

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

RAFAEL TRINDADE DOS SANTOS

**O PAPEL DA LEITURA EXTENSIVA NO ENSINO DE LÍNGUA LATINA NO
BRASIL**

Vitória

2024

RAFAEL TRINDADE DOS SANTOS

**O PAPEL DA LEITURA EXTENSIVA NO ENSINO DE LÍNGUA LATINA NO
BRASIL**

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof. Dr. Leni Ribeiro Leite

Vitória

2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

T832p Trindade dos Santos, Rafael, 1979-
O papel da leitura extensiva no ensino de língua latina no Brasil / Rafael Trindade dos Santos. - 2024.
170 p. : il.

Orientadora: Leni Ribeiro Leite.

Coorientadora: Maria Amélia Dalvi.

Tese (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Língua latina. 2. Aquisição da segunda língua. 3. Leitura - Estudo e ensino. 4. Programas de aperfeiçoamento de leitura na universidade. I. Ribeiro Leite, Leni. II. Dalvi, Maria Amélia. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. IV. Título.

CDU: 82



Secretaria Integrada de Programas de Pós-Graduação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

ATA DE DEFESA DE TESE DO CURSO DE DOUTORADO EM LETRAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - ATA Nº 124 – 28/06/2024

Em sessão pública ocorrida no dia vinte e oito de junho de dois mil e vinte e quatro, por webconferência, conforme Portaria Normativa nº 08 da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFES de 01 de julho de 2021, procedeu-se a avaliação da Tese do discente **Rafael Trindade dos Santos**, orientado pela Prof.^a Dr.^a Leni Ribeiro Leite, coorientado pela Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi Salgueiro. Às oito horas, a Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi Salgueiro- UFES (Coorientadora e Presidente da Comissão Examinadora), deu início aos trabalhos, convidando a ingressarem à sala o Prof Dr Fábio da Silva Fortes - UFJF, (Examinador Externo), a Prof.^a Dr.^a Vivian Gregores Carneiro Leão Simões– UFRR (Examinadora Externa), a Prof.^a Dr.^a Marihá Barbosa e Castro– IFES (Examinadora Externa) e o Prof Dr Guilherme Horst Duque- Monash University, Australia (Examinador Externo). A seguir, a presidente solicitou ao Doutorando que fizesse uma explanação de seu trabalho intitulado “**O papel da leitura extensiva no ensino de língua latina no Brasil**”. Terminada a apresentação, a presidente passou a palavra aos examinadores, que procederam à arguição do candidato. Ao final, a Comissão, em sessão reservada, deliberou pela **APROVAÇÃO** da referida Tese nos termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Letras e alertou que o aprovado somente terá direito ao título de Doutor após entrega da versão final de sua Tese, em meio digital, à Secretaria do Programa. Encerrada a sessão, eu, Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi Salgueiro, presidente da Comissão Examinadora, lavrei a presente ata que vai com as devidas assinaturas.

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi Salgueiro(UFES)
Coorientadora e Presidente da Comissão

Prof Dr Fábio da Silva Fortes (UFJF)
Examinador Externo

Prof.^a Dr.^a Vivian Gregores Carneiro Leão Simões(UFRR)
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Marihá Barbosa e Castro(IFES)
Examinadora Externa

Prof Dr Guilherme Horst Duque(Monash University, Australia)
Examinador Externo





Ata de Aprovação Rafael Trindade

Data e Hora de Criação: 28/06/2024 às 12:40:12

Documentos que originaram esse envelope:

- Ata de defesa Rafeav3.pdf (Arquivo PDF) - 1 página(s)



Hashs únicas referente à esse envelope de documentos

[SHA256]: 8c0b29c871e53ae4184396054f65a5d6ac6f212bbb28e1bc0741dd1c7978d848

[SHA512]: 935add7dcd84cca70b5ad617988502e926533a4d6fd466fad32b1e3781a5f04e88a0bf83cfbc0e0892490303c7c1752fbf2d3c8caa8ebfa2ac09da8d281

Lista de assinaturas solicitadas e associadas à esse envelope



ASSINADO - duque.guilherme@monash.edu (duque.guilherme@monash.edu)

Data/Hora: 30/06/2024 - 01:25:37, IP: 110.174.244.63

[SHA256]: 78b867ccfe908043fe4dd41a8523f51847de3c7c3991d6885f3ec618aa636f85



ASSINADO - fabiosfortes@yahoo.com.br (fabiosfortes@yahoo.com.br)

Data/Hora: 30/06/2024 - 08:23:23, IP: 187.16.187.246, Geolocalização: [-21.768956, -43.402858]

[SHA256]: c0b903271f531e3b4a8941d922d3a021e1d80e98f6e957b400dff9ff6793917



ASSINADO - maria.dalvi@ufes.br (maria.dalvi@ufes.br)

Data/Hora: 28/06/2024 - 14:38:16, IP: 200.137.65.100, Geolocalização: [-20.285360, -40.301194]

[SHA256]: 0614c4f373819623c5a45f896cbe9724b6f5eeefa157ed163873c73f3e339320



ASSINADO - mariha.castro@ifes.edu.br (mariha.castro@ifes.edu.br)

Data/Hora: 30/06/2024 - 19:09:23, IP: 138.99.35.148, Geolocalização: [-20.273561, -40.301363]

[SHA256]: 853a8dcf89d304e78639b4bd02051c7a564826b3bfd38d63f0e3d3061afa8abd



ASSINADO - vivian.simoies@ufr.br (vivian.simoies@ufr.br)

Data/Hora: 31/07/2024 - 15:41:23, IP: 187.101.223.253

[SHA256]: 0d49dd83a394041c2402dca22370ce91f47320d1aa0520b8de30132e5de7e9cc

Histórico de eventos registrados neste envelope

31/07/2024 15:41:23 - Envelope finalizado por vivian.simoies@ufr.br, IP 187.101.223.253

31/07/2024 15:41:23 - Assinatura realizada por vivian.simoies@ufr.br, IP 187.101.223.253

31/07/2024 15:41:02 - Envelope visualizado por vivian.simoies@ufr.br, IP 187.101.223.253

30/06/2024 19:09:23 - Assinatura realizada por mariha.castro@ifes.edu.br, IP 138.99.35.148

30/06/2024 19:08:55 - Envelope visualizado por mariha.castro@ifes.edu.br, IP 138.99.35.148

30/06/2024 08:23:23 - Assinatura realizada por fabiosfortes@yahoo.com.br, IP 187.16.187.246

30/06/2024 01:25:37 - Assinatura realizada por duque.guilherme@monash.edu, IP 110.174.244.63

30/06/2024 01:25:11 - Envelope visualizado por duque.guilherme@monash.edu, IP 110.174.244.63

28/06/2024 14:38:16 - Assinatura realizada por maria.dalvi@ufes.br, IP 200.137.65.100

28/06/2024 14:37:30 - Envelope visualizado por maria.dalvi@ufes.br, IP 200.137.65.100

28/06/2024 12:40:53 - Envelope registrado na Blockchain por helder.silva@ufes.br, IP 187.36.170.101

28/06/2024 12:40:52 - Envelope encaminhado para assinaturas por helder.silva@ufes.br, IP 187.36.170.101

28/06/2024 12:40:13 - Envelope criado por helder.silva@ufes.br, IP 187.36.170.101

Resumo

Nesta tese discutimos a necessidade e as possibilidades de inserção de leitura extensiva no contexto brasileiro de ensino de latim. Entendemos a leitura extensiva como um instrumento de grande valia para professores e alunos, versátil e adaptável a diferentes métodos e objetivos em contextos diversos. Assumimos a importância deste tipo de leitura a partir de um exame dos estudos em aquisição de segunda língua (*second language acquisition studies* — SLA), que têm produzido evidência em favor da hipótese de que uma língua é adquirida através da exposição a *input* compreensível. Tal hipótese é defendida em versões mais fortes, segundo as quais a aquisição ocorreria exclusivamente através deste processo, ou mais fracas, admitindo que outros processos também comporiam a aquisição linguística; em nossa pesquisa concluímos que a exposição a *input* se mantém importante a despeito das principais discordâncias entre os estudiosos de SLA acerca da exclusividade ou complementaridade de seu papel. No caso das línguas clássicas, a leitura é a principal forma de *input*, e o objetivo maior dos alunos interessados em proficiência. A maior dificuldade, no entanto, reside naturalmente no exíguo espaço de tempo oferecido pelas disciplinas de graduação, situação em que a maior parte do ensino de latim ocorre no Brasil. Interessamo-nos em investigar o que pode ser feito nesta direção, considerando o contexto brasileiro, seu histórico, os interesses dos professores e alunos envolvidos, suas estratégias diante das dificuldades e variedade de cenários nas universidades em que se situam. Por isso, consultamos a história do ensino de latim no Brasil e sua relação com as políticas públicas educacionais, para avaliarmos, com mais propriedade, a situação atual deste ensino nas universidades brasileiras. Por fim, ao sugerir a leitura extensiva como instrumento pedagógico para o desenvolvimento de fluência em língua latina no Brasil, propomos formas de leitura extensiva que se atentem a dois principais obstáculos: a falta de tempo e a formação de uma biblioteca vasta o suficiente e interessante o suficiente aos alunos. Concluímos que, para o desenvolvimento de fluência em latim no Brasil, é necessário formar vínculos extraclasse, em grupos de pesquisa ou extensão, e de bibliotecas que incluam obras didáticas tanto modernas — como leituras graduadas por nível de fluência — quanto mais antigas, como colóquios renascentistas e edições simplificadas de autores clássicos. Para tanto, defendemos na conclusão desta tese uma definição de leitura extensiva que conte com a *releitura* como parte integrante de um hábito dos alunos-leitores; se não opomos a leitura extensiva ao hábito da releitura, aproveitamos bem o tempo disponível em direção à fluência quanto aos registros e usos sintáticos, retóricos e poéticos de um conjunto de autores que passaram a ser emulados e tornados modelo para outros tantos autores ao longo de dois milênios de produção de textos latinos.

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

Abstract

In this thesis we discuss the possibilities of extensive reading programs in the specific context of Latin language teaching in Brazil, and how necessary would these programs be. Here we understand extensive reading as a useful tool for teachers and students alike, since it adapts itself well to different pedagogical situations, goals, and methods. We assume the importance of this kind of reading based on evidence from second language acquisition studies (SLA), which generally favor the hypothesis that languages are acquired through comprehensible input. Such hypothesis may come in both strong versions—under which language acquisition would depend exclusively on sufficient exposition to comprehensible input—, and weaker ones—which compromise, acknowledging the importance of combining extensive reading with other sources of language acquisition. In this thesis, we come to the conclusion that input exposition is still fundamental no matter what stance one might take in the debate. In the case of classical languages, reading remains the main form of input, as well as the main goal of the students who strive for proficiency. However, extensive reading takes time, and there is not a lot of time available for it in most forms of the Latin syllabus in Brazilian universities, the context in which almost all Latin learning takes place in the country (???). We investigated what could be done about this situation, considering the historical and present context, the general interests of the people involved, and the general strategies employed to overcome its usual challenges. We accessed the history of Latin language teaching in the country, along with its relation to politics and educational policies, in order to properly address the present scenario in Brazilian universities. Finally, suggesting extensive reading as a tool, we point out ways to promote it while minimizing the lack of proper time to read and creating the best Latin library as possible, in terms of extension and interest to the readers in each case. In our conclusion, we affirm that, if one desires to increase Latin reading fluency in Brazil, one needs to work towards out-of-class spaces and meetings that are integrated to the universities, such as research teams, in which reading circles might be organized and reading time would not be restrained by class hours. It's also important for extensive reading libraries to include modern works—as graded readers—in addition to older books, as Renaissance colloquies and simplified editions of classical works. In order to get used to the syntax, the registers, and the rhetorical and poetic uses of the ancient authors which came to be emulated by so many others along the centuries, we conclude that we need a definition of extensive reading that includes rereading. Therefore, our understanding of extensive reading not only doesn't reject reading the same text more than once (or reading its paraphrases), but also require it as a habit to achieve fluency in the reading of Latin texts.

Keywords: Latin language teaching; second language acquisition; reading in class.

A Vanessa, a quem conheci durante esta tese, por quem me apaixonei durante esta tese,
quem mudou toda minha vida desde então; com quem aprendi e aprendo, quem, enfim,
me mostrou o Massimo de amor que há para sentir.

Agradecimentos

A Vanessa De Santis, a quem amo, com cujo amor pude enfrentar minhas dificuldades nesta tese;

A Massimo De Santis, maravilhoso, que dá sentido a tudo e é maravilhoso;

À Prof. Dr. Maria Amélia Dalvi e à Prof. Dr. Leni Ribeiro Leite, que me orientaram, me estimularam, me corrigiram e que esperaram, com muita paciência, os resultados desta pesquisa — todos os seus méritos dependem delas, e todas as suas falhas são minha responsabilidade;

À Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes), pela bolsa de estudos que me possibilitou levar a cabo esta pesquisa;

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGL/Ufes), que deu todo o suporte a este trabalho;

Aos queridos e respeitados professores examinadores, pela generosidade e pelo apuro.

Em seguida, Gargântua tomava seu vinho e, então, se bem lhes parecia, continuavam a leitura, ou começavam a falar alegremente [...]. Dessa forma, aprendeu Gargântua, em pouco tempo, todas as passagens sobre o assunto de Plínio, Ateneu, Dioscórides, Júlio Pólux, Galeno, Porfírio, Opiano, Políbio, Heliodoro, Aristóteles, Eliano e outros. No decorrer da palestra, muitas vezes mandavam vir à mesa, para se certificarem, os livros citados. E de modo tão perfeito e tão completo retinha Gargântua na memória as coisas que se diziam, que não havia, na época, nenhum médico que soubesse a metade.

Gargântua, XXII (trad. Aristides Lobo)

Sumário

Introdução.....	13
1. Leitura extensiva como instrumento pedagógico.....	25
1.1 Definição de <i>leitura extensiva</i> (LE).....	25
1.1.1. Brevíssimo histórico das práticas de LE.....	27
1.1.2 As cinco hipóteses de Stephen Krashen.....	32
1.1.3 Leituras graduadas e os dez princípios da LE.....	41
1.2 Histórico de leitura extensiva no ensino de latim.....	51
1.2.1. Diferenças e semelhanças entre abordagens de línguas antigas e modernas.....	52
1.2.2. LE em relação a outras abordagens pedagógicas em latim.....	58
1.2.3. LE em latim na Antiguidade: textos colunares.....	59
1.2.4. Textos simplificados.....	63
1.3. Leitura extensiva no ensino de latim hoje.....	65
1.3.1. Simplificações graduadas.....	66
1.3.2. Formatações interlineares ou colunares.....	68
2. Perspectiva histórica do ensino de latim no Brasil.....	76
2.1. Introdução.....	76
2.2 Práticas de leitura de latim no Brasil colônia.....	85
2.3 O latim dos jesuítas.....	89
2.3.1. Dos planos iniciais à <i>Ratio studiorum</i>	96
2.3.2. A leitura sob a <i>Ratio</i>	99
2.4. A reforma pombalina.....	102
2.5 O ensino sob o Império.....	109
2.6 O século XX: ocaso do latim no ensino básico.....	116
2.X A leitura de latim no chamado período heroico redivivo.....	122
3. Uma proposta de leitura extensiva hoje.....	125
3.1. Latim e ensino superior.....	125
3.2. Condições do ensino de latim e tensões quanto a seus objetivos.....	128
3.3. A formação em Latim para além da sala de aula: grupos de pesquisa e estudo, clubes de leitura, bibliotecas, manuais antigos e recursos digitais/digitalizados.....	140
3.3.1. Livros didáticos antigos: exemplo dos <i>colloquia</i>	142
3.3.2. O caso das novelas.....	143
Referências.....	152

Introdução

O ensino de língua latina¹ costuma ser determinado por duas motivações aparentemente diferentes (Percy, 2010, p. 193); entendemos que tais motivações orientam também a relação de mestres e de alunos com a leitura, em geral, e a literatura, em particular, neste contexto de ensino. Entende-se, por um lado, que a imensa maioria dos que estudam latim visa ao acesso aos textos literários; portanto, o estudo formal da gramática, ainda que necessário, não deveria ocupar todo o currículo. O propósito das aulas, afinal, seria proporcionar aos alunos um contato inicial com os textos latinos, fomentando uma relação mais duradoura com a literatura clássica e sua permanência em outros campos culturais. Outro entendimento relega à leitura papel diverso, subserviente ao ensino mesmo da língua formal, já que não haveria possibilidade de acesso a obras em uma língua sem a correta aquisição, da parte do leitor, desta mesma língua. O ensino de língua latina enquanto língua é importante, nesta concepção, até mesmo porque há aqueles, entre os alunos inscritos nos cursos, que demonstrarão interesse maior justo nos aspectos linguísticos e estruturais do latim. Para estes, a leitura é um meio para um fim, e não o fim mesmo.

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

Lee T. Percy denomina os lados deste conflito como a tradição humanista e a tradição filológica nos estudos clássicos (Percy, 2010, p. 193). Trata-se de uma diferença de interesses que se reflete na elaboração dos currículos de língua latina, e que determina o volume de leituras de textos escritos diretamente em latim, bem como o modo de se os ler. Os profissionais de formação e tendências filológicas se interessam mais pela análise do idioma, o que pode servir de ferramenta a profissionais interessados em campos de interseção disciplinar: linguística comparativa, linguística histórica, *machine learning*. O interesse da abordagem filológica nos textos é mais comentarial e

¹ Uma versão anterior do texto desta Introdução foi publicada, em coautoria com nossa orientadora, Leni Ribeiro Leite, na revista *Veredas*, da Universidade Federal de Juiz de Fora (Santos; Leite, 2019).

analítico, promovendo, através de um trabalho intensivo, o estabelecimento dos textos latinos: cotejando manuscritos, sugerindo a pontuação, pesquisando a transmissão, comparando fontes. Os de inclinação mais humanista, segundo Percy, procuram dedicar-se à leitura corrida e à fluência na língua, em função de seu interesse pelo repertório literário e cultural que o latim, no caso, permite acessar. Deste modo, é natural que a leitura aconteça de modos diversos a depender do alinhamento do professor dirigindo o estudo, como também já foi observado em situação de ensino de latim no Brasil:

Claramente, os fins justificam os meios empregados: os que consideram que o latim é instrumento para a melhor compreensão de fenômenos e estruturas linguísticas devem optar por metodologias centradas no domínio da morfologia e da sintaxe; já os que formam os alunos com vistas à leitura de textos devem buscar metodologias que privilegiam o letramento cultural e a compreensão do contexto (Leite; Castro, 2015, p. 68).

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

Em primeiro lugar, Percy (2010, p. 192²) afirma que, “embora os que ensinam latim gostem de imaginar um extenso *pedigree* para o nosso ofício”, o campo dos estudos clássicos, tal como o conhecemos em sua forma moderna, com todas as suas instituições “em que muitos de nós somos treinados, não surgiu na América senão após a Guerra de Secessão”. A tradição americana derivou-se da *Altertumwissenschaft*, a tradição alemã de estudos da Antiguidade, fortemente ancorada na filologia de F. A. Wolf, Böckh e (mais tarde) Wilamowitz, e importada por Basil Gildersleeve (Gildersleeve, 2010, p. 192). A dinâmica entre os dois polos humanista e filológico, nos Estados Unidos, foi pautada por este começo, filológico e germânico, que promoveu um certo estado de coisas bem como as críticas e reações desde cedo a este estado.

Tratava-se de um mundo, a partir do século XIX, em que o latim não era mais fundamento da educação superior, que tinha perdido sua utilidade como veículo de comunicação, de erudição, de conexão social ou mesmo de ornamento, e que ganhou, *pari passu* com esta perda de *status*, um lugar de objeto científico nesta filologia nascente, que gerou novos tipos de conhecimento acerca da

² Tradução nossa.

língua latina e das culturas por ela veiculadas. Porém, com a perda de *status* em um mundo cuja educação abandona um humanismo elitista, ou católico, e se volta à técnica, à formação cidadã em repúblicas recém-formadas, e à busca de empregos, perde-se também tempo disponível nos currículos para o cultivo de uma língua sem falantes nativos vivos. Assim, seu estudo, apesar de ganhar muito em rigor científico, perde com isso o horizonte de se alcançar, ao fim de um curso escolar/acadêmico, níveis de proficiência linguística que permitam ler textos dos séculos passados com relativo e suficiente desembaraço.

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

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

Este problema só existe nos Estados Unidos porque há, hoje, uma presença considerável do ensino de língua e literatura latinas em muitas escolas³, disponível para crianças e adolescentes. No Brasil, isto não é verdadeiro, posto que em sua quase totalidade o latim é ensinado apenas em cursos de graduação em Letras nas universidades. Isto diminui ainda mais a carga horária disponível para o estudo de latim em instituições brasileiras; por outro lado, toda estratégia pedagógica neste campo pode contar, pelo menos em tese e idealmente, com um público discente maior de idade ou em vias de maioridade, que escolheu um curso de estudos por conta própria, e que teria maturidade para lidar com um plano de ensino e de contato com a língua que possa contar mais com a autonomia e o compromisso deste público.

Pensar acerca do ensino de latim no Brasil requer levar em conta as condições específicas deste ensino no país. As duas tendências apontadas por Percy estão presentes, de forma similar, entre os estudiosos e professores de Clássicas no Brasil; todavia, o histórico dos Estudos Clássicos brasileiros apresenta particularidades próprias, tal como as condições atuais de ensino que, aqui, não se assemelham de todo às de outros países — e certamente não são as mesmas das condições norte-

³ Acerca da manutenção do latim como língua estrangeira em escolas, veja-se como exemplo o relatório do *American Council*, por exemplo, que reporta a existência de 1514 programas de ensino de língua latina apenas em nível de Ensino Médio nos EUA (The National..., 2017, p. 9-10).

americanas. José Amarante Santos Sobrinho (2013), ao realizar o que o próprio chamou de “um esboço para uma história social do latim no Brasil” (Santos Sobrinho, 2013, p. 11), se debruça sobre as especificidades do ensino de latim, e organiza um quadro das propostas didáticas da língua, a partir dos livros didáticos de latim publicados no país entre 1900 e 2000. O autor reconhece seis abordagens, organizadas da “tradicional”, que entende a língua como estrutura, à textual, que entende a língua como meio de comunicação (Santos Sobrinho, 2013, p. 103-4). De alguma forma, esses polos se assemelham aos de Percy.

A divisão dos cultores do latim, e dos leitores de textos clássicos latinos, entre humanistas e filólogos não nos parece um problema grave em si, ou mesmo sequer um problema. Mas, a nosso ver, o modo como ela se tem feito presente adiciona uma ênfase especial em apenas um lado desta divisão (a da leitura intensiva, filológica e cindida de qualquer possibilidade de proficiência na língua analisada), tornando o outro lado, na prática, virtualmente inoperante ou impossível de se encontrar em termos profissionais nos dias de hoje. Indica que professores de latim e autodidatas na língua em grande parte desistiram, a partir de um certo momento na história e de certas condições como as nossas no Brasil, de almejar uma educação em latim que obtenha sucesso de fato em termos de competência de leitura dos textos históricos, que é o objetivo costumeiro de quem se propõe a *aprender* a língua (em oposição a, por exemplo, estudá-la em alguns aspectos apenas). O latim não se encontra mais no ensino básico, é apresentado quase apenas a graduandos de Letras em poucas horas/aula que lhe são destinadas, e não possui mais uma função necessária e fundamental nas pedagogias modernas, como outrora. Assim, quem se interessa pela leitura dos latinos recorre a traduções, e quem as faz dispõe de métodos analíticos e intensivos, o que promove a formação de bons especialistas *sobre* a língua, mas não necessariamente aptos a uma leitura fluente e extensiva da variedade de textos existentes em latim clássico.

Este é o problema que motivou a escrita desta tese: tanto humanistas quanto filólogos, ainda na acepção de Percy, não possuem hoje muita motivação, ou tempo, ou recursos, para se empenhar na aquisição de competência em latim a ponto de conseguirem ler com facilidade as obras compostas na língua. Procuramos, com este trabalho, contribuir de alguma forma para que todos nós, interessados na língua latina e nos textos latinos, possamos atingir graus de proficiência de leitura mais satisfatórios.

Como discutiremos mais adiante, no capítulo 1, há testemunhos entre classicistas de que a maior parte dos pesquisadores, mesmo entre os de grande renome, não é capaz de ler textos avançados em latim facilmente e com desembaraço nos dias de hoje (Beard, 2016; Stringer, 2019, p. 84). Os

relatos em contrário que encontramos apontam para a existência de um número respeitável de classicistas e aficionados capazes atualmente não só de performar este tipo de leitura, como também atuar com competência em outras habilidades linguísticas em latim, como ouvir, falar e escrever (Tunberg, 2013; Foreman, 2019); este número, porém, ao fim não é grande o suficiente para refutar o testemunho inicial de que a maior parte dos classicistas, ainda que competentes em sua área de atuação, possui dificuldades com a leitura rápida em latim.

Se esta dificuldade persiste entre pesquisadores experientes e avançados, com muitos anos de dedicação ao latim ou a objetos de estudo veiculados através do latim, tanto maior é a dificuldade nesse sentido de formação de novos latinistas. Ainda que haja cadeiras obrigatórias de Latim nas graduações em Letras das universidades brasileiras, o tempo disponível é exíguo; além disso — e por conta disso — cada departamento, ou cada professor, opta por direcionar seus cursos a objetivos diferentes além do ensino da língua propriamente dita. Isto ocorre não apenas pela escassez de horas para tanto, mas pela função do latim nos currículos não ser definida *a priori* de forma consensual entre os docentes. O latim hoje pode estar a serviço de uma compreensão da língua portuguesa em termos de suas origens históricas; ou servir de veículo para uma introdução à cultura e à literatura clássicas; ou, ainda, promover reflexões, a partir de uma língua amplamente estudada e documentada, úteis para elucidar teorias linguísticas (Douglas; Amarante, 2022, p. 52; 63). Assim, pensar a eficácia do ensino de latim no Brasil requer cuidado com os diferentes contextos em que este ensino se ambienta e as escolhas feitas até então pelos professores e pesquisadores inseridos nestes contextos.

Considerando o quadro geral do ensino de línguas clássicas no mundo, e o específico contexto brasileiro neste quadro, propomos que se dê mais atenção a um instrumento, objeto de nossa pesquisa. Partimos do pressuposto de que a aquisição de habilidade de leitura extensiva em latim seja a principal meta dos estudantes desta língua, caso ela não seja mero instrumento para outro objeto de estudo; pressupomos, também, que a melhor forma de adquirir uma habilidade é praticar esta mesma habilidade. Portanto, **nosso objetivo**, com esta tese, é **demonstrar o valor da leitura extensiva para a melhoria de condições do ensino de latim no Brasil**, e **procurar formas de inserção deste instrumento neste dado contexto**, na intenção de aprimorar a habilidade de leitura em latim dos educandos. Para tanto, é necessário investigar o contexto brasileiro do ensino de latim, as possibilidades de inserção de leitura extensiva e o que tem sido pesquisado e trabalhado neste sentido por educadores de latim, especialmente os brasileiros.

Não apresentamos a dualidade exposta por Percy visando criticar abordagens textuais intensivas em oposição à leitura extensiva. Apresentamos tal dualidade por acreditarmos em uma solução conciliadora de seus dois polos. Tal solução reside a nosso ver em levar em conta a evidência produzida pelas pesquisas em estudos de aquisição de segunda língua — ou SLA (*Second Language Acquisition*). As últimas décadas têm visto uma adesão crescente entre muitos pesquisadores de SLA (Van Patten; Lee, 1990; Krashen, 2002, 2018) em torno da chamada Hipótese da Compreensão (*Comprehension Hypothesis*, doravante abreviada como CH), anteriormente conhecida como Hipótese do *Input* (Krashen, 2004b). Acreditamos que esse campo de estudos tenha algo muito importante a acrescentar à questão, tornando o conflito, de certo modo, um falso problema e desvelando novas e promissoras possibilidades.

Segundo essa hipótese, uma língua não pode ser *aprendida*, de modo formal e consciente, e sim *adquirida*, num processo fundamentalmente subconsciente, através de exposição a mensagens compreensíveis. O conceito central dessa hipótese é o de “*input* compreensível”, ou CI — *comprehensible input*. O estudo formal pode, por vezes, atrapalhar mais do que ajudar, ao habituar o sujeito a focar sua atenção em fórmulas memorizadas e raciocínios complexos à hora de falar e escrever. Ao invés disso, dever-se-ia permitir à parte competente (e subconsciente) da mente que consuma o *input* disponível e necessário, ouvindo e lendo apenas, preferencialmente tão interessada no conteúdo que possa se esquecer que está lidando com uma língua diferente, até que, após centenas de horas de exposição adequada, o sujeito tenha condições de improvisar *output* em forma de fala e, mais tarde ainda, de escrita (Krashen, 1982, p. 9-22). Essa hipótese ajuda a explicar como as crianças aprendem a falar, e como analfabetos aprendem novas línguas ao mudar de região ou de convívio social, historicamente e ao redor do mundo.

Mais importante, a hipótese nos proporciona também, segundo acreditamos, a possível dissolução do conflito de interesses entre humanistas e filólogos, através de uma síntese informada pelos estudos em SLA. Afinal, se uma língua não pode ser adquirida sem exposição adequada a CI, a leitura não pode ser apenas um complemento, ou acessório opcional, ou ainda o distante objetivo final no ensino das línguas clássicas — ela deve ser o próprio fundamento deste ensino. Ainda que com objetivos diferentes, humanistas e filólogos idealmente requerem, para seu sucesso, a leitura confortável dos textos clássicos. Percy nos lembra que os estudantes de Wolf, e dos outros grandes filólogos, liam e produziam artigos em latim regularmente, e que nos anos 1990 era ainda possível encontrar artigos na língua em periódicos da área (Percy, 2010, p. 194)⁴. Ou seja, o rigor filológico

⁴ Ainda hoje há periódicos inteiros em latim, como *Melissa*. A publicação, no entanto, se comporta como uma revista de variedades, como se seu principal objetivo fosse tão somente fomentar oportunidades de leitura em língua latina: um

por si só não tem de alijar necessariamente o pesquisador da capacidade de leitura fluente; se isto ocorre, ocorre por motivos outros. A novidade trazida pela CH é que a prática da língua não resulta em sua aquisição, e sim o inverso: a aquisição resulta na possibilidade posterior de prática e de revisão desta prática. O *input*, seria, segundo essa hipótese (e como *input* conta-se a leitura, em conjunto com a audição), a condição de possibilidade da aquisição da língua latina, e, por consequência, do *output* correto, em forma de escrita, fala e, também, de reflexão posterior sobre suas estruturas morfológicas, sintáticas, e ainda de análises retóricas e estéticas sobre os textos estudados.

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

Como antes dito, é importante que a linguagem a que se expõe carregue consigo conteúdos interessantes. Pressupõe-se um forte componente afetivo (o “filtro afetivo”) no modelo proposto pela CH (Krashen, 1982, p. 30-32). O interesse pelo que se ouve/lê é o que garante tanto a continuidade da atenção quanto a sua qualidade, visto que a aquisição da língua ocorre com mais sucesso quando o foco não se encontra no código, e sim no que o código veicula. Desse modo, a leitura é imprescindível para a aquisição bem-sucedida da língua latina. Afinal, no caso das línguas antigas, os textos são a quase sempre a única manifestação da língua com que podemos fazer contato (Fortes, 2015, p. 119; Lima, 1995, p. 25). Os dois objetivos — proficiência na língua e conhecimento da cultura — deixam de representar polos distintos e se encontram, nas práticas orientadas por CI, num mesmo ponto. Língua e literatura, em termos práticos, são para todos os efeitos a mesma coisa.

Tal entendimento vai ao encontro do que se tem elaborado em áreas afins, como em estudos de educação literária e letramento em ensino de língua materna. O que se discutirá a seguir servirá para ilustrar o que entenderemos, nesta tese, como *literatura* e como *leitura literária* no contexto do ensino de latim, onde queremos promover o uso da leitura extensiva como instrumento pedagógico.

artigo pode tratar dos *Colloquia* de Erasmo (Sacré, 2001), outro da criação do dinheiro (Licoppe, 2002), outro ainda acerca da saída do Reino Unido da União Europeia (Gysens, 2019). Outro periódico digno de nota é o *In Medias Res*: uma revista digital da área de Clássicas que, apesar de escrita majoritariamente em inglês, contém alguns artigos em latim, como uma transcrição recente de uma palestra acerca dos princípios e métodos do Pe. Reginald Foster (Kuhner, 2019).

Uma das dez teses propostas por Vitor Manuel de Aguiar e Silva acerca do ensino de literatura, revistas por Maria Amélia Dalvi, é a da centralidade do texto literário no ensino de língua (Silva, 1998; Dalvi, 2013, p. 78), ao invés de considerar seu estudo uma “área apendicular, ou como uma área perfeitamente aristocrática do ensino” (Dalvi, 2013, p. 78). Dalvi chega mesmo a defender, entre outra das teses, “a redução dos programas e da massa de informações em defesa de uma leitura e uma literatura para a vida” (Dalvi, 2013, p. 79). No campo do ensino de língua latina, um olhar informado pelas teorias baseadas em CI poderia chegar a conclusões semelhantes. Talvez seja mesmo necessário dispensar (tanto mais totalmente quanto mais em condições mais próximas do ideal) redundâncias informacionais e métodos tradicionais de gramática em favor da leitura livre e extensiva, orientada para a aquisição da língua e do contato com os elementos culturais. Ainda segundo Dalvi, o papel da literatura nas escolas brasileiras tem sido inócuo e beletrista:

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

Dalvi discute aqui a presença do *texto literário* em sala de aula, e o que distingue, para ela e para o que ela entende como “modelos tradicionais do ensino”, este tipo de texto em contraste com qualquer outra leitura. Em nosso caso, em geral não distinguiremos *textos literários*, ou *literatura*, de outros tipos de texto; não nos interessa restringir o que poderia compor uma biblioteca de leitura extensiva, já que desejamos aumentar ao máximo as possibilidades de leitura dos alunos brasileiros de latim. No terceiro capítulo, discutiremos com mais apuro esta questão, dissertando quanto aos motivos de não nos atermos ao que constituiria ou não *literatura*, e em que situações seria proveitoso nuançar esta decisão.

Certamente essa situação, descrita por Dalvi, é correlata ao modo com que o latim sempre foi ensinado no Brasil desde o século XVI. A história do ensino de latim é importante para o entendimento não só dos problemas na formação de latinistas e leitores dos clássicos, mas também de todas as questões pertinentes ao ensino de línguas, materna e estrangeiras. Afinal, o estudo das línguas modernas em escolas foi moldado pelos tradicionais estudos de gramática, retórica e composição latinas; à medida em que estas mesmas línguas passaram a ocupar o lugar do latim nas escolas, o estudo de latim teve que mudar de propósito (Richards; Rodgers, 1986, p. 1-2). Assim,

apesar de se constituírem campos diferentes, tanto o ensino de língua portuguesa como o de língua latina apresentam características, em sua constituição histórica, advindas de uma mesma fonte.

