciasse muito da jesuítica por permanecerem as mesmas disciplinas, a abordagem era bem diferente, e o método da Companhia de Jesus era duramente criticado:

O autor tece várias críticas ao modo ineficaz como os jesuítas ministravam as aulas de latim, gastando muito tempo na memorização de regras gramaticais, mas dedicando pouco tempo à leitura e exercícios de oralidade que poderiam ajudar os alunos a dominar melhor o idioma. Verney acreditava que o método jesuíta tinha como resultado alunos que não conseguiam, em suma, ler o latim, e propunha reformas para os estudos menores (educação secundária) que estivessem alicerçadas no estudo da Antiguidade Clássica, de forma que os estudantes se percebessem unidos à tradição e à cultura clássicas.

A principal diferença estava, na verdade, na forma como o ensino de latim era concebido, tanto para os jesuítas, quanto para Verney: para os primeiros, o latim era língua viva, falada na igreja, enquanto, para o segundo, uma língua morta que tinha valor por ser herança cultural (ALMEIDA, 2008, p. 76); além disso, havia agora o cuidado para que o ensino na colônia estivesse à altura das necessidades culturais portuguesas. Entretanto, como observam Shigunov Neto & Maciel (2006, p. 475), a reforma pombalina acabou por ser desastrosa, não só para o Brasil, mas também para Portugal, pois rompeu com uma organização educacional que era

consolidada e não garantiu um novo sistema, e, mais do que isso, os autores consideram esse o início da marca de ruptura e descontinuidade que até hoje prevalece no sistema educacional brasileiro. Entretanto, a reforma não teve apenas lados negativos: instituiu as aulas régias, e os alunos que a ela tiveram acesso, ainda que tenham sido poucos, conseguiram chegar à Universidade de Coimbra (ALMEIDA, 2008, p. 70). Conforme apontam Leite & Castro (2014, p. 232), apesar da pretensão por um ensino laico, após a expulsão dos jesuítas, quem assumiu a docência foram outras congregações religiosas, como beneditinos e franciscanos, e, por essa razão, durante muito tempo as funções de padre e professor estiveram associadas.

Com a chegada da família real, em 1808, houve a alteração dos currículos escolares em função da necessidade de profissões ainda inexistentes na colônia e a consequência disso foi o detrimento das Humanidades em relação às ciências. As línguas ensinadas eram vivas, como o francês e o inglês, e os estudos clássicos foram relegados, passando a ser específicos para quem almejava estudar humanidades no ensino superior e, posteriormente, desaparecendo dos currículos (LEITE & CASTRO, 2014, p. 234). A partir da proclamação da República, com o início do ensino público e gratuito ofertado pelo Estado e, por conseguinte, com o aumento da demanda, houve discussões entre intelectuais e professores quanto à legitimidade de um currículo humanista em relação à ascendente educação científica e a consequência disso foi o questionamento acerca da relevância do ensino de latim e grego (SOUZA, 2009, p. 73). Em 1942, a reforma Capanema, implantada a partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário, colocava em evidência o ensino de latim: enquanto as ciências eram ensinadas somente às duas últimas séries do ciclo, o latim estava presente em todas as séries do curso ginasial; para Souza, essa reforma foi “o último reduto da língua latina na educação secundária e da valorização da cultura geral como eixo central da formação da juventude” (SOUZA, 2009, p. 81). O questionamento sobre a relevância do ensino de humanidades no currículo perdurou, os defensores do currículo científico advogavam por disciplinas que tivessem maior cunho prático e o Humanismo passou a ser visto como cultura de privilegiados, o que só acentuou seu descrédito para os educadores que discutiam as reformas curriculares (LEITE & CASTRO, 2014, p. 234). Conforme observa Souza (2009, p. 84), devido ao sincretismo inicial entre o humanismo e os valores católicos, ambos acabaram inevitavelmente associados. Leite & Castro (2014, p. 235) apontam essa relação como o motivo pelo qual os estudos clássicos eram predominantes nos currículos durante o domínio da Igreja e, similarmente, decadentes a partir da recessão do poder eclesiástico sobre a educação. Sobre a discussão acerca do Humanismo, segundo Leite & Castro (2014, p. 235), não se debatia uma possível adaptação da abordagem

pela qual tais disciplinas eram ministradas de forma que pudessem realizar uma maior contribuição para a formação do alunado – o eixo sempre se deu em torno de manter ou não manter.