No Brasil, a história do ensino de latim confunde-se com a própria história geral da educação brasileira. Em 1549, chegaram ao Brasil os padres da Companhia de Jesus, fundando uma escola “de ler e escrever” logo nos primeiros quinze dias após o desembarque (Leite; Castro, 2014, p. 225). Os jesuítas nos legaram seu método de ensinância, organização e administração do sistema escolar — a *Ratio Studiorum*, que foi, por séculos, a única e unificada pedagogia em vigor na colônia (Leite; Castro, 2014, p. 225; Saviani, 2013, p. 41). A educação jesuítica partia de um latinismo próprio da época. Apesar de pautada em autores antigos — especialmente Cícero e Aristóteles —, o latim já pertencia ao mundo cristão, e é pela ótica cristã que os jesuítas apresentavam os textos aos alunos. Sem dúvidas, os jesuítas ofereciam uma educação de cunho humanista, mas sobretudo de um certo tipo de humanismo, enviesado pelo dogma católico (Leite; Castro, 2014, p. 219).

Não se trata aqui de acusar os jesuítas de infidelidade aos textos antigos, ou de torná-los meros instrumentos corporativos ou dogmáticos. Afinal, todo texto é lido a partir dos interesses e das possibilidades de cada leitor, ou círculo de leitores. Os jesuítas não só eram lidos em textos latinos muito anteriores à sua própria Ordem, quanto escreviam eles mesmos textos latinos: poemas, teatro, pregações, cartas, tratados. Seu latinismo não é tratado aqui como menor, ou mais *deturpado* em relação a um clacíssimo *original*; apontamos, meramente, que tipo de cultura se desenvolvia em latim e com os textos latinos no caso.

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

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

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

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

Talvez por conta de todos esses séculos de influência do que sobrou da *Ratio Studiorum*, somados ao deslocamento de propósito que as reformas educacionais promoveram (com o estudo de latim apenas em cursos superiores, formando gramáticos e estudiosos que pensem *acerca* da língua), firmou-se, entre os mestres de latim brasileiros a partir do século XX, a ideia de que aprender latim serve para fins totalmente extrínsecos ao que a língua e a literatura podem oferecer (Santos Sobrinho, 2013, p. 116-7). Nota-se uma preocupação entre esses professores com a formação da moral e a edificação da virtude, na crença de que, ao aprender latim, o aluno aprende *de verdade* a sua própria língua materna, esta sendo derivada daquela; serve também para aprender a se expressar melhor em sua própria língua:

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

O latim foi relegado, ao fim do século XX, a uma ou a umas poucas disciplinas nos cursos de graduação em Letras. Tendo sobrevivido de alguma forma, foi apenas nas décadas de 1980 e 1990 — a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, por exemplo, foi fundada em 1985 — que os professores de estudos clássicos retomaram o ensino de línguas antigas de maneira mais informada,

interessando-se pelas teorias modernas de literatura e linguagem, promovendo a discussão acerca dos fins e dos meios do ensino destas línguas.

Há, hoje, um interesse crescente entre professores de latim, no Brasil, por um ensino de latim que funcione como um ensino de qualquer outra língua estrangeira, dado que, ainda que não haja uma comunidade de falantes nativos se utilizando da linguagem e sujeitando-a a modificações diacrônicas e de registro, a aquisição efetiva de uma língua, morta ou viva, acontece sempre a partir dos mesmos processos cognitivos e psicolinguísticos. Acreditamos, por isso, que seja importante refletir sobre o papel da leitura na aquisição de língua latina, no contexto brasileiro. Nossa hipótese é de que a inserção de leitura extensiva — e *voluntária*, o mais possível, a depender da natureza do estudo e das relações entre professor e alunos — no contexto brasileiro de ensino de latim pode ser um instrumento metodológico útil no enfrentamento das dificuldades encontradas. No entanto, como oferecer aos alunos uma vasta quantidade de leitura extensiva e voluntária, em latim, visto que: a) a quantidade de obras para iniciantes, leituras graduadas, ainda é relativamente pequena e b) o tempo, em horas/aula, nas disciplinas de graduação ainda é muito exíguo?

Portanto, o **objetivo** desta tese é: **demonstrar que a leitura extensiva é um instrumento pedagógico** (e não um método, por exemplo); **demonstrar também sua importância** para o ensino de latim no Brasil; **investigar** o contexto brasileiro do ensino de latim, as possibilidades de inserção de leitura extensiva e o que tem sido pesquisado e trabalhado neste sentido por educadores brasileiros. Procuraremos atingir este objetivo, de forma mais específica, elucidando, partindo das pesquisas em SLA, o papel da leitura extensiva no ensino de língua, em geral, e latina, com suas particularidades; analisando de que forma a leitura extensiva tem sido utilizada por professores de latim, no mundo, que produzem livros graduados para os diferentes estágios de proficiência e os utilizam dentro e fora da sala de aula; estudando o que tem pensado os pesquisadores brasileiros da área; e, finalmente, sintetizando os diagnósticos e as soluções formuladas por estes pesquisadores, **sugerindo**, após análise, **caminhos possíveis** para o fomento deste tipo de estratégia.

Nosso primeiro capítulo tratará da leitura extensiva como instrumento pedagógico. Nele discutiremos as definições disponíveis de leitura extensiva, seu histórico no ensino de latim, e seu uso hoje neste mesmo ensino.

No segundo capítulo abordaremos historicamente o ensino de latim no Brasil, apoiando-nos em trabalhos especializados, como por exemplo a tese de José Amarante Sobrinho (2013). O objetivo deste capítulo é situar o leitor primeiro no contexto geral do ensino de latim brasileiro, retomando um breve histórico deste ensino; em seguida, discorrer sobre o papel da leitura nas práticas

pedagógicas analisadas. Assim, poderemos vislumbrar como a leitura extensiva pode ter sido utilizada, ou ignorada, na história do ensino de latim no Brasil.

O terceiro e último capítulo apresentará uma proposta de utilização de leitura extensiva hoje neste contexto. Estabeleceremos as condições desta prática de leitura, elementos que deverão compor esta prática, e detalharemos um plano de execução. Tendo sempre em mente que a leitura extensiva constitui um instrumento, e não um método específico, nosso plano servirá a estratégias diferentes que professores aplicam a desafios costumeiros no país. Com a proposta, esperamos ilustrar como este instrumento pode ser útil aos objetivos dos professores de latim no Brasil e como ele pode ser inserido com eficácia nos currículos e nos grupos de estudos, considerando o ambiente de ensino da língua em nosso país.

1. Leitura extensiva como instrumento pedagógico

Neste capítulo procuramos esclarecer do que se trata a leitura extensiva, como este conceito se situa no tempo e no espaço, como tem sido abordado no ensino de latim e porque me interessa por ele neste contexto. A noção de leitura extensiva pode incluir ou excluir certas características de acordo com o autor por quem é definida, mas certas mínimas condições devem ser atingidas para que se possa falar, de forma inequívoca, de um mesmo instrumento, ou abordagem, sob este nome; nossa hipótese é a de que tais mínimas condições, tornadas recursos disponíveis a professores e alunos, podem constituir grande auxílio à pedagogia do latim no Brasil. Descreveremos as possibilidades neste capítulo, para, no capítulo final, estipular quais exatas condições seriam estas e como elas poderiam definir um instrumento interessante para professores e alunos de latim brasileiros. Incluímos também, neste capítulo, um brevíssimo histórico das práticas de leitura extensiva, com ou sem este exato nome, na Europa e em suas antigas colônias, especialmente porque estas práticas estão ligadas, desde suas origens, ao ensino de latim e ao papel do latim na História da Educação.

1.1 Definição de *leitura extensiva* (LE)

Em estudos de linguística aplicada e aquisição de segunda língua, entende-se *leitura extensiva* (LE) como uma abordagem pedagógica, ou um instrumento entre outros na formação de um currículo didático, que busca facilitar o processo de aprendizado (ou de *aquisição*, como se verá adiante) de linguagens através de vastas quantidades de textos lidos (Herschensohn; Young-Sholten, 2013, p. 713). Tal abordagem tem sido pensada e praticada tanto em relação a primeira (L1) quanto a segunda línguas (L2), mas especialmente quanto a L2 (Burrows, 2012; Herschensohn; Young-Sholten, 2013, p. 713; Holsworth, 2020, p. 40). Por este recurso, um grande vocabulário poderia ser adquirido espontaneamente, e o sentido de palavras novas ao leitor seria, em sua maior parte, inferido de imediato pelo contexto, ao invés de depender (ou de depender exclusivamente) de estudos mais meticulosos, de análises gramaticais, textuais ou de traduções que requeiram uma leitura mais intensiva, lenta e concentrada por conseguinte em quantidades menores de texto (Herschensohn; Young-Sholten, 2013, p. 713).

Há muitas formas possíveis de leitura extensiva, com diferentes requisitos. Como exemplos destas formas possíveis, podemos destacar: textos *simplificados*, adaptados a iniciantes, por simplificação gramatical e vocabular de outros textos originais; textos *elaborados*, acrescentando a textos originais contextos culturais e históricos, explicações de aspectos pouco familiares do conteúdo aos

leitores, e sinônimos para palavras de baixa frequência; textos com *glosas marginais*, auxiliando com notas (ou *popups*, em hipertextos) a compreensão do que se lê; ou leituras *graduadas*, textos originais, e não adaptados de outras fontes, pensados desde sua composição primeira para o ensino de L2, graduados e classificados de acordo com o nível de fluência necessário para sua leitura (Tabata-Sandom, 2016, p. 22). Seja como for, todas estas formas incluem leitores que se apliquem à atividade de forma [relativamente] independente, [relativamente] voluntária, em grandes quantidades, com muitas escolhas à disposição e em material no nível adequado de competência (Nation; Waring, 2020, p. 3).

A adequação é necessária para que se possa ler de forma verdadeiramente extensa, posto que não é possível, ou estimulante, para alunos e autodidatas cercarem-se de textos cuja complexidade esteja acima de seu alcance, ou cujo escopo esteja constantemente fora de seus interesses. É importante também que se leia em grandes quantidades, já que a eficácia desta ferramenta reside no aumento significativo da exposição do aluno à língua, sacrificando atenção intensiva e detalhada em função de mais tempo compreendendo mensagens enquanto se lê. Ainda, parte significativa dos autores pesquisados para este capítulo reforçam a necessidade do caráter *independente e voluntário* da LE, para que o interesse do aluno seja genuíno e o mantenha, de fato, lendo. Porém, acrescentamos entre colchetes o modificador *relativamente*, posta a contradição entre a obrigatoriedade de um programa feito para a sala de aula e a ideia de que este programa esteja fundado totalmente exclusivamente no desejo do leitor. Em suma, há uma contradição entre o leitor (independente, voluntário) e o aluno (inscrito, seguidor de um currículo). Acreditamos evitar esta contradição admitindo uma diferença de grau, não de natureza, entre seus termos: alunos podem ser obrigados a seguir um plano de ensino, mas podem fazer escolhas dentro das possibilidades deste plano. Deve-se lembrar, também, especialmente no caso do latim no Brasil, quase todo concentrado em cursos superiores, que os alunos de latim no país são obrigados a seguir um dado plano mas se inscreveram voluntariamente no curso em que este plano se inscreve. Portanto, a independência e o respeito à vontade dos leitores é relativa, mas podem estar presentes em grau suficiente para que ajudem educador e educandos a alcançarem seus objetivos.

Todas estas possibilidades orbitam, porém, em torno de um elemento essencial desta abordagem: seja como for feita ou entendida, a leitura extensiva envolverá sempre *ler muito* (Waring; Helgesen, 2007, p. 3). Define-se *muito*, aqui, a partir do contraste com uma leitura *intensiva*, que demandaria tempo analisando detalhes de um dado texto, glosando-o, ou mesmo memorizando-o, a depender das práticas em torno do texto latino. Este mesmo tempo, se dispensado em mais leituras, ao invés

de mais apuro em uma mesma leitura, determina para nós, por contraste, o que seriam grandes quantidades de texto lido.

É desta necessidade que irradiam todos os outros elementos esperados da LE como instrumento de aproximação dos leitores a uma língua-alvo: não se pode ler muito se a leitura não lhes interessa, se não lhes há muitas leituras disponíveis, se estas leituras, uma vez disponíveis, não se encontram facilitadas ao seu nível de competência. Todas estas características acabam servindo a um propósito explicitamente pedagógico; em geral, a LE se encontra ou em sala de aula, ou como complemento à sala de aula, ou ainda como recurso de autodidatas (Herschensohn; Young-Sholten, 2013, p. 713). Disto se infere que, apesar de ser a quantidade o que define um tipo de leitura como extensiva, deve-se levar em conta também o objetivo desta atividade: do ponto de vista do leitor, a LE preza pelo entendimento rápido e geral do conteúdo; do ponto de vista de quem advoga esta técnica, preza pela aquisição de vocabulário e de estruturas morfossintáticas de forma automática e espontânea, promovendo em adição o gosto pela leitura (Richards; Schmidt, 2013, p. 193-194).

1.1.1. Brevíssimo histórico das práticas de LE

Costuma-se por isso definir a leitura extensiva em relação a seu oposto, a leitura *intensiva* (LI), o que parece ter ocorrido desde o começo de seu uso como termo técnico. O primeiro pesquisador a utilizar o conceito foi Harold Palmer, em 1920 (Kelly, 1969, p. 131; Day, 2015, p. 294); ao se buscar o texto em que isso ocorre, nota-se que esta mesma utilização ocorreu já em contraste com a noção de LI, em um contexto de pedagogia de segundas línguas:

A leitura pode ser intensiva ou extensiva. No primeiro caso, cada frase é submetida a um escrutínio cuidadoso; no segundo, ler-se-ão livros e mais livros dando-se uma atenção apenas superficial e passageira às unidades lexicológicas das quais são compostos (Palmer, 1920, p. 205).

Louis Kelly, em *25 centuries of language teaching*, identifica esta LI com a *lecture expliquée* dos franceses (leitura explicada) e com o exercício clássico da *praelectio* (cujos sentidos vão de “pré-leitura”, “leitura explicada” a “preleção”, “palestra”), praticado, com variações, da Antiguidade ao século XIX (Kelly, 1969, p. 131-2). Tratava-se de uma análise gramatical intensa aplicada a textos; Quintiliano (1.8.13) descreve a atividade como um elemento da educação do orador, em que se atenta a elementos frasais e à distribuição de pés poéticos, que deveriam ser bem ordenados tanto em poesia quanto em discursos, excluindo barbarismos e inadequações. Já um pouco antes do

período carolíngio, segundo Kelly (Kelly, 1969, p. 132), o escopo da *praelectio* foi ampliado por escoliastas e comentadores, enfatizando ainda mais a apreciação literária e a relevância social das obras analisadas. Em todos os momentos, porém, a *praelectio* sempre teve uso prescritivo, variando apenas sua ênfase, através de subdivisões (nomeadas por exemplo como *commentum* ou *glosa*), a depender da escola e do círculo literário em questão (Kelly, 1969, p. 132-4). A *Ratio studiorum*, primeira escolarização sistemática oferecida no país (Santos Sobrinho, 2013, p. 62 ff.), foi fundamentada na prática da *praelectio*⁵ — a sua aula propriamente dita — de onde se seguiriam, então, todas as outras práticas pedagógicas (Storck, 2015, p. 144), como perguntas aos alunos para verificar a compreensão dos textos (Kelly, 1969, p. 135-6). O ensino de latim era a prioridade das pedagogias dos séculos XVI e XVII, acima do ensino do vernáculo, a ponto de suprimir em algum momento o português do currículo no Brasil (Santos Sobrinho, 2013, p. 63). Além dos textos latinos clássicos, pode-se dizer também que as *praelectiones* também constituíram um método de estudo dos textos bíblicos (Kelly, 1969, p. 132).

Atribui-se a práticas de LI como estas a fundação do chamado método *gramatical-tradutório* (*grammar-translation method*), a partir do século XVIII (Kelly, 1969, p. 134-5). Esta abordagem é conhecida em estudos pedagógicos por ter sido adotada primeiro para aprendizado de línguas clássicas e então implementada a modernas (Lloyd, 2017, p. 57), de modo imensamente influente até o século XX (Kelly, 1969, p. 139), ainda que sempre parelhado a críticas em todas as épocas e lugares em que tenha surgido (Kelly, 1969, p. 135). Após análise cuidadosa das frases de um dado texto, os alunos, através de instruções dadas mormente em L1, devem demonstrar a compreensão de seu conteúdo e de suas estruturas morfossintáticas, traduzindo-o, enfim (Lloyd, 2017, p. 57). O método tem sido alvo de críticas por décadas, como antiquado e incapaz de levar o educando a desenvolver habilidades efetivas de comunicação em L2 (Celce-Murcia, 2014, p. 2-14; Zhou ; Niu, 2015, p. 798-9; Lloyd, 2017, p. 57). Contudo, apesar de tão criticado, sua presença foi muito forte, e ainda é em muitos círculos, em ensino de latim em geral (Lloyd, 2017, p. 57), especialmente no Brasil (Santos Sobrinho, 2013, p. 115 ff.).

Abordagens que envolvam leitura extensiva, por sua vez, são tão antigas quanto as descritas acima, no mínimo porque as pedagogias voltadas para os clássicos objetivavam, por definição, a fluência nestes mesmos clássicos, o que requer, ao fim dos planos de estudos, a capacidade de se ler textos em língua antiga com rapidez e espontaneidade. Com efeito, muitos pedagogos de séculos passados

⁵ Embora deva se levar em conta que Kelly também afirma, citando o texto da *Ratio* (1969, p. 133), que os métodos jesuítas se desviaram das *praelectiones* então correntes ao retirarem boa parte de sua ênfase na análise gramatical, dando mais atenção a lugares-comuns, anedotas e outros recursos retóricos a serem extraídos dos textos.

poderiam se utilizar de LE desde estágios mais iniciais da educação, colocando-se por vezes abertamente contrários a métodos que priorizassem LI. Louis Kelly aponta que os grandes humanistas, como Erasmo de Roterdã, advertiam contra o pedantismo que o excesso deste tipo de análise poderia causar (Kelly, 1969, p. 133) e educadores do século XVIII ao XX se insurgiam contra o método gramatical-tradutório em movimentos que resultaram no *método direto* ou *método natural*⁶ (Kelly, 1969, p. 138-9; Singleton, 2013, p. 304), muito influente nos primeiros decênios do século XX, que pregava que o aprendizado deveria ocorrer através da comunicação direta em L2, e não de uma pura transmissão de regras e de conteúdos (Kelly, 1969, p. 151; Lloyd, 2017, p. 58).

A própria noção de que os modos pré-modernos de ensino de línguas foram dominados pelo método gramatical-tradutório — baseada no entendimento de que a educação em línguas modernas, nativas ou estrangeiras, começou na Europa no século XVIII, a partir de métodos oriundos do estudo de latim e de grego antigo, e que se estabeleceram ao mesmo tempo em que começaram a ser questionados no século XIX (Van Essen, 2013, p. 307) — é, segundo certos pesquisadores de áreas distintas, como por exemplo o linguista Camilo Andrés Bonilla Carvajal (2013) e o classicista Terence Tunberg (2020, p. 66-7; 69 n. 2) uma falácia simplificadora, um rótulo arbitrário e enviesado, utilizado para reduzir uma realidade histórica complexa a uma noção mais simples, a de metodologia tradicional/traditionalista. Tamanha simplificação foi apontada também como fruto de uma visão eurocêntrica e presentista, que formaliza todas as práticas passadas como uma história unificada da educação, organizada como uma progressão inevitável de métodos tão melhores quanto mais próximos do estado presente; a própria noção de *método*, segundo esta crítica, não passaria de um rótulo redutor e sem substância, influenciado por um “boom de métodos” (*method boom*) oriundo dos anos 1970 (Pennycook, 2013, p. 315). Aponta-se esta situação também como uma manifestação de um tropo central do discurso colonial, que rechaça uma diversidade de práticas ao redor do globo como um corpo estático de “abordagens tradicionais” (Pennycook, 2013, p. 316). Outros modelos de ensino/aprendizagem foram propostos em descarte da noção de método (Pennycook, 2013, p. 315-6).

De fato, não se deve inferir que, por causa do ensino de línguas na Europa ter se voltado a línguas clássicas por muitos séculos, todos os seus métodos tenham sido idênticos a uma exposição de regras e princípios tais como se nos aparecem hoje em gramáticas latinas e gregas. Afinal, o latim era uma língua utilizada para comunicação em todo o continente e, assim que perdeu tal função, do

⁶ Stephen Krashen (Krashen, 1982, p. 135; 137) diferencia o método direto do método natural. O primeiro seria um conjunto de propostas diferentes, com certos pressupostos em comum; o segundo, uma abordagem específica, elaborada por Tracy Terrell, que posteriormente a sua articulação inicial seria desenvolvida em linha com os princípios teóricos defendidos por Krashen. Para definições mais precisas, cf. Ricucci, 2013, p. 35.

século XIX adiante, passou a ser ensinada como uma espécie de ginástica mental, um fortalecimento da disciplina e da cognição necessário para toda forma de educação superior (Mallinson, 1957, p. 8; no Brasil, v. Santos Sobrinho, 2013, p. 113-7). Deste contexto surgiu no século XX um viés que entendia o ensino de letras clássicas como muito dependente de tabelas, compêndios e memorização de regras, o que, ainda que também tivesse existido outrora, não teria podido consistir na totalidade de formas pedagógicas em um mundo pré-moderno, onde o latim e o grego possuíam destaque curricular e papel efetivo na comunicação humana como língua literária por toda a Europa e por suas colônias.

De fato, métodos mais extensivos de leitura para fins de ensino de língua existiram desde a Grécia antiga (Kelly, 1969, p. 139-40), e continuaram a ser praticados desde então, através de três grandes formas: 1) textos simplificados, como as adaptações de clássicos *ad usum Delphini* (cf. Volpillac-Auger, 1997), ou colóquios; 2) suportes de apoio ao texto, gráficos ou comentariais (como as traduções interlineares, de que se falará mais adiante, ou livros ilustrados como o *Orbis Pictus*, de Comenius); e 3) leituras graduadas compostas especificamente para aquisição de L2 (Kelly, 1969, p. 139 ff.). Ao fim da Idade Média e durante toda a Renascença, com efeito, o ensino de latim se baseava em práticas abrangentes de comunicação falada e escrita, com fartas oportunidades de se ouvir e de se ler latim em grandes quantidades e em níveis de complexidade adequados aos alunos (Tunberg, 2020). De todo modo, mesmo entre tutores mais comprometidos com práticas de LI, a leitura independente, fora das salas de aula, sempre foi fortemente encorajada, e mesmo forçada, na medida do possível, tanto em ensino de línguas clássicas quanto de vernáculas (Kelly, 1969, p. 151).

Assim, embora a prática, e o arrazoado por trás da prática, tenham sempre existido, o conceito propriamente formulado como *leitura extensiva* surgiu apenas no século XX (Kelly, 1969, p. 150). Professores e pesquisadores interessados em teorias pedagógicas começaram a experimentar que alunos abordassem leituras em L2 como se estivessem em L1, com a percepção de que a leitura serve como introdução a uma cultura estrangeira, de que deve ser prazerosa e de que ler não equivale a traduzir; em geral, não se percebia que estes princípios já eram aplicados durante a Renascença (Kelly, 1969, p. 150; Tunberg, 2020). Claude Marcel, por exemplo, a partir de 1867 passou a defender um sistema de educação, baseado no *método direto/natural*, concentrado porém na leitura, evitando treinamento formal em tradução e gramática, influenciando o que viria a ser conhecido como o *método de leitura* (*reading method*) nos anos 1920 (Singleton, 2013, p. 304).

Além das motivações teóricas, como as presentes entre linguistas estruturalistas interessados nestes experimentos (Kelly, 1969, p. 151), algumas tendências editoriais advindas do século XIX também contribuíram para o interesse em LE. Revistas e jornais passaram a ser publicados em linguagem gradual e simplificada, para consumo de estudantes de L2. Os primeiros títulos eram escritos em latim, como *Hermes romanus*, publicada na França entre 1816 a 1819; as revistas latinas fizeram mais sucesso do que as vernáculas, até o século XX (como a *Latinitas*, do Vaticano, e a *Acta Diurna*, voltada ao consumo escolar em Londres), posto que revistas em línguas estrangeiras sempre foram acessíveis, o que tornava pouco lucrativa a venda de títulos voltados ao público interessado em aquisição de L2 (Kelly, 1969, p. 152).

Um dos motivos por que a LE não foi tão divulgada antes do século XX pode ter sido o fato de que a leitura *silenciosa* é raramente mencionada nos séculos anteriores, por conta de diferenças históricas e culturais em relação a práticas de leitura; segundo alguns autores, a relação entre leitura *individual, independente e silenciosa*, fora de um evento social, se estabeleceu de modo muito recente, especialmente a ponto de significar o modo preferencial de se ler (Kelly, 1969, p. 152). A *praelectio*, como visto, configurava-se uma leitura conjunta, em voz alta, e voltada a um cânone predeterminado, ao contrário do que se espera de práticas de LE.

Em estudos de aquisição de segunda língua (SLA), o aporte teórico que nos parece mais presente entre os estudos recentes sobre LE foram as cinco hipóteses de Stephen Krashen sobre como os seres humanos adquirem linguagens (Krashen, 1982, p. 20), em especial a hipótese do *input (Input Hypothesis)*, segundo a qual a aquisição de uma língua — toda e qualquer língua, L1 ou L2 — se dá tão somente através da compreensão de mensagens (Burrows, 2012, p. 71; Véronique, 2013, p. 4; Holsworth, 2020, p. 40). Tais mensagens, para serem compreendidas, devem ser compostas de *input compreensível*, ou seja, a leitura (ou audição) não deve conter muitas partes obscuras ou que requeiram análise; desta forma, a leitura fluida, constante e acorde ao nível do leitor seria um grande instrumento de desenvolvimento linguístico.

As ideias de Krashen foram muito influentes em estudos de SLA, ainda que bastante controversas, em geral porque é comum considerarem, entre pesquisadores de SLA, muito radical tanto a cisão feita entre aprendizagem e aquisição, quanto a explicação derradeira e exclusiva desta última apenas pelas cinco hipóteses (Barcroft; Wong, 2013, p. 629; Lloyd, 2017, p. 47-8). Para que se entenda de modo adequado o que se debate na literatura sobre LE, é preciso portanto conhecer um pouco mais estas ideias de Krashen, posto a magnitude de sua influência neste campo de pesquisa (Wheeler, 2003, p. 93; 97; Blum, 2008; Brumfit, 2013, p. 470; Chen *et al.*, 2013, p. 303).

1.1.2 As cinco hipóteses de Stephen Krashen

O campo de estudos em SLA foi tão impactado pelas ideias de Stephen Krashen a ponto de muitos entenderem que a própria noção de SLA foi fundada por ele, dada a divisão que ele formulou, ou consolidou, entre *aprendizado* e *aquisição* de língua (Krashen, 1976; 1981; Véronique, 2013, p. 4). Pesquisadores voltados a LE, em especial, tendem a citar suas hipóteses ou trabalhar com seus pressupostos, demonstrando-lhes mesmo respeito e gratidão (Nation; Waring, 2020, p. v), mesmo quando não se concorda totalmente com eles (Ensslin; Krummes, 2013, p. 296). No início de sua carreira, os trabalhos de Krashen se filiavam de modo claro a abordagens gerativistas (Marcelino, 2017; Slabakova, 2016, p. 405, n. 11); neste preciso viés, ele publicou, com outras pesquisadoras, um trabalho fundamental para demonstrar que a sequência de aquisição de L2 não é influenciada pela língua nativa de quem a adquire (Madden; Krashen, 1974; Slabakova, 2016, p. 391). Suas teorias posteriores foram por vezes entendidas como uma aplicação do modelo da Gramática Universal, de Noam Chomsky, à SLA (Liu, 2015, p. 140). A partir da publicação de suas principais hipóteses, de que trataremos a seguir, ele se tornou muito popular nos anos 1980 não só entre pesquisadores como também entre professores e outros profissionais de educação em línguas (Wheeler, 2003, p. 93; 97; Blum, 2008; Brumfit, 2013, p. 470;). A formulação e a divulgação destas cinco hipóteses fomentaram a pesquisa em práticas de leitura extensiva (Chen *et al.*, 2013, p. 303), e por isso deverão ser apresentadas, de forma breve, neste trabalho.

A primeira hipótese distingue *aprendizado* de *aquisição*, como dois modos discretos e independentes por que adultos desenvolvem competência em uma segunda língua (Krashen, 1982, p. 10). A aquisição ocorreria de forma subconsciente, enquanto mensagens vão sendo compreendidas, sem que os sujeitos se apercebam de que estão adquirindo linguagem; o aprendizado, através da transmissão consciente de regras e de reflexão voluntária acerca da estrutura de uma dada língua (Krashen, 1982, p. 10; 2013, p. 1). Por isso, segundo Krashen, a distinção já existia antes de suas obras (e até hoje muitos pesquisadores entendem que estudos em *aprendizado de línguas* e em *aquisição de línguas* sejam campos de pesquisa separados *cf.* Van Patten; Smith; Benati, 2020, p. 40ff.), mas com sentidos diferentes do que ele lhes propõe — o sentido de que uma criança *adquire* uma língua ao passo que a um adulto só lhe resta *aprender*; para ele, porém, a dicotomia é válida para todos os estágios da vida humana: uma coisa é saber uma língua, ou seja, adquiri-la, em qualquer idade; outra, saber *sobre* uma língua, ou seja, aprender sobre ela (Krashen, 1982, p. 10; 2013, p. 1).

Em sua publicação seminal sobre o tema, Krashen afirma que adultos têm que dispor do mesmo “dispositivo de aquisição de linguagem”, ao adquirir L2, a que crianças têm acesso ao adquirir L1. Para ele, correções têm muito pouco efeito produtivo na aquisição real — inconsciente — de L2, apesar de ser útil para o aprendizado consciente (Krashen, 1982, p. 11). Isto pode ser clarificado, segundo ele, ao se observar alunos aprendendo sobre sua própria língua nativa na escola, e quais as funções que isso pode cumprir — a de refinar o conhecimento e o uso da língua já adquirida (Krashen, 1982, p. 11; 2013, p. 1).

A **segunda hipótese** deriva da ideia deste dispositivo inconsciente. Há, segundo Krashen, uma **ordem natural** de aquisição de estruturas gramaticais em uma dada língua (Krashen, 1982, p. 12). Esta hipótese foi desenvolvida a partir dos principais trabalhos do linguista nos anos 1970 (*cf.* Bailey; Madden; Krashen, 1974), e de análises estatísticas subsequentes; deste então Krashen afirma que a ordem em que se adquire os elementos gramaticais de L2 não depende de L1, tampouco de uma gradação do que seja considerado mais simples ao mais complexo, como em exposições didáticas (Krashen, 2013, p. 2). Tal ordem, segundo o pesquisador, pode ser notada em certas condições — ou “desaparece apenas sob certas condições” (Krashen, 1982, p. 13).

A **terceira hipótese** surge como uma espécie de corolário da primeira, lidando com o uso consciente das estruturas adquiridas, abordadas pela segunda. Segundo a **hipótese do Monitor**, regras formais, ou o aprendizado consciente, possuem um papel muito limitado em SLA (Krashen, 1982, p. 16): *editar*, ao se emitir *output*, o que tenha sido criado pelo “sistema adquirido”, ou seja, auto-corrigir a fala ou a escrita (Krashen, 1982, p. 15). Tal edição só poderia ocorrer de modo efetivo sob três condições:

1. Conhecer a regra — o que pode ser difícil, dado que, para Krashen, o conjunto total de regras de uma dada língua é sempre muito maior e mais complexo do que se imagina a partir das descrições registradas, e mesmo as já expostas aos melhores alunos não necessariamente são lembradas por eles;
2. Dedicar foco à forma — o enunciador necessita estar dedicado ao que quer dizer *ao mesmo tempo* em que deve, também, estar atento a *como* dizê-lo de forma correta;
3. Possuir tempo livre disponível — raramente o Monitor poderá ser utilizado de forma efetiva em uma conversação em ritmo ordinário (Krashen, 1982, p. 16; 2013, p. 2-3).

Todas as três condições devem estar presentes, mas elas são necessárias e não suficientes; ou seja, ainda que todas elas ocorram, o enunciador pode ainda assim não obter sucesso em utilizar o Monitor (Krashen, 1982, p. 16). Na maior parte dos casos, recorre-se ao Monitor em provas e

exames (Krashen, 1982, p. 18; 2013, p. 3). O objetivo pedagógico de Krashen é, então, fomentar o uso ótimo do Monitor, nem em excesso, nem em falta, aplicado por sujeitos que saibam recorrer a ele de forma adequada, sem que isso interfira na comunicação (Krashen, 1982, p. 19-20).

O imenso destaque dado pelas três primeiras hipóteses à aquisição em detrimento do aprendizado consciente leva Krashen à sua hipótese central. Sua **quarta hipótese**, a **hipótese do *input*** ou da **compreensão** — ou, ainda, do ***input* compreensível** —, responde à pergunta: como o ser humano adquire línguas? Segundo Krashen, isto é feito necessariamente apenas através da compreensão de mensagens (Krashen, 2013, p. 3). É preciso entender mensagens, através da escuta ou da leitura, para que possamos adquirir uma dada língua.

Como só se adquire o que ainda não se tem, como é possível entender o que está prestes a ser adquirido? Krashen (1982, p. 22-3) responde a isto voltando-se à aquisição de L1 por crianças. Segundo o pesquisador, inúmeros recursos não verbais e contingentes ao contexto da enunciação se somam ao seu elemento estritamente verbal, tornando óbvio para a criança, com redundância de informação, o que está sendo dito. Krashen segue afirmando que o mesmo ocorre na vida adulta, em L1 ou L2. Em um exemplo simplificador, disse ele, se numerássemos as regras (o que inclui o vocabulário) de uma linguagem em uma dada ordem, a pergunta “como adquirimos uma língua?” poderia ser entendida como “o que podemos fazer para avançarmos da regra 3 para a 4, ou da 987 para a 988?”; deste modo, se entendermos *i* como a última regra adquirida, necessariamente avançaremos de *i* para *i*+1 quando compreendemos *input* que contenha *i*+1 (Krashen, 2013, p. 3).

Assim, em sua definição original, esta hipótese foi analisada nas seguintes partes:

1. Esta hipótese trata de aquisição, não de aprendizado;
2. Adquirimos linguagem ao compreender conteúdos que contenham estruturas um pouco acima de nosso nível de competência (*i*+1), o que é feito com a ajuda do contexto ou de informação extra-linguística;
3. Em um ato comunicativo exitoso, quando o *input* é entendido e *há o bastante dele*, *i*+1 é provido automaticamente;
4. A habilidade de produzir *output* emerge naturalmente a partir de um certo ponto, e não pode ser ensinada diretamente (Krashen, 1982, p. 21-2).

Nota-se, a partir da parte 3, que *i*+1 também é uma condição necessária e não suficiente; é preciso que uma dada informação se repita o bastante para que seja totalmente adquirida com segurança. Por isso, Krashen advoga que não se criem ajustes muito finos em ensino de língua; ajustes mais

grosseiros, como um programa de ensino sem uma estruturação muito programada (nem mesmo por um programa baseado na ordem natural), contêm mais redundâncias e necessariamente conterão $i+1$, dado que não é importante que o *input* recebido contenha *apenas* $i+1$ (Krashen, 1982, p. 23-4; 2013, p. 3-4).

Aceitando-se esta hipótese, seguem-se então alguns corolários:

- A aquisição não envolve esforço, ocorrendo naturalmente em atos de comunicação;
- Falar/escrever não é *praticar* uma língua;
- Dada a presença de *input* compreensível o bastante, $i+1$ estará sempre presente (Krashen, 2013, p. 4).

Por estes corolários, é possível compreender a grande influência da hipótese do *input* compreensível entre pesquisadores de leitura extensiva. Esta é uma abordagem teórica que, ao se traduzir em sugestões práticas, prioriza absolutamente o consumo de grandes quantidades de *input* compreensível, acima mesmo de programas completos de exposição gramatical, de comunicação total (produção de *output*) e mesmo de imersão direta na cultura de países estrangeiros, visto que a imersão pode ser por demais caótica, com *input* incompreensível, e não necessariamente proporcionará o grau de ajuste contínuo e necessário para aquisição de L2 (Mason; Krashen, 2019). Tal prioridade leva necessariamente à conclusão de que se deve ouvir e ler em grandes quantidades, como uma atividade estendida ao longo de muito tempo.

Por último, a **quinta hipótese** de Krashen é a **hipótese afetiva**, ou do **filtro afetivo**. Segundo ela, variáveis afetivas não impactam diretamente a aquisição, mas podem prevenir que o *input* atinja o “dispositivo de aquisição de linguagem”, a parte da mente que, segundo Krashen, foi nomeada por Chomsky como a responsável por tal aquisição (Krashen, 2013, p. 4). Os sujeitos diante de conteúdos em L2 podem se sentir motivados ou não, autoconfiantes ou não, ansiosos ou não; além disso, é importante que eles tenham muito interesse nos conteúdos que L2 lhes traga (Krashen, 1982, p. 31). Esta é talvez a hipótese de Krashen menos controversa entre linguistas e pesquisadores de SLA (Hermann-Brennecke, 2013), e também muito importante para a pesquisa de leitura extensiva, posto que um princípio fundamental de LE reside no interesse das leituras serem determinadas, o mais possível, pelo próprio leitor.

Em 2004, Krashen publicou *The power of reading* (Krashen, 2004), em que lançou sua **hipótese da leitura**, segundo a qual a leitura livre e voluntária (*free voluntary reading*) — que é como o autor se refere à leitura extensiva — fornece grande competência em todos os aspectos do uso de uma dada

língua em nível avançado (Krashen, 2004). Tais efeitos têm sido documentados em muitas pesquisas subsequentes (Burrows, 2012, p. 356; Nakanishi, 2014). Há hoje uma fundação dedicada à promoção da leitura extensiva e à sua pesquisa, a ER Foundation (ER abrevia *extensive reading*, “leitura extensiva” em inglês), que mantém um catálogo de artigos sobre o tema, disponível para busca em ordenação por data, por assunto ou por autoria (ER Foundation, 2022). Krashen também disponibiliza uma grande quantidade de textos sobre o tema em seu *website* (Krashen, 2020), posto que a LE tem sido um dos seus principais interesses desde então.

As cinco hipóteses foram bastante criticadas por muitos teóricos, desde suas publicações iniciais (McLaughlin, 1978; Krashen, 1979), e seguiu sendo nas décadas adiante (Wheeler, 2003). No campo de LE, é comum que se reconheça tanto a sua importância quanto a sua controvérsia (Burrows, 2012, p. 71). Críticos consideram sua teoria pouco precisa em suas descrições (Véronique, 2013, p. 5), impossível de se refutar, o que a torna também impossível de se verificar (Gregg, 1984; Brumfit, 2013, p. 470-1; Towell, 2013, p. 132), repleta de falhas metodológicas (Ensslin; Krummes, 2013, p. 296), baseada em intuições, mais próxima de um certo tipo de psicologia do que de linguística propriamente dita (Wheeler, 2003, p. 95) e formada talvez por um apanhado rearranjado de ideias obsoletas do século XIX (Wheeler, 2003, p. 96). Diz-se, enfim, que sua teoria é por demais vaga, sua noção de *input*, simplificadora, e que portanto suas conclusões são exageradas (Liu, 2015, p. 139). Ao fim, muitos manuais de SLA não apresentam as hipóteses de Krashen com o destaque esperado por seus seguidores (*cf.* Herschensohn; Young-Sholten, 2013; Slabakova, 2016).

Wheeler (2003) acredita que parte desta reação se deve a um medo, por parte dos teóricos, de sua própria irrelevância caso uma teoria como a de Krashen ganhe a aprovação de professores e pedagogos. Afinal, suas ideias são claras, simples, e advogam por uma pedagogia de pouco esforço em termos de aprendizado consciente (Wheeler, 2003, p. 96). Postas em prática, criam ansiedade entre muitos profissionais, que têm medo de que se descreia no ensino explícito (Véronique, 2013, p. 4; Doughty, 2003, p. 258). A principal motivação para o ostracismo de Krashen — Wheeler (2003, p. 92) assim define a posição da comunidade em relação ao autor —, então, seria um complexo de inferioridade, um conflito da vontade de se entender SLA como uma ciência contra uma noção tradicional de que SLA seja uma arte, gerando um certo desespero com a ideia de que, ao fim e ao cabo, “qualquer um com alguma educação pode ensinar” (Wheeler, 2003, p. 98). Assim, Wheeler, apesar de consentir com as críticas, ainda apresenta interesse nos estudos de Krashen pois, segundo ele, estas críticas são radicais demais por conta deste complexo de inferioridade dos

pesquisadores de SLA, que transforma o que poderia ser apenas uma discórdia natural acerca de métodos e princípios em uma questão de se separar, de forma apressada, o que seria ciência propriamente dita de práticas condenadas como não científicas (Wheeler, 2003, p. 98).

O artigo de Wheeler ganhou algumas respostas, como a de Jérémie Séron, no ano seguinte e na mesma revista (Séron, 2004). Nesta resposta, Séron nega que Krashen identifique seu trabalho como uma questão de arte, e não de ciência; ao contrário, Krashen, segundo Séron, se posiciona de modo firme como cientista e utiliza amplamente de uma retórica científica (Séron, 2004, p. 120-1). Séron acredita que Krashen supersimplifica o campo de SLA com suas hipóteses, ao ignorar variáveis importantes do contexto de aquisição de L2, como política, acesso, identidade e desigualdade de recursos; acredita também, com Wheeler e os críticos apontados por Wheeler, que Krashen radicaliza seus resultados, alegando por exemplo que *input* compreensível seja a *única* forma de aquisição possível (Séron, 2004, p. 122-3). Porém, Séron valida a cientificidade das hipóteses de Krashen, e afirma que seu debate deve ocorrer de forma esperada entre pesquisadores, a respeitar sua liberdade acadêmica e científica (Séron, 2004, p. 123). Valida, também, as cinco hipóteses, não como resposta absoluta aos problemas da possibilidade de aquisição de linguagem e da forma ótima de seu fomento, mas como ênfase necessária ao papel do *input* em SLA (Séron, 2004, p. 122).

Krashen, por sua vez, parece se ater à ausência de prova contrária: enquanto o acusam de não se submeter a medidas objetivas, o autor afirma que seus críticos não conseguem nem refutar suas evidências nem provar de forma objetiva o que acreditam já ter estabelecido. Afirma ele nunca ter encontrado um caso documentado de aquisição de linguagem apenas por métodos de prática consciente; em todos os supostos casos, segundo ele, um exame mais atento encontra grandes quantidades de *input* compreensível durante a aquisição; o contrário, porém, tem sido suficientemente documentado, incluindo aquisição bem sucedida entre analfabetos (Krashen, 2018).

Ao se consultar a literatura citada, nota-se que a controvérsia reside em posturas diferentes ante três principais perguntas. A primeira é: *como os seres humanos adquirem linguagem?* Como esta pergunta pode ser respondida de várias formas, inclusive com uma aceitação parcial das cinco hipóteses, a pergunta seguinte é *podem as cinco hipóteses, caso comecem a se verificar como corretas, chegar ao ponto de responder completa e exclusivamente à primeira pergunta?* A terceira e última pergunta, então, seria: *como fomentar a aquisição de segunda língua da melhor maneira possível?*

Este trabalho se interessa apenas pela terceira pergunta, de caráter prático, e voltada para o contexto específico do ensino de latim no Brasil. Uma pedagogia que siga os preceitos de Krashen de forma radical abandonaria toda instrução gramatical deliberada, todo tipo de exercícios de fixação e uma postergação completa e demorada de atividades de fala e de escrita. Em nosso caso, isto não seria possível de nenhuma forma, tampouco desejável, por conta das demandas institucionais que o cercam, bem como pelas necessidades de grande parte dos alunos envolvidos, como, a título de exemplo, graduandos de cursos de Letras, especialmente Letras Românicas, que contemplam e analisam necessariamente, em seus estudos, estruturas linguísticas e recursos retórico-artísticos de línguas e de culturas literárias (*cf.* Minkova; Tunberg, 2018, P. 157-8; Leite, 2021, p. 199-200). Portanto, interessa à revisão de literatura promovida por este trabalho a *ênfase*, impulsionada pelas publicações de pesquisadores a partir de Krashen, dada ao papel do *input* compreensível para a aquisição de L2, partindo do pressuposto de que este é um papel fundamental em SLA e deve compor os currículos de ensino de L2 de forma extensiva, como no caso da LE como instrumento pedagógico.

Acatamos o grande número de ponderações e de críticas acerca do trabalho de Krashen; entendemos que suas conclusões estão longe ainda de apresentar um poder explicativo satisfatório a ponto de gerar o consenso necessário para tal. Contudo, entendemos que tais críticas não são bastantes para que se ignorem em absoluto seus resultados e as hipóteses que deles se derivam. A discussão acerca do *status* epistemológico da área de SLA, promovida pela existência de sua pesquisa e por explicitações consequentes, como as de Wheeler, a nosso ver, aponta para um problema real existente desde a fundação deste campo de estudos no século XX, a saber: quão novo é de fato este campo? O que há exatamente de contínuo e de descontínuo entre o campo e outras formas de reflexão sobre seu objeto, mais antigas? O artigo de Wheeler, ainda a nosso ver, apontou este problema acertadamente, mas de forma tímida e confusa; concordamos com Séron quanto à inadequação da dicotomia *arte/ciência* para se referir ao problema epistemológico em questão.

Margaret Thomas discutiu este problema a nosso contento, quando se voltou contra a ideia, comum entre seus colegas, de que a área de estudos em SLA possui uma história de poucas décadas (Thomas, 1998, p. 387). Segundo ela, esta concepção é errônea, e provoca importantes limites epistemológicos aos estudos em SLA. Uma das causas deste problema, continua a autora, reside no empenho dos pesquisadores em diferenciar radicalmente o que fazem do campo histórico da pedagogia voltada a linguagens (Thomas, 1998 p. 395), o que incluiria necessariamente reflexões feitas por pedagogos e pensadores do passado acerca da possibilidade de fluência em línguas

clássicas, adquiridas como L2. A pedagogia voltada a linguagens (*language pedagogy*), segundo ela, é um campo de estudos bem estabelecido, uma ramificação da linguística aplicada e que, ao contrário da área de SLA, mantém uma noção relativamente bem desenvolvida de seu próprio passado, remontando a séculos antes da era comum (Thomas, 1998, p. 395). Se assentimos com este ponto de vista, embasado pelos argumentos e evidências da autora, concordamos que a pressa em se destacar desta área fez com que pesquisadores de SLA ignorassem o que deveria constituir o histórico da literatura do próprio campo de SLA, além de perder de vista questões dependentes de regimes discursivos e variáveis pertinentes apenas ao momento presente, em contraste com o caso de estudiosos de séculos passados.

Este presentismo, em nosso entendimento, impele parte da comunidade científica em questão a ostracizar achados e hipóteses que não favoreçam a ideia de que as pesquisas em SLA tenham começado apenas no século XX. Como exemplificado em nossa discussão sobre o longo histórico da leitura intensiva e da extensiva, sobre as quais se reflete desde a Antiguidade, as hipóteses de Krashen — que tratam, entre outras coisas, deste assunto, ao se referir a grandes quantidades necessárias de input compreensível (LE), ao papel exato do Monitor (LI) no aprendizado de línguas, e às formas de aquisição de linguagem que ocorrem fora do controle deste Monitor (ou seja, de formas a exigir mais refinamento para que seja verificada e replicada cientificamente, o que faz parecer que estas hipóteses negam a necessidade de verificação e replicação científicas) — talvez realmente ameacem um senso, entre parte dos pesquisadores, de que algo inteiramente novo se constituiu com a área de SLA, algo livre de premissas voluntaristas, impressionistas e não científicas, e que isso, portanto, deve ser levado em conta ao se avaliar a validade destas hipóteses.

Portanto há, a nosso ver, uma certa agenda, com este viés presentista, que se ressent de abordagens como as de Krashen por achá-las imprecisas e pouco científicas *por causa deste viés* (que aproxima Krashen de uma pedagogia anterior ao estabelecimento da linguística aplicada na segunda metade do século XX), e não por conta *apenas* de falhas nos métodos e nos resultados de Krashen e seus seguidores. Afinal, entendemos que suas pesquisas foram conclusivas o suficiente a respeito da importância de se alimentar a aquisição de L2 com *input* compreensível, mesmo que se aceite (o que fazemos) todas as críticas às cinco hipóteses como uma explicação total do processo de se adquirir uma língua, nativa ou não. Para nos interessados exclusivamente na terceira pergunta, das elencadas acima, isto é especialmente verdadeiro.

Observa-se como uma abordagem mais eclética ou cautelosa permitiu que as ideias de Krashen fossem acolhidas de forma mais ampla no campo de estudos em SLA. Formularam-se sugestões de

aplicação destas ideias em prática pedagógica, em uma postura mais flexível (Van Patten, 2003; Ensslin; Krummes, 2013, p. 297); reconhece-se que os estudos de Krashen têm se mostrado acertados, quando se trata de curto prazo, quanto à capacidade de adultos a adquirirem L2 na mesma velocidade ou mais rápido do que crianças e adolescentes (Singleton, 2013, p. 24); que suas ideias em geral foram permanentemente influentes no campo (Gass; Selinker, 2008, p. 241); que, ainda que sua formulação teórica não seja considerada válida (ou *de todo* válida), isso não quer dizer que os fenômenos apontados pela teoria não existam (como uma ordem natural de aquisição, por exemplo) (Gass; Selinker, 2008, p. 376); de que há, sem dúvida, alguma evidência para a existência de um certo tipo de aquisição inconsciente (Tarone; Hansen; Bigelow, 2013, p. 202); e que, por fim, a importância do *input* compreensível para aquisição de L2 tem sido, hoje, indisputável (Barcroft; Wong, 2013, p. 629; Slabakova, 2016, p. 6).

Assim, parece-nos clara a importância dos estudos de Krashen para a área em geral e para nosso objeto de estudo em particular, e as evidências resultantes destes estudos, como demonstrado e referido acima, parecem-nos suficientes para afirmar que uma pedagogia do latim que se queira realmente eficiente deve incluir, necessariamente, o máximo de *input* compreensível que se possa ofertar aos educandos. Como o principal objetivo dos que desejam aprender latim costuma ser a leitura de textos, e como esta leitura acaba sendo a principal forma de absorção de *input* (salvo metodologias de latim ativo, que envolvam a *audição* de L2 em sala), resta-nos pouca dúvida de que é preciso inserir oportunidades de leitura extensiva no ensino de latim no Brasil quando este ensino está voltado à aquisição de linguagem.

No capítulo 3 discutiremos o caso, comum e importante no Brasil de hoje, das cadeiras de latim cujo foco principal *não está na aquisição de língua*. Por ora, trataremos de forma muito breve esta questão, de modo a argumentar que mesmo nestes casos a leitura extensiva contribui para uma formação plena de acordo com os objetivos curriculares determinados em cada departamento ou outro tipo de ambiente pedagógico.

Leni Ribeiro Leite (Leite, 2021, p. 199-200), acerca de seu método *Latine loqui*, afirma que a oferta de disciplinas de Latim nas universidades brasileiras em geral não contém tempo suficiente para um curso completo; sua função nos currículos acadêmicos acaba se dirigindo a outras demandas, como a necessidade de se conhecer rudimentos de cultura clássica e de suas conexões — “tanto na continuidade quanto na diferença” (Leite, 2021, p. 199) — com culturas e literaturas europeias (e coloniais) ocidentais; a familiarização com estruturas linguísticas diversas da do português brasileiro, e com questões de linguística histórica; e a necessidade de se estar sempre em constante

contato com textos, em cursos de Letras, que exige um letramento acerca de transmissão textual e regimes discursivos pré-modernos. Nestes casos, acreditamos que a leitura extensiva também pode possuir um papel, ainda que de caráter mais opcional. O contato com literaturas e culturas pré-modernas se dá, para estes estudantes, através de textos, que devem ser compreendidos não só com precisão intensiva mas com fôlego extensivo, a fim de fornecer a visão mais ampla possível de cada objeto de estudo aos graduandos. Do mesmo modo, estudos linguísticos podem se beneficiar da familiaridade que a leitura extensiva pode fornecer a elementos que permaneceriam estranhos a alunos que os estudassem apenas de forma aguda e analítica.

Com a influência da hipótese do *input*, o número de trabalhos e de pesquisas em LE cresceu bastante desde o fim dos anos 1990, especialmente após a publicação de *Extensive reading in a second language classroom* (Day; Bramford, 1998), por Richard Day e Julian Bramford. Do momento da publicação desta obra adiante, muito se debateu acerca dos princípios mínimos que constituiriam práticas de leitura extensiva integradas a currículos institucionais, ou as melhores práticas disponíveis, o que tem sido discutido até hoje, em termos ditados por esta obra, em trabalhos mais recentes (Renandya; Hidayati; Ivone, 2021) e meta-análises (*cf.* Nakanishi, 2014, p. 4-5). A seguir, discutiremos os princípios e características atribuídos à leitura extensiva como instrumento pedagógico, especialmente a partir dos trabalhos de Day e Bramford que, como visto, determinaram esta pauta desde sua publicação, ao tentarem determinar a natureza da leitura extensiva e de programas que a implementem com sucesso (Day, 2015, p. 294).

1.1.3 Leituras graduadas e os dez princípios da LE

Day e Bramford, em 1998, postularam dez princípios para um ensino que se utilize de leitura extensiva; estes princípios definiriam a natureza deste instrumento e as condições para seu sucesso, e foram mais elucidados em um artigo de 2002, *Top ten principles for teaching extensive reading* (Day; Bramford, 1998; Day; Bramford, 2002). Segundo os autores, a publicação dos dez princípios seria um convite a todos os professores que trabalham com leitura a refletir sobre suas próprias crenças acerca de seu trabalho, sobre leitura em geral e sobre leitura extensiva em particular, tal como eles mesmos foram impactados por uma listagem anterior, por Ray Williams (Williams, 1986), acerca de princípios de ensino de leitura em geral (Day; Bramford, 2002, p. 136-7). A lista de Williams, segundo os autores, tratava, porém, de práticas de leitura *intensiva*. Ainda assim, certos princípios lhe interessaram, e eles se propuseram a estender a reflexão à LE. Os dois primeiros, por exemplo, eram assim formulados por Williams: *na ausência de textos interessantes,*

pouco se pode fazer e a atividade principal de uma lição de leitura deve ser ler textos (e não ouvir ao professor, ler perguntas-teste, discutir o conteúdo etc.) (Williams, 1986, p. 42). Tais ideias lhes pareceram altamente compatíveis com o que se entende de LE como instrumento pedagógico, o que lhes motivou a preparar sua própria lista.

Os dez princípios são:

1. O material de leitura deve ser fácil;
2. Uma grande variedade de material deve estar disponível, sobre vários tópicos;
3. Os alunos devem escolher o que quiserem ler;
4. Os alunos devem ler o máximo possível;
5. O propósito da leitura deve se relacionar, em geral, ao prazer, à informação ou ao entendimento geral das coisas;
6. A leitura deve ser sua própria recompensa;
7. A velocidade da leitura deve ser mais rápida do que lenta;
8. A leitura deve ser individual e silenciosa;
9. Os professores devem orientar e guiar seus alunos;
10. O professor deve ser o exemplo-padrão de leitor (Day; Bamford, 2002).

A filiação aos princípios 1 e 7 levou autores e pesquisadores a sentir necessidade de leituras graduadas (*graded readers*), que são obras escritas especificamente para aquisição de língua estrangeira (Day; Bamford, 2022). Tratam-se de textos originais ou adaptados de outros, graduados em níveis, com controle estrito de vocabulário e cuidado com outros elementos, como complexidade sintática, uso de ilustrações e transparência de enredo (Nation; Waring, 2020, p. 17). Segundo Paul Nation e Rob Waring, se um dado livro não restringe seu vocabulário a uma lista limitada e pré-determinada, não cumpre o requisito fundamental para ser considerado uma leitura graduada (Nation; Waring, 2020, p. 11). A grande maioria das publicações são em inglês, mas há um número crescente em outras línguas, especialmente asiáticas, como mandarim e japonês (Nation; Waring, 2020, p. 11). Como se verá adiante, há um crescimento, também, de publicações graduadas em latim nos últimos anos (Olimpi 2019).

Nation e Waring atribuem a Michael West ter sido o pioneiro em leituras graduadas (Nation; Waring, 2020, p. 17-8), ao lançar séries de livros nos anos 1920, em geral adaptações de clássicos, sob este tipo de controle vocabular. Como veremos logo adiante, há publicações dos séculos anteriores que também serviam a este tipo de função; consideremos, porém, esta história a partir do século XX, por ser neste período que se registra a existência de obras com certas características

muito específicas: obras seriadas, classificadas em códigos sinalizando níveis esperados de proficiência para cada etapa das séries, parte de coleções de uma mesma editora. A partir de então, e a partir do interesse mais explícito de pesquisadores e profissionais de SLA neste instrumento, leituras graduadas — publicadas com este propósito ou selecionadas e organizadas de modo a cumprirem este fim — se tornaram praticamente uma condição fundamental de práticas de LE efetivas, se considerarmos os princípios acima elencados e as discussões que lhes foram subsequentes (Day, 2015; Nation, Waring, 2020; Renandya; Hidayati; Ivone, 2021).

Da existência de leituras graduadas, segue-se a necessidade de que estas leituras estejam disponíveis em grande quantidade, em bibliotecas e em arquivos digitais. Daí se podem cumprir os outros princípios, baseados na liberdade dos alunos, em uma gama vasta de escolhas possíveis, no centramento das atividades na leitura individual e no prazer derivado desta atividade.

Como dito no começo do capítulo, Rob Waring define LE primariamente como *ler muito*, em *grandes quantidades*. Segundo nossa definição, como dito anteriormente, ler *muito* se define a partir do modo como se lê em um dado período de tempo. Se se passa este tempo lendo textos em sequência, à escolha do leitor, com interesse em continuar sem se demorar muito em trechos selecionados, ao invés de se ocupar este mesmo tempo lendo de forma intensa, em estudos ou análises de trechos, ou de comentários a estes trechos, consideramos que se está lendo *muito*. Assim, para este autor, o princípio 4 seria o principal, e o princípio 2 — a disponibilidade de um grande acervo — seria sua condição de possibilidade, e dele se derivariam todos os outros. Assim, ler muito não seria apenas uma consequência da natureza dos textos (fáceis (1) e passíveis de se ler rapidamente (7)), mas o objetivo anterior, que subordinaria a composição e a seleção dos textos disponíveis.

Pode-se argumentar que este seja um falso problema, afinal, que importa qual dos princípios é o mais importante, qual é causa e qual é consequência, ou ainda quais são apenas correlatos, já que todos estão interrelacionados de forma a definir LE como LE? Para nosso trabalho, consideramos importante estudar os princípios e características que formam a prática de LE como tal, já que precisamos reconhecer e selecionar, dentre diversas modalidades de leitura disponíveis no ensino de latim, quais se enquadrariam como LE e, dentre estas, quais seriam mais interessantes a outras a depender do contexto e dos objetivos pedagógicos em questão.

Isto posto, podemos observar que alguns destes princípios, como dito, se referem à quantidade de textos lidos (4) e disponíveis (2), outros, à facilidade de leitura oferecida aos educandos (1, 7). Já o princípio 8 se refere ao caráter individual da atividade. Este princípio é importante porque é a

determinação desta individualidade que permite que a leitura seja livre o suficiente para não ter de se deter em tarefas coletivas de interpretação de texto, análises gramaticais ou estilísticas, ou em leituras conjuntas em sala, o que tornaria necessariamente a leitura lenta e intensiva.

Além disso, a individualidade da leitura é a única forma de garantir que as leituras sejam guiadas pelo *afeto*. Como postulado pela quinta hipótese de Krashen, o filtro afetivo é um componente esperado da aquisição ótima de mensagens; no caso da leitura extensiva, é o afeto que leva o educando a se manter consistente face a quantidades massivas de leitura, que, de outro modo, o desanimaria e o faria depender exclusivamente de tarefas escolares. Tais tarefas, porém, seriam limitadas pelo tempo disponível, o que encurtaria a extensão das leituras.

A presença do filtro afetivo se torna visível, então, no princípio 3, que garante que o leitor escolha seus textos com toda a liberdade; no princípio 5, que estabelece o afeto —o prazer, a vontade de informação — como principal motivo das leituras; e no princípio 6, posto que a recompensa deve se encontrar na própria leitura. Acreditamos, de fato, que recompensas externas não podem ser suficientes em um programa extenso de leitura, e acabariam viciando e desmotivando os alunos a médio prazo. É importante portanto que a leitura extensiva ocorra de forma leve, para que a consistência se mantenha, e divertida, para que sempre haja motivação.

Os dois últimos princípios (9 e 10) se referem exclusivamente à prática de LE em sala de aula. Ainda que idealmente seja uma prática individual silenciosa, a presença de LE nos currículos escolares e acadêmicos ocorre pela intenção dos professores e pedagogos de a apresentarem a seus alunos; assim, nestes casos é necessário conciliar a primazia das escolhas individuais com a necessidade de que o professor fomente as leituras, verifique se elas estão ocorrendo a contento, e as conduza de forma benéfica a seus objetivos pedagógicos. Estes dois princípios se referem a esta necessidade.

Deste modo sua conjugação prática nos leva a concluir que, em contexto escolar, o caráter *voluntário* da leitura extensiva nunca pode ser entendido de forma absoluta. A vontade dos alunos é limitada pelo fato de que são, ao fim, alunos, obrigados a permanecerem na escola e a cumprirem suas obrigações. Porém, dentro de tais obrigações, há escolhas que o professor pode lhes oferecer, e, em caso de sucesso de um dado programa, a possibilidade de convencimento e de produção de desejo. Assim, a leitura extensiva nas escolas e universidades só pode ser entendida como voluntária de forma relativa. Ainda assim, não abandonamos esta qualificação da LE, pelos motivos expostos: com a presença de uma biblioteca grande o suficiente, o aluno pode ele mesmo fazer suas escolhas, dentro das obrigações a serem cumpridas.

A discussão dos princípios 9 e 10 sinalizam um problema deste elenco: alguns destes princípios parecem ser de natureza essencial, como o princípio 4, ao passo que outros, de natureza contingente, como os dois últimos. Afinal, autodidatas podem se engajar em LE sem ter de se preocupar com eles. Assim, para definirmos nosso objeto de estudo, para selecionarmos o que pode contar como LE ou não, e ainda para determinarmos o que pode ser mais interessante para as necessidades do ensino de latim no Brasil hoje, levaremos adiante a discussão sobre a organização destes princípios e o que eles podem nos dizer acerca da natureza tanto da LE quanto dos programas que a utilizem. Revisando a literatura das décadas seguintes à publicação destes princípios — através da compilação comentada no *website* da LE Foundation — (ER Foundation, 2022), Richard Day verificou como seus princípios foram pensados e aplicados desde então (Day, 2015, p. 295). Dos cerca de 500 artigos disponíveis à época, Day selecionou 44, a partir de dois critérios: o primeiro seria encontrar *leitura extensiva* (*extensive reading*) no título ou nas palavras-chave do artigo selecionado; o segundo, que o artigo apresentasse alguma descrição de um programa de LE (Day, 2015, p. 295). Daí os artigos foram examinados e selecionados de acordo com os princípios encontrados em seus relatos.

Os resultados se encontram na Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 — A prática dos 10 princípios da LE em 44 programas

Princípios	Citações
1. Material fácil	34
2. Variedade disponível	35
3. Liberdade de escolha	38
4. Ler o máximo possível	36
5. Ler por prazer ou para se informar ou para entendimento geral	28
6. Leitura como sua própria recompensa	23
7. Ler mais rápido do que devagar	20
8. Leitura individual e silenciosa	31
9. Orientação dos professores	18
10. Professor como modelo	8

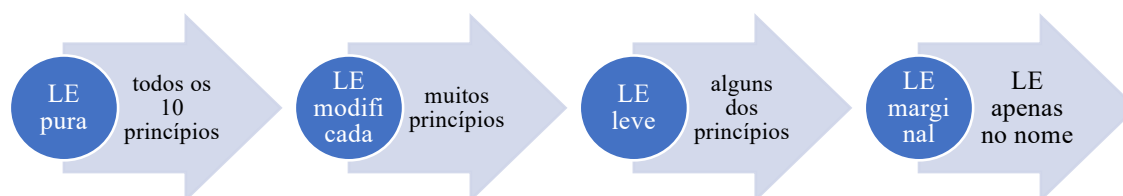
Fonte: Day, 2015, p. 295.

O princípio 3, acerca da liberdade de escolha das leituras, foi o mais utilizado; Day acrescenta a isso que muitos outros artigos citaram este princípio sem porém terem-no utilizado (Day, 2015, p. 296). Os outros mais citados tinham a ver com a quantidade (4) e a variedade (2) das leituras. O princípio menos citado foi o 10, *o professor deve ser o exemplo-padrão de leitor* (Day, 2015, p. 296). Percebe-se uma distribuição desigual, o que parece apontar para certas específicas dificuldades de implementação destes princípios. Alguns podem ser básicos e definidores da prática, ao passo que

outros podem parecer idealistas a certos pesquisadores ou inadequados a certos contextos, ou seja, inessenciais ou acessórios (Waring; McLean, 2015). Day (2015, p. 296) chegou mesmo a encontrar um programa que não aplicava nenhum dos princípios em questão, o que definiria a prática de leitura extensiva de modo completamente diverso do que se tem descrito nos trabalhos consultados (Kweon; Kim, 2008). Isto nos leva a pensar que é necessário clareza acerca do que constitua a LE, e um mínimo de consenso e de padronização acerca de seus elementos constituintes, para que se possa pensar, em conjunto com a comunidade pesquisadora, sobre o recurso e sobre suas aplicações de acordo com nosso interesse.

Day, então, ensaia algumas tentativas de esclarecimento acerca disso. Uma delas é, acorde a Waring e a McLean, aceitar que certos princípios são dependentes de contexto (Day, 2015, p. 296), o que os rebaixaria de *princípios* a *propostas*. Outra é imaginar um espectro em que todas as práticas de LE estejam assentadas, pressupondo que um polo *puro* utilizar-se-ia de todos os 10 princípios e que um polo *marginal* não lançaria mão de nenhum deles, constituindo-se uma prática de leitura extensiva “apenas no nome” (Day, 2015, p. 296-7).

Figura 1 — um espectro de abordagens a LE



Fonte: Day, 2015, p. 296.

Tais arranjos levaram Day a pensar em diferentes tipos de práticas de LE possíveis, como a leitura supervisionada (dentro ou fora do ambiente escolar, em qualquer parte do espectro), a leitura independente, e práticas híbridas de LE e LI (Day, 2015, p. 297). A leitura supervisionada é parte de um acervo escolhido por um guia, e é acompanhada por ele, que pode ser um professor, outra espécie de tutor ou um livro-texto; a leitura independente é determinada completa e exclusivamente pelo leitor. Com esta variedade em mente, Day enfim propôs uma hierarquia dos 10 princípios em termos de sua frequência de uso nos programas pesquisados, reordenando sua numeração. Assim, o autor poderia verificar quais deles são mais importantes, ou entendidos como fundamentais, pela comunidade.

Tabela 2 — Reordenação dos 10 princípios por Richard Day (2015)

Princípios	Ordem
1. Ler o máximo possível 2. Liberdade de escolha 3. Variedade disponível	Os 3 principais em LE tanto supervisionada quanto independente
4. Material fácil 5. Ler por prazer ou para se informar ou para entendimento geral 6. Leitura individual e silenciosa	Os 3 mais importantes após os princípios acima
	(os princípios restantes são menos frequentes; dentre eles, 9 e 10 sequer fazem parte da LE independente)

Fonte: Day, 2015, p. 298.

Observamos, nesta disposição feita por Day, uma organização dos princípios que obedece ao que discutimos anteriormente — os três primeiros se referem à quantidade (posto que a liberdade de escolha depende de um acervo grande o bastante para oferecer tal liberdade), os três seguintes, à qualidade dos textos e da leitura. Neste caso, porém, os princípios 6 e 7 foram tidos como menos frequentes; podemos atribuir isto à dificuldade de se medir objetivamente o quanto a leitura pode ser sua própria recompensa, e a uma falta de interesse, ou a uma dificuldade percebida, em medir ou promover a velocidade de leitura dos educandos.

Os dois últimos princípios não foram considerados nesta hierarquia por não estarem presentes na LE independente, o que levou Day a desconsiderá-las nesta organização. Em nosso caso, eles serão considerados importantes e serão discutidos no terceiro capítulo desta tese, posto que, apesar de levarmos em conta a LE independente como uma possibilidade em nosso objeto de estudo, nosso escopo engloba em sua maior parte programas institucionais, geralmente em departamentos de universidades.

Nation e Waring (2020, p. 4-5) consideram que hierarquizar princípios — chamados por eles de *características (features)* — é problemático, dadas as íntimas relações que possuem uns com os outros. Contudo, por este exato motivo acreditam também ser possível criar um *ranking* destes princípios como requisitos uns dos outros, já que algumas destas características só se tornam presentes quando outras, que lhes são suas condições de possibilidade, também o são. Considerando sua definição de LE como uma atividade “que envolva cada aprendiz lendo de modo independente e silencioso grandes quantidades de material, em nível que lhes seja adequado” (Nation; Waring,

2020, p. 5), a seguinte hierarquia foi estabelecida, em que cada característica é um elemento da definição, e depende da anterior:

Tabela 3 — *Ranking* de requisitos para LE para Nation; Waring, 2020

Elementos da definição	Explicação
Ler em nível adequado	Gramática familiar, máximo de 2% de vocabulário desconhecido
Ler com compreensão	Pouca necessidade de dicionário
Ler muito	Centenas de milhares de palavras distribuídas em, no mínimo, 10 minutos diários de leitura
Ler de forma independente	Os leitores devem seguir seus próprios interesses, sem se preocupar em ler os mesmos livros dos colegas
Ler em silêncio	A leitura silenciosa é mais rápida, o que motiva os leitores ⁷

Fonte: Nation; Waring, 2020, p. 4.