Guimarães (2008, p. 9) aponta na ideia de elevar o país ao *status* de “nação moderna” a motivação para as críticas feitas às ciências humanas, pois se defendia uma vasta reforma educativa e cultural para que o Brasil ascendesse à posição de “primeiro mundo” e o estereótipo do classicista, no senso comum, como um professor rabugento que exigia declinações de cor de seus alunos, acabava por remeter a um Brasil formalista e antimoderno. O resultado foi a exclusão do latim dos currículos oficiais na década de 1960. A partir do final da década de 1950, o discurso utilitarista começou a emergir, conforme afirma Guimarães, a partir do questionamento sobre a utilidade do saber clássico para a formação dos recursos humanos do país: “Nenhuma” (GUIMARÃES, 2008, p. 10). Como consequência, conforme observam Fortes & Prata (2015, p. 34), o latim e a cultura clássica adquiriram o *status* de uma disciplina elitista e conservadora, além de sem utilidade para os projetos nacionais de então, vista como, apesar de bela, empoeirada e desgastada pelo tempo. O professor de Língua Latina foi igualmente estereotipado como alguém que repetia listas de declinações, condição que afastou a língua da cultura a qual representava e a enquadrou no rótulo de *língua morta*, segundo Lima (1995, p. 25): “*Morta*, sinônimo de *matada*, não de *falecida*”.

A partir de então, segundo Fortes & Prata (2015, p. 34), o latim restringiu-se ao ensino superior e teve sua obrigatoriedade formalizada a partir da elaboração dos “currículos mínimos”, em 1962, para os cursos de ensino superior aprovados pelo Conselho Federal de Educação, que vigorou até 1996, quando a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB, Lei 9394/96) substituiu um elenco específico de disciplinas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, que, por estabelecerem os objetivos de cada curso a partir de competências e habilidades, flexibilizaram a composição curricular. No momento presente, os currículos de Letras ainda são fortemente baseados nas disciplinas dos currículos mínimos (PAIVA, 2005 *apud* Fortes & Prata, 2015, p. 34), e esse motivo parece a Fortes & Prata o principal para justificar a permanência de Língua Latina em grande parte dos cursos de Letras das universidades públicas do Brasil.

Sobre a atual situação do latim no país, Vasconcellos (2015, p. 53) comenta o renascimento do estudo do latim, que, apesar de não ser estudado nas escolas, tem crescido como objeto de interesse dos estudantes no ensino superior, e relata a maior facilidade de se publicar uma tradução de bom nível, seja professor ou aluno de mestrado ou doutorado, devido à

“abertura” do mercado editorial para a publicação de clássicos latinos. Por esses aspectos, Vasconcellos demonstra otimismo perante o futuro dos estudos clássicos no Brasil.

Já para Fortes & Prata (2015, p. 23), a comum ineficiência da prática de ensino da língua latina no que diz respeito a seu potencial de contribuição, ou seja, embora as línguas clássicas sejam a porta de acesso para a cultura clássica, a qual, conforme afirma Fiorin (1991, p. 515), é essencial conhecermos para conhecermos também nossas origens, a forma como esse ensino ocorre acaba por reduzi-las “a um saber mecânico e desarticulado da formação universitária, seja de licenciados em Letras, seja de bacharéis e licenciados em outras áreas, tornando o seu ensino ornamental e ineficaz” (FORTES & PRATA, 2015, p. 23). Segundo os mesmos autores, o latim, por ser disciplina ministrada em cursos superiores, quando finalmente exposta a alunos de Letras e alguns de Filosofia e História, é visto com deslumbramento por se tratar de um saber especializado e raro no país e, ao mesmo tempo, com resistência pelo fato de os alunos crerem se tratar de uma disciplina difícil e, principalmente, sem utilidade (FORTES & PRATA, 2015, p. 24).

Tendo em vista a trajetória do latim na educação nacional e sua situação atual, os profissionais de Língua Latina têm realizado frequentes discussões (por exemplo, nos “Encontros de Professores de Latim”, congregação nacional de professores que possibilita a reflexão sobre o mapa do latim no Brasil) sobre métodos eficazes de ensino que não só se distanciem do histórico desfavorável dessa prática – responsável pelo senso comum que já estabelece uma distância entre o conteúdo e os alunos (por estes acreditarem ser incapazes de dominá-lo) –, mas também busca a articulação do conteúdo com a cultura latina, o que, tendo em vista sua forte influência sobre a nossa própria, facilita o aprendizado por tornar o tema mais palpável e próximo da realidade dos estudantes. Antes de apresentarmos nossa proposta de ensino, tomemos conhecimento de algumas das reflexões de maior vigor atualmente, a partir das quais podemos reconhecer a importância desse conteúdo, tanto língua quanto literatura, para a formação estudantil – no caso, lamentavelmente restrita a estudantes do Ensino Superior – e, por fim, apresentar nossa contribuição para a valorização da prática por meio da adoção de um novo viés de ensino.

Reflexões sobre o ensino de latim

Contribuindo para a reflexão sobre a prática pedagógica, Fábio Fortes e Patrícia Prata elencam preconceitos existentes quanto: a) à finalidade do ensino do latim, b) ao conceito de língua em questão e c) à prática pedagógica em si (FORTES & PRATA, 2015, p. 25). No que diz respeito à finalidade do ensino do latim, a língua pode ser vista sob dois extremos: como

uma “supralíngua” cujo domínio é essencial para o aprendizado de outras línguas, em especial, o português, ou como uma disciplina menor, “para não dizer um apêndice desnecessário, conservador e quase saudosista que ainda sobrevive no conjunto de disciplinas que entram na formação do graduado em Letras” (FORTES & PRATA, 2015, p. 25); sobre o conceito de língua em questão, os autores abordam a uniformização do que seria a língua latina, o ocultamento, por parte da prática pedagógica de língua latina, das diferenças regionais, sociais, diacrônicas e estilísticas dos diferentes textos latinos; por fim, quanto à prática pedagógica em si, Fortes e Prata (2015, p. 25) comentam o costume de um “espelhamento às avessas” frequentemente realizado por professores na tentativa de explicar fenômenos morfossintáticos latinos, como o estabelecimento de equivalências com classificações da gramática tradicional contemporânea, como, por exemplo, atribuir ao acusativo a definição de objeto direto, ou ao ablativo a definição de adjunto adverbial, o que os autores consideram serem premissas “nem sempre precisas ou consensuais” (FORTES & PRATA, 2015, p. 26).

Os autores propõem três direcionamentos para lidarmos com essas questões. Primeiramente, o latim deve ser visto como uma língua *estrangeira* clássica, ou seja, mesmo que a língua latina inegavelmente proporcione ao estudioso do português um conhecimento primário sobre as origens da língua portuguesa, o latim não deixa de ser uma língua estrangeira em relação ao falante contemporâneo, e o fato de sua oralidade não ser mais possível (ou natural) não lhe garante um *status* “especial” ou “superior” (FORTES & PRATA, 2015, p. 26). Seguindo adiante, não podemos desconsiderar que o que chamamos de Latim é, na verdade, uma homogeneização dos princípios gramaticais, estilísticos e semânticos dos mais variados textos, que conhecemos por meio do trabalho de mais de onze séculos de filólogos e gramáticos que se dedicaram ao estudo da escrita latina, e essa variedade não deve ser desconsiderada (FORTES & PRATA, 2015, p. 27). Por fim, é importante que o aluno tenha contato com, além de um bom material teórico, textos antigos, escritos por aqueles que tiveram o latim como língua materna.

É possível encontrar em Santos Sobrinho (2013, p. 198) embasamento para as soluções apontadas por Fortes & Prata, tendo em vista que o autor relaciona a língua latina como objeto de estudo:

à língua presente nos textos; aos textos como fruto de uma cultura ou de diferentes culturas, se se consideram os diversos tempos em que o latim foi e é utilizado; ao latim como uma língua não apenas clássica; ao latim como uma língua a ser lida, o que implica o uso consciente de estratégias que permitam a autonomia na leitura dos textos.

Para Pinto (2015, p. 42), a proposta do latinista atualmente, “se se entender por latinista o pesquisador que se debruçou anos a fio sobre peculiaridades da língua e da cultura romanas, amparado por uma bibliografia altamente especializada e uma vasta erudição”, é que o latim seja reconhecido como “*uma língua da nossa cultura*” (expressão utilizada por PINTO, 2015, p. 42 [grifo da autora]), acessível a quem busque aprendê-lo com o objetivo de capacitar-se para ler textos que são presentes em nosso imaginário. Pinto aborda também a questão da precariedade da aprendizagem de língua latina, bem como a rotulação do latim como inacessível, cuja leitura “parece uma meta inatingível, somente reservada a poucos eleitos” (PINTO, 2015, p. 43) e acrescenta que essa precariedade não deve ser tida como obstáculo intransponível para o contato com o texto latino.