Garantindo, desta forma, através de recursos pedagógicos de aferição, que a leitura esteja compatível com o nível de fluência dos leitores, ou esteja mesmo um pouco abaixo, torna-se possível dispensar a consulta constante a dicionários e a notas sobre as estruturas sintáticas lidas. Isto, por sua vez, protege os leitores de um esforço intensivo que os cansaria e tornaria a leitura mais lenta. Assim, eles poderiam ler em grandes quantidades e de acordo com seus interesses em cada momento; deste modo, far-se-iam presentes todas as características necessárias para um plano bem sucedido de LE, ou que envolva LE, concedendo aos educandos os benefícios esperados de tal programa. Esta é a lógica que organizou os requisitos do *ranking* exemplificado acima.

Disto não se conclui, todavia, que só haja um modo específico de se programar a leitura extensiva (Nation; Waring, 2020, p. 5). A LE é um instrumento, e não um método fixo, e como tal pode ser utilizado de várias maneiras. Sua natureza pode também ser entendida de maneiras diversas; pode-se formar, por exemplo, um espectro de acordo com o grau de adesão a certos pressupostos correntes entre profissionais e pesquisadores (Day, 2015, p. 296). Pode-se pensar também uma outra polaridade, organizada pelo grau de controle das leituras em sala de aula (Nation; Waring, 2020, p. 5). Em um dos polos encontrar-se-iam currículos bem planejados, com calendários fixos de leitura, organizados de forma progressiva e incremental, em busca da eficiência ótima; esta seria a

⁷ Acrescentaríamos, porém, que é mais difícil de se garantir, com ela, que os alunos estejam de fato lendo. Todo trabalho com LE em sala de aula deve considerar a natureza da sala e dos alunos, e tem de escolher a partir daí algum ajuste entre as vantagens da leitura silenciosa (rápida e mais livre) com as da coletiva (mais fácil de se controlar). O terceiro capítulo oferecerá algumas ideias a respeito disto.

LE requerida, de forma ideal, em um curso de línguas, segundo Paul Nation e Rob Waring (2020, p. 5). A outra extremidade abrigaria a leitura absolutamente livre, nos termos, nos lugares e nos momentos desejados pelos leitores, de forma a estimular-lhes hábitos de leitura. Esta seria, por sua vez, a forma mais recomendável, mas traz consigo alguns dos principais problemas de estruturação de um programa de LE (Nation; Waring, 2020, p. 5; 97 ff.): como evitar que os educandos simplesmente abandonem os textos, ou trapaceiem quanto a os terem lido? Um programa que enfatize a checagem da leitura (e de sua compreensão, e da aquisição de linguagem subsequente) pode tomar muito tempo da leitura propriamente dita, além de privar os alunos da espontaneidade necessária para que a LE seja agradável e tenha sucesso; por outro lado, atividades sem estrutura alguma podem incentivar os leitores a abandonar os livros, por simples questão de hábito, ainda que estejam confiantes que a LE lhes trará benefícios. Tais reflexões serão levadas adiante no terceiro capítulo.

Por ora, definiremos o que comporá para nós, doravante nesta tese, *leitura extensiva*. Aceitamos o quadro final dos elementos hierarquizados por Nation e Waring, com algumas diferenças, explicitadas a seguir:

Tabela 4 — Um *ranking* de requisitos para LE para o contexto desta tese

Elementos da definição	Explicação
Ler em nível adequado	Gramática familiar, pouco vocabulário desconhecido; textos mais complexos podem ser acompanhados de paráfrases (<i>interpretationes</i>)
Ler com compreensão	Pouca necessidade de dicionário (mas possibilidade de acesso a comentários <i>em latim</i>)
Ler muito	Foco em quantidade de texto lido, ao invés de intensidade de leitura
Ler de acordo com interesses e objetivos	Os leitores devem seguir seus próprios interesses, sem se preocupar em ler necessariamente os mesmos livros dos colegas. Porém, podem se juntar em grupos com os mesmos objetivos em termos de interesses e de nível de fluência.

Modificamos as definições de *ler em nível adequado* e *ler com compreensão* porque desejamos incluir muitas espécies de textos que, pela classificação anterior, ficariam de fora, tornando-a muito restrita para nosso uso. O principal exemplo do que nos provocou tal mudança é o caso das edições de textos clássicos para estudantes, acompanhadas de paratexto como paráfrases em latim simplificado, notas explicativas e glossário também em latim, publicadas desde já há alguns séculos, que serão descritas mais adiante. Estas edições são uma excelente introdução à sintaxe e à

estilística dos autores clássicos, que é retomada por um sem-número de autores que lhes são posteriores. As paráfrases e notas são, também, texto latino, o que permitem uma leitura mais fluida e *integralmente* em latim, a partir do momento em que o leitor já possuir costume o suficiente com o latim de um curso básico.

Explicamos *ler muito* através de uma medida comparativa com leituras intensivas. Esta explicação é deliberadamente inespecífica, para que se evite uma definição tão restrita que exclua abordagens e métodos, e evite problemas de classificação como, por exemplo, ter de se responder se *reler* conta como *ler* em *ler muito*. Como se verá no terceiro capítulo, a releitura pode fazer parte de programas muito efetivos de LE para o ensino de latim no Brasil.

Por último, excluímos o elemento da leitura individual e silenciosa. Tal preceito eliminaria muitas possibilidades para o docente brasileiro de latim. Como professor em sala de aula, e como professor especificamente de disciplinas de Graduação, têm de lidar com diferentes níveis de comprometimento entre alunos, fazendo uso da leitura coletiva para garantir que todos estejam de fato lendo. Além disso, cursos básicos de latim exigiriam certos tipos de leitura e certos tipos de metodologias, e níveis subsequentes de aprendizado/aquisição exigiriam outros; as faculdades brasileiras comportam cadeiras de latim com objetivos diversos entre si, o que exigiria tipos diferentes de aula, com usos diferentes da LE como instrumento pedagógico. Metodologias de latim ativo poderiam fazer parte de um programa que incluía mais audição, em conjunto com a leitura, enriquecendo o *input* em L2. Por fim, o professor de latim não leciona apenas em salas de aula, em disciplinas inscritas no currículo comum; tem também seus orientandos e quem mais acolher em grupos de pesquisa, e nestes grupos de pesquisa pode prolongar o estudo de latim das mais diversas formas, o que certamente poderia incluir leituras coletivas.

Professores e instrutores de LE, com a clareza do que a prática requer e quais características seriam adequadas aos seus currículos, precisam então planejar formas de integrar esta prática ao que considerarem uma educação integral em aquisição de língua. O caso das línguas clássicas, como o latim, envolve por sua vez questões muito diversas das que ocupam profissionais de L2 modernas. Além disso, o público interessado em adquirir latim no Brasil se encontra em contextos específicos do país, que devem ser levados em consideração ao se refletir sobre a leitura extensiva como instrumento pedagógico; este é o interesse deste trabalho. Por isto, refletiremos adiante sobre tais especificidades.

1.2 Histórico de leitura extensiva no ensino de latim

As pesquisas em SLA e em LE se baseiam, mormente, em problemas de ensino de algumas poucas línguas modernas, especialmente o inglês (Nicoulin, 2019, p. 27). Por isso, sua aplicação ao ensino de línguas antigas — especialmente o latim clássico, com seu uso histórico como língua literária e de cultura, em uma forma que não se identifica com nenhum dialeto falado por nativos (Moran, 2022, p. 124) — requer que se considerem as diferenças linguísticas e socioculturais entre as pedagogias que envolvam o ensino de línguas pertinentes a cada um destes dois grandes grupos (Lloyd, 2017, p. 10).

O estudo destas diferenças, bem como o das semelhanças que podem ser aproveitadas para os métodos de ensino de ambas as línguas, tem um começo recente e ainda incipiente, posto faltarem pesquisas em SLA em relação a línguas antigas em número significativo (Carlson, 2013, p. 107-8). Além disso, mesmo o que se tem desenvolvido quanto a línguas modernas — quanto às mecânicas de aquisição, bem como aos aspectos socioculturais mais amplos que ambientam e impulsionam tais mecânicas (poder, *status*, gênero) (Archibald; Brockliss; Gnoza, 2015, p. 2) — ainda carece de maior contexto histórico, a ser provido por uma conexão maior com a história da educação em línguas clássicas, que coincidiu, afinal, por muitos séculos, com a história da educação em línguas como um todo, na Europa e em suas colônias (Archibald; Brockliss; Gnoza, 2015, p. 2). Para estes autores, a história do latim e do grego como L2 tem o potencial de enriquecer várias áreas do discurso acadêmico, complementando e recalibrando as perspectivas presentes sobre SLA (Archibald; Brockliss; Gnoza, 2015, p. 2). Some-se, portanto, ao interesse de professores de latim e de grego em fornecer meios mais eficientes de aquisição o interesse, também, de pesquisadores em enriquecer o próprio domínio de estudos em SLA como um todo.

Afirma-se, mesmo, com o ensino de línguas clássicas em mente, que o campo é presentista, lidando em geral apenas com trabalhos recentes e com problemas linguísticos e pedagógicos localizados em contextos estreitos (Nicoulin, 2019, p. 27). Tal como apontado em nossa discussão sobre o trabalho de Krashen, Margaret Thomas (1998, p. 387; 395) afirma que isto acontece porque parte significativa dos pesquisadores da área se recusa a lidar com reflexões e pesquisas sobre seus próprios objetos de estudos caso elas sejam mais antigas do que a segunda metade do século XX. Tal recusa revela um problema epistemológico dos estudos de SLA, posto que os métodos adequados para que se aborde o objeto da área de forma rigorosa necessariamente envolvem, a nosso ver, elementos e enquadramentos discutidos há muito mais tempo do que este recorte permite

entrevier; um deles é exatamente um dos problemas desta tese: pode a aplicação de leitura extensiva, no caso de uma língua literária, clássica, com registros, elementos sintáticos e recursos retóricos distintos de línguas nativas em uso coloquial, ocorrer da mesma forma da aplicação de LE em ensino de línguas modernas⁸? Se não, em que devem diferir os métodos de aplicação? Por isto e por outros motivos similares, Elizabeth P. Archibald, William Brockliss e Jonathan Gnoza, em sua introdução à coletânea *Learning Latin and Greek from Antiquity to the present*, afirmam que uma atenção dada a pedagogias do latim e do grego tenha muito a contribuir ao estudo de SLA em geral por conta da longa e incomum influência destas duas línguas clássicas, em seu papel histórico de *segundas línguas por excelência* (Archibald; Brockliss; Gnoza, 2015, p. 2).

Por conta do seu uso histórico e de seus objetivos presentes, as práticas pedagógicas em torno de uma língua como o latim, antiga e preservada com um registro literário bastante delimitado em seus códigos, sempre diferem das instituídas em torno das modernas. Isto não quer dizer que haja apenas uma pedagogia possível para ela, ou que a relação a se estabelecer com estas línguas seja sempre a mesma no tempo e no espaço; ainda assim, é importante que se tenha em mente que instrumentos como a leitura extensiva devem ser utilizados dando atenção aos objetivos e às possibilidades dos alunos e leitores em questão em cada caso — no nosso, o do perfil de alunos e de leitores de latim no Brasil, que estabelecem relações com sua língua-alvo de forma diversa da de outros alunos lidando com outras línguas, em especial as modernas.

1.2.1. Diferenças e semelhanças entre abordagens de línguas antigas e modernas

A seguir, apresentaremos algumas diferenças importantes entre abordagens pedagógicas de línguas antigas e de modernas, com o intuito de demonstrar como as mesmas demandas por mais *input* compreensível, feitas por profissionais dos dois campos em questão, se enquadraram em diferentes contextos históricos e socioculturais em cada caso. Pretendemos, com isso, realçar o que deve ser levado em conta no caso específico da leitura extensiva em latim, ao mesmo tempo em que queremos chamar a atenção para o que há em comum em todos os casos de ensino de línguas, para que semelhanças e diferenças sejam levadas em conta para uma leitura extensiva efetiva no ensino de latim hoje.

Mair Lloyd aponta, em seu estudo do ensino de latim para iniciantes no Reino Unido (Lloyd, 2010), o que se espera em geral, e em seu contexto, de diferenças entre o ensino de línguas antigas e de

⁸ Isto será mais bem explicado no subcapítulo seguinte.

modernas. Apresentamos estas diferenças na tabela abaixo, retirada do trabalho de Lloyd, porque, em nosso ponto de vista, as expectativas dos estudantes iniciantes de latim no Brasil não diferem muito das expostas pela autora, e serão úteis para nossa discussão.

Tabela 4 — Expectativa de diferenças entre ensino de línguas antigas e de modernas

Línguas	Modernas	Antigas
Requisitos	<ul style="list-style-type: none"> • Falar • Ouvir • Ler • Escrever 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler <ul style="list-style-type: none"> ○ Analisar ○ Traduzir
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto, sempre em expansão, de conteúdo em vários tipos de mídia • Falantes nativos, comunidade, cultura 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Corpus</i> fixo de material escrito • Nenhum falante nativo

FONTE: Lloyd, 2017, p. 10.

Ao passo que estudantes de línguas modernas se interessam por adquirir fluência nas quatro habilidades — falar, ouvir, ler e escrever —, estudantes de línguas clássicas costumam ter como objetivo derradeiro apenas a leitura (Carlon, 2013, p. 112; Coffee, 2012, p. 261), e atividades correlatas, como a tradução e o comentário. O *corpus* disponível para tanto, sem dúvida, é vasto, especialmente se se leva em conta que o uso corrente do latim (e, em menor monta, do grego) sobreviveu ao fim da Antiguidade, estendendo-se até no mínimo o século XVIII (Minkova; Tunberg, 2018, p. 150-1; Engelsing, 2014, p. 109-12). Ainda assim, trata-se de um *corpus* praticamente fixo, o que limita a variedade linguística em termos de sintaxe, de retórica/poética e de registro, em comparação com as linguagens do presente.

Além disso, as línguas antigas clássicas assim são chamadas por se diferenciarem não apenas das *modernas*, como também das *vernáculos*; ou seja, além da diferenciação temporal, há também uma diferença entre elas de função sociocultural e mesmo de entendimento do que constitua sua própria natureza enquanto linguagem. Criou-se, até o começo do Principado romano (ou, posteriormente, de forma retroativa), a partir da língua praticada e cultivada à época, um sistema linguístico padrão, inspirado pela gramática helenística e compartilhado como referência, a partir da qual se tornaram possíveis reflexões sobre a natureza do latim e do grego, bem como da linguagem humana em geral (Aquino, 2020, p. 242). Por isso, da Idade Média avante, sempre se esperou do contato com o latim não apenas uma linguagem sempre correta, como a *correção encarnada em língua*: as gramáticas

de línguas vernáculas foram sistematizadas somente séculos depois das latinas e modeladas a partir delas, que eram publicadas em latim (Natalucci, 2005, p. 453-4). Isto quer dizer, por consequência, que para o estudante de latim, em sua prática das quatro habilidades, sempre houve menos espaço para o desvio das normas e das regulações linguísticas apresentadas, o que pode limitar suas possibilidades de desenvolvimento de fluência.

Como lembram Milena Minkova e Terence Tunberg, as normas cultas, ou canônicas, de expressão das línguas vernáculas evoluem com o tempo, posto que estão sempre em desenvolvimento sintático; o mesmo não se pode dizer do latim, cuja correção é definida por este *corpus* fixo e perene de textos (Minkova; Tunberg, 2018, p. 157). Pode-se afirmar que o latim é uma língua de *corpus* fechado (Cuzzolin, 2014, p. 198). Esta complexidade maior das línguas vernáculas, na verdade, alivia as expectativas de seus estudantes, posto que não se espera que eles, para se comunicarem em L2, tenham de dominar perfeitamente todos os seus códigos, seus registros e suas variações no espaço, no tempo e em estamentos sociais. O estudante de latim, por outro lado, em geral visa a compreensão de textos complexos que, apesar de apresentarem variação mais limitada (especialmente por conta da emulação de autores latinos do Principado), não deixam de variar entre si de alguma forma, apresentando certa variedade de estilos e de estratégias discursivas de adequação a diferentes leitores.

A ideia de um latim *clássico*, que se constituísse também como uma língua literária, algo separada da comunicação cotidiana, já existia no mundo antigo (Moran, 2022, p. 124). A distância entre este latim literário e as formas mais usuais de latim foi semelhante, ou talvez maior do que a com que estão acostumados os falantes de muitas línguas europeias, quando contrastam o uso *de facto* de suas línguas a suas formas padronizadas (Versteegh, 2002). Frances Foster prefere se referir a esta forma como *latim formal* — uma forma e um registro que nunca foi falado cotidianamente por nenhum nativo no tempo e no espaço, que era aprendido na Antiguidade pelas elites romanas para uso em situações públicas formais e para leitura de poesia (Foster, 2019, p. 4). Segundo Foster, o latim formal era ensinado principalmente através de versos de poetas consagrados; isto fazia com que, como exemplificado em seu artigo acerca da pedagogia de Sérvio, por vezes os *grammatici* — responsáveis pelo ensino de latim — tivessem de lidar com três diferentes registros de linguagem ao mesmo tempo: o latim de fato usado de forma coloquial (que deveria ser aprendido por estudantes oriundos de províncias não itálicas), o latim formal propriamente dito e o registro específico de poemas como a *Eneida* (Foster, 2019, p. 3-4; 10).

Tal variação de registros⁹, porém, colaborou para que a codificação do latim formal se simplificasse, já que separava as mudanças linguísticas ocorridas na fala da correção estabelecida a esta língua literária. Tal (relativo) congelamento das estruturas do latim formal, estabelecido certamente por práticas de leitura intensiva dos autores canônicos e de exercícios analíticos derivados deste tipo de leitura, permitiu, por outro lado, que educandos de diferentes eras e diferentes nacionalidades tivessem contato extensivo com as obras destes autores, em ambientes pedagógicos que fundavam seus currículos na exposição ao latim formal em longo prazo.

Do século XIX em diante, quando não há mais a presença na educação de grandes oportunidades de leitura, de escrita e de conversação em latim, passa-se a identificar o estudo da língua com atividades de análise formal intensiva, favorecendo a descrição gramatical em detrimento da capacidade de compreensão suficientemente rápida de textos, o que poderia alargar a noção do sistema linguístico latino para os educandos (Fortes, 2010, p. 64-5).

Por fim, não se espera, tampouco se deseja, que se aprenda latim para se encontrar falantes nativos em uma terra estrangeira cuja língua oficial seja a latina. Com a exceção de encontros formados com este único intento, não há a possibilidade de comprar mercadorias, pedir informações ou ir a festas em latim. Tais situações permitiriam inteligibilidade mútua entre iniciantes e fluentes, que podem ajustar a complexidade de seus enunciados durante a conversação; muitos estudantes poderiam se dar por satisfeitos com um nível de fluência muito aquém do necessário para se ler textos literários de renome, suficiente apenas para a comunicação básica. Mas isto não ocorre, e os estudantes precisam atingir níveis mais altos de competência em latim para se sentir minimamente recompensados.

Portanto, as necessidades de estudantes de línguas antigas são, de fato, diferentes das de línguas modernas. Isto deve ser levado em consideração ao se pensar formas de aplicação de leitura extensiva ou outras ferramentas de auxílio à fluência. Todavia, ainda assim, antigas ou modernas, clássicas ou vernáculas, todas as línguas são parte essencialmente do mesmo fenômeno, que é a linguagem humana. É preciso apenas determinar, em cada caso, o que se entende como *fluência*: que habilidades ela envolve e o quão longe é preciso chegar para que se fique satisfeito de acordo com os objetivos de cada um. Logo, o problema de se adquirir fluência permanece entre professores e estudantes de línguas clássicas tal como ocorre no caso de outras linguagens, ainda que seja

⁹ Para uma abordagem mais detalhada da problemática noção de *registro*, aplicada e exemplificada a partir do latim, cf. Cuzzolin, 2014.

importante compreender as diferenças contextuais em questão para que isso aconteça com sucesso (*cf.* Coffee, 2012, p. 266).

O objetivo mais comum da pedagogia de línguas clássicas costuma ser a leitura de obras literárias complexas o mais rápido possível, ao contrário do que se comumente espera do estudante de línguas modernas. Ainda assim, tal como não se espera que um estudante de alemão leia bem Goethe antes de ser capaz de dominar textos com sintaxe mais simples com rapidez, ou um estudante de português leia bem Camões, é difícil esperar que o estudante de latim leia Cícero e Horácio com competência adequada antes de adquirir grande familiaridade com textos em registros mais simples, o que requer mais tempo de estudo do que o geralmente ofertado, pelo menos no Brasil (Leite, 2021, p. 199-200). Assim, com a redução do prestígio do latim na educação a partir dos últimos séculos e, por consequência, do tempo disponível para o contato com esta língua nas escolas e universidades, os currículos e todo o ambiente pedagógico sofreram mudanças significativas em relação aos séculos anteriores. Com isso, classicistas se tornaram cada vez mais conscientes da dificuldade encontrada por seus alunos, e por eles mesmos, de abordar textos literários em suas línguas-alvo com facilidade e rapidez de compreensão (Lloyd, 2017, p. iii; 77; Stringer, 2019, p. 84; Leite, 2021, p. 192).

Um exemplo comumente citado do problema (*cf.* Stringer, 2019, p. 84) tem sido o testemunho de Mary Beard, famosa classicista (McCrum, 2008; Laity, 2014), de aparição frequente nos meios de comunicação do Reino Unido por conta de seu trabalho como divulgadora. Beard confessou ser incapaz de ler rapidamente e com desembaraço textos avançados em latim, caso não os tenha conhecido antes; segundo ela, tal dificuldade é a norma entre seus colegas (Beard, 2016). A reação a sua confissão, em geral respeitosa, incluiu confirmações do problema, da parte de outros pesquisadores, bem como réplicas contestando que esta incapacidade seja intransponível ou que tenha de ser a norma, apontando classicistas fluentes em suas línguas de estudo e os meios para aquisição desta fluência (Foreman, 2019).

A confissão de Mary Beard exemplifica a dificuldade por que tem passado classicistas, em sua atividade profissional e na formação de novos colegas. Vivendo em um mundo onde as línguas clássicas não fazem mais parte necessária da educação escolar, parte significativa dos pesquisadores dedicados a trabalhar com textos antigos não se encontra com tempo livre, ambiente propício ou recursos pedagógicos eficientes o suficiente para desenvolver fluência avançada em suas próprias línguas de trabalho. Isto não os impede, por certo, de aprimorar suas habilidades analíticas a ponto de se tornarem bons tradutores, bons filólogos, capazes de estabelecerem textos antigos e de

construírem conhecimento a partir deles. Porém, as obras escritas em latim e em grego foram publicadas para serem compreendidas, e se isso foi possível para vastas audiências da Antiguidade até hoje, não há por que esperar que isso não ocorra entre pesquisadores treinados. A separação, recente, entre a atividade filológica e a habilidade de consumir conteúdo nestas línguas com fluidez certamente é um obstáculo na vida profissional de pesquisadores e na perspectiva de formação de novos estudiosos.

Isto é ainda mais grave caso consideremos os textos pós-clássicos. Pesquisadores do Renascimento, de literaturas medievais, coloniais e de todos os outros regimes discursivos que possam incluir vastas quantidades de obras em latim devem lidar frequentemente com obras que ainda não conheceram edição moderna, tampouco tradução para o vernáculo. Assim, a necessidade de fluência para estes profissionais se torna ainda mais imperiosa.

Este não é um problema apenas deste século. Como dito anteriormente, o método gramatical-tradutório, tido como tradicional, foi estabelecido tal como se conhece hoje a partir do pleno desenvolvimento da gramática analítica aos moldes da filologia alemã, no século XIX (Minkova; Tunberg, 2018, p. 152). Esta foi uma inovação que contrastou com todas as outras que surgiram à mesma época, como os métodos diretos/naturais e as abordagens mais ecléticas (Nicoulin, 2013, p. 18). As línguas modernas conheceram então grande variedade de métodos e instrumentos pedagógicos, o que não ocorreu do mesmo modo com o ensino de latim (Nicoulin, 2013, p. 19). Isto não se deveu a um apego milenar a formas estáticas de ensino, mas a um enfoque cada vez mais filológico em um mundo onde a educação clássica se tornou parte da formação de especialistas, e não de pessoas cultas em geral. Com pouco tempo disponível e pouca utilidade percebida fora da filologia, o estudo de línguas antigas foi bastante ampliado em termos de conhecimento *sobre* elas, ao passo que foi reduzido em termos de sua real aquisição.

Deste modo, as inovações pedagógicas buscadas, no século XX, para o ensino de línguas antigas e para o ensino de línguas modernas, ainda que fossem as mesmas, eram buscadas por motivações diferentes. Enquanto professores de francês ou de alemão, por exemplo, não contavam necessariamente com uma fórmula predeterminada de sucesso, procurando então formas mais eficientes ou mais interessantes de se atingir uma fluência que seria atingida de uma forma ou de outra, professores de latim e de grego ou tentavam recuperar uma possibilidade de fluência — fluência esta de um tipo diverso da esperada para ensino de línguas modernas, como já visto — considerada perdida, ou desistiam da empreitada e se dedicavam a outra espécie de formação de leitura, mais intensiva e analítica, que consideravam os textos antigos mais como quebra-cabeças

(tal como ocorre com línguas antigas verdadeiramente mortas, com *corpus* textual muito restrito) do que como meios de comunicação ordinários.

Por isso, abordagens como as informadas pelas hipóteses de Krashen, ou por quaisquer outras que enfatizassem a necessidade de leitura extensiva, fariam contraste, em contexto de línguas modernas, não só com métodos fundados na análise gramatical e na memorização de estruturas, mas com abordagens comunicativas, que se embasassem mais em exercícios de *output* e dedicassem menos tempo à compreensão livre e abundante de mensagens. Todavia, no caso do ensino de latim e de grego, o interesse em leitura extensiva — e em CI em geral — fez parte de uma reação variada e eclética ao mesmo tipo gramatical-tradutório de metodologias, muito estáticas.

1.2.2. LE em relação a outras abordagens pedagógicas em latim

Logo, é comum que a leitura extensiva em latim seja discutida no mesmo fôlego em que se debatem abordagens como as existentes, por exemplo, sob o nome de *Latim Ativo*, que têm motivado interessados do mundo todo a se reunirem em *conventicula*, encontros destinados à prática da conversação em L2, a fim de refinarem sua fluência em seu trabalho (ou lazer) com os textos antigos, o que também tem ocorrido em grego antigo (Nicoulin, 2012, p. 64-5; Leite, 2021; Moran, 2022, p. 124). Apesar de se tratarem ao fim de movimentos diferentes, todos eles são debatidos em geral pelos mesmos interessados no que chamam de *melhores práticas em latim* (*Latin best practices*) (Stringer, 2013, p. 81; Leite, 2021, p. 196), e compartilham geralmente do mesmo entusiasmo em relação a certos objetos, como o texto didático de Hans Ørberg, *Lingua latina per se illustrata* (Ørberg, 2003), compreendido tanto como um excelente guia para práticas de LE (Ricucci, 2013, p. 32) quanto de latim ativo (Coffee, 2012, p. 255; 261). O mesmo se pode dizer da utilização dos *colloquia*, gênero literário muito utilizado no Renascimento, composto por diálogos, no caso, com função educacional, servindo de leitura graduada a estudantes, ao mesmo tempo em que servem como guia para conversação em L2 (Leite, 2021, p. 191-2). Há uma grande tendência ao ecletismo entre os professores interessados em fomentar a aquisição de línguas clássicas — inclusive mantendo o trabalho gramatical-tradutório, ainda que em menor proporção (Minkova; Tunberg, 2018, p. 158).

O interesse em leitura extensiva em latim data de antes do surgimento das hipóteses de Krashen, ou mesmo das pesquisas mais antigas presentes no rol da ER Foundation, que começa em 1919 (ER Foundation, 2022). Como dito em nosso breve histórico da leitura extensiva, as primeiras

publicações em leitura graduada voltadas a aquisição de língua foram em latim, no século XIX (Kelly, 1969, p. 151-2). Do mesmo modo, as primeiras discussões, ao fim do mesmo século, a utilizarem o termo exato *leitura extensiva* se voltavam à pedagogia do latim. Segundo Louis Kelly, ao disseminarem a ideia ao ensino de outras línguas, estudiosos muitas vezes perdiam de vista o fato de que suas técnicas e princípios não eram novidade pelo menos desde a Renascença (Kelly, 1969, p. 150).

O termo seguiu sendo utilizado — de forma modesta — entre classicistas do século XX, discutindo necessidades pedagógicas percebidas e soluções propostas a estas necessidades (*cf.* Henry, 1912; Carr, 1934; Hutchinson, 1935). Aos poucos, foi-se criando uma consciência de que havia uma cisão quanto aos textos clássicos entre, nos termos de Lee T. Percy (Percy, 2010), uma cultura de leitura *filológica*, intensiva, e uma cultura *humanista*, de leitura extensiva, diletante, movida por afeição (Santos, 2014; Leite, 2019, p. 101-2). Defendemos que estas duas posturas possam ser conciliadas em uma só prática, especialmente por conta de práticas orientadas pela hipótese do CI, de Krashen; isto nos motivou a pensar em práticas de leitura extensiva, em busca por oportunidades maiores de leitura em grandes quantidades e em níveis adequados a cada estudante (Santos; Leite, 2019, p. 103).

1.2.3. LE em latim na Antiguidade: textos colunares

Contudo, a LE, reconhecida ou não por este nome específico, sempre fez parte das estratégias de aquisição de latim e de grego desde quando estas línguas possuíam falantes nativos. Além das leituras simplificadas, utilizadas como recurso didático na Grécia (Kelly, 1969, p. 139-40), podemos citar, também, textos bilíngues em disposição colunar, utilizados primeiramente para a aquisição de latim por falantes nativos de grego (Dickey, 2016, p. 2), e posteriormente de forma inversa, como manuais de aprendizado de grego, em regiões do mundo pós-clássico com amplo acesso a recursos para aprender latim mas muito poucos para a língua grega (Kelly, 1969, p. 125).

Estes textos dispunham as frases em conjuntos de uma a três ou, ocasionalmente, até seis palavras por linha. Ao lado de cada conjunto, em uma segunda coluna, dispunha-se a tradução em grego (Dickey, 2015, p. 808). Boa parte destes textos eram colóquios didáticos. O resultado ficaria assim, como no exemplo extraído de um dos colóquios, adicionado de uma terceira coluna com tradução em vernáculo (Dickey, 2015, p. 811):

duo ergo sunt

δύο οὖν εἰσιν

Então há duas

Personae	Πρόσωπα	pessoas
quae disputant,	τὰ διαλεγόμενα	conversando:
ego et tu.	ἐγὼ καὶ σύ	eu e você.
tu es qui interrogas,	σὺ εἶ ὁ ἐπερωτῶν	Você é quem pergunta:
ego respondeo	ἐγὼ ἀποκριθήσομαι	eu respondo.

Note-se que o texto é idiomático tanto em latim quanto em grego, deixando transparecer que tudo foi escrito para compor um texto essencialmente bilíngue, ao invés de, por exemplo, uma coluna com versos de Vergílio, com todos os seus efeitos poéticos próprios do gênero em questão e da língua latina, a serem traduzidos por uma coluna ancilar (Dickey, 2015, p. 811). Porém, entre os textos sobreviventes, de fato é possível encontrar alguns poucos trechos de Vergílio e de Cícero traduzidos desta forma (Dickey, 2015, p. 807-8).

Argumentamos que os textos colunares contam como uma forma possível de leitura extensiva. Apesar de poderem ser lidos apenas por suas traduções, sua disposição forma um paratexto que interpreta as frases, separando-as em unidades sintáticas que auxiliam a leitura para aprendizes da língua de estudo, permitindo também a checagem rápida de elementos vocabulares e colocações sintáticas sem ter de recorrer a um glossário em separado, ou a uma tradução independente, que seguiria as regras e as convenções da língua-alvo, ao invés da do texto original. Devemos lembrar, além disso, que o latim na Antiguidade era costumeiramente disposto em *scriptio continua* — sem espaços entre as palavras, sem pontuação, sinais diacríticos ou diferenciação entre maiúsculas e minúsculas (Dickey, 2015, p. 809-10). Por isso a disposição colunar facilitava em muito a velocidade de leitura, especialmente para leitores não nativos; logo, uma leitura rápida deste tipo poderia ser consumida de forma extensiva.

O exemplo dado acima demonstra o que, para Eleanor Dickey, era a utilização deste formato sob condições ótimas: textos compostos em conjunto, respeitando a idiomaticidade de cada idioma, e em idiomas de estrutura sintática similar (Dickey, 2015, p. 811 ff.). Esta era a principal vantagem pedagógica da disposição colunar: se o texto fosse traduzido por blocos, não serviria de apoio à sua leitura na língua-alvo; se fosse palavra por palavra, a diferença na sintaxe tornaria obscura a ligação entre as duas colunas. Assim, este tipo de recurso facilitaria a iniciantes uma leitura mais rápida em L2, especialmente se as condições forem próximas das ideais.

Não se pode afirmar que tais manuais tenham sido utilizados de forma exatamente equivalente ao que se espera em programas modernos de LE. Em primeiro lugar, seus usuários tinham motivos por

demais pragmáticos para se interessarem pelo contato extenso e voluntário com a literatura latina. Ao contrário dos romanos, que valorizavam aprender grego de forma sistemática e escolar desde pequenos, os gregos em geral que aprendiam latim eram de estamentos sociais mais baixos e desejavam ascender através do exército, do sistema legal ou do comércio (Marrou, 1973, p. 399; Adams, 2004, p. 617-21; Dickey, 2016, p. 3).

Em segundo lugar, o conjunto das práticas de leitura antigas diferia do que se espera de uma *leitura individual silenciosa*; a cultura romana, ainda que não possa ser chamada de meramente *oral*, posto que se fundava fortemente na palavra escrita, é apontada como uma cultura *auditiva* (Starr, 1991, p. 338) ou de *auralidade* (Soraci, 2020, p. 139). As obras literárias dependiam, sem dúvida, da produção de livros — rolos ou códices — mas eram apreciadas com os ouvidos, e não com os olhos. Textos eram compostos por ditado a escravos escribas, eram lidos por outros escravos (*lectores*) a seus senhores enquanto comiam ou se ocupavam de outra coisa, e, a partir do Principado, a principal forma de divulgação de textos literários se tornou a *recitatio*, evento público de declamação retórica ou poética (Salles, 1992; Baratin; Jacob, 2000), equivalente ao que se entende como *publicação* no sentido moderno (Leite, 2013, p. 88).

Um exemplo disto se encontra nas cartas de Plínio, o Jovem (*Ep.* 9.36.4): “*cenanti mihi, si cum uxore vel paucis, liber legitur; post cenam comoedia aut lyristes; mox cum meis ambulo, quorum in numero sunt eruditi*”¹⁰. No trecho citado, Plínio descreve inúmeras situações cotidianas em que mantém contato com a *leitura*, feita, porém, não por ele, mas por *lectores*. Aliás, este tipo de leitura, auditiva e ubíqua na rotina de cidadãos romanos, especialmente os da elite letrada, nos parece um perfeito exemplo de leitura extensiva, acorde às condições concretas de fruição de prosa e de poesia da época. Plínio, ao ouvir seu *lector*, é capaz de consumir grandes quantidades de textos, com as vantagens de exercer ao mesmo tempo uma *audição* extensiva.