A educação escolar, histórica e atualmente, é parcial na produção do que se respeita como “cultura”, segundo Pinto (2015, p. 43), e é considerado um privilégio que se trabalhe com textos antigos em um país como o Brasil, mas um professor com preocupações sociais não se deve afastar dos textos clássicos por pensar que eles não interessam ao povo: “Determinar o que lhe interessa é tarefa do povo” (PINTO, 2015, p. 43); cabe ao estudioso zelar pela disponibilidade de seus estudos a quem mais se interessar pelo assunto. Algumas estratégias listadas pela autora – algumas já elencadas por outros pesquisadores – para dar ao aluno “o prazer do texto” (expressão de Roland Barthes utilizado no *Le plaisir du texte* [1973]) são: desmistificação do latim como língua difícil; o reconhecimento do latim como língua estrangeira e, por conseguinte, seu tratamento levando em consideração todas as questões atuantes no aprendizado de uma segunda língua; o uso da tradução, não apenas como objetivo, mas para apoiar a leitura; e a aceitação de atuais metodologias de análise, que encontram no texto um lugar de resgate da intertextualidade e do contexto (PINTO, 2015, p. 44). Para Pinto (2015, p. 44), retomar esse prazer do texto é reconhecer que o latim não está morto “nem enquanto *sistema* nem enquanto *discurso*”, pois, se a língua perdeu sua criatividade própria, foi devido à ausência de falantes nativos, mas seu sistema se mantém preservado e conhecido por nós; Lima (1995, p. 19) defende o latim como “uma língua *viva* do passado”.

Pinto faz uma comparação interessante sobre o tratamento que é dado às línguas consideradas mortas em relação à aceitação recebida por outros objetos de cultura (das artes, por exemplo): se pinturas ou esculturas não são tratadas como objetos “anacrônicos e impertinentes ao presente, como ‘coisa morta’, por mais que não haja sujeitos nem capazes nem interessados em produzi-los ou reproduzi-los” (PINTO, 2015, p. 45), por que não é dessa forma com as

línguas antigas? A autora deixa claro que, ao fazer esse questionamento, não tem intenção de esquecer da relatividade do conceito de sistemas (nos quais se inscrevem as línguas, por exemplo), nem de propor que a arte tenha o mesmo estatuto cultural que a língua, mas traz a citação autorizada de uma conversa informal com Jacyntho Lins Brandão: “alguém usa a expressão *‘filosofia morta?!’*” e acrescenta “Se a arte e a filosofia – a retórica! – ainda “fazem sentido” [aspas da autora], como pode a língua estar morta?” (PINTO, 2015, p. 46).

É muito pertinente a analogia proposta por Pinto para questionar a rotulação de *língua morta* a que o latim é constantemente confinado, e sua reflexão nos conduz a pensá-lo como língua viva no sentido de a ausência do seu uso como língua nativa não ser motivo legítimo para seu esquecimento, assim como não é justificativa para o desmerecimento de outros artefatos culturais, como a autora compara. Entretanto, há um segundo sentido para o latim como língua viva, e que diz respeito à prática pedagógica do latim ativo: o enfoque não se resume mais a habilitar os alunos à competência da leitura de textos latinos, mas à produção de textos orais e escritos em língua latina. No ensino do latim ativo, o aluno se apropria do idioma para utilizá-lo como o faria com qualquer outro idioma de uso corrente na atualidade. Leite (2015, p. 132) comenta a prática docente, que ainda causa controvérsia entre a comunidade acadêmica nacional e internacional, e afirma que, na verdade, não se trata de uma inovação, já que o método tem séculos de tradição ininterrupta e, apesar de ter sido abandonado em alguns lugares por certo período, foi retomado nas décadas de 1960 e 1970 como parte da abordagem que defendia a aplicação da Linguística moderna no ensino de línguas clássicas. A autora também reforça o propósito claro e definido da prática: “contribuir com o objetivo último do ensino de língua clássica, que é o contato direto com o arcabouço cultural e literário legado a nós pelo passado” (LEITE, 2015, p. 132).

Vasconcellos (2015, p. 54) atenta para o cuidado com o tratamento do latim como uma “língua viva”, pois o latim vivo é, na verdade, “um arremedo aproximativo de um latim que um dia foi falado... por que estrato social e em que contexto?” (VASCONCELLOS, 2015, p. 54), acrescentando em seguida que, justamente por esse motivo, não nos é possível testar a gramaticalidade (segundo Chomsky) de enunciados que, de acordo com as regras gramaticais aprendidas, estão corretos, pois não é garantia que um falante nativo produziria aquela sentença; logo, Vasconcellos recomenda que, no ensino de latim, não se dê um peso maior à produção de enunciados que não estão diretamente apoiados em textos herdados, pelos motivos supracitados. O foco do ensino deve ser a capacitação do estudante para que consiga ler os textos latinos tendo consciência de seu “caráter peculiar”, por ser o latim uma “língua literária que, mesmo em

gêneros que deixam transparecer a língua coloquial, é altamente estilizada, submetida, por exemplo, no caso da poesia, a restrições de ritmo” (VASCONCELLOS, 2015, p. 55).