Podemos também entender o uso dos textos colunares como uma espécie de LE, dadas as condições de fruição textual no Mediterrâneo antigo. Como a aquisição de latim ocorria por meios mais informais, o *input* neste caso poderia ser consumido de forma mais leve e fluida, evitando as repetições, memorizações e *praelectiones* dos gramáticos e pedagogos tradicionais. Além disso, o modo de absorção da leitura, seja aural e coletiva, seja silenciosa e individual, não deve impedir que os resultados pedagógicos esperados surtam efeito: ao fim, estes materiais compunham o conjunto de textos consumidos pelos aprendizes antigos, que obtiveram sucesso a ponto de consolidar um

¹⁰ “Se estou almoçando sozinho com minha esposa ou com poucos amigos, um livro é lido; depois do almoço, comédia ou música; depois passeio com meus amigos, dos quais muitos são eruditos” (trad. Leite, 2013, p. 88).

gênero e uma formatação textual a serem copiados até a Idade Média, depois pelos *colloquia* renascentistas, chegando, por fim, a práticas hodiernas, emulando o costume antigo (Blum, 2008; Dickey, 2016) ou, como veremos adiante, adaptando-o a práticas mais amplas de CI (Carter, 2019).

Em outro exemplo, pode-se perceber como a fluidez de leitura é tanto maior quanto mais haja similaridade entre as estruturas sintáticas de cada língua envolvida (Dickey, 2015, p. 812):

si quis autem tibi	ἐὰν δέ τις σοι	Mas se alguém te incomodar,
molestatur,	ἐνοχλήσῃ	
Indica	Μήνυσον	diga
Praeceptorī	τῷ διδασκάλῳ	ao professor

Para a autora, em inglês, sua língua nativa, a posição do verbo *molestatur* em relação a seu objeto seria agramatical: **but if someone you bothers*; assim, a segunda linha deveria se manter vazia numa tradução para o inglês. Porém, isto pode ser corrigido caso nos permitamos alterar as colunas originais (Dickey, 2015, p. 812):

si quis autem	ἐὰν δέ τις	Mas se alguém
tibi molestatur,	σοι ἐνοχλήσῃ	te incomodar,
indica	Μήνυσον	diga
praeceptorī	τῷ διδασκάλῳ	ao professor

Observa-se, portanto, que, ainda que as condições de elaboração textual sejam subótimas, é possível utilizar este formato satisfatoriamente a fim de fornecer a leitores material de consumo relativamente rápido e de fácil compreensão, inclusive em termos de estruturas linguísticas de L2.

Por fim, o conteúdo destes colóquios também facilitaria o engajamento dos leitores, por lhes retratar situações conhecidas: a rotina de um garoto em idade escolar (Dickey, 2016, p. 12-26); idas ao banco ou às compras (Dickey, 2016, p. 27-8); julgamentos criminais (Dickey, 2016, p. 31); cobranças de dívidas (Dickey, 2016, p. 39); preparação de jantares (Dickey, 2016, p. 49), entre vários outros eventos cotidianos, além de fábulas (Dickey, 2016, p. 64), cópias de Salústio (Dickey, 2016, p. 80) e trechos da *Eneida* (Dickey, 2016, p. 74). Alguns destes textos são transliterados em alfabeto grego, como, por exemplo, o trecho *Σι ομνης βιβεριντ, τεργε μενσαμ* (*si omnes bibebint,*

terge mensam — “se todos já tiverem bebido, limpe a mesa”) facilitando ainda mais para quem não se interessava por ter de lidar com as letras romanas.

A tabulação colunar sobreviveu especialmente em forma de diálogos conhecidos no Renascimento como *colloquia*, conforme explicado acima.

Figura 2 — trecho dos *Colloquia familiaria*, de Posselius

<i>Colloquia familiaria.</i>		<i>Colloquia familiaria.</i>	
Πατήρ	{ μου περιωμήτ' ἢ φιλαν- θρωπίαν σεαυτῆ	{ ἀεσον	{ ἰλθέ-
Κύριός	{ ὅταν ἐβέλη. ἔπι τὸ	{ δεῖπνον	{ τῶ.
Διδάσκαλε λαμπρότατε, πάντες οἱ κεκλημένοι ἤδη παρσιμύον σε ἀναμύοντες, καὶ ἐάν μὴ σε προσδοκῶσι, νυκτὶ ἀν' ἀνέκειντο.			
Διὰ τὸ	{ δεῖν/αἰσε, ἔπι τὸ	{ ἀεσον	{ ἰλθεῖν.
Ἐπίκειται	{ (πέμπτη. ἕκτη. ἕβδομη. ὄγδοη. ἐνάτη. δέκατη. ἑνδεκάτη.	{ δεῖπνον	
Ἐπικρέμασαι	{ αἰετῶν ἀετῶν	{ χροῖον	{ πάρεστι.
Ὅτι	{ ἀετῶν ἀετῶν	{ χροῖον	{ πάρεστι.
Πάρεσι οἱ κεκλημένοι ἔπι τῷ θύρῳ.			
Εἶπα γὰρ τὸς κεκλημένους.			
Ἐποδέχθη τὸς σιωδείπνους.			
Ἐπίκειται ἕως.			
Χαῖρε διδάσκαλε αἰδέσσιμῳ.			
		<i>Filium.</i>	
		Solve Praeceptor observande.	

FONTE: Kelly, 1969, p. 145. Obra completa disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=OpZw8jtOtPEC&printsec=frontcover>. Acesso em: 22 jul. 2022.

O trecho acima ilustrado demonstra como o gênero favorecia este tipo de paratexto. Porém, apesar da produtividade entre *colloquia* e entre várias experimentações nas edições de clássicos (Kelly, 1969, p. 145-6), a disposição colunar nunca foi muito aceita entre mestres entre o Renascimento e o século XIX, sendo preferida por autodidatas (Kelly, 1969, p. 146). Talvez isto tenha ocorrido porque textos em colunas podem levar alunos em contexto de sala de aula a lerem apenas as traduções; ou, ainda, por mera escassez de textos deste tipo em quantidade grande o suficiente para motivar leitores a os preferirem a outros tipos. O mesmo não se pode dizer de outros recursos de leitura, como as simplificações graduadas, que conheceram grande sucesso em suas edições no mesmo período.

1.2.4. Textos simplificados

Nos séculos em que o latim funcionava como língua de cultura e de ciência em toda a Europa (e depois nas colônias), da Antiguidade tardia até o século XIX, a educação na língua envolvia largo

uso das quatro habilidades linguísticas, ainda que não houvesse mais nenhum falante nativo, posto que, em ambiente culto, era esperado que se soubesse conversar e escrever bem em língua clássica (Tunberg, 2020). Por isso, era parte integral da formação do leitor de latim o contato com textos em sintaxe muito mais simples do que a dos textos canônicos, com controle vocabular e com conteúdo voltado a todo tipo de assunto. Isto não lhes parecia afastá-los da leitura das obras clássicas, pois os textos mais simples forneciam a gradação necessária para que estas obras, mais complexas, pudessem ser lidas com fluência e mesmo emuladas em composições próprias.

Muitos destes textos eram, na verdade, adaptações de obras clássicas. Apresentavam-se aos alunos gradações de um mesmo texto, de acordo com a capacidade de cada um, até que se pudesse atingir o poema, ou discurso, em questão. Sempre foi comum editar obras para iniciantes, embora, segundo Kelly, fosse mais comum no mundo antigo buscar uma simplificação de conceito do que de linguagem (Kelly, 1969, p. 140). Introduzia-se aos alunos a leitura através dos autores considerados mais simples, como César e Fedro, em latim, e Esopo e Heródoto, em grego (Kelly, 1969, p. 140). No Renascimento, o latim posterior ao Principado e o grego helenístico foram grandemente rejeitados pelos humanistas (preocupados em se livrar do que consideravam vícios sintáticos e estilísticos dos doutores medievais), tendência que só amainou a partir do século XX; contudo, em grego este repertório não foi rejeitado da mesma forma que em latim, posta a importância do *koiné* para os estudos bíblicos (Kelly, 1969, p. 140). Isto contribuiu para que o latim, mesmo simplificado, se ativesse ao registro clássico.

Para Louis Kelly, a simplificação textual não conheceu o mesmo sucesso em pedagogias de línguas modernas, por conta da constante mudança destas línguas e, por extensão, de suas literaturas; logo, o que seria considerado fácil por uma geração não necessariamente o seria por outra (Kelly, 1969, p. 140). Este procedimento, ainda segundo Kelly, foi tão comum já na Antiguidade que muitas obras canônicas só nos são conhecidas através de reduções — *periochae*, ou epítomes — como partes dos textos de Tito Lívio (Kelly, 1969, p. 140). Todavia as epítomes não foram compostas para ajudar alunos de latim, mas para abreviar obras muito grandes, como as de Tito Lívio, para fins de consulta. Ainda assim, pode-se pensar no caso, mais tardio, do que fizeram Cassiodoro e Isidoro de Sevilha, por exemplo. Estes autores criaram um novo tipo de livro-texto, a *collectanea*, composta ora por trechos reduzidos, ora por trechos originais, para uso escolar e que se tornou o padrão de uso a partir da Renascença carolíngia (Kelly, 1969, p. 140). Todavia o intuito residia em transmitir o máximo de textos possível (o que faz parte do ideário da LE), e não a simplificação da linguagem, ou mesmo o seu apelo em termos afetivos (Kelly, 1969, p. 141). Assim, isso poderia afastar o aluno

dos próximos passos, em direção a textos mais avançados, pois, conforme Michael West, já no século XX, denunciava neste caso, as simplificações devem se manter interessantes e sobretudo inspirar o leitor a conhecer os textos originais quando puder (Kelly, 1969, p. 141).

No século XVII, uma série de edições anotadas dos clássicos foi publicada *ad usum Delphini*, ou *in usum Delphini* — ou seja, “para o uso do Delfim”; *Dauphin* (“delfim”, “golfinho”), em francês, era o título dos herdeiros ao trono da França. *Grand Dauphin* foi como foi conhecido o filho de Luís XIV, rei da França, enquanto infante, e até o fim de sua vida, posto que não chegou a ser coroado; ele era “grande” em contraste com seu filho, o *Petit Dauphin*, que tampouco sobreviveu a tempo de chegar ao trono (VOLPILHAC-AUGER, 1997). Esta coleção apresentava versões simplificadas dos clássicos, para o literal uso do infante, em sua educação humanista guiada por tutores eruditos. Com o tempo, passou-se a nomear toda simplificação deste tipo como *ad usum Delphini*, especialmente após a popularização dos volumes desta coleção, editada até os dias de hoje (Tunberg, 2013).

Embora esta coleção tenha se tornado, por metonímia, o maior exemplo de publicação de textos clássicos simplificados e preparados para uso estudantil, evitaremos nesta tese chamar textos simplificados de *ad usum Delphini*. Com o tempo, o termo passou a nomear qualquer tipo de texto expurgado, ou censurado, ao invés de coleções como as que queremos citar. Aqui, falaremos tão somente de *textos simplificados*.

A quantidade de textos disponíveis neste formato é grande o suficiente para garantir, a quem tivesse acesso a bibliotecas bem abastecidas, ou, nos dias de hoje, a versões digitais destes textos, um *corpus* suficiente, especialmente em conjunto com outros tipos textuais, para uma prática ideal de leitura extensiva em latim.

1.3. Leitura extensiva no ensino de latim hoje

Hoje se notam pelo menos três vertentes de utilização de leitura extensiva no ensino de latim, informados tanto pelas práticas tradicionais acima descritas quanto pelas pesquisas recentes em CI: simplificações graduadas de textos canônicos, versões modernas de formatações interlineares ou colunares, e, por fim, a composição de leituras graduadas inéditas, voltadas exclusivamente para a aquisição de latim, chamadas de *novelas* pela comunidade docente em inglês. Além disso, nota-se, também, um interesse em se repensar o uso de livros didáticos e sua centralidade nos currículos, seja escolhendo edições que incluam mais textos e de leitura mais fluida, seja escolhendo, em direção contrária, destroná-los de sua centralidade em sala de aula, em nome da liberdade de

práticas de ensino por parte dos docentes e da liberdade de escolha de leituras, por parte dos discentes.

1.3.1. Simplificações graduadas

Encontram-se nos dias de hoje uma grande quantidade de guias de leitura (*readers*) dos clássicos, fornecendo vocabulário e explicações sintáticas a textos originais. Este tipo de publicação, porém, é voltado a leituras mais intensivas do que interessa a nosso escopo. Uma variação delas ainda tem sido explorada por professores de latim hoje: as versões simplificadas de poemas e textos clássicos.

Estas simplificações revolvem acerca de um único texto original, e formam uma espécie de escada (*scaffolding reading*), através de várias versões deles, em diferentes níveis de complexidade, lidos em ordem crescente ou decrescente. Um exemplo de como podem funcionar tais gradações se encontra nos materiais disponibilizados pelo professor John Piazza, que tem trabalhado com *scaffolded readings* em latim e tem publicado sobre isto em seu *website*; encontra-se abaixo uma versão sua de um poema de Catulo:

Tabela 5 — versões simplificada e original de Catulo, 3

Catullus 3, versio simplex	versio immutata
Lugete, Veneres Cupidinesque, Et omnes homines venusti.	Lugete, O Veneres Cupidinesque, et quantum est hominum venustiorum:
Passer meae puellae mortuus est, Passer quem puella plus quam Oculis suis amabat.	passer mortuus est meae puellae, passer, deliciae meae puellae, quem plus illa oculis suis amabat. 5
Passer dulcis erat, et Cognoverat eam tam bene Quam puella cognoscit matrem.	nam mellitus erat suamque norat ipsam tam bene quam puella matrem, nec sese a gremio illius movebat,
Non se movebat a gremio puellae, Sed circumsiliens modo huc modo illuc Ad solam dominam pipiabat.	sed circumsiliens modo huc modo illuc ad solam dominam usque pipiabat. 10 qui nunc it per iter tenebricosum
Nunc it per iter tenebricosum, Ad locum unde nemo redit. Male sit vobis, tenebrae!	illuc, unde negant redire quemquam. at vobis male sit, malae tenebrae Orci, quae omnia bella devoratis:
Vos quae devoratis omnia pulchra Attulistis mihi bellum passerem.	tam bellum mihi passerem abstulistis o factum male! o miselle passer! 16

O factum male, o miserabilis passer! Nunc propter te, oculi meae puellae Rubent flendo	tua nunc opera meae puellae flendo turgiduli rubent ocelli.	18
--	--	----

FONTE: <http://johnpiazza.net/teaching-latin-poetry/>.

O mesmo texto pode ser transformado em inúmeras gradações, e não apenas uma, garantindo que níveis diferentes de compreensão sejam contemplados. A utilização deste recurso pode servir tanto a práticas concentradas em sala de aula quanto a leituras individuais. Pode, também, ser feita “de cima para baixo” ou de “baixo para cima” (Sears; Ballestrini, 2019). A simplificação de cima para baixo sirva melhor, talvez, para uso em sala de aula. Toma-se um dado poema e se o apresenta em sua forma original aos alunos. Aos poucos, acrescentam-se explicações, traduções de palavras isoladas e alterações sintáticas que facilitem a compreensão do conteúdo. Atente-se a este exemplo criado a partir das *Metamorfoses*, de Ovídio (*Met. I, 452-458 in Sears; Ballestrini, 2019*):

primus amor Phoebi Daphne Peneia, quem non
fors ignara dedit, sed saeva Cupidinis ira,
Delius hunc nuper, victo serpente superbus,
viderat adducto flectentem cornua nervo
'quid' que 'tibi, lascive puer, cum fortibus armis?'
dixerat: 'ista decent umeros gestamina nostros,
qui dare certa ferae, dare vulnera possumus hosti.

Se se trata de um trecho em verso, como este, o primeiro passo seria rearranjar sua sintaxe para a ordem costumeira da prosa latina; se se trata de prosa, deve-se separar as orações subordinadas em trechos isolados. Assim, o próximo passo resultaria no caso em:

primus amor Phoebi Daphne Peneia, quem non ignara fors dedit, sed saeva ira Cupidinis.
nuper Delius, superbus victo serpente, viderat hunc flectentem cornua adducto nervo “quid”
que dixerat “tibi, lascive puer, cum fortibus armis?”
ista gestamina decent umeros nostros, qui possumus dare certa vulnera ferae, dare certa
vulnera hosti.”

Em seguida, suprindo o texto com todas as palavras elididas ou entendidas pelo contexto, como sujeitos e construções verbais com *esse*, chega-se a:

primus amor Phoebi **erat** Daphne Peneia, quem non ignara fors dedit, sed saeva ira
Cupidinis **dedit**.
nuper Delius **Apollo**, superbus victo serpente, viderat hunc flectentem cornua adducto
nervo “quid” que dixerat “**est** tibi, lascive puer, cum fortibus armis?”
ista gestamina decent umeros nostros, qui possumus dare certa vulnera ferae, **qui possumus**
dare certa vulnera hosti.”

As iterações seguintes criam novas etapas, até chegar à simplificação final:

primus amor Apollinis erat Daphne. Daphne erat filia Penei, dei fluminis. fortuna Apollini Daphnen non dedit. saeva ira Cupidinis Apollini Daphnen dedit.
 Apollo erat superbus quod serpentem superavit. Apollo Cupidinem videt. Cupido arcum flectit et sagittas mittit. Apollo Cupidini dicit “o pessime puer, cur tu fortia arma habes? fortia arma sunt mea. ego possum vulnerare et animalia et hostes.”

Ou, de modo ainda mais básico,

Apollo est deus.
 Apollo nympham, Daphnen, amat.
 Daphne est filia Penei, dei fluminis.
 Apollo, propter fortunam, Daphnen non amat.
 Cupido est iratus.
 Apollo, propter iram Cupidinis, Daphnen amat.

O mesmo método pode ser aplicado de “baixo para cima”: neste caso, inicia-se com as leituras mais simples, adaptadas anteriormente pelos professores e entregues aos alunos, até se chegar ao texto original, de onde as versões mais simples foram criadas. Esta, em nossa opinião, é uma forma mais adequada à leitura individual, pois requer menos explicações exteriores ao texto, envolve menos surpresas e leva o leitor do simples ao complexo da maneira mais fluida o possível, exigindo pouco esforço e cumprindo requisitos necessários para compor uma leitura extensiva tal como discutida.

Outro método empregado de igual forma, atualmente, por professores de latim interessados em leituras facilitadas envolve— textos na mesma disposição colunar, sobre a qual discorreremos anteriormente, utilizada como recurso de aquisição de latim no mundo antigo. A seguir, vejamos um exemplo de como este mesmo recurso tem sido trabalhado, hoje, e entendido como uma forma de trabalho com CI.

1.3.2. Formatações interlineares ou colunares

David Carter, criador de uma editora de livros-texto de latim e de grego para adolescentes¹¹, relatou em um artigo (Carter, 2019) ter se engajado em um experimento recente com traduções interlineares, ao tomar conhecimento do que fizeram editores de obras clássicas no século XIX (*cf.* Blum, 2008). Carter, que até então publicava guias de leitura de partes das obras de Vergílio, César,

¹¹ *Classical workbooks* (<http://www.classicalworkbooks.co.uk/>).

Homero, Heródoto, Horácio, Cícero e Salústio, passou a editar traduções interlineares. Consistem elas a princípio em linhas alternadas entre texto original e texto traduzido, procurando estabelecer uma equivalência entre cada palavra, ainda que o leitor saiba que isto não seria possível sem sacrificar a gramaticalidade da língua traduzida. Carter fornece aqui um exemplo com um trecho dos *Anais* de Tácito:

Figura 3 — exemplo de tradução interlinear tradicional

Hic erat status rerum urbanarum cum seditio
This was the state of things in the city when mutiny
incessit legiones Pannonicas, nullis novis causis nisi
came upon the legions of Pannonia, by not any new causes except
quod princeps mutatus ostendebat licentiam
that an emperor having been changed held out freedom
turbarum et spem praemiorum ex civili bello.
of riotings and hope of rewards from civil war.

FONTE: Carter, 2019.

Publicações deste tipo estão sempre em circulação hoje, especialmente por conta de edições interlineares do Novo Testamento, para estudantes de teologia e de grego bíblico (v. Luz, 2010).

O que nos interessa neste experimento de Carter é sua descoberta de que, com um rearranjo mais didático, os alunos conseguiam aproveitar o texto sem que tivessem de se preparar antes da leitura. Este arranjo, em nossa opinião, se aproxima da tabulação colunar, usufruindo de suas vantagens paratextuais. Note-se como ficou o mesmo trecho com este rearranjo:

Figura 4 — Mudança no formato interlinear por Carter, 2019

<p>Hic erat status This was the state rerum urbanarum of things in the city cum seditio incessit when mutiny came upon legiones Pannonicas, the legions of Pannonia,</p>	<p>16. Hic rerum urbanarum status erat, cum Pannonicas legiones seditio incessit,</p>
<p>nullis novis causis // nisi by not any new causes except quod princeps mutatus that an emperor having been changed ostendebat licentiam turbarum held out freedom of riotings et spem praemiorum and hope of rewards ex civili bello. from civil war.</p>	<p>nullis novis causis nisi quod mutatus princeps licentiam turbarum et ex civili bello spem praemiorum ostendebat.</p>

FONTE: Carter, 2019.

O autor prossegue afirmando que, como passo seguinte, passou a experimentar traduções paralelas, reunidas porém em blocos com poucas linhas, destinados a leitores um pouco mais avançados de latim, que pudessem com elas realizar, segundo ele, uma leitura extensiva. Para ele, a tradução pode ser um recurso, se feito de forma paralela e em grandes quantidades, de base para um trabalho com CI, dado que o *input*, para ser compreensível, precisa de recursos para que o desconhecido se torne conhecido, especialmente quando se é tão iniciante que não se possa inferir sentidos pelo contexto (Carter, 2019). Assim, Carter acredita que traduções em disposição paralela — que podemos ver, abaixo, como idêntica à disposição colunar citada por Dickey — podem oferecer auxílio a textos originais sem desviar o foco deles para a tradução que se lhe ponha ao lado:

Figura 5 — tradução paralela segundo Carter, 2019

Hic rerum urbanarum status erat, cum Pannonicas legiones seditio incessit,	<i>16 This was the state of affairs at Rome when a mutiny broke out in the legions of Pannonia,</i>
nullis novis causis nisi quod mutatus princeps licentiam turbarum et ex civili bello spem praemiorum ostendebat.	<i>which could be traced to no fresh cause except the change of emperors and the prospect it held out of license in tumult and of profit from a civil war.</i>

FONTE: Carter, 2019.

Este exemplo serve, no artigo de Carter, para começar a descrever um programa de leitura extensiva que tem projetado, ainda mais ambicioso, que inclui seus experimentos paratextuais (Carter, 2019). É importante lembrar que, além de tentativas deste tipo, o próprio trabalho de descrição de materiais didáticos em distribuição colunar, feito por Eleanor Dickey, foi preparado para fornecer, também, materiais para professores de latim adaptarem a seus cursos, ou a autodidatas curiosos por métodos antigos (Dickey, 2016). Assim, nota-se haver um grupo de professores de latim que veem neste recurso paratextual uma forma de fomentar a leitura extensiva em direção a textos clássicos originais.

1.3.3. *Novelas*

Por fim, um recurso muito presente (Piazza, 2017, p. 154), em termos de leitura extensiva em latim, hoje, são o que a comunidade de professores tem chamado de *novelas*. Trata-se de leituras graduadas, escritas aos moldes das tradicionais leituras graduadas já existentes em inglês e (em menor grau) em outras línguas modernas, compostas de forma independente dos textos canônicos. Ou seja, as novelas não se limitam apenas a simplificações, ou a leituras-escada, baseadas em obras clássicas; podem elas constituir obras absolutamente originais. Seus autores se permitem narrar todo tipo de história, de todo modo que se queira, com a preocupação apenas de se controlar o vocabulário e, em menor ênfase, controlar também a sintaxe.

A sintaxe é menos controlada por princípio: em geral os autores das novelas aderem aos princípios de Krashen. Segundo sua hipótese da Ordem Natural, não é vantajoso tentar controlar as estruturas

linguísticas de um *input* fornecido, posto que uma dada língua possui uma hierarquia de complexidade em seus elementos que geralmente escapa às ordenações gramaticais tradicionais. Assim, é mais importante para eles controlar o vocabulário — em certas edições, dando diretamente o sentido em L1 de palavras novas em notas — do que controlar outros elementos gramaticais (Olimpi, 2019).

Há um número pequeno, mas crescente (Patrick, 2019), de autores dedicados a publicar novelas em latim, como Andrew Olimpi (Olimpi, 2019)¹² e Lance Piantaggini¹³, em cujos *websites* discutem o uso de leituras graduadas e de toda sorte de recursos baseados em CI em ensino de latim. Há também uma quantidade de professores entusiastas do recurso, como John Piazza, por exemplo, oferecendo em seus *websites* organizações das publicações de acordo com o nível de leitura¹⁴, contagens de palavras (exposta também em Piazza, 2017; Olimpi, 2019), resenhas e sugestões de uso docente. Outros, ainda, como o educador Justin Slocum Bailey, tem preparado roteiros de leitura extensiva para autodidatas, junto a outros recursos, com a finalidade de adquirir fluência em latim (Bailey, 2014). Há, além disso, estudos que apontam uma provável maior eficácia, para aquisição de L2, de textos literários redigidos com a intenção explícita de fomentar esta aquisição, em oposição à leitura de textos compostos com finalidade diversa (Shelton, 2021).

Esta tem sido a principal frente de trabalho na área de Clássicas em termos de leitura extensiva. A grande dificuldade, no caso, tem sido pensar como elaborar uma biblioteca farta o suficiente com materiais deste tipo. A comunidade tem se preparado de certas formas com suas instituições e, então, lançado sugestões a todos os educadores (Piantaggini, 2017; Piazza, 2022).

¹² Cujas listas de publicações se encontram em <https://comprehensibleclassics.wordpress.com/publications/>.

¹³ Cujas listas de publicações se encontram em <https://magisterp.com/novellas/>.

¹⁴ <http://johnpiazza.net/latin/novels/>.

Figura 6 — exemplo de biblioteca de novelas em latim



FONTE: Piazza, 2022.

Por conta da mudança de ênfase destes educadores e pesquisadores, de uma busca por livros-texto ideais a um interesse maior em descentralizar e diversificar as leituras, tem se proposto, por fim, que as práticas de leitura extensiva e de recursos que envolvam CI devem, mesmo sem a pretensão ou o desejo de reformar completamente os currículos, as instituições e as condições em que se leciona latim, procurar *desmanualizar* (*untextbooking*) o ensino (Ash, 2019). Assim, ao invés de se procurar um método ideal, tem se procurado encarar a leitura extensiva como um instrumento a mais a se utilizar, exigindo, contudo, um certo preço: para sua eficácia, é necessário que se tenha tempo de leitura disponível, ao menos 10 minutos diários, por exemplo, além da sala de aula (Ash, 2019).

Todas estas abordagens têm sido discutidas e acolhidas com entusiasmo entre professores de latim, mas também têm sido criticadas. Neste capítulo, trataremos de apenas um tipo de crítica, que abarca as novelas em particular mas várias outras novidades metodológicas em geral, baseadas tanto em CI quanto em práticas de latim ativo, reservando os outros tipos de crítica, mais direcionadas às novelas, ao terceiro capítulo, quando trataremos do lugar delas em programas de LE para o latim no Brasil. Jerome Moran (2022, p. 124), tratando dos métodos que envolvem CI e que envolvem latim

falado como uma mesma coisa, afirma que os defensores de tais métodos se equivocam ao supor que o latim clássico (tal como o autor o nomeia) poderia ser adquirido como outra língua moderna, já que nunca foi L1 para nenhum falante na história, tratando-se de uma linguagem formal e literária, nunca empregada na conversação coloquial. Para o autor, o latim clássico sempre foi *aprendido*, e não *adquirido*, para falantes nativos de algum tipo de latim coloquial, através de análise intensiva e de exercícios. Por isso, denuncia ele, as abordagens baseadas em CI não conseguem levar os educandos do consumo de um latim simplificado artificialmente até o objetivo comum do ensino de latim: a leitura fluida de obras literárias do passado, compostas na língua (Moran, 2022, p. 124). Ao constituir uma língua *aprendida*, a leitura de latim, segundo Moran, apresenta portanto sempre algum grau de tradução, e ninguém jamais poderia afirmar que lê latim como se pode ler em L1 (Moran, 2022, p. 125).

A crítica de Moran nos parece pertinente em certo ponto, por um importante motivo. Não há, especialmente no Brasil, condições para um ensino de latim em massa baseado em um currículo de longa duração. Por exemplo, o latim não é ofertado nas escolas como disciplina normal, a ser aprendida por todos os anos do ensino básico. Assim, o consumo extensivo de *input* latino não poderia surtir o mesmo efeito que surtiu com práticas pedagógicas medievais e renascentistas, por exemplo. Logo, não se pode acreditar que as abordagens baseadas em CI sejam uma panaceia para todas as dificuldades que professores de latim encontram com seus alunos. Elas apresentam elas mesmas suas próprias limitações.

Estas abordagens não conseguem levar sozinhas o aluno até níveis elevados de competência em leitura de obras clássicas, na verdade, apenas por estes motivos contingentes, como a quantidade disponível de horas nos currículos, ao invés de um problema que lhes seja essencial e imanente. O que lhes é essencial e imanente é se tratar de metodologias *lentas*; quem as advoga, como nós, o faz porque considera este tempo despendido absolutamente necessário para a proficiência.

Além disso, já discutimos anteriormente quão enganoso é pensar que ninguém jamais pôde ler latim clássico com facilidade, dada a evidência e o testemunho em contrário (Foreman, 2019; Tunberg, 2020; 2022). Mas se o que Moran afirma, ao negar que textos em latim clássico possam ser lidos como se lê em L1, é apenas que não se pode ler latim clássico exatamente como se lê textos em língua nativa, tal afirmação não passaria de um truísmo, sem que isso acrescente nenhuma informação de valor ao debate. Sabemos, ademais, como também discutido anteriormente (Foster, 2019, p. 3-4), que o latim clássico (ou formal, pela conceituação de Foster) não era necessariamente próximo da L1 dos cidadãos romanos, membros das elites, que o estudavam, posto que muitos deles

eram provindos de províncias não itálicas. Logo, desde a Antiguidade, era possível e comum adquirir o latim formal ainda que não se falasse latim como língua nativa. Deste modo, certas críticas de Moran nos parecem fundadas em alguns pressupostos errôneos.

Deve-se pensar, portanto, que usos da LE podem ser sugeridos para que tipo de aluno, em que tipo de condições e com que tipo de objetivos (v. Leite, 2021, p. 199-200). Por isso é necessário que se leve em conta, no caso de nosso escopo, as condições históricas e presentes do ensino de latim no Brasil, o perfil dos alunos e leitores de latim brasileiros, e o que se pode e o que se quer trabalhar a partir destas informações.

2. Perspectiva histórica do ensino de latim no Brasil

2.1. Introdução

Neste capítulo, consultaremos a história do ensino de latim no Brasil, interessados em ambientar e contextualizar a discussão sobre leitura extensiva como instrumento auxiliar neste mesmo ensino. Acreditamos ser necessária tal consulta para sabermos como chegamos ao quadro em que nos encontramos hoje e para, também, localizarmos permanências ou consequências de eventos e configurações históricas em nosso país — enfim, para propor estratégias de inclusão de LE que levem em conta este quadro e estas consequências.

Portanto, nossa consulta à história, neste capítulo, é instrumental e subordinada ao escopo de nossa pesquisa. Já há obras dedicadas inteiramente ao assunto consultado, como a tese de José Amarante Santos Sobrinho (2013), que lhe deu o Prêmio Capes de Teses, em 2014, além de uma menção honrosa no Prêmio Anpoll de Teses, no mesmo ano (Santos Sobrinho, 2021, p. 418). Seu trabalho apresentou uma proposta de história social do ensino de latim no Brasil (Santos Sobrinho, 2013, p. 27), ao mesmo tempo em que lançou, na mesma publicação, seu método de estudo da língua, o *Latinitas* (desde então disponível integralmente em <https://www.latinitasbrasil.org/>). O pesquisador promove até hoje reflexões sobre esta história social, através de trabalhos próprios e de orientações em seu grupo de pesquisa (Santos Sobrinho, 2013, p. 90; Santos Sobrinho, 2021, p. 420). Logo seu trabalho é indispensável para nós, que nos interessamos pelo ensino de latim no contexto brasileiro, situado no espaço e no tempo. A discussão feita no capítulo que se segue se serviu fartamente de consultas a este trabalho.

Outro trabalho que aborda a história do ensino de latim no Brasil é um artigo de Leni Ribeiro Leite e Marihá Barbosa e Castro (2014), tratando dos principais períodos deste ensino desde a fundação do Brasil Colônia até os dias de hoje, a fim de esboçar um panorama dos principais desafios enfrentados e debates travados na área. Além disso, tem havido nos últimos vinte anos um empenho crescente de professores e pesquisadores de língua latina em procurar compreender o contexto em que estão inseridos e quais são as possibilidades de avanço rumo a um ensino mais eficiente em transmitir o conhecimento dos docentes e em atender às necessidades e aos interesses dos alunos (p. ex., Miotti, 2006; Maranhão, 2009; Prata; Fortes, 2015). Nos últimos anos tal interesse tem se organizado institucionalmente, gerando a Associação Brasileira de Professores de Latim, e

promovido reflexões mais consistentes acerca do passado e do presente do ensino de língua latina (Amarante *et al.*, 2021; Procópio *et al.*, 2021).

Esta literatura, acima exemplificada, é fruto do que José Amarante chamou de *período heroico redivivo*, tomando de empréstimo termos utilizados na metodologia de histórias pedagógicas consagradas no Brasil por Luiz Alves de Mattos (1958) e Dermeval Saviani (2013), segundo os quais o ensino no Brasil começou através de grandes esforços e dificuldades, com os padres jesuítas, configurando um período *heroico*. A história do ensino de latim começa ao mesmo tempo em que a história do ensino em geral no Brasil, posto que o latim possuía papel central na educação católica (Saviani, 2013, p. 15). Por isso, este heroísmo é referenciado por José Amarante chamando de *período heroico redivivo* a fase que sobrevém a LDB 9.394/96, por se tratar de 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” (Santos Sobrinho, 2013, p. 202). Para o autor, neste período, que dura até os dias de hoje, há “uma tentativa, ora isolada, ora congregada, de estabelecer propostas para uma aprendizagem do latim numa perspectiva mais crítica em relação ao objeto do ensino” (Santos Sobrinho, 2013, p. 157). Com isto, vê-se que pelo menos duas fortes características distinguem as intenções desta geração de latinistas e professores de latim das imediatamente anteriores.