No que diz respeito à importância da cultura clássica para a cultura contemporânea ocidental, afirmam Beard & Henderson (1995, p. 44): “*Todos nós já somos classicistas [...]. Nunca poderemos chegar aos clássicos como completamente estranhos. Não há nenhuma cultura estrangeira que seja tão parte da nossa história*”. Essa perspectiva da familiaridade em concomitância com a estranheza é o que nos permite, segundo Fortes & Prata (2015, p. 29), além de compreender concepções familiares a nosso pensamento, observar as diferenças temporais e, a partir disso, entender com mais clareza nosso momento sociocultural. O conhecimento da cultura antiga apresenta, intrinsecamente, um caráter formador, por esclarecer as origens de elementos culturais contemporâneos; portanto, a presença do latim nos cursos de Letras é essencial para “uma formação mais ampla, historicamente contextualizada da cultura e da linguagem escrita” (FORTES & PRATA, 2015, p. 30). Para os autores, a língua latina e sua cultura deveriam proporcionar aos alunos a “porta de acesso à cultura antiga e a consciência histórica da linguagem humana” (FORTES & PRATA, 2015, p. 30), e os autores citam Grimal por este definir o latim como “matemática das ciências humanas”, por ser a base do pensamento filosófico, literário, linguístico e histórico do ocidente, assim como a matemática é a base das ciências naturais. Além disso, o ensino de latim tem um caráter propedêutico para o avanço nas ciências humanas, em especial na linguística, pela perspectiva literária e filosófica, ou seja, por meio do diálogo que é possível estabelecer entre as línguas modernas e suas literaturas e o latim e a literatura antiga.

Perspectivas para o ensino de latim

Nos últimos tempos, existe um movimento de congregação de professores de latim que vem se consolidando nacionalmente, e a partir de seus encontros foi possível discutir sobre o mapa do latim no país, os contextos nos quais o latim é ensinado, a presença de disciplinas sobre cultura clássica, dentre outros. O quadro docente é reduzido, e Fortes & Prata (2015, p. 36) atribuem a esse aspecto tanto o fator da carência histórica de vagas para as universidades públicas, quanto a escassez de profissionais da área, que só ultimamente conseguiram ingressar em cursos de mestrado e doutorado na área. Os autores concluem que, apesar de o ensino de latim ainda ser trespessado por mitos preconceituosos, existe um movimento de resistência dos estudos latinos, reforçado pela retomada do ensino e das pesquisas.

Para Vasconcellos (2015, p. 65–66), a área, além de um maior diálogo com a linguística, precisa avançar na “internacionalização” e na interdisciplinaridade, isto é, respectivamente, a integração maior entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros no que diz respeito a publicações, participações em congressos, dentre outras atividades do gênero, e o implícito requisito da área de estudos clássicos que o pesquisador esteja em contato com outros campos de conhecimento, como Arqueologia, História antiga, Filosofia antiga, História da arte, dentre outros, que são de grande valia para o aprimoramento de seus conhecimentos. Por fim, o autor reforça a necessidade de que sejam discutidos, entre os professores, seus pressupostos teóricos e que, também, os docentes reflitam sobre seus papéis como professores e pesquisadores, evitando a reprodução de posturas fossilizadas e estereótipos, pois essas atitudes demonstram a vitalidade da área, sua autocrítica e – o que é importante – sua capacidade de atender às novas demandas.

O conhecimento dos radicais latinos na expansão do vocabulário

O objetivo deste trabalho é sugerir uma abordagem dentro do ensino do latim que tenha como foco o exercício de identificação dos radicais latinos nas palavras do português, tanto palavras de uso corrente quanto palavras mais rebuscadas, para que o aluno desenvolva o hábito de buscar associações linguísticas para compreender em maior dimensão o significado de palavras que conhece ou, até mesmo, ser capaz de deduzir o significado de alguma palavra que nunca tenha visto antes, por simples reconhecimento dos radicais que a compõem. Os benefícios desse entendimento são múltiplos, pois não só poupa o estudante, enquanto leitor, de fazer inúmeras consultas ao dicionário, como aprimora seu léxico na fala e na escrita. Além disso, o método pode funcionar como uma via de mão dupla, ou seja, o aluno pode desfrutar tanto do conhecimento dos radicais latinos para o vocabulário do português quanto do conhecimento do português para deduzir significados de palavras latinas, vantagem que se estende a falantes de outras línguas românicas pela relação com sua língua-mãe.

É necessário esclarecer que esta não é uma concordância com a falácia de saber latim para saber bem português, até porque é possível alcançar os resultados aqui visados por outros meios que não envolvam nenhum tipo de associação linguística. O que sugerimos é apenas uma possível aplicação dos conhecimentos de latim em prol da expansão do vocabulário do português – expansão esta que, novamente, não *depende* do latim, mas pode ser, por ele, facilitada.

É importante pontuar que existirão exceções. Haverá momentos em que nos depararemos com os falsos cognatos, isto é, palavras de línguas diferentes que se assemelham na ortografia,

mas têm significados completamente diferentes. Em se tratando da relação entre língua-mãe e sua língua derivada, é possível haver falsos cognatos por meio da confusão entre radicais similares pertencentes a palavras diferentes. Por exemplo: o adjetivo português *terrestre* deriva do adjetivo latino *terrestris*, que, por sua vez, vem do substantivo latino *terra*; o adjetivo português *terrível*, por outro lado, deriva do verbo latino *terrere*, que significa “assustar” – a coincidência do *terr-* em derivados de ambas as palavras pode ocasionar associações equivocadas; entretanto, também pode ser o ponto de partida de interessantes reflexões linguísticas, pois mesmo uma pessoa leiga em estudos linguísticos pode se perguntar o porquê de palavras parecidas, como “terrestre” e “terrível”, terem significados tão díspares. A ideia é que essa curiosidade acerca das palavras de nossa língua seja mais comum, especialmente entre os profissionais de língua portuguesa, por se tratar de seu objeto de estudo e trabalho.

Não é difícil ter acesso a listas de radicais gregos e latinos presentes em nossa língua e seus respectivos significados; há múltiplas disponíveis na internet ou em livros de etimologia, entretanto esta não pode ser considerada uma forma de apreensão dos radicais por ser completamente mecânica e descontextualizada. É extremamente importante a contextualização do conteúdo para sua assimilação, e este ponto, como observamos nas reflexões aqui mencionadas, é defendido por pesquisadores atuais (FORTES; PRATA; PINTO) e foi bastante discutido, no que diz respeito à necessária inovação do ensino de latim, neste trabalho. Portanto é imprescindível que o enfoque nos radicais latinos esteja apoiado por um contexto e por uma reflexão teórica que, no caso aqui apresentado, seja evidente na prática, na observação e no uso das palavras.

Há alguns materiais conhecidos, como o *Aprendendo Latim* (2009), que partem do método de leitura para introduzir a estrutura gramatical da língua, no entanto não há um foco claro em observações etimológicas: a associação de radicais a palavras do português, quando aparece, é apresentada como curiosidade, em tópicos não fixos nos capítulos; dessa forma, caberia ao professor fazer tais observações caso seu objetivo fosse o de aprimoramento e ampliação do vocabulário de seus alunos.

Não é conhecido por nós nenhum material em língua portuguesa que apresente esse enfoque etimológico. É possível citar os materiais *The Greek and Latin roots of English* (2008), de Tamara M. Green, e *Words & Ideas* (2008), de William J. Dominik, os quais podem servir de inspiração no que diz respeito à forma de abordagem da etimologia, embora não se proponham a ser materiais de ensino de latim: o objetivo de ambos é explorar os radicais gregos e latinos em palavras da língua inglesa.

O livro de Tamara M. Green tem um caráter mais técnico, que visa evidentemente a construir a base do conhecimento etimológico de seu leitor, trazendo tabelas de radicais, e, ao final de cada capítulo, exercícios com perguntas específicas sobre as informações anteriormente apresentadas, inclusive exercícios que trazem os radicais latinos para que o estudante preencha as linhas com seu significado na língua latina e, em seguida, seu uso corrente em inglês.

O material *Words & Ideas*, de William Dominik, apesar de, nos capítulos iniciais, em que se pretende apresentar ao estudante os instrumentos básicos da composição das palavras, também trazer tabelas de radicais e exercícios para que se acrescentem minuciosamente bases, prefixos e sufixos latinos, traz uma abordagem interessante quando passa a abordar aspectos culturais nos capítulos sobre mitologia, medicina, política, dentre outros, e que se aproxima da que visamos: a partir de um breve texto sobre determinado tema – entretanto em língua materna, o que não seria o caso aqui por pensarmos esta prática situada no ensino do latim – há o tópico *Word Study*, que apresenta diversas palavras derivadas de algum radical pertinente ao tema tratado. Por exemplo: no capítulo sobre mitologia, há um pequeno texto falando sobre teogonia (genealogia dos deuses e origem do mundo) e, como é mencionado o termo grego *kósmos*, no tópico *Word Study* há a transformação do radical grego na língua inglesa, *cosmos*, e uma pequena lista de palavras derivadas desse mesmo radical, como *cosmetic*, *cosmogony*, *cosmography*, *cosmonaut* e *cosmopolitan*, com devidas explicações de outros radicais componentes dessas mesmas palavras.