Em primeiro lugar, estes mestres desejam formar leitores de fato, o que implica uma fluência de leitura da qual se desistiu antes (dados o tempo, os recursos e os interesses disponíveis, que delinearam por consequência os objetivos pedagógicos dos mestres precedentes), bem como um treinamento nos regimes discursivos (retóricos, poéticos, genéricos) e nas condições socioculturais da linguagem envolvida nos textos latinos, a depender de sua origem no tempo e no espaço. Em segundo lugar, há também a intenção de atualizar o rigor acadêmico do ensino de latim, elevando-o a uma postura crítica diante dos textos lidos, atitude esperada de classicistas e pesquisadores afins treinados. Isto estaria oposto a uma relação com a língua latina que se escorasse na nostalgia de um humanismo tradicionalista, afinado a uma suposta tradição clássica única, que na verdade só existiu enquanto função imaginária de recepções textuais sempre muito diversas entre si. Por isto, concordamos com Charles Martindale (2007, p. 298) quando afirma que a ideia de uma *tradição* clássica pressupõe um passado estático a ser mais ou menos bem recebido pelas gerações seguintes, lido de forma mais ou menos correta, e que tal pressuposição é problemática; consideramos mais rigoroso pensar, ao invés, nas *recepções* dos textos latinos clássicos (e neolatinos), posto que são lidos sempre em cotejo com outros textos e sob certas chaves de leitura, dependentes dos ambientes

discursivos em que são recebidos, com usos diferentes entre si, gerando efeitos e sentidos diferentes entre si (Hardwick; Stray, 2008, p. 5).

Em nosso trabalho, compartilhamos dos mesmos interesses dos pesquisadores deste chamado período heroico redivivo. Queremos acrescer uma pequena contribuição aos esforços para a formação de leitores latinistas no Brasil; e pensamos que o foco na recepção condiz com nosso centramento do processo de aprendizado (ou aquisição, como se preferir ou for o caso) de latim no *leitor*.

Por isto, concentraremos nossa discussão nos dois ditos períodos heroicos: o do período colonial e o das últimas décadas. O primeiro caso nos interessa porque, segundo o que discutiremos, neste período algumas tendências duradouras, na história da educação brasileira, se cristalizaram, e foi fundamental, para tanto, o papel desempenhado pelas concepções acerca do ensino de latim.

A consulta à história do ensino de latim no Brasil importa não só por ser ensino *de latim*, mas por ser história *do ensino*. A língua latina é estudada no Brasil em um contexto que a afeta, tal como afeta todo e qualquer ensino no país. Dermeval Saviani afirma que as principais discussões e conflitos entre educadores brasileiros — sejam acadêmicos, sejam promotores de políticas públicas — foram travadas entre católicos e renovadores, e que estes conflitos poderiam ser resumidos em uma apologia a uma educação dita *tradicional*, ou um ataque a ela; veremos adiante que esta educação *tradicional* nada mais é do que uma certa permanência, *mutatis mutandis*, de um sistema organizado por padres católicos, com o latim no centro, com certos objetivos culturais, ideológicos e políticos que, sobrevivendo a sua própria ruína, foram entendidos de tantas formas quantas foram as gerações e as comunidades que as entenderam (Saviani, 2013, p. 446 ff.).

As tendências que acima descrevemos se espalharam, a nosso ver, nas arenas do ensino em geral, no Brasil, e do ensino específico de latim, circunscrito no contexto geral. Nosso interesse nestas tendências não se volta aos debates teóricos, ao pensamento dos grandes educadores do país, ou mesmo à história do latim ensinado aqui meramente pela curiosidade histórica. Embora nos interessemos pessoalmente por todos estes assuntos, eles nos ocupam a atenção neste momento da pesquisa exclusivamente para mostrar como certos enquadramentos discursivos, certas contingencialidades, certos costumes, cacoetes (e a falta de certos outros costumes) se derivaram direta ou indiretamente deles. São estes enquadramentos, contextos contingentes e hábitos que nos interessam aqui, por situarem as possibilidades de leitura de textos *latinos, no Brasil, e em grandes*

volumes, de modo a favorecerem a fluência linguística desejada por estudantes de latim tal como se os encontra no país hoje.

Tais tendências seriam, grossa e resumidamente:

- A de associar, ainda hoje, a língua latina a um folclórico *ensino tradicional*, construto que reinventa o passado a serviço de agendas políticas no discurso pedagógico brasileiro, tanto por seus detratores quanto por seus defensores, ensino tradicional este que por sua vez associar-se-ia fortemente a um simbolismo católico — ainda que esta tendência talvez esteja decrescendo, por conta do esforço de mestres e pesquisadores, nas últimas décadas, em dessituar o ensino de latim de tais embates;
- A de uma percepção histórica de que os brasileiros não tiveram a oportunidade de participar de uma sociedade informada pela presença constante da leitura e das instituições que fomentam e circundam esta atividade. Isto inevitavelmente deve ser levado em conta em projetos de incentivo à leitura extensiva, mesmo entre estudantes de hábitos de leitura mais sofisticados, dado que o tempo disponível para o consumo extenso de textos latinos necessariamente será mais restrito neste contexto histórico e cultural;
- A de que, por consequência das duas acima — ou seja, por conta da associação por parte dos promotores de políticas públicas entre *latim* e *atraso*, e por conta da urgência em formar cidadãos alfabetizados e com competências mínimas de leitura —, o ensino de latim foi virtualmente banido do ensino básico e migrado exclusivamente para as graduações de Letras do país.

Assim, é importante saber que papéis o latim ocupou na educação brasileira, tal como os papéis que ele *não pode mais ocupar*. É a partir deste interdito que se pautam as reflexões dos pesquisadores que se perguntam o que quer o latinista brasileiro, hoje, e o que ele pode fazer para atingir seus objetivos. Afinal, segundo Charlene Miotti (2006, p. 5), “grande parte dos problemas [...] se devem, entre outras causas, a uma metodologia originária de concepções incertas quanto aos objetivos do ensino de uma língua com as *características* do latim” (grifo nosso).

Além de se constituir como uma língua com estruturas gramaticais específicas (o que provavelmente concluiríamos, numa primeira e mais ingênua leitura, ser o único assunto de que fala a autora ao tratar de *características*), o latim também se diferencia por ser uma língua sem falantes nativos hoje. Diferencia-se, além disso, por seu ensino ter sido bastante influente em muitos aspectos das culturas em que estamos inseridos — inclusive em função de como pensamos hoje

literatura, escola, ou ainda as *gramáticas* das línguas modernas, com seus termos de suas nomenclaturas costumeiras —, posto que uma boa parte de nossas categorias de pensamento acerca destes assuntos surgiram seja de uma aderência a um classicismo latinizante, seja de um afastamento deliberado deste tipo de classicismo — ou seja, por adesão ou por repulsão, este classicismo costumou ser o ponto a partir do qual nosso pensamento categórico se organizou. Como se verá adiante, os professores de latim (e de cultura e literatura clássica) no Brasil têm investido em cargas funcionais e simbólicas para o latim no momento presente diferentes das de momentos anteriores, ao mesmo tempo em que têm chamado a atenção de seus alunos para a permanência clássica no mundo de hoje. Isto inclui o aumento da compreensão, no caso de estudantes de Letras, dos mais variados regimes discursivos e literários que tenham dependido de uma formação clássica. Isto é determinado historicamente, e nos interessa portanto acompanhar brevemente a história em questão, no Brasil, para propor um uso de leitura extensiva de forma mais bem informada e mais útil.

Como dito, os trabalhos de Luiz Alves de Mattos (1958) e de Dermeval Saviani (2013) forneceram uma base metodológica para o de José Amarante, que será, por sua vez, um fundamento teórico desta parte de nossa pesquisa. Mattos e Saviani tiveram o cuidado de evitar uma periodização fundada em eventos políticos (por exemplo, dividindo sua história em “período monárquico”, “período da República Velha” etc.), preferindo pensar em configurações de ideias pedagógicas influentes a cada momento histórico (Saviani, 2013, p. 12 ff.). José Amarante desenha o seguinte quadro a partir destes trabalhos, o qual nos servirá em nossa consulta:

Tabela 6 — Proposta provisória de periodização para a história do ensino do latim no Brasil, segundo Santos Sobrinho (2013)

PERÍODOS	FASES	CARACTERÍSTICAS
1. Monopólio da vertente religiosa	<i>Fase heroica</i> 1549 — Chegada dos primeiros jesuítas 1599 — Promulgação da <i>Ratio Studiorum</i>	Fase marcada por uma “pedagogia brasílica”, organizada por Nóbrega
	<i>Fase institucional da pedagogia jesuítica</i> 1599 — Promulgação da <i>Ratio Studiorum</i> 1759 — Decreto de Pombal	Marcada pela promulgação da <i>Ratio Studiorum</i> , por orientações de caráter institucional e geral da Ordem dos Jesuítas
2. Coexistência da vertente religiosa e da vertente leiga	<i>A pedagogia pombalina</i> 1759 — Decreto de Pombal 1834 — Consolidação do ensino secundário	Mudanças no quadro do ensino de latim provocadas por participação de outras ordens religiosas
	<i>Novas demandas decorrentes da</i>	Desenvolvimento dos estudos

	<i>emancipação do país</i> 1834 — Consolidação do ensino secundário Início do séc. XX — Amadurecimento e desenvolvimento de cursos superiores	secundários, circulação de ideias e de livros e criação e consolidação de cursos superiores fazem do período um momento de transição para os estudos latinos
3. Avanços e retrocessos	<i>Crescimento de oferta</i> 1942 — Lei de Capanema 1961 — Aprovação da 1ª LDB 1962 — 1ª LDB 1996 — LDB de 1996	Período de vitalidade dos estudos latinos e de volume de publicações na área Retirada do ensino do latim de quase a totalidade dos cursos secundários
4. Período heroico redivivo	<i>Exclusivismo acadêmico no sistema público</i> 1996 — LDB Atual — Revitalização	Facultado o ensino de latim nos cursos superiores pela nova LDB (1996), seu ensino se mantém em instituições públicas, com pequenos e crescentes grupos de estudiosos

FONTE: Santos Sobrinho, 2013, p. 35.

Este quadro se baseou na história das *ideias* pedagógicas, a partir do trabalho de Dermeval Saviani (2013); portanto, não reflete necessariamente a prática capilar de cada momento histórico (v. Saviani, 2013, p. 20-1, sobre por exemplo a pedagogia crítica nos anos 80). Todavia, isto não atrapalha nossa pesquisa, ao contrário: em nossa consulta precisamos justamente das ideias e de sua presença nos conflitos e debates que, logrando êxito ou não logrando, moldaram o imaginário de alunos, professores e promotores de políticas públicas em educação. O que professores e alunos do passado de fato faziam na prática só nos interessa na medida em que isto se relaciona com o contexto para o qual sugeriremos instrumentos de leitura extensiva auxiliares ao ensino de latim; tal relação necessariamente ocorre através da comunicação de ideias pedagógicas.

A tese de José Amarante nos interessa especialmente por se tratar, segundo ele mesmo, de uma interseção entre as áreas da História da Cultura Escrita e da Linguística Aplicada (Santos Sobrinho, 2013, p. 28). Afinal, como o objetivo deste trabalho é contribuir para o ensino de uma língua, é-nos importante que este mesmo trabalho esteja fundado em métodos da Linguística Aplicada.

A História da Cultura Escrita, de que nos fala José Amarante, nos interessa por fazer um necessário contraponto à contribuição de autores como Saviani à nossa investigação, com seu foco nas *ideias* pedagógicas. No método seguido por Amarante, são três as direções a se seguir para se fazer história da cultura escrita: o estudo dos discursos, das práticas e das representações (Santos Sobrinho, 2013, p. 31).

Tabela 7 — Resumo dos conceitos-chave em História da Cultura Escrita

	O QUE SÃO	EM QUE FONTES
DISCURSOS	A doutrina ou ideologia que trata de regulamentar e sistematizar o funcionamento de uma sociedade. O discurso enquanto espaço e forma de poder, enquanto o conjunto de textos que a classe dominante ou as pessoas socialmente autorizadas produzem com o objetivo de ordenar as relações e práticas sociais. A cultura escrita é objeto de uma produção discursiva relacionada com os valores que se lhe atribuem em cada momento da história.	Textos socialmente autorizados através dos quais se estabelece e se propaga uma determinada concepção da escrita e da leitura. Textos emanados das diferentes instâncias de poder produtoras de discursos: a política, o direito, a igreja, a academia, as gentes das letras ou os profissionais da escrita e do livro .
PRÁTICAS	Testemunhos específicos onde se expressam os usos e funções atribuídas ao escrito. As práticas corrigem a lógica dos discursos e situam a análise da cultura escrita no plano dos usos dados à mesma, das competências efetivas de escrever e de ler, e dos modos de pô-lo em uso. A história da cultura escrita deve atender ao rastreamento e explicação dos gestos, das maneiras e dos lugares que emolduram cada uma das apropriações.	Objetos escritos de caráter oficial ou privado, impressos, manuscritos ou eletrônicos, pintados.
REPRESENTAÇÕES	A representação que os indivíduos e os grupos revelam através de suas práticas e de suas propriedades “forma parte integrante de sua realidade social”. Imagem que cada produção cultural, um quadro ou um livro, enuncia daquilo que representa.	Imagens que cada sociedade constrói a propósito dos temas e objetos da cultura escrita.

FONTE: Santos Sobrinho, 2013, p. 31.

É preciso ainda considerar outro eixo ao enquadramento metodológico em questão. Para Amarante (Santos Sobrinho, 2013, p. 32; p. 92), na Europa pós-medieval havia três domínios do latim devidamente empregado como meio de comunicação: o eclesiástico, o acadêmico e o pragmático (caracterizado pela diplomacia internacional). Acreditamos que outros domínios podem ser levados em conta, como a produção poética, especialmente a da poesia de ocasião; mas tais usos subsumem-se facilmente ao domínio acadêmico ou mesmo ao domínio pragmático, se consideramos as situações e os objetivos envolvidos na produção e na entrega destas obras.

Citamos este eixo, aqui, porque consideramos que a realidade histórica brasileira apresentou uma proporção singular destes três domínios, e uma específica relação entre eles.

Tabela 8 — Cruzamento entre os tipos de fontes e os domínios de uso na história do latim no Brasil segundo Santos Sobrinho (2013)

	DOMÍNIO ECLESIAÍSTICO	DOMÍNIO ACADÊMICO	DOMÍNIO PRAGMÁTICO
Fontes dos DISCURSOS sobre o latim no Brasil	os documentos normativos da Igreja, as suas determinações e sua relação com a história do ensino da língua e com a manutenção ou exclusão de determinadas práticas	as leis e diretrizes que regulamentavam o ensino do latim, as indicações dos programas de leitura e das modalidades de textos, as teses e publicações acadêmicas sobre o ensino da língua, sobre a seleção dos textos, os prefácios de obras didáticas em que se discutem a importância e a utilidade de se aprender o latim	textos de diferentes gêneros que apresentem e discutam diferentes usos pragmáticos do latim no Brasil
Fontes das PRÁTICAS do latim no Brasil	documentos normativos da Igreja que nos façam intuir sobre diferentes tipos de práticas ligadas ao uso do latim; cartas de jesuítas e publicações da Igreja, na medida em que nos deem pistas de possíveis práticas ligadas ao uso do latim	os métodos de latim com/sem anotações e indicações de leitura; observação das pistas de não leitura de livros; análise do número de edições de cada obra, dos comentários sobre obras impressos nos próprios livros; as versões <i>ad usum</i> dos textos; as propagandas de livros nas edições; recepção dos textos clássicos	textos de diferentes gêneros que apontem usos pragmáticos do latim e não apenas o latim como língua de estudo
Fontes das REPRESENTAÇÕES sobre saber latim no Brasil	documentos normativos da Igreja ou cartas de membros que explicitem algum juízo de valor sobre o saber/não saber	textos literários em que se possa perceber algum tipo de valoração sobre o “saber latim”; textos em capítulos de livros	textos de jornais, de diferentes épocas, em que se utilizam referências a pessoas, com juízo de valor sobre o saber/não saber

	latim	metodológicos ou em prefácios de obras em que se trata “das utilidades” e “da importância do latim”, observando as representações de sociedade e de formação veiculadas	latim
--	-------	---	-------

FONTE: Santos Sobrinho, 2013, p. 33.

A primeira coisa que sugerimos notar nesta organização metodológica de Santos Sobrinho é a inclusão da Igreja como um dos três grandes espaços em que o latim foi pensado, praticado e representado no Brasil. Ao invés de considerar somente a divisão dos espaços pela tradicional dicotomia academia/mundo prático, o autor julgou fundamental levar em conta também, e em separado, o papel da Igreja na história social da língua no país.

Note-se também que a tabela em questão não revela seu método de estudo apenas dos primeiros séculos do Brasil colônia, mas de *toda sua história do latim no país*. Assim, é possível inferir daí que, segundo as premissas deste método, a presença da Igreja deixou marcas importantes nos ambientes de estudo da língua, importantes o bastante para diferenciar seu domínio de todos os outros em que o latim pode ter sido cultivado.

Não se conclui disso que a Igreja tenha sempre constituído um espaço de fato separado dos ambientes acadêmicos, políticos, civis. Justo o contrário: as letras no Brasil foram trazidas pelos jesuítas, e a política do império português era fundida à religião de forma a ser, sobretudo, uma “política católica” (Hansen, 2010, p. 60). Mas a Igreja católica, assumindo diferentes papéis ao longo da história brasileira, em diferentes graus de promiscuidade ou separação de outras instituições, seguiu sendo um espaço de cultivo de latim com regras, interesses e costumes independentes dos que passaram a ser adotados fora dela com o tempo.

Tais regras, interesses e costumes determinaram modos de aproximação dos textos latinos no Brasil, desde a fundação da colônia até mesmo os dias de hoje. Como exemplo mais claro disto, guardadas as devidas proporções, hoje ainda se divulga um projeto de leitura de obras latinas em cursos para-acadêmicos, de verniz católico, vinculados a projetos políticos específicos, de extrema-direita, que ganharam relativa força na última década (Escorsim, 2018; Vasconcellos, Silva; Funari, 2022).

Cursos de latim fora das universidades são raros, e costumam estar ligados a este tipo de projeto político. O *Schola Classica*, do grupo tradicionalista Instituto Hugo de São Vitor, e o curso *online* do professor Rafael Falcón (*Schola Classica*, s/d; Falcón, 2016) são exemplos disto. Os idealizadores de ambos os cursos estão ligados a Olavo de Carvalho (Falcón, 2018; Instituto..., 2022), mais conhecido nos últimos anos por sua grande influência em círculos de extrema-direita brasileiros e por ter sido responsável por grande número de teorias da conspiração, muitas vezes flagrantemente absurdas (Teitelbaum, 2020, p. 125-40; 249-60; Felinto, 2023). Embora em outros países o latim também tenha servido a propósitos reacionários desde há muito (Robinson, 2017a), o que tem motivado muitos classicistas a promover esclarecimentos sobre a natureza de seu trabalho e de textos antigos em geral (Robinson, 2017b), acreditamos que, no Brasil, estes usos se alimentam de um simbolismo, uma simpatia e uma imaginação católica, o que não necessariamente ocorre em outros países. O curso de Falcón, por exemplo, promove a pronúncia eclesiástica e se compromete com uma leitura dos clássicos enviesada por um ponto de vista filocatólico (Falcón, 2016). Este filocatolicismo tradicionalista, no caso brasileiro, ganha seus contornos em reverência explícita à *Ratio studiorum* dos jesuítas do Brasil colonial, combinada a justificativas para o ensino de latim típicas do século XX (desenvolve a memória, habilidades cognitivas em geral, ilustra a mente humana de modo complementar ou mesmo antagônico a uma educação moderna, tecnicista) — ou seja, alheias aos motivos e contextos históricos dos compositores e executores da *Ratio* (*Schola Classica*, 2023).

2.2 Práticas de leitura de latim no Brasil colônia

Jorge Araújo, em seu *Perfil do leitor colonial*, afirma que muito se demorou a notar a presença portuguesa quanto a práticas pedagógicas na colônia, posto que, na verdade, não se tem grande notícia da presença portuguesa tanto neste quanto em nenhum outro aspecto cultural, fruto do vazio político e administrativo causado pelos interesses do Império, voltados à conquista de outras regiões do mundo (Araújo, 2019, p. 37). Este vazio passa a ser ocupado pela estratégia real de substituir o sistema de capitânicas hereditárias pelo dos governadores gerais — depois denominados vice-reis —; mas passa, sobretudo, a ser ocupado culturalmente pelos esforços dos jesuítas que acompanharam os colonos e a administração do primeiro governo geral em diante.

Para o autor (Araújo, 2019, p. 42), a Coroa portuguesa enxergava a América de forma distinta de como enxergava suas colônias africanas e asiáticas; tamanha diferença de visão contribuiu para este

vazio, mesmo durante o vice-reinado. A África e a Ásia seriam para Portugal fonte de muita riqueza e glória, ao passo que a América traria “consigo apenas a mística do paraíso, a visão de um ambiente intocado, [...] habitados por selvagens [...] ingênuos e mansos da versão europeia presumida e decantada por Montaigne e Ronsard” (Araújo, 2019, p. 42). Por isto, a Coroa seria a um só tempo dedicada às colônias destes continentes, e complacente com suas práticas, permitindo, por exemplo, que nelas se implantassem impressas e se estabelecessem trocas de informações (Araújo, 2019, p. 42).

Já na colônia americana ocorreria o contrário. Aqui não haveria quase nenhum investimento em comunicação e em cultura — e o pouco que houvesse teria se encontrado mais no sentido da censura do que do fomento. Jorge Araújo conclui, portanto, ser esta a causa de tão pouca evidência do consumo de livros no Brasil do século XVI. O autor apresenta uma lista, relativamente longa, de exemplos de obras célebres em Portugal, à época, e que não se encontram entre as de existência documentada no Brasil: livros sobre as Navegações, livros de “um tímido apogeu da voga renascentista” desde meados do século XVI na metrópole, ou mesmo livros de cavalaria, ou “de moral”, encontradiços em colônias da América espanhola (Araújo, 2019, p. 39-40). Citaremos esta lista *verbatim*, apesar de sua extensão, para que com sua leitura se tenha uma dimensão mais precisa do percebido isolamento dos colonos em relação à Europa, percebido especialmente por analistas posteriores; isto será necessário para o argumento que virá a seguir:

[...] Difícil prever, por exemplo, se, até ao fim do século 16, teriam sido lidos os autores populares em Portugal desde o século anterior, como Zurara, Castanheda, Jerônimo Osório, ou Fernão Lopes, com sua distintiva valorização da nacionalidade lusitana mediante a crônica de feitos gloriosos dos portugueses em sua aventura renascentista de descoberta e anexação de novos mundos. Nenhuma notícia temos a respeito de obras conhecidas e circulares na Metrópole. Para nós, por exemplo, é inteiramente desconhecido o ciclo dos descobrimentos. Assim a *Crônica do Condestabre Nuno Álvares Pereira*, só revelada entre nós no século 18. Nada sabemos do livro de Antônio Galvão sobre as Antilhas e Índias, nem do de Gabriel Rebelo sobre as ilhas Molucas. Nem o de Pedro Teixeira sobre a Pérsia, ou o de Pedro Fernandes Queirós sobre as ilhas do Pacífico. Desconhecemos inteiramente o Congo e regiões vizinhas descritas na relação de Duarte Barbosa. Também nos será desconhecido o *Tratado em que se contam muito por extenso cousas da China, com suas particularidades, e assim do Reino de Ormuz*, do Fr. Gaspar da Cruz, publicado em 1570. Nem o *Itinerário* de Antônio Tenreiro, o livro de Galeote Pereira sobre a China ou o de Tomé Lopes, *Navegação às Índias Orientais*.

A segunda metade do século 16 assiste, em Portugal, a um tímido apogeu da voga renascentista. Desta, porém, nada se passa ao Brasil. Como observamos, não nos chegam as experiências de livros de cavalaria e de moral que marcaram a colonização espanhola na América. Nem sequer a tradição do teatro quinhentista nas naus da Índia parece ter sido expandida na rota brasileira. Também aqui não chegaram os *Autos do Leal Conselheiro*, ou o *Livro de ensinança de bem cavalgar*, conhecidos em Portugal antes mesmo do espírito humanista. Também aqui desconhecemos as traduções que D. Duarte mandou fazer e igualmente as histórias por ele encomendadas. O Brasil do século 16, com extensão até ao século 19, não conheceu Gil Vicente, ou os dramaturgos populares do cordel português.

Esse conhecimento talvez tenha se manifestado indiretamente, como é o caso das dramaturgias de Anchieta e Antônio José, respectivamente nos séculos 16 e 18.

Nosso Quinhentismo é, pois, sem dúvida, anacrônico. Nada se emite ainda da circulação de clássicos conhecidos no Portugal renascentista: o Sêneca de *De beneficiis*, o Cícero de *De officiis*, o Aristóteles da *Política*, ou Avicena, ou os doutores da Igreja, como o Santo Agostinho das *Confissões*. Nem os grandes autores da patrística, da mística, da apologética. Nada do *Libro de buen amor*, popularíssimo em Portugal, composto por Juan Ruiz, arcebispo de Hita, ou do *Libro del conde Lucanor*, de D. João Manuel. Nada também das trovas dos reis Dinis e Afonso. Nada do *Cancioneiro geral* de Garcia de Resende — reunindo a poesia portuguesa galante e cortesã, a poesia ora do alheamento, ora da impregnação existencial, e a poesia satírica e amorosa — publicada em 1516. Não se tem aqui qualquer informação acerca da *Crônica de D. João II*, do mesmo Garcia de Resende.

Do mesmo modo, resulta impossível prever motivos e influências de um lirismo comovido de um D. João Manuel, ou Roiz Castelo Branco, ou Francisco Lopes. Nada dos renascentistas, como Bernardim Ribeiro (*Menina e moça* é de 1554), o que afasta do Brasil, pelo menos no século 16, a formal influência de Sanazzaro. A ausência também alcança Cristóvão Falcão e Damião de Góis, este talvez em consequência de implicações renascentistas da corrente erasmiana e, mais provavelmente, por imposição das perseguições religiosas deflagradas a partir das maledicências do Padre Simão Rodrigues, Superior Provincial da Companhia de Jesus em Portugal. O Brasil de Quinhentos permanece na sombra. Não conhece a erudição poética de Samuel Usque ou Heitor Pinto (este que irá aparecer entre nós já no século 17), nem o romantismo *avant la lettre* de Amador Arrais, ou o misticismo de Tomé de Jesus. Que dizer, então, em nosso século 16, da poesia ascética de Agostinho da Cruz? O Brasil de Quinhentos parece que não lia. No entanto, a imprensa tipográfica já se estabelecera em Portugal desde o século 15, alcançando, no século 16, uma florescente indústria desenvolvida sobretudo por iniciativa de artífices e empresários judeus — esforço, aliás, pulverizado pelo Estado, com os sequestros da praxe autoritária (Araújo, 2010, p. 39-41).

A enumeração de Jorge Araújo é poderosa em sua retórica. Além de extensa, ela demonstra diferentes aspectos de tamanha escassez. Segundo este argumento, em primeiro lugar, este isolamento se perpetuou séculos após a chegada dos portugueses, o que dá um molde e uma responsabilidade aos jesuítas muito maior do que o esperado por quem não tem posse de tal informação; vestígios desta responsabilidade perdurarão nominalmente até os grandes debates da educação no século XX. Em segundo, o autor afirma que clássicos latinos eram parte do conjunto de obras mais populares entre os leitores metropolitanos. Podemos inferir que tais clássicos circulassem mediados por uma educação de uma cultura de obrigações de fidalguia, dado se tratar, nos exemplos citados, de obras em prosa voltadas ao comportamento social e político — fora os casos esperados de leituras esperadas dos doutores da Igreja.

Ainda, nota-se também uma distância do Brasil não só em relação à Europa, como a outras colônias americanas. Mesmo em ambientes coloniais, de extrema exploração e violência, havia, se se leva em conta este relato, a presença de artefatos culturais populares na Península Ibérica e que, por outro lado, não deixaram nenhum rastro ou evidência de ter existido em solo brasileiro à mesma época.

Esta última ausência se conforma, a nosso ver, com uma diferença importante entre a história do Brasil e a de outros países da América Latina quanto a suas instituições pedagógicas. A primeira universidade brasileira — a UFRJ, nascida URJ — foi criada apenas em 1920 (Oliveira, 2023), com a fusão de três faculdades preexistentes, fundadas no século anterior. Tal fato contrasta com as fundações das primeiras universidades dos demais países do continente americano, que têm sido fundadas desde o século XVI, ainda nas então colônias do império espanhol (Martínez, 2023; Tineo, 2023). O contraste se torna ainda maior ao se notar que, “diferentemente de outras áreas coloniais, no Brasil, universidades e cursos superiores eram proibidos por lei e os filhos das elites colonial e imperial se dirigiam às universidades europeias”¹⁵ (Oliveira, 2023). Portanto, até mesmo no século XX, a demora em se desenvolver instituições pedagógicas e em se cuidar de práticas culturais relacionadas à educação se deveu não só à negligência administrativa como também a um projeto ativo de censura e de proibição, impedindo propositalmente o fomento a tais instituições e práticas.

Contudo, não corroboramos o argumento de Araújo; não concluímos, com sua descrição, que o Brasil seiscentista tenha se configurado como tamanho deserto cultural. Decerto, havia se instaurado na colônia um regime brutal de exploração, sob o qual não havia muita preocupação em se promover a educação de forma ampla aos súditos da Coroa. Ora, isto foi verdadeiro não apenas no Brasil, como em outras colônias e mesmo na Europa, onde a ideia de uma educação *humanista* não se confundia com as ideias, posteriores, modernas, de uma educação *cidadã*, direito de *todos os seres humanos*. Entendemos as especificidades levantadas por Araújo, ao comparar o quadro brasileiro ao do resto das colônias ibéricas, mas nada disto tornou a produção e a circulação de literatura no Brasil impossível de fato. Ao contrário: no século seguinte, obras como as de Antônio Vieira e Gregório de Matos, por exemplo não surgiram *ex nihilo*, sem um ambiente literário propício. A proibição de imprensas e de universidades não impedia que a literatura, *tal como se a entendia*, acontecesse à época. Afinal, a literatura não era entendida, como hoje, em termos de leitura individual e silenciosa, ou pressupondo que uma obra só fosse *publicada* quando impressa e vendida; a publicação colonial, próxima à ideia de publicação da Antiguidade e da Idade Média, se dava por exemplo quando manuscritos eram recitados, pois a circulação das obras se dava em ambiente diverso e sob lógicas e preceitos diversos dos de hoje (Leite, 2019, p. 223).

¹⁵ Para uma discussão mais detalhada do assunto, abrangendo inclusive uma história dos cursos superiores no Brasil de modo mais abrangente do que o termo *universidade* permitiu, considerando o que este termo significou no país nos séculos XIX e XX, cf. Barreto; Filgueiras, 2007.

Todavia, decidimo-nos por citar este argumento porque ele, apesar de não nos servir para descrever *as culturas literárias* do Brasil colonial, é-nos interessante em termos de uma história da administração das práticas pedagógicas brasileiras. É perfeitamente possível conciliar a visão de uma colônia com círculos literários produtivos, adequados e conectados a práticas letradas europeias coetâneas, com a visão de uma mesma colônia designada sobretudo à exploração econômica, com projetos educacionais que, em meio a disputas e discordâncias, se direcionassem sempre à manutenção desta exploração, mantendo uma massa de analfabetos alijada das letras de sua elite cultural. Ademais, a percepção desta pobreza cultural (acorde à visão de Araújo) e a confusão desta escassez cultural percebida (da população em geral) com a suposta ausência (específica) de *literatura* propriamente dita, ideia propagada dos românticos do século XIX a Antonio Candido (Leite, 2019 p. 227), fez com que o ensino de latim, associado nesta percepção ao atraso e à ignorância, perdesse espaço ao longo das décadas do século XX nas grandes reformas educacionais brasileiras.

Entendendo-se o Seiscentos brasileiro não como um vácuo cultural, mas como um contexto cultural diferente do nosso, admite-se que as primeiras grandes formulações e práticas educacionais no Brasil coincidem com a catequização de seus habitantes (Saviani, 2013, p. 39). Depois, com a expulsão abrupta dos jesuítas, ainda assim a educação nos moldes da Ordem ainda permaneceram, pela insistência das instituições ou apenas pela existência de suas ruínas, a principal presença na educação da colônia, sem que houvesse uma política institucional efetiva e consistente que os substituísse em seu papel (Saviani, 2013, p. 40).

Por fim, com a chegada do século XX, a discussão das ideias pedagógicas no Brasil foi feita em um contexto de conflitos paralisantes entre ideários católicos e leigos, oriundos de séculos passados, o que, aliado à falta de recursos e de projetos práticos suficientes, criou uma cultura de profissionais da educação treinados e inspirados em pedagogias progressistas e renovadoras, contra uma escola dita *tradicional* (que no Brasil pode ser equiparada mormente às instituições católicas), mas que deve lidar, em seu trabalho diário, com um ambiente de trabalho absolutamente fundado nas metodologias *tradicionais* contra as quais se orienta (Saviani, 2013, p. 446 ff.).

2.3 O latim dos jesuítas

Como já tratamos na Introdução, considera-se — “com razoável consenso” (Saviani, 2013, p. 15) — a história do ensino (e do ensino de latim) no Brasil a partir de 1549, com a chegada da Companhia de Jesus, cujos padres acompanharam Tomé de Souza em sua vinda à Bahia (Leite; Castro, 2015, p. 54; Santos Sobrinho, 2013, p. 39-40; Saviani, 2013, p. 15; 25 ff.). Houve esforços anteriores, especialmente o de frades franciscanos; porém, tais esforços não lograram o mesmo êxito, sendo eclipsados pelos jesuítas, que ocupavam a terra de modo diverso, eram mais numerosos, mais planejados e por fim conseguiram apoio material e ideológico da Coroa (Saviani, 2013, p. 39-40). Além destes dois principais rivais (jesuítas e franciscanos), houve também a presença de outras ordens, como beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos, capuchinhos; note-se que toda documentação de atividade educativa neste período, no Brasil, aponta para alguma ordem religiosa (Saviani, 2013, p. 41).

Nestes primeiros momentos, o latim não chegou a dominar a pedagogia dos padres desembarcados — padres Manuel da Nóbrega, João de Azpilcueta-Navarro, Leonardo Nunes, Antônio Pires e Irmãos Diogo Jácome e Vicente Rijo Rodrigues (Santos Sobrinho, 2013, p. 39 n. 4). Sua fundação e prioridade era a possibilidade de comunicação com os indígenas, para que, uma vez que a inteligibilidade mútua estivesse estabelecida, os padres pudessem levar adiante a aculturação destes povos (Saviani, 2013, p. 43). Assim, a tarefa dos jesuítas consistia primeiramente em ensinar português para os nativos, estabelecer uma escola de ler e escrever, e oferecer, como disciplinas opcionais, canto orfeônico e música instrumental — o latim seria lecionado ao fim deste curso, para aqueles que se mostrassem capazes e interessados em avançar seus estudos em Coimbra (Saviani, 2013, p. 43).