O material *Latin for the new millenium*, de Milena Minkova e Terence Tunberg, tem uma proposta diferente: apresenta exercícios, logo após o tópico *Vocabulary to Learn*, de reconhecimento de radicais latinos nas palavras de língua inglesa. Há várias sentenças em inglês e cabe ao aluno encontrar, em cada uma delas, a palavra que deriva de alguma palavra latina que ele tenha aprendido. O *Latine Loqui*, material de ensino de latim, de Leni Ribeiro Leite, tem uma proposta de apresentação de textos em latim que parte sempre de tópicos culturais e, sendo adaptações de textos originais, introduzem progressivamente, de acordo com o nível de dificuldade correspondente, novos conhecimentos gramaticais necessários ao aluno. Embora o material não apresente seções ou exercícios específicos para abordagens etimológicas, estas podem ocorrer a título de curiosidade, como no apêndice de sua *Lectio septima*, que aborda o comediógrafo romano Plauto, por exemplo, em que há uma breve explicação da origem das palavras amplamente usadas por nós, *sósia* e *anfiteatro*, que se devem aos personagens criados por Plauto.

No *Aprendendo Latim*, de Peter V. Jones e Keith C. Sidwell, há tópicos que trazem os significados de radicais latinos e suas mutações sofridas em outras palavras do português e do

inglês, entretanto não podemos ignorar que este é um material traduzido, e, por mais que os tradutores possam ter feito adaptações para que essa seção dialogasse com estudantes lusófonos, grande parte do conteúdo teve a língua inglesa como foco, que, apesar de apresentar expressiva influência desses radicais, não a apresenta em evidência como o português, língua românica.

Propomos uma abordagem das aulas de latim que incentivem o aluno a perceber de que forma determinadas palavras presentes no texto permanecem no português, com a mesma grafia ou adaptada após mudanças diacrônicas da língua. Esse conhecimento lexical em simultaneidade com seu aprendizado da estrutura gramatical da língua pode funcionar como um auxílio para o aprimoramento do conhecimento sobre sua própria língua materna e, por conseguinte, a ampliação de seu repertório vocabular. Procuremos despertar a curiosidade e a reflexão sobre a permanência latina no vocabulário do português e incentivar os alunos a observarem as palavras que usam ou com as quais têm contato de forma mais crítica, a partir de seu processo de formação.

Considerações Finais

Procuramos neste trabalho esboçar uma proposta de abordagem da língua latina que ofereça aos alunos de Letras embasamento etimológico para aprimoramento do próprio vocabulário de forma a melhorar sua escrita e sua experiência de leitura, bem como possibilitar que, na atuação em sala de aula como professores de português, possam transmitir parte deste conhecimento a seus alunos e igualmente contribuir para a ampliação do repertório lingüístico dos mesmos.

É importante frisar que não é nossa intenção reduzir o ensino de latim aos paralelos lexicais entre a língua latina e o português: a valorização da cultura latina deve ser constante nas aulas de estudos clássicos. De nada adiantaria tentar aproximar o aprendizado do latim ao aprendizado do português se mantivéssemos suas respectivas culturas isoladas. Embora não seja possível, devido ao pouco tempo geralmente disponível (se considerarmos as poucas disciplinas de língua latina em cursos de Humanidades), um aprofundamento maior na cultura latina, especificamente na literatura, uma abordagem superficial pode fazer a diferença: como observou Hans Gumbrecht em aula magna na Universidade Federal de Ouro Preto (“Onde as humanidades funcionam melhor – e por quê”, 31 de março de 2015), não é possível apresentar aos alunos os clássicos, “mas um certo número de clássicos, pelos quais eles podem eventualmente se apaixonar”.