Nas primeiras décadas (1549–1570), o padre Manuel da Nóbrega foi “chefe, provincial e superior, da missão da Companhia de Jesus enviada para o Estado do Brasil pelo rei português Dom João III” (Hansen, 2010, p. 11). É natural, assim, que tenha sido tratado como o maior responsável pelo planejamento e pela execução das tarefas educativas deste chamado período heroico. A valoração desta responsabilidade varia. Há a celebração total, como a do historiador jesuíta Serafim Leite (1938), que denominou com assombro seu tempo de ação no Brasil como *período heroico*, dada a coragem e a disposição para enfrentar escassez de recursos e condições adversas (Mattos, 1958, p. 21 ff.). Ou, ainda, há a noção de que seu projeto não distinguia classes sociais, ao educar de igual modo indígenas, filhos de colonos pobres e filhos das elites — a “mais bela e democrática iniciativa educacional que já houve por estas terras” (Martino, 2000). Por fim, há visões mais críticas de sua função no projeto colonial de exploração da terra e de seus íncolas, de “um conhecimento

comprometido com a ideologia reacionária e conservadora da Contrarreforma” (Araújo, 2019, p. 44). Há, finalmente, leituras que, ainda que criticamente cientes da violência de uma educação que pressupõe a sujeição dos índios (Saviani, 2013, p. 44) e uma integração completa e objetiva ao projeto colonial (Saviani, 2013, p. 31), alertam para o perigo dos anacronismos ao se valorar a ação de homens que viveram séculos antes de nossas concepções do que é ou deve ser a prática pedagógica:

[...] os pressupostos, meios e fins das normas e práticas jesuíticas desse tempo não são os pressupostos, meios e fins liberais das sociedades de classes estabelecidas no Ocidente a partir do século XVIII. Na prática catequética e educacional de Nóbrega, não se encontram as noções que hoje integram as conceituações correntes de *educação, ensino, instrução, aprendizagem, como psicologia, individualidade, formação, democracia, cidadania, igualdade de direitos, livre-concorrência, liberdade de expressão, autonomia, reflexão crítica, direitos humanos, público, opinião pública* etc (Hansen, 2010, p. 14; grifos do autor).

Doravante, seguiremos atentos à advertência de João Adolfo Hansen e trataremos das concepções e práticas jesuíticas, bem como de todas as outras tratadas em nossa consulta histórica, evitando tais espécies de anacronismo. Procuramos, neste capítulo, lançar luz ao que levou ao nosso atual contexto de ensino de latim, interessados em conhecer as especificidades dos diferentes regimes discursivos que circunscreveram os textos latinos produzidos e as leituras de textos latinos em diferentes épocas.

De volta a Manuel da Nóbrega, a valoração de sua responsabilidade varia; mas não é contestada na literatura, tal como não se contesta a nomenclatura de período *heroico* ao tempo em questão. Dermeval Saviani considera-o sobretudo um realista, por ter planejado e organizado os colégios jesuítas a partir das condições e das necessidades do ambiente em que se encontrava, além de ter sido muito atento à necessidade de se prover recursos materiais — o que incluiria gado, grãos, têxteis e escravos (Saviani, 2013, p. 43-4).

Para Saviani, só há *pedagogia* propriamente dita quando a educação é mediada por *ideias pedagógicas*; ora, a educação nas sociedades tupinambás era eminentemente prática, portanto sem *pedagogia*; organizada e distribuída de certos modos, mas livre de abstrações mediadoras ou de instituições dedicadas apenas à educação (Saviani, 2013, p. 38-9). Tal mediação seria importante em uma *pedagogia brasílica* (Saviani, 2013, p. 39), para a fundação de uma colônia orgânica e hierarquicamente vinculada a uma sociedade metropolitana dividida em estamentos ou classes, ao

contrário das tupinambás, que viviam em economia de subsistência (Fernandes, 1989, p. 76; 83; Ponce, 2001, p. 21).

Neste sentido, é interessante notar que Manuel da Nóbrega é destacado por seu empirismo, justo quando este empirismo serve de impulso para uma educação fundada na abstração mediadora: o discurso, as letras, a retórica (Budini, 2022 p. 38; Hansen, 2010, p. 69; Saviani, 2013, p. 46). Foi ele responsável, em conjunto com seus colegas de Ordem, por erigir os fundamentos práticos de um edifício pedagógico humanista, alçado a um patamar acima dos conhecimentos imediatamente ligados às necessidades requeridas no cotidiano dos nativos: habilidades manuais, métodos de se extrair vantagens da natureza local e se proteger de seus perigos. É claro que estas habilidades e métodos eram possíveis apenas pela mediação de suas próprias culturas, e não constituíam formas de saber puramente *naturais*, em contraste com a racionalidade jesuítica; porém, o objetivo dos irmãos da Ordem era justamente atingir tais culturas, modelando-as ao seu plano ao mesmo tempo salvífico e colonizador.

Por isto é necessário entender que o humanismo jesuíta, que considerava mais importantes a “dignidade humana, a cultura e a arte, colocando em segundo plano o pragmatismo do ensino, ou seja, a formação voltada para o trabalho, tão caro aos debates sobre educação nos séculos vindouros” (Leite; Castro, 2014, p. 59) possuía, sim, um caráter fortemente pragmático se entendido à luz do que se vivia e se intentava à época. Por mais que se trate de um ensino de fato “livresco”, a erudição jesuítica era engajada em um projeto específico de constituição social, de disciplina dos súditos da Coroa a certos hábitos e práticas e sobretudo de mediação das ações humanas por uma hermenêutica da Bíblia e das obras clássicas.

Este projeto tomou forma por um motivo específico, ligado à Metrópole, que foi também o propósito ao qual serviu (Hansen, 2010, p. 59-60). A centralidade do ensino de latim neste projeto também foi informada por este motivo. Os jesuítas no Brasil possuíam uma intenção dupla: salvar todas as almas de um novo continente, arrebanhando-as à fé católica e aumentando o número de fiéis; e, através deste processo de evangelização e catequese, comprovar e assegurar doutrinas teológicas e políticas em disputa na Europa, *conquista espiritual* que poderia ser feita, segundo a Ordem, com auxílio e intermédio do ensino de latim, bem como da prática de exercícios subsequentes a este ensino (Hansen, 2010, p. 63).

Deve-se levar em conta que a Europa, à época da chegada dos portugueses no Brasil, estava vivendo tanto a Reforma quanto sua consequente Contrarreforma. Neste contexto, a Coroa

portuguesa, católica, aderiu às ideias reafirmadas no Concílio de Trento. Entre elas, havia uma ideia central: a de que não só as Escrituras, como defendia Lutero, mas também a tradição (católica), vinda “da boca mesma de Cristo” — através dos ritos e cerimônias oficiais, dos ministérios e magistérios, e do governo propriamente dito —, consta também como fonte da Revelação (Hansen, 2010, p. 69). Para consolidar esta tese, era necessário pregadores bem formados para defendê-la, tanto falando *sobre* ela, quanto *exercendo-a* enquanto falassem, transmitindo a Revelação de forma oral, com engenho humano e inspiração do divino Espírito Santo (Hansen, 2010, p. 69-70). O treinamento destes pregadores passaria necessariamente por exercícios clássicos e gêneros literários gregos, romanos e escolásticos — “o diálogo, o debate, a diatribe, a controvérsia, a suasória, o sermão” (Hansen, 2010, p. 69).

O interesse investigativo nos textos clássicos foi fomentado tanto pelos polemistas protestantes quanto pelo zelo católico. A Igreja Católica, em resposta, passou a exercer grande vigilância em suas zonas de influência, como os reinos ibéricos, promovendo uma intensa “disciplina do pensamento” (Domingues, 2002, p. 7). Jorge de Sena afirmou mesmo que a ortodoxia católica não fora tão inflexível antes do Concílio de Trento (Sena, 1977). Esta rígida disciplina constituiu uma *civilização pela palavra*, marca distintiva da Contrarreforma (Hansen, 2000b, p. 41). Tratava-se antes de tudo de uma disciplina do próprio clero, antes de capacitá-lo a disciplinar as vidas de seu rebanho:

A pregação dependia da formação sacerdotal e recomendou-se a abertura de seminários diocesanos como instrumento para fornecer erudição e treinamento de técnicas discursivas aos futuros pregadores. Sua educação devia associar-se à exigência vocacional orientada para a adoção de uma mentalidade profissional no cumprimento das tarefas pastorais: pregação, liturgia e práxis sacramental. Com ela, deveria desaparecer grande parte do clero parasitário, ignorante, indisciplinado e devasso (Hansen, 2010, p. 70).

A Companhia de Jesus demonstrava, com isso, uma forte reação, provocada pela ameaça reformista. O empenho da Companhia em estabelecer escolas, e em lançar fundamentos para um entendimento universalizante do que deve ser entendido como *escolar*, lançando bases históricas na Europa para o que hoje entendemos, no Brasil, como *educação tradicional*, foi movido então pela necessidade de se responder aos avanços da Reforma (Miranda, 2011, p. 474). Originalmente, a Companhia, que se tornou a primeira ordem católica dedicada ao ensino (Miranda, 2011, p. 475), não planejava trabalhar neste sentido (Miranda, 2011, p. 474). Esta energia foi empenhada, como dito, à necessidade de se manter a tradição *católica*, que sustentava concepções políticas que João

Adolfo Hansen abrigou sob a nomeada de “capitalismo monárquico português” (Hansen, 2010, p. 14-5) e que nortearam a colonização brasileira, mesmo em meio a conflitos entre padres e administradores, padres e colonos, e mesmo entre padres e padres. O treinamento dos irmãos jesuítas fazia parte desta reação e incluía o estudo de tratados retóricos da Antiguidade clássica que lhes chegaram à época, e de tratados preceptísticos de séculos mais recentes — medievais e coetâneos —, informados pela leitura dos clássicos:

A partir do século XVI, os tratados de retórica escritos por autores católicos recorrem a textos latinos antigos pressupondo que, no ato da invenção dos discursos, o juízo dos autores é aconselhado pela luz natural da Graça inata. Ela orienta sua escolha de conceitos, da disposição dos argumentos e das palavras dos estilos como eficácia didática, prazer engenhoso e envolvimento persuasivo. Nas suas diversas proporções verossímeis e adequações decorosas, os estilos bem formulados demonstram com justeza e justiça a participação da presença divina nas coisas do mundo (Hansen, 2010, p. 70).

Aqui reside o principal motivo da centralidade do latim na educação catequética ofertada/imposta pelos jesuítas: apresentá-lo como instrumento humanizador aos catecúmenos. Através dele, seria legitimada sua *humanidade* — que se confundia, neste projeto, com o que se tinha então como *urbanidade*, bem como com a *sujeição* à Coroa e a Deus.

Uma leitura das próprias regras e instituições da Companhia deixa claro o papel que ela atribui à educação letrada e humanista para a salvação das almas. A Parte Quarta inteira das *Constitutiones Societatis Iesu* (“Constituições da Sociedade de Jesus”, doravante *Constituições*), o código da Ordem — cuja primeira edição foi publicada em 1558, porém após a circulação de versões anteriores, aprovadas em bula papal, desde 1540 (Pécora, 2018, p. 26) —, se dedica de modo exclusivo à instrução:

[307] 1. O fim que a Companhia tem directamente em vista é ajudar as almas próprias e as do próximo a atingir o fim último para o qual foram criadas. Este fim, além de uma vida exemplar, exige a necessária doutrina e a maneira de a apresentar. Portanto, (...) devem-se procurar os graus de instrução e o modo de a utilizar para ajudar a melhor conhecer e servir a Deus nosso Criador e Senhor. Para isto a Companhia funda colégios e também algumas Universidades, onde os que (...) forem recebidos (...) se possam instruir (...). (*Constituições*, 93)

O ensino da língua latina, à época, devia seu destaque a seu papel incontestado como *lingua franca* da Europa, pertinente não só aos documentos e à liturgia da Igreja, mas às comunicações entre eruditos, tratadistas e diplomatas (Faria, 1959, p. 82). Portanto toma-se por óbvio que aprender

latim tenha sido uma meta central do trabalho dos mestres de meninos no período. Porém, a Companhia de Jesus estabeleceu seu próprio modo de ensino, com concepções pedagógicas afins a seus objetivos e compromissos; daí, é importante também pensar por que razão, no caso específico dos jesuítas, lidando com colonos rudes e nativos de uma terra tão distante da Metrópole, valeria a pena insistir na centralidade do ensino de língua latina. Então entendemos, a partir do exposto, que o que importava aos jesuítas, ao adquirir o monopólio da educação no Brasil em seus primeiros três séculos, foi:

- Encaixar uma forte disciplina, baseada na permanência da palavra escrita e nos estudos programados, entre os nativos conhecedores e seus objetos de conhecimento, substituindo suas culturas por uma mediação dependente de tradições metropolitanas, consistentes em um cristianismo direcionado, fortalecido e ornado por uma leitura seletiva dos clássicos gregos e romanos;
- Garantir, com esta disciplina, que a cultura que os colonos portugueses viessem a criar na colônia não se desviasse de todo do que a Coroa ou do que a Igreja esperava de seus súditos/fiéis;
- Fortalecer o programa da Contrarreforma na Europa, arregimentando um grande número de padres bem treinados, bons oradores e virtuosos, trazendo consigo a esperança de um Novo Mundo sujeito aos reis católicos.

Este programa foi de grande sucesso nos séculos XVI e XVII, pois, além de serem responsáveis pelo letramento e pela aculturação dos indígenas, os padres da Companhia instruíram a população mais pobre da Europa, foram tutores de nobres e governantes, como os reis católicos, e definiram, com isso, os estudos de toda a Europa Ocidental bem como de suas colônias ibéricas (Leite; Castro, 2014, p. 56). Isto tudo foi interrompido no Brasil pela expulsão dos jesuítas, ordenada pelo marquês de Pombal, no século XVIII; porém, não houve aqui uma substituição adequada a este programa, que deixou vestígios, pelo menos no tocante ao ensino de latim, até tempos mais recentes. Esta tese defende que estes vestígios, recebidos das mais variadas maneiras, foram relevantes na forma de se ler e de se ensinar a ler latim no Brasil do século XX, e ainda são em menor grau hoje, de dois grandes modos: em concepções de educadores conservadores, opostos às reformas gerais da educação de cunho escolanovista, tecnicista (ou mesmo a um classicismo mais atualizado academicamente, com outros interesses em suas leituras); e no desespero de professores de latim em se desprejar da imagem de educadores conservadores, beletistas, católicos ou filocatólicos, opostos às reformas gerais da educação que determinaram o cenário escolar do século XX avante. Assim, os

professores, mas principalmente os alunos, podem hoje apresentar vieses ao selecionar e consumir textos em leitura extensiva, vieses estes determinados por sua relação com a ligação imaginada, no Brasil, entre a língua latina e o catolicismo.

Tais vieses, por exemplo, ao longo de muito tempo ofuscaram a produção de textos literários em latim no Brasil colonial. Isso, por sua vez, ofuscou toda a especificidade de literaturas regidas por preceitos retóricos e poéticos, fundadas em sua relação com obras clássicas da Antiguidade, do Medievo e da Renascença, conformando-as a uma periodologia que mais diz sobre os românticos que a fundaram do que sobre elas mesmas (Leite, 2019; Silva; Leite, 2020; Nascimento; Leite, 2022, p. 314).

2.3.1. Dos planos iniciais à *Ratio studiorum*

O plano de Manuel de Nóbrega, portanto, se ocupou com as fundações materiais de um ensino pela abstração: cuidou, como dito acima, de provisões aos homens, de adaptações a seus ambientes, de traduções das intenções da Ordem aos costumes destes mesmos homens — nativos e colonos. Ao seu encontro veio, também, outro educador muito importante para o lançamento destas fundações: o padre José de Anchieta, que desembarcou no Brasil muito jovem (em 1553, junto ao 2º Governador Geral, D. Duarte da Costa) e aqui viveu por toda a vida (Santos Sobrinho, 2013, p. 40, n. 7). Anchieta, três anos após sua chegada, deixou em manuscrito, no Colégio da Bahia, até sua publicação impressa em 1595, a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, tratado que unificou as línguas tupis da costa brasileira, muito semelhantes entre si, em uma *língua geral*, espécie de “tupi universal” codificado pela obra (Santos Sobrinho, 2013, p. 40-1, n. 9). Além de padronizar as formas de comunicação com os nativos *e com os colonos* (que, até determinação do Marquês de Pombal, no século XVIII, tendiam a falar uma língua mista), a *Arte* unificava também os diferentes registros dialetais pertinentes a *status* social e pertencimento a grupos distintos, o que facilitava o trabalho de aculturação (Santos Sobrinho, 2013, p. 41, n. 9). A partir de então, entre as obras em latim, em diversos gêneros, Anchieta compôs também poemas e peças teatrais na língua tupi, com fins catequéticos, que envolviam seus alunos nativos como atores em apresentações. Além disso, é dele o poema épico *De gestis Mendis de Saa* (“Sobre os feitos de Mem de Sá”), considerado o primeiro texto literário (pensado nos termos do que hoje consideramos *literatura*) composto em solo brasileiro (Fortes, 2013, p. 13, n. 13).

Anchieta também foi conhecido por seu compromisso com as condições materiais da empreitada e com o laborioso trabalho manual que necessariamente acompanharia tais condições, especialmente dada a escassez de recursos do chamado período heroico. Segundo a crônica do padre Simão de Vasconcelos (1663), não havia cópias de livros o suficiente; por isto, Anchieta lia-os em voz alta para a classe, de dia, e criava manuscritos copiados dos originais, à noite, para o aumento das bibliotecas no Brasil, ainda tão vazias (*Chronica* §153, p. 90).

Tanto as dificuldades quanto o senso de oportunidade para a execução do plano tornaram o Brasil um campo de experimentos para a Companhia de Jesus. A Coroa, então pouco interessada na colônia, deixou que a Ordem tomasse conta sozinha da conformação de colonos e nativos à nova sociedade que ali se construía, e isto serviu como mais um campo de observação de práticas para a catequese e a aproximação de novas culturas no mundo novo (Araújo, 2019, p. 44). Até o final do século XVI, este plano se concretizaria em um programa de estudos aplicado em todo o mundo pelos padres jesuítas, e vigente no Brasil, com adaptações, por mais de um século, conhecido como *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* (“Plano e organização dos estudos da Sociedade de Jesus”).

A *Ratio*¹⁶ (como doravante abreviaremos o plano) foi elaborada ao longo de mais de meio século, até sua versão definitiva, cuja edição *princeps* foi impressa em 1599 (Santos Sobrinho, 2013, p. 62). O documento foi elaborado à medida em que os superiores recebiam os relatos dos missionários ao redor do mundo, e pensavam, a partir deles, que tipo de instrução os catecúmenos deveriam receber, os pregadores/professores deveriam obter de treinamento e com que os cristãos velhos deveriam se ornar. Antes dele, os padres se orientavam a partir das já citadas *Constituições*, que chegaram ao Brasil em 1556 (Leite, 1938, p. 416), anos depois da chegada dos primeiros jesuítas, mas ainda antes da primeira edição definitiva, publicada em Roma (Santos Sobrinho, 2013, p. 62).

A aplicação da *Ratio* no Brasil foi grandemente fortalecida pelo plano da redízima, através do qual dez por cento de todos os impostos arrecadados pela Coroa no Brasil seriam destinados à manutenção dos colégios dos jesuítas (Saviani, 2013, p. 49). Os padres da Ordem se tornaram a partir de então responsáveis oficiais pela educação na colônia, aplicando, com adaptações, o mesmo plano de ensino e de estudos aplicado no resto do mundo em que seus missionários estivessem

¹⁶ Dermeval Saviani (2013, p. 49) decide por atribuir o gênero masculino ao nome latino do programa: “o *Ratio*”, em conformidade, segundo ele, ao uso entre os padres jesuítas. Não seguiremos aqui este costume, visto serem tanto *Ratio* quanto *Institutio* palavras latinas do gênero feminino. Observemos que os latinistas consultados para esta tese se atêm ao feminino (Fortes, 2013, p. 8, n. 3; Leite; Castro, 2014, p. 55; Santos Sobrinho, 2013, p. 35). Talvez o masculino derive de uma tradução, como “Plano de estudos” (*p. ex.*, Saviani, 2013, p. 57).

presentes (Santos Sobrinho, 2013, p. 63; Saviani, 2013, p. 56). Garantia-se, assim, um padrão mínimo de qualidade da transmissão, ainda que as condições fossem difíceis e os clérigos enviados possuíssem capacidades mais modestas (Miranda, 2011, p. 477).

A partir deste momento histórico, a ação jesuítica no Brasil muda de direção de modo significativo: a ideia inicial, de Nóbrega, de distribuir a instrução e a doutrina a todos os habitantes da colônia, com ênfase nos nativos e nas crianças, foi vencida por uma atualização da *Ratio* comprometida exclusivamente (ou *de facto* exclusivamente) com a educação dos colonos ricos. Para Nóbrega, os educadores deveriam aprender tupi, e os indígenas, português, participando, desde o começo deste processo, de cantatas, autos e outras obras de lúdicas de devoção. Em seguida, cumprida esta etapa, a educação ofertada poderia se dividir entre a direção dos trabalhadores e a dos destinados aos estudos superiores latinos, que culminariam em visita às universidades metropolitanas. Porém, a *Ratio* deixou clara a primazia do latim, ensinado sob certas condições específicas, em todo o projeto pedagógico/catequético da Ordem; isto, somado ao poder conferido pela redízima e, por consequência, aos compromissos feitos com os interesses envolvidos, tornou sua aplicação inevitavelmente elitista (Santos Sobrinho, 2013, p. 63; Saviani, 2013, p. 56).

Tabela 9 — Comparação entre o plano de Nóbrega e a *Ratio studiorum* no Brasil

Fase I — Plano de Nóbrega		Fase II — <i>Ratio studiorum</i>		
ESTUDOS INICIAIS	Português, catequese, ler e escrever; Opcionais: canto orfeônico e música instrumental	SUPRIMIDOS		
PROSSEGUIMENTO	Duas direções	Profissional/agrícola	ESTUDOS INFERIORES (curso de humanidades, em latim)	Gramática (inferior, média, superior), retórica e humanidades (em latim)
		Estudos na Europa: gramática latina	ESTUDOS SUPERIORES	Filosofia e teologia (em latim)

FONTE: Santos Sobrinho, 2013, p. 63.

Como se vê acima, os estudos latinos ocupavam o primeiro lugar (Faria, 1959, p. 83); isto seria o esperado de uma educação formal à época, mas é importante frisar que a primazia do latim deveria valer em qualquer contexto e lugar em que os padres ensinassem, pelo menos a princípio. Isto

poderia ter ocorrido apenas pela inércia da noção que poderia ser tradicional, ao século XVI, de que *educar-se* equivaleria a *educar-se em latim*; porém, como argumentamos antes, acreditamos que a universalidade da *Ratio* colocava o latim a serviço da sobredita “civilização pela palavra”, em que o letramento, os códigos retóricos e estilísticos, e a erudição estariam a serviço da catequese, que, por sua vez, se estabeleceria como requisito necessário a qualquer saber dos homens das colônias. Sob este modo de visão, a *Ratio* foi desenvolvida e promulgada como a ambiciosa e bem-sucedida concretização de um humanismo contrarreformador.

2.3.2. A leitura sob a *Ratio*

Uma das formas de acesso ao latim no Brasil, nos séculos XVI e XVII, era a leitura em sala por um *lente*, ou *ledor*, que recitava poemas clássicos, como a *Eneida*, aos alunos, e comentava o que tinha lido (Santos Sobrinho, 2013, p. 50-1). Isto se devia à escassez, tal como o caso de Anchieta escrevendo cópias de livros à mão, mas também era parte normal dos métodos da Ordem. Afinal, como dito anteriormente, os jesuítas estruturavam suas aulas sobre a *praelectio* (Storck, 2015, p. 144), que era guiada pelo ledor, em leitura intensiva, porém conjunta e em voz alta (Kelly, 1969, p. 152). Era através das *praelectiones* que os alunos tinham a maior parte do contato com textos latinos.

Estes textos eram organizados em seletas publicadas com fins pedagógicos. Boa parte de tais seletas eram denominadas pelo termo *sylva*, “floresta”/“bagunça”/“coleção, coletânea” (Santos Sobrinho, 2013, p. 55). A grafia com *y*, considerada extravagante em termos de latim clássico, mas comum em obras neolatinas, é, segundo Agostinho Domingues, distinção de *silva*, com *i*, que denominaria um gênero poético (Domingues, 2002, p. 8-9, n. 5).

Porém a diferença gráfica talvez não tenha sido atrelada necessariamente à diferença genérica. As *silvae* como gênero são marcadas pela aproximação com a lírica grega arcaica (Carvalho, 2018, p. 20-1), por Estácio, cuja obra, as *Silvae*, são tidas como fundadoras do gênero, e foram descobertas na Itália por Poggio Bracciolini, em 1417 (Carvalho, 2018, p. 11), e emuladas por recriadores do gênero como Angelo Poliziano e Lorenzo de’ Medici (Carvalho, 2018, p. 11-2). O termo significa um discurso preparado sem muito apuro, com poucos recursos e mau acabamento, em Quintiliano — um autor muito influente para os jesuítas, preocupados que eram com a educação retórica (Carvalho, 2018, p. 35). Estácio alude a este sentido, ao identificar sua obra como um conjunto de

versos improvisados (Carvalho, 2018, p. 35), o que deve ser entendido como mais um recurso poético, e não que o poeta tenha realmente achado que seus poemas fossem mal cuidados (Carvalho, 2018, p. 36). Além disso, uma das constituições genéricas das *silvae* era justamente a *variatio* — a “interação genérica entre outros grupos literários diversos”, característica da poesia helenística (Carvalho, 2018, p. 21). Por fim, as *silvae* modernas, como as neolatinas de Poliziano, acrescentavam um caráter didático a seus versos, o que não se encontrava nas *silvae* antigas, como as de Estácio (Carvalho, 2018, p. 60). As silvas vernáculas de Góngora, Lope de Vega e Quevedo exemplificam, também, o sucesso do gênero na Espanha do século XVII (Carvalho, 2018, p. 70), aproximando o gênero de certo modo do que faziam os jesuítas, sob o mesmo nome. Assim, apesar de se tratarem de coisas diferentes, os poemas do gênero e as antologias jesuítas eram entendidos ambos a partir de um entendimento comum de que seria interessante consumir passagens literárias em interação umas com as outras, em seleções orientadas por certos fins (entreter em ocasiões sociais, no caso do gênero poético; ilustrar o treinamento do catecúmeno, no caso das seletas jesuíticas), mas que pudessem se aproveitar de uma aparente desordem da apresentação de figuras e de trechos literários selecionados. Aos jesuítas importava menos o fôlego de uma erudição vasta, e mais o adestramento de uma agudeza¹⁷ retórica formada com o contato com trechos talvez interessantes, mas certamente modelares, lidos sob específicos vieses direcionados pelos leitores e comentadores em sala.

Os trechos de clássicos latinos, em tais *sylvae*, eram escolhidos pensando certamente em uma gradação que permitisse aos alunos estudá-los; mas, mais importante do que isto, para os jesuítas, era que o acesso a estes textos através das *sylvae* deixassem-nos *expurgados* de tudo o que considerassem obsceno, impróprio ou anticristão, sob as orientações superiores determinadas a partir do Concílio de Trento (Domingues, 2002, p. 133). Assim, textos que não fossem considerados modelares por si mesmos poderiam fazer parte de um modelo clássico-jesuítico a partir de edições que eliminassem ou modificassem o que agredisse a sensibilidade dos padres superiores. Santos Sobrinho lista as seguintes obras latinas presentes em *sylvae* expurgadas:

De Ovídio: *Metamorfoses*, *Heroides*, *Amores*, *Arte de Amar* e *Remédios do Amor*; *Os Fastos*, *Tristium*, *De Ponto*, “sentenças” destinadas à memorização;
De Terêncio: *Ándria*, *Eunuco* e *Heautontimorúmenos*; “Prólogos”;
De Plauto: *Cativos*, *Estico*, *Aulularia*, *Trinumus*;

¹⁷ A *agudeza* é um conceito importante das poéticas do século XVII. Segundo João Adolfo Hansen, em ensaio dedicado ao termo (Hansen, 2000a), “nas preceptivas retóricas do século XVII, a agudeza é definida como a metáfora resultante da faculdade intelectual do engenho, que a produz como ‘belo eficaz’ ou efeito inesperado de maravilha que espanta, agrada e persuade” (Hansen, 2000a, p. 317).

Tibulo e Propércio: *Alguns poemas*
 Cícero: Vários discursos, *Tusculanas*, *Epístolas*, “Paradoxos”;
 Salústio: Conjuração de Catilina;
 Quinto Cúrcio: “Texto”;
 Marcial: Epigramas selecionados
 Sêneca: Tiestes, As Troianas, Hercules Furens e Medeia
 Floro: De Gestis Romanorum
 Plínio: História Natural
 Tito Lívio: História Romana
 Juvenal: Sátira
 Estácio: Silvas (Santos Sobrinho, 2013, p. 55).

Por vezes, o expurgo era tão forte que comprometia o entendimento da obra lida; certas peças de Plauto, por exemplo, podem ter perdido sua inteligibilidade (Domingues, 2002, p. 206). Em outros casos, a obra purgada mudava completamente de assunto — a *Arte de amar*, de Ovídio, teria deixado de constituir uma paródia das *artes rhetoricae*, ensinando a convencer mulheres a se entregarem ao amor, e passado a tratar de fato de preceitos retóricos, a entender pelo conteúdo censurado, lido sob as orientações dos padres (Domingues, 2002, p. 85). Neste caso, o próprio título da obra teria sido modificado, dando a impressão de que seu conteúdo tivesse sido mesmo outro: ao invés de *Ars amatoria*, encontrar-se-ia *P. Ovidii carmina ex tribus libris, quos de arte scripsit, selecta* (“seleções de três livros de P. Ovídio, que escreveu sobre a arte”); seu resumo dizia: *Utilitates innumeras in hominum genus redundare posse poeta statuit: si quisque artis, obsequii et aetatis viridioris opportunitate utatur* (“o poeta afirmou que inúmeras vantagens adviriam ao gênero humano se cada um aproveitar a chance da arte, da obediência e da tenra idade”) (Domingues, 2002, p. 85). Para Domingues, o aluno terminaria sua lição da obra sem saber do que ela trataria de fato (Domingues, 2002, p. 95).

Porém, o julgamento a este modelo de ensino de latim deve levar em conta os fins a que se propunha este mesmo ensino. A memória era exercitada porque era ela a base de toda retórica (Santos Sobrinho, 2013, p. 73-4). Aprendia-se latim não para se estudar os clássicos, tal como os filólogos ou os leitores de livre agenda, mas para produzir discursos e documentos em latim, ornados com o conhecimento de seletas literárias, tropos e referências culturais. À época, saber latim era sobretudo útil para a vida cotidiana e a comunicação entre seus pares, ao menos para boa parte dos estilos de vida vividos entre as elites europeias. Deste modo, podemos concluir que ideias posteriores, como as de que “o latim serve para fortalecer o intelecto” ou “para firmar o domínio da língua vernácula” tentar ecoar um pragmatismo desde então perdido.

Louis Kelly adverte que *motivação*, em contextos educacionais, é um termo típico do século XX avante (Kelly, 1969, p. 323). Porém, é possível entender, a partir de sua obra (Kelly, 1969, p. 98)

que os jesuítas se preocupavam bastante com elementos próximos ao que chamamos hoje de motivação dos alunos. Posicionaram-se contra a repetição oral e a memorização demasiada, e advogavam o prazer na leitura, pedindo, contudo, que não se deixasse com isso a reflexão mais demorada sobre os textos lidos (Kelly, 1969, p. 98-9). Apesar de não haver um compromisso com a leitura *extensiva*, havia interesse nestes mestres em fomentar explicitamente um deleite nos alunos no que se lia.

Isto poderia acontecer por conta do papel da imitação, ou emulação, de um pequeno número de autores seletos e minuciosamente glosados, nos regimes discursivos em que viviam mestres e alunos da época. Os jesuítas ligavam a leitura intensiva à composição textual (Kelly, 1969, p. 166), o que só poderia acontecer em um regime que favorecesse a agudeza em lançar mão de referências conhecidas e modos de dizer retóricos e poéticos, ao invés de um vasto conhecimento linguístico ou um repertório cultural muito amplo, maior do que o cânone necessário ao ambiente em que os alunos adentrariam após seus estudos.

Na verdade, os jesuítas se posicionaram contra a predominância da gramática no ensino (Kelly, 1969, p. 205; 221), o que vai de encontro às críticas feitas a eles posteriormente, pelos reformadores do século XVIII. Este é mais um exemplo, a nosso ver, de como devemos ser prudentes com as críticas ao passado *tradicional*, considerando que as dificuldades enfrentadas no ensino de uma língua — e de uma língua clássica — não se resolvem tão somente com uma mudança de método.

A reescritura do passado pelos vieses do presente é inevitável e, neste caso, começou tão logo terminou o domínio jesuítico da educação no Brasil. Os estadistas portugueses sentiram a necessidade de se reestilizarem enquanto nação tanto moderna quanto católica e monarquista, e para tanto precisaram reescrever sua história e escolher alguns inimigos. Os jesuítas foram um deles.

2.4. A reforma pombalina

O monopólio da educação jesuítica no Brasil terminou com a ascensão de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, secretário de Estado do Reino durante o reinado de D. José I. À época, o poderio econômico da Companhia e sua influência na sociedade colonial levou a conflitos entre os padres, de um lado, e colonos e administradores, de outro (Saviani, 2013, p. 68). Estes conflitos, por exemplo, se tornaram especialmente agudos no Grão-Pará, governado pelo

irmão do Marquês; assim, além de se motivar por um despotismo esclarecido, que intencionava retirar da mão de uma única ordem clerical um poder que deveria então ser diretamente exercido pela Coroa, as ações do primeiro-ministro explicar-se-iam também por interesses pessoais (Saviani, 2013, p. 69). As práticas dos padres jesuítas encaminharam-se crescentemente para a flagrante desobediência ao rei, o que resultou em sua eventual expulsão da colônia, o que, uma vez decidido, em decreto de 1759, teve também por consequência a interrupção imediata do funcionamento de todas as suas instituições educacionais (Saviani, 2013, p. 74-5).

Com este decreto, Portugal se adiantou como o primeiro reino católico a expulsar os jesuítas de seus domínios (Lockhart; Schwartz, 1983, p. 391). Seguiram então a França, as Duas Sicílias, Malta, Parma, o Império Espanhol, a Áustria e a Hungria, temerosas de (o que consideravam) um poder supranacional e protegidos pelos Papas (Maryks; Weight, 2015, p. 1). Após esta sequência de expulsões, somada à pressão dos reis expulsantes, tornou-se difícil para a Santa Sé evitar a supressão e a extinção completa da Companhia em 1773, em um breve apostólico publicado pelo papa Clemente XIV (*Dominus ac Redemptor*, 28).

A determinação do Marquês de Pombal pretendia também substituir a organização eclesiástica do ensino por uma metodologia laica (Maciel; Shigunov Neto, 2006, p. 470). Isto não quer dizer que o ensino tenha deixado de ser católico, ou predominantemente católico; em geral, os educadores ainda eram padres — de outras ordens (Azevedo, 1971, p. 314) — e o ensino da religião ainda era parte do currículo (Cardoso, 1999, p. 117-8). A reforma estabelecia, ou tentava estabelecer, um “cristianismo ilustrado” (Falcon, 1993, p. 97-8), apropriando-se da religião para colocá-la a serviço do Estado, da escola e da nação portuguesa (Oliveira; Fonseca, 2019, p. 236). Mesmo o temido Tribunal do Santo Ofício, em sua ramificação ibérica, seguiu existindo sob Pombal, mas em uma espécie de “Inquisição secular”, indicando um “iluminismo possível” (Saviani, 2013, p. 95).