Finalmente, concordamos com os pesquisadores aqui mencionados (FORTES, PRATA, SANTOS SOBRINHO, VASCONCELLOS) sobre a necessidade de repensar a prática de ensino de língua latina e, nesse sentido, esperamos ter contribuído em alguma medida com a proposta aqui apresentada.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Anita Correia Lima de. “Aulas régias no império colonial português: o global e o local”. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (Org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008; p. 65-90.
- BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*. Paris: Éditions du Seuil, 1973.
- BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: História Interna das Línguas Românicas*, v. 2. São Paulo: E, 2010.
- BEARD, Mary; HENDERSON, John. *Antiguidade clássica: uma brevíssima introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- CACHO, Joaquín Fernández. *Didáctica del latín*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, 2001.
- CONTE, Gian Biagio; BERTI, Emanuele; MARIOTTI, Michela. *La sintassi del latino*. Firenze: Le Monnier, 2006.
- DOMINIK, William. *Words & ideas*. Mundelein: Bolchazy-Carducci, 2008.
- ELIA, Sílvio. *Preparação à linguística românica*. 2ª ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
- FARIA, Ernesto. *Introdução à didática do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1999.
- FIORIN, José Luiz. “Letras clássicas no 2º grau: competência textual e intertextual”. *Anais do II Congresso Nacional de Estudos Clássicos. Mito, religião e sociedade*. São Paulo: SBEC, vol. 1, 1991; p. 514-519.
- FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística: I. Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FORTES, Fábio. “Latim e linguística: concepções de linguagem e ensino”. In: FORTES, Fábio; PRATA, Patrícia. *O latim hoje: reflexões sobre cultura clássica e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015; p. 119-130.
- FORTES, Fábio; PRATA, Patrícia. “A sobrevivência do latim”. In: FORTES, Fábio; PRATA, Patrícia. (Org.). *O latim hoje: reflexões sobre cultura clássica e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015; p. 23-39.

- FREIRE, Luiz GL. “Educação jesuítica do século XVI ao XVIII: a memória do espaço e o espaço da memória”. *Cadernos do CEOM*. Chapecó, v. 22, n. 31, 2009; p. 177-191.
- GREEN, Tamara M. *The Greek and Latin roots of English*. Fourth Edition. Lanham: Rowman & Littlefield, 2008.
- GUIMARÃES, José Otávio. Apresentação. In: CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (Org.). *A tradição clássica e o Brasil*. Brasília: Fortium, 2008; p. 5-13. Disponível em: <http://www.academia.edu/3302408/A_Tradicao_Clássica_e_o_Brasil>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- GUMBRECHT, Hans. *Produção de presença*. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC, 2010.
- JONES, Peter V; SIDWELL, Keith C. *Aprendendo latim*. Tradução Isabella Tardin Cardoso e Paulo Sergio de Vasconcellos. São Paulo: Odysseus, 2014.
- LEITE, Leni Ribeiro. *Latine Loqui: curso básico de latim*. Vitória: EDUFES, 2016. 2 v.
- _____. “Aprendendo a ler – e a falar – em latim”. In: FORTES, Fábio; PRATA, Patrícia. (Org.) *O latim hoje: reflexões sobre cultura clássica e ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2015; p. 131-151.
- LEITE, Leni Ribeiro. CASTRO, Marihá Barbosa. “O ensino de língua latina na Universidade brasileira e sua contribuição para a formação do graduando em Letras”. In: *Organon*, v. 29, n. 56. Porto Alegre: 2014. p. 223-244. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/43622>. Acesso: 24 out 2016.
- LIMA, Alceu Dias. *Uma estranha língua? Questões de linguagem e método*. São Paulo: Unesp, 1995.
- _____. “O golpe do latim”. *Classica (Brasil)* 5/6, supl. 1. Belo Horizonte: SBEC, 2000; p. 169-171.
- MACIEL, Lizete S.B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. “A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino”. In: *Educação e pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez. 2006; p. 465-476.
- MAURER, Henrique. *Gramática do latim vulgar*. Porto Alegre: Livraria Acadêmica, 1959.
- MINKOVA, Milena; TUNBERG, Terence. *Latin for the new millenium*. Mundelein: Bolchazy-Carducci, 2008.
- NEGRÃO, Esmeralda et al. “A competência linguística”. In: FIORIN, José (org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002; p. 95-119.

- PINTO, Neiva Ferreira. “Nossa herança. Nosso trabalho”. In: FORTES, Fábio; PRATA, Patrícia. (Org.) *O latim hoje: Reflexões sobre a cultura clássica e o ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015; p. 41-51.
- SANTOS SOBRINHO, José Amarante. *Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção: discursos, práticas, representações, proposta metodológica*. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- SOUZA, Rosa Fátima de. “A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960)”. *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 1, Jan/Jun 2009; p. 72-90.
- VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. “Ensino e pesquisa de língua e literatura latina no Brasil de hoje”. In: FORTES, Fábio; PRATA, Patrícia (Org.). *O latim hoje: reflexões sobre cultura clássica e ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2015; p. 53-68.
- VERNEY, Luís António. *Verdadeiro método de estudar*. Edição organizada por António Salgado Júnior. Lisboa: Sá da Costa, 1949-1953.
- VIDOS, Benedek Elemér. *Manual de linguística românica*. Trad. José Pereira da Silva, com revisão técnica de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996 [1902].