O que se intentava era, sem dúvida, livrar-se de um poder temido em Portugal e colônias, mas isto faria parte de um projeto pombalino maior. O Marquês encabeçou um programa de absolutismo ilustrado — manter Portugal um reino católico, com forte autoridade do rei D. José, e através dessa autoridade estabelecer uma recuperação econômica (Carvalho, 1978, p. 42) e uma educação fundada em princípios racionais e científicos (tal como estas palavras eram empregadas à época) (Saviani, 2013, p. 81-2). Em suma, a atuação pombalina almejava “a união entre a fé cristã, a monarquia e o Estado moderno” (Oliveira; Fonseca, 2019, p. 227). A sua política interessava

inventar uma orgulhosa tradição lusitana, fundada na memória das Grandes Navegações, que, uma vez criada, serviria séculos depois como base do nacionalismo português (Anderson, 2008).

Um fundamento desta tradição inventada era a consolidação, a partir da reforma pombalina, do português como língua oficial a ser utilizada em todos os domínios do reino. Conforme os documentos de Pombal, uma “nação polida” deveria se comunicar sempre através da “língua do príncipe” (Oliveira; Fonseca, 2019, p. 224). Isto determinou mudanças não só quanto à predominância do latim no currículo escolar, quanto também à forma com que se deveria ensinar latim doravante. Seguindo a cartilha do *Verdadeiro método de estudar* (1746) — cujo nome completo é *Verdadeiro método de estudar, para ser útil à República e à Igreja: proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal, exposto em várias cartas escritas pelo R. Barbadinho da Congregação de Itália ao R. P*** Doutor na Universidade de Coimbra* —, de Luís Antônio Verney, as regulações pombalinas determinaram que o latim fosse sempre ensinado *em vernáculo*, dado que lhes parecia absurdo que uma língua-alvo, ainda desconhecida, fosse ensinada na própria língua-alvo (Oliveira; Fonseca, 2019, p. 226). Por esta ideia, Verney parece aderir aos preceitos dos gramáticos de Port-Royal, que difundiram na Europa a noção de que uma criança deve levar sua língua nativa à excelência antes de ser educada em uma segunda língua, já que a primeira seria a base da segunda (Kelly, 1969, p. 52).

Port-Royal foi a primeira vez em que se pode recorrer a uma comparação de fôlego entre as línguas clássicas e as vernáculas (Kelly, 1969, p. 55). A única matriz analítica disponível anteriormente era a latina, o que fomentou ainda mais a ideia, entre os adeptos da escola de Port-Royal, de que todas as línguas compartilhavam de um mesmo substrato gramatical.

Esta determinação deve ser entendida não apenas como uma questão técnica de ensino de línguas, mas pertinente a um contexto de estabelecimento da língua vernácula como parte integral do currículo escolar e como fundação de uma identidade nacional. Antes do século XVIII, era o latim a língua a ser estudada com os mestres: o latim possuía legitimidade histórica, superioridade no equilíbrio diglótico na colônia (refletindo o *status* da Europa ocidental em geral) (Santos Sobrinho, 2013, p. 90), conseqüente relevância para a comunicação entre os pares e a manutenção (ou de uma possível, ainda que difícil, elevação) do *status* social entre os os desiguais, e um padrão normativo bastante estável, que não era reconhecido entre as línguas vernáculas (Santos Sobrinho, 2013, p. 89-91). O que Pombal se propunha, se se atém à letra de seus decretos e cartas, era levar Portugal a uma dianteira em um processo, que tomava aos poucos a Europa, de substituir o português pelo

latim em termos de gramatização, estandardização e legitimidade nos currículos oficiais (Oliveira; Fonseca, 2019, p. 224).

O programa pombalino preconizava um humanismo situado às luzes de um Estado forte e voltado à prosperidade, à técnica e às ciências naturais (Oliveira; Fonseca, 2019, p. 227). No entanto, Pombal se queixava da escassa matrícula nas disciplinas científicas e nas aplicações da Matemática (Saviani, 2013, p. 317), o que nos é indício do longo tempo que foi necessário para a transição entre um conjunto e outro das noções do que seja *estudar*, de *como* estudar, e do que *valha a pena* estudar. O humanismo classicista permaneceu, por ainda muito tempo, como sinônimo de currículo escolar e como ideal de carreira acadêmica. No caso do Brasil, isto pode ter tido a ver com a demora — dir-se-ia, talvez, com a inação — em se substituir o sistema educacional até então vigente, combatido pelo Marquês, por um sistema novo de forma concreta e completa, do que trataremos um pouco mais, logo mais adiante.

Todos os mestres deveriam seguir o currículo ditado e fiscalizado pelo Diretor dos Estudos (Oliveira; Fonseca, 2019, p. 228). Ele é quem diria o que seria dado nas ditas aulas régias (as aulas eram *régias* por terem sido chanceladas pelo Estado, ou seja, pelo *rei*) (Cardoso, 1999, p. 106), bem como definia todo o cânone literário e pedagógico a ser utilizado, isto é, os autores de verso e prosa a serem lidos e os tratados pedagógicos e manuais escolares a guiarem as práticas de ensino (Oliveira; Fonseca, 2019, p. 229). As aulas régias eram dadas na casa do professor; não havia, neste novo sistema, prédios dedicados à função escolar (Cardoso, 1999, p. 108).

Embora a Diretoria Geral de Estudos tenha sido inaugurada em Lisboa em 1759, apenas em 1799 o Brasil começou a conhecer alguma fiscalização *de facto* das aulas régias (Azevedo, 1971, p. 314). Uma forma de imposto foi criada em 1772 para financiar as escolas régias (que, como já dito, não eram escolas como conhecemos hoje), o *subsídio literário*; porém, tanto em Portugal quanto nas colônias, este imposto nunca chegou a colher os recursos necessários para manter o ensino básico (Azevedo, 1971, p. 313).

A bem dizer, a reforma pombalina, pelo menos no Brasil, é considerada menos uma substituição da pedagogia jesuítica e mais uma destruição de todo o sistema colonial de ensino, sem que tenha havido algo novo em seu lugar (Azevedo, 1971, p. 312; Saviani, 2013, p. 41; Leite; Castro, 2015, p. 62). As mulheres, que oficialmente possuíam direito a uma educação voltada a elas, dada por mestras também mulheres — com salários iguais aos de seus colegas homens (Cardoso, 1999, p. 120) —, direito esse previsto em legislação de 1790, na prática ficaram sem a concretização deste

direito, já que as aulas femininas surgiram de verdade em Portugal apenas em 1814, demorando muito mais do que isto para que surgissem no Brasil (Cardoso, 1999, p. 118). Enquanto as aulas régias masculinas estivessem disponíveis antes, quando funcionavam de fato, não pertenciam a um conjunto curricular coeso; os alunos escolhiam as aulas que quisessem, quando quisessem, de acordo com a disponibilidade dos mestres a que tinham acesso (Saviani, 2013, p. 108). Os professores leigos eram conhecidos por serem particularmente incompetentes (Azevedo, 1971, p. 314-5). Todos estes problemas eram mais ou menos esperados, por se originarem de mudanças propositais e oficiais: a prioridade a um gênero ~~sexual~~ em detrimento de outro, a ausência de ementa curricular que ordenasse as aulas, a continuidade da formação de mestres através da, e pertinentes à, Igreja. Porém, o principal problema, como dito, é que estes defeitos não se faziam ver pela população da colônia porque, na maior parte do território brasileiro, ou se seguia com algum arremedo da antiga educação jesuítica, ou não se tinha educação alguma no lugar da deposta.

A invectiva de Pombal, “ao mesmo tempo hercúlea e quixotesca” (Oliveira; Fonseca, 2019, p. 235), por intentar derrubar um projeto bem-sucedido de dois séculos, consistiu na eleição de um inimigo a partir do qual poder-se-ia culpar todos os males vividos pelos súditos de el-rei, enquanto um projeto reformista, contraposto a tal inimigo, tornar-se-ia mais palatável e garantiria a sobrevivência política do estadista (Oliveira; Fonseca, 2019, p. 235). Pombal colocava seu projeto como congruente com o que — conforme publicava — se praticava “nas Nações polidas da Europa” (Oliveira; Fonseca, 2019, p. 235-6), emulando países mais avançados economicamente, como a Inglaterra (Saviani, 2013, p. 103); sua reforma mirava o futuro, mas esta mirada dependia de uma reescritura do passado, que afirmasse uma certa tradição lusitana a ser reinstaurada, a partir do expurgo da influência inimiga (Oliveira; Fonseca, 2019, p. 236).

Isto necessariamente tornava as relações da Metrópole com as colônias mais duras, para que o Império Português e sua tradição reescrita prevalecessem, e para que os recursos necessários para tal reforma se garantissem nas mãos certas. A expressão de sentimentos nativistas no Brasil era proibida (Saviani, 2013, p. 67); as leis e regulações pombalinas se comprometiam com uma nobreza aburguesada, interessada em sobreviver às mudanças do que logo se chamará de Novo Regime (Saviani, 2013, p. 103); enfim, os pensadores da educação, em tempos pombalinos, defendiam abertamente a **manutenção** e a **propagação** da **ignorância** como elemento constituinte da reforma ilustrada de Pombal (Saviani, 2013, p. 102).

Um dos pedagogos mais influentes à época da reforma pombalina foi Antônio Nunes Ribeiro Sanches (Conceição, 2017, p. 519; Duarte, 2021, p. 1659; Saviani, 2013, p. 101). Cristão-novo, e relacionado com diversos nobres e intelectuais do resto da Europa, Ribeiro Sanches encarnava bem a ilustração esperada de um pensador alinhado às mudanças almejadas por Pombal. Suas obras, em conjunto com as de Verney, inspiraram as principais diretrizes da reforma dos estudos maiores (Budini, 2022, p. 43). Contudo, Saviani nos chama a atenção para uma ideia insistente, na obra deste pedagogo: a de que a leitura e a escrita não deveriam ser universalizadas. Afinal, se os mais pobres soubessem ler e escrever, segundo Ribeiro Sanches, não encontrariam motivos para continuar em seus trabalhos pesados (Saviani, 2013, p. 101-3; cf. Duarte, 2021).

Assim, tal como antes os jesuítas serviam a um projeto de sociedade-corpo, em que cada membro deveria saber seu lugar e servir à Cabeça/Coroa, com a reforma pombalina, apesar das mudanças de ideais sociais, a separação das pessoas em estamentos sociais claros e estanques ainda se mantinha muito importante, posto que o principal compromisso desta reforma era com o crescimento e a prosperidade da nação portuguesa, enquanto se contornava um projeto de nação nos moldes modernos. Na verdade, portanto, a reforma seguiu uma escolha deliberada pelo analfabetismo, promovida pela Coroa e pela Igreja, em resposta à crescente alfabetização das populações protestantes no norte da Europa (Hansen, 2010, p. 89-90). Esta escolha, pensada a princípio para uma divisão interna da sociedade portuguesa, pesou mais no Brasil, uma sociedade destinada a servir aos interesses de outra.

Assim, houve mais um motivo para a expulsão dos jesuítas. Além de temerem seu crescente poder, além de elegerem-nos como representantes de aspectos da Portugal católica de que queriam se livrar, os partidários de Pombal estavam interessados em fortalecer o centralismo e impedir a autonomia das colônias. Para isso, impediram diretamente a formação de elites locais, de intelectuais que as representassem, acabaram com os colégios jesuítas, proibiram universidades e tipografias (Oliveira; Fonseca, 2019, p. 222). Portanto, a reforma educacional pombalina não foi mal-sucedida no Brasil fortuitamente; dentro deste projeto iluminista, havia a clara intenção de destruir, não reformar, a educação em certas áreas do mundo que Portugal dominava.

Quanto às críticas feitas aos modos de ensinar dos jesuítas, observamos outra questão interessante, do ponto de vista do que se enfrenta hoje. O *Método* de Verney acusava os jesuítas de se aterem demais a regras gramaticais e se esquecerem da leitura e de exercícios, acusação muito semelhante às feitas em debates sobre o ensino de latim hoje, como visto no capítulo anterior (Leite; Castro,

2014, p. 60). Como vimos neste capítulo, esta não é a visão, por exemplo, do historiador da educação Louis Kelly, que colocava os jesuítas também contra a ênfase exagerada na gramática, em uma certa tradição, desde a Idade Média e fortalecida no Renascimento, da qual se sentiam parte (Kelly, 1969, p. 205; 221). O que causou esta percepção foi a mudança de contexto do uso de latim no mundo: enquanto os jesuítas preparavam seus alunos para um mundo que utilizava o latim como língua viva e com forte utilidade prática, para a corte ilustrada de Pombal e seus intelectuais, o latim, *enquanto língua morta*, deveria ser estudado para que o acesso às obras clássicas servisse como cultura útil ao súdito ideal (*cf.* Leite; Castro, 2014, p. 60-1). Podemos acrescentar, também, que Pombal teria se utilizado das obras clássicas como um signo de um passado desejado, de uma tradição a ser reconquistada, uma vez expulsos os inimigos, signo de um passado indesejado, que interrompeu uma gloriosa e heroica tradição na qual Portugal se inscreveu.

Para Leni Ribeiro Leite e Marihá Castro (2014, p. 66), até o fim do latim no ensino secundário brasileiro, o entendimento de Verney foi predominante: o latim deveria ser ensinado a partir da língua nativa, e tratado como língua morta. Daí, o que houve foi a predominância de regras gramaticais em detrimento do contexto da literatura, de leituras de textos, ou de métodos mais ativos. Isto parece ter sido o oposto do que Verney almejava; porém, personagens como Pombal, Ribeiro Sanches e o próprio Verney ainda viam esta *língua morta* como um artefato digno de atenção por todo súdito bem educado; o que se seguiu nos séculos posteriores foi a crescente demanda por um ensino mais prático, mais moderno (em quaisquer termos que se entenda esta palavra durante esta faixa de tempo) e, sobretudo, um ensino menos elitista, já que o latim teria sido uma forte marca de erudição destinada apenas aos que teriam tempo livre para o ornamento humanista. Como resultado, as práticas pedagógicas não se tornaram necessariamente mais democráticas; o que se negou, aqui, foi uma visão de uma *elite considerada ultrapassada*, que deveria ser substituída ou atualizada, se mantida a mesma, através de uma educação considerada mais moderna. Tal mudança de contexto fez permanecer justo aquilo que fora criticado por diferentes mestres em diferentes momentos da história do ensino de língua latina no Brasil.

Ao fim da reforma, até o século XIX, a educação tendeu à conventualização (Cardoso, 1999, p. 107). As escolas seguiram em sua imensa maioria regidas por órgãos católicos, em um processo que seguiu adiante, com o currículo pombalino, mesmo após a Independência (Cardoso, 1999, p. 130).

2.5 O ensino sob o Império

Tal quadro de desmonte proposital das instituições pedagógicas existentes no Brasil serviu, como vimos, a um projeto pombalino que tentou modernizar Portugal acentuando a exploração das colônias, para que o reino pudesse se desenvolver tal como o fizeram as nações que lideraram o que posteriormente se conheceu como Revolução Industrial. Uma abundância de recursos — natural, como a de carvão e de minério de ferro, e derivada de inovações agrícolas, do comércio de escravizados e de bens manufaturados por escravizados, além de um mercado eficiente de ações — permitiu ao Reino Unido iniciar este processo através de inovações tecnológicas e da difusão destas inovações (European..., 2023).

A Revolução Industrial causou grande impacto em todas as esferas da vivência humana, o que incluiu decerto a educação. Em um mundo crescentemente sustentado pelo capital gerado por produção e consumo em massa, possibilitados por desenvolvimento tecnológico, os currículos escolares passaram a se direcionar para uma população maior do que apenas as elites destinadas à administração agrária, eclesiástica, militar ou política, tendo de se ocupar, também, de uma classe média crescente, com ofícios cada vez mais especializados, além de uma massa de trabalhadores que deveriam saber ler e fazer contas básicas (Miller, 2023). O ensino de latim, neste contexto, passou a ser pivô, ou um dos pivôs, de um debate importante entre educadores, que durou pelo menos duzentos anos, até o final do século XX, posto que passou a simbolizar uma educação pré-industrial, como quer se tenha entendido isto: educação aristocrática, católica, beletриста, ociosa, humanista, *antiga*. No caso do Brasil sob o regime de Pombal, o ensino de latim vigente, como visto, representava um domínio clerical em contraste com o domínio de um Estado forte, desejado pelos reformadores; simbolizava, também, o domínio de uma educação pautada nas artes clássicas liberais, “disciplina e mobília da mente” (Miller, 2023), em contraste com uma educação *útil*, nos termos impostos pela nova realidade das potências industriais e das necessidades de Portugal de se ajustar a esta nova realidade.

Todavia, o plano de Pombal não logrou êxito, considerando sua intenção de alçar o reino ao nível da Inglaterra e das outras nações industrializadas. Portugal passava por dilemas que se mostraram insolúveis (Saviani, 2013, p. 116): constrangida, desde a autonomia reconquistada em 1640, por acordos feitos com a Inglaterra, na esperança de manter suas colônias ligando-se a uma grande potência, a metrópole precisava de acordos que a beneficiassem, ao invés de torná-la uma colônia *de facto* do Reino Unido; para isto, precisava modernizar-se, mas só poderia fazê-lo com recursos

provenientes de sua economia baseada na exploração colonial ao modo antigo (Saviani, 2013, p. 116-7). Além disso, sofria a imposição da França napoleônica de bloquear o Reino Unido, imposição esta posta a todo o continente e conhecida como *bloqueio continental*; sem condições de solver tais dilemas, a corte real portuguesa se transferiu ao Brasil (Novais, 1989, p. 298).

Este período deu azo a tentativas intelectuais de conciliar contradições e aplacar paradoxos que se mostravam presentes na situação do reino e da administração de suas colônias, e que foram herdados pelo novo Império do Brasil. O *ecletismo* daí resultante impactou a educação brasileira, incluindo-se com isso a educação brasileira *em latim*, que se enquadrava em um contexto de “mobilizar o pensamento crítico para empreender as reformas, e contê-lo para que não revelasse a sua face revolucionária” (Novais, 1989, p. 301). Com isto, registrou-se na época um certo ecletismo filosófico e um reformismo prático que tentaram conduzir Portugal (e, depois, o Brasil independente) a uma modernidade sem que isto afetasse os privilégios das elites coloniais e os seus modos de viver e se relacionar com o resto da sociedade. Certamente este teria sido o desafio das elites de todas as nações ingressantes na Revolução Industrial e na lógica do capital; mas a conciliação entre *liberalismo* e *tradição*, no Brasil, pressupõe a manutenção de uma *tradição* colonial, de um vice-reino que sempre fora um lugar *de iure* de exploração e escravidão. Nos embates pedagógicos que se seguirão doravante, toda defesa de uma volta a uma tradição, ou de negociação entre passado e futuro, estará vinculada de certa forma a um desejo de manutenção de instituições coloniais.

Em meados do século XIX, já durante o Segundo Reinado, o ecletismo tornou-se mesmo uma doutrina oficial do Colégio Pedro II, que o adotou em sua forma elaborada por Victor Cousin, filósofo francês que lecionou na França durante a Monarquia de Julho; logo depois a mesma filiação teórica passou a ser obrigatória nas demais instituições do ensino secundário e nas faculdades do país (Leite, 2005). Faz sentido que o ecletismo tenha surgido sob o último monarca francês, já comprometido com a burguesia estabelecida durante a era napoleônica, e que logo foi sucedido pela Segunda República Francesa. No Brasil, esta doutrina foi adaptada a um ambiente que requeria por mais tempo a conciliação das contradições inerentes a uma nação que precisava se modernizar e se desenvolver, sem com isto renunciar a uma ordem social constituída quando era um território destinado à exploração e à subserviência a uma metrópole.

Como discutimos o latim na educação brasileira, agora no século XIX, ocupando um debate entre (ou tentando conciliar) o que se entendia como *tradicional* e o que se entendia como *liberal*, e como

já determinamos que o apelo à tradição neste caso se refere a uma educação ostensivamente católica e referente ao passado colonial, cabe-nos agora definir o que se chamava, exatamente, por *liberal* neste contexto. Para Alfredo Bosi, o liberalismo imperial difere do que lhe sucedeu após a República; quatro significados poderiam ser depreendidos deste primeiro liberalismo:

- 1) *Liberal*, para a nossa classe dominante até os meados do século XIX, pôde significar *conservador das liberdades*, conquistadas em 1808, de *produzir, vender e comprar*.
- 2) *Liberal* pôde, então, significar *conservador da liberdade*, alcançada em 1822, de *representar-se politicamente*: ou, em outros termos, ter o direito de eleger e de ser eleito na categoria de cidadão qualificado.
- 3) *Liberal* pôde, então, significar *conservador da liberdade* (recebida como instituto colonial e relançada pela expansão agrícola) de *submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica*.
- 4) *Liberal* pôde, enfim, significar *capaz de adquirir novas terras em regime de livre concorrência*, ajustando assim o estatuto fundiário da Colônia ao espírito capitalista da Lei de Terras de 1850 (Bosi, 1992, p. 199-200).

Saviani complementa a apresentação desta definição afirmando que esta visão se encontrava não só no Brasil, mas em todos os territórios dominados por economias de grandes lavouras — as *plantations* —, “como ocorria nas Antilhas inglesas e francesas, em Cuba e no sul dos Estados Unidos” (Saviani, 2013, p. 161). Nestas condições, seria impossível “o trabalho livre sob o capital”, já que a abundância de terras faria os trabalhadores preferirem cultivar seu próprio terreno a ter de trabalhar para outrem (Saviani, 2013, p. 161). Assim, era preciso garantir, por lei, que o trabalhador fosse forçado, ora por escravidão, ora por leis restritivas aos imigrantes que foram estimulados a trabalhar no país, a servir a um latifundiário dono das terras trabalhadas (Saviani, 2013, p. 161-2).

Os promotores da educação no século XIX, portanto, estavam ocupados em construir um sistema que funcionasse para todo o Império — novo, grande e carente de estrutura —, que atendesse às necessidades do país em relação à nova ordem das coisas, e que atendesse também às necessidades de suas elites, ainda fundamentada na economia agrária e em grandes latifúndios. Logo, o ensino de latim ainda se encontrava em seu ambiente antigo, mas seus cultores se tornavam, aos poucos, uma espécie de *liberal* diversa do que se entendia como *liberal* nas antigas *artes liberais*, desvinculadas da pressa dos negócios, que coroavam a educação superior até o século anterior. Por isso, começa

neste período um processo de desprestígio do latim na educação brasileira, tal como ocorre em diversos outros países; mas, aqui, este processo terá contornos específicos, dada a força da presença católica nas práticas pedagógicas até então.

O Império promoveu três grandes reformas educacionais no século XIX, conhecidas pelos nomes de seus principais propositores: Martim Francisco (Saviani, 2013, p. 120), Couto Ferraz (Saviani, 2013, p. 130) e Leôncio de Carvalho (Saviani, 2013, p. 136); estes nomes também serão utilizados aqui para nomear tais reformas. Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado era irmão de Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e do “Patriarca da Independência”, José Bonifácio de Andrada e Silva; os três eram conhecidos como “a santíssima trindade”, por sua eminência no reino (Saviani, 2013, p. 120, n. 3). A idealização da reforma que ficou conhecida por seu nome está documentada em um parecer que apresentou à Comissão de Instrução Pública da Capitania de São Paulo, em 1816, intitulada *Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo*, reproduzida posteriormente na *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, do Inep (Machado, 1945).

A *Memória de Martim Francisco*, como ficou conhecida (Saviani, 2013, p. 120), era em sua maior parte uma cópia adaptada das *Cinq mémoires sur l’instruction publique* (1791), de Condorcet (Revista..., 1945, p. 464; Saviani, 2013, p. 120). Todavia, Martim Francisco alterou o perfil ideológico do texto do Marquês de Condorcet, um revolucionário liberal, suprimindo palavras frequentes como *igualdade* e substituindo *cidadãos e sociedade* por *vassalos e soberanos* (Saviani, 2013, p. 120). Nota-se, assim, como a preocupação em se criar um sistema de educação funcional para todo um país, novo e de grande extensão geográfica, não poderia ultrapassar as preocupações com a manutenção de um *status quo* conflitante com uma ideia de nação acorde aos próprios modelos buscados pelos estadistas do Império:

Martim Francisco fez a adaptação de um plano de ensino projetado por um revolucionário, numa república ultra democrática, com tradição de cultura multi-secular, para um país novo, semi-colonial, governado por uma monarquia ultra-absolutista (Revista..., 1945, p. 465).

Temos, neste documento, um claro exemplo de como a filosofia do ecletismo, esposada pelos intelectuais e promotores de políticas públicas do Brasil no século XIX, afetou a educação no país. Um país rural, monárquico, católico, escravagista e “semi-colonial” não poderia inserir sua

população em uma educação científica e abrangente, nos termos do que se considerava moderno na Europa, sem que isso ameaçasse necessariamente o equilíbrio de forças desejado por suas elites. A educação não foi, portanto, uma prioridade séria do Império em termos de investimento e de planejamento, como logo se verá em nosso argumento. Com isso, o ensino de latim, que tinha uma função bastante pragmática para os educandos nos séculos XVI e XVII, e de ornamento do nobre ilustrado ideal, do século XVIII e do mandato de Pombal, não pôde fazer uma transição, no Brasil do século XIX, para uma função acadêmica, científica, como por exemplo se o fez na formação de filólogos europeus.

Temos, também, um testemunho de como mais tarde, nos anos 1940, no meio das batalhas entre católicos e escolanovistas que acabaram por decidir muito do futuro do ensino de latim hoje, os promotores de políticas educacionais, representados aqui pelos editores da revista do recém-criado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), dirigiam fortes críticas à condução das políticas pedagógicas do período imperial, em um contexto de condenação ao que se denominou no século XX *ensino tradicional*. Na citação, a crítica é apresentada em tom exaltado, como indicam os modificadores grifados em itálico a seguir: a França de Condorcet era uma república “*ultra-democrática*” e uma cultura “*multi-secular*”, em contraste com uma monarquia “*ultra-absolutista*”. Como se tem argumentado nesta tese, o latim no século XX foi associado a este ensino tradicional, ora por seus defensores, ora por seus detratores, e apenas quando finalmente se reduziu ao ensino superior encontrou papéis que transcendessem tal dicotomia.

No século XIX, tanto a reforma Martim Francisco como as reformas Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho, no fim, falharam em seu objetivo de criar um *sistema* nacional de educação: coerente, abrangente e funcional, para todo o país (Saviani, 2013, p. 138-9; 167ff.). Para Dermeval Saviani, a política imperial falhou neste sentido porque faltou dinheiro; não houve investimento suficiente para tanto, e não haveria mudança de ideias pedagógicas, ou de práticas de sala de aula, que pudessem dar conta desta escassez de recursos disponíveis (Saviani, 2013, p. 167).

A crítica é coerente com sua postura em relação às crises da educação e às tentativas de solução destas crises no Brasil, até o século XXI (Favaro; Tumolo, 2016), e é importante, a nosso ver, para nossa abordagem do problema central da tese. Um debate (*técnico*) sobre possibilidades de inserção de leitura extensiva no ensino de latim no Brasil não pode apontar bons e efetivos resultados sem incluir um entendimento (*crítico, político*) de quanto *tempo disponível* o aluno de latim tem para a leitura na língua de modo *extensivo*, bem como quanto tempo teve ao longo de sua educação básica

para a leitura em sua própria língua nativa. Neste caso, o tempo disponível deve ser medido em grandeza diretamente proporcional à dos recursos disponíveis para a educação no Brasil, posto que este tempo não poderia ser empregado com qualidade e efetividade sem um investimento robusto que lhe desse estofo.

A última reforma imperial, a Leôncio de Carvalho, trouxe consigo a ideia de publicar e distribuir obras voltadas não para o consumo do aluno, mas para o do professor, em intenção de informá-lo acerca de ideias pedagógicas e de práticas modernas (Saviani, 2013, p. 139). Muitas delas foram muito bem acolhidas por figuras ilustres da área, como o Barão de Macahubas, próspero dono de escolas, e estadistas dos anos subsequentes, como Ruy Barbosa, tornando-se referências na República Velha; chegaram mesmo a ser uma influência aparente, segundo Saviani, da Escola Nova (Saviani, 2013, p. 140). Porém, o próprio Saviani, ao comentar o legado do Barão de Macahubas — que, como logo veremos, trabalhou de modo muito próximo ao Império e ao Imperador — deixou claro que, apesar de seus escritos fazerem-no parecer, sob os olhos de alguns, um escolanovista *avant la lettre*, este certamente não foi o caso; suas obras estavam comprometidas de modo integral ao projeto de nação católica do período (Saviani, 2013, p. 158).

Abílio César Borges, o Barão de Macahubas, foi um empresário de grande sucesso no ramo escolar, abrindo colégios renomados para as elites brasileiras, representando o Imperador em congressos internacionais e divulgando suas ideias pedagógicas em inúmeros escritos, lidos e aclamados pelos outros educadores de sua época, que acabaram se tornando uma espécie de posição *extraoficial* do Império acerca do assunto (Gondra, 1998, p. 1). Distribuiu, além disso, muitas doações de livros e de recursos às escolas públicas de todas as regiões do Império (Saviani, 2013, p. 148; 150-1). Foi pioneiro tanto na fundação de estabelecimentos de ensino privado quanto na institucionalização de relações entre as escolas privadas e o poder público, pensando, *em conjunto com o governo*, o papel de cada ator nestas relações (Saviani, 2013, p. 157). Ficou famoso, posteriormente, por ter sido o principal objeto de sátira no romance *O ateneu*, de Raul Pompeia (Saviani, 2013, p. 148-50).

Seu modelo de educação estava explícita e oficialmente inscrito em uma perspectiva católica (Saviani, 2013, p. 151). Priorizava o ensino de língua portuguesa e de outras línguas vernáculas, bem como as disciplinas científicas (Saviani, 2013, p. 154), intentando a formação de cidadãos aptos a desempenharem funções em uma sociedade pós-industrial, porém, respeitando os moldes sociais brasileiros. Com tudo isto em mente, é-nos interessante notar como o currículo idealizado

pelo Barão via o latim em relação às outras disciplinas. Listamos abaixo o currículo da educação secundária — sete anos seriados, após os três primeiros anos da educação primária:

1º Ano: latim; francês teórico; francês prático; inglês; geografia física e cosmografia; história geral; religião; gramática portuguesa; curso prático de aritmética; desenho; dança; música vocal; ginástica e natação.

2º Ano: latim; francês; inglês; geografia e cosmografia; história geral; língua portuguesa; curso prático de aritmética; religião; desenho; dança; música; ginástica; natação.

3º Ano: latim; inglês; inglês e francês (aulas práticas de conversação nessas línguas e versão de uma para outra reciprocamente, de improviso); geografia física e política; história antiga; cosmografia; história geral; língua portuguesa; curso prático de aritmética; religião; desenho; dança; música; ginástica; natação.

4º Ano: latim; francês e inglês; geografia física e política; língua portuguesa; religião; alemão (opcional); curso prático de aritmética; dança; música; ginástica e natação.

5º Ano: aritmética (curso especial superior); francês; inglês; história da Idade Média; língua portuguesa; religião; alemão; ciências; desenho, música e dança.

6º Ano: álgebra; aritmética; filosofia; história moderna e contemporânea; francês e inglês; noções de física, química e história natural; retórica; religião; alemão; desenho; dança; música, ginástica.

7º Ano: geometria; trigonometria; filosofia; francês e inglês; economia social e política; literatura; religião; alemão; desenho; dança; música etc. (Haidar, 1972, p. 222-229).

Neste currículo, visto como ideal pelo Barão e por seus admiradores, o latim está presente nos quatro primeiros anos do ensino secundário. Parece ainda ocupar uma posição de bastante prestígio, por ficar sempre em primeiro lugar nas enumerações, e nunca compartilhar com nenhuma outra língua os espaços, separados por ponto e vírgula, destinados aos elementos enumerados. Inglês e francês, por exemplo, nos 3º e 4º anos dividem estes espaços, como um só elemento.

No entanto, o latim não se encontra entre as disciplinas dos anos finais, ao contrário das seriações de séculos passados, baseadas na *Ratio*, que davam ao aperfeiçoamento da língua a função de coroar os estudos de seus educandos. Aqui, a honra cabe às disciplinas científicas, como física, química e história natural, além de economia, alemão (que passa a ser obrigatório) e especializações em matemática, em história e economia.

Além disso, a educação secundária, para o Barão, deveria ser destinada apenas às classes superiores, evitando o espírito de discórdia e a ambição descontrolada (Saviani, 2013, p. 153). É necessário lembrar que, tirante a educação secundária da época, sobravam à população geral apenas três anos de instrução. Portanto, as diferenças aqui discutidas se referem a projetos diferentes de educação

das elites: mais ou menos urbanas, mais ou menos acadêmicas, mais ou menos comerciantes, mais ou menos educadas fora do país.

Entendemos, com tais observações, que o ensino de latim se encontrava em uma transição, comum em muitos outros países à época, entre um mundo que lhe outorgava funções práticas e um mundo que lhe trocará por línguas vernáculas e por interesses mais técnicos (para a educação popular) e científicos (para a formação acadêmica). Entendemos, também, que no caso do Brasil esta precisa configuração curricular, nos ideais documentados, refletem o compromisso eclético dos intelectuais imperiais: os cidadãos livres devem ter uma formação moral, apadroadada pela Igreja e sob o signo da língua latina; esta formação necessita, por isso, de colocar o latim em uma posição de prestígio. Porém, o prestígio maior já se destina às disciplinas técnicas e científicas, *em oposição* às disciplinas do humanismo clássico, do Antigo Regime europeu e do regime colonial brasileiro.

Esta oposição se torna mais clara quando se nota a diferença de tratamento aos estudos clássicos — e não apenas ao ensino da língua latina — entre as escolas do Barão de Macahubas e outros colégios de elite. Segundo Dermeval Saviani, “o Barão de Macahubas não conferia aos estudos clássicos a importância central atribuída por outros grandes colégios da época, a exemplo do Caraça, de Minas Gerais, e do próprio Colégio Pedro II” (Saviani, 2013, p. 157). A ênfase estava destinada, deste momento até o século seguinte, aos estudos técnicos, científicos e de língua vernácula na educação das elites, relegando os estudos clássicos a filólogos e pesquisadores de nível superior — fora do Brasil.

2.6 O século XX: ocaso do latim no ensino básico

Roque Spencer Maciel de Barros, educador e jornalista defensor das ideias liberais no Brasil, afirmava que três grandes mentalidades eram hegemônicas na educação brasileira até o advento da República: a tradicional, a liberal e a cientificista (Barros, 1959, p. 21-36). Dado o que tem sido descrito até aqui, seria de se esperar que a primeira entraria em choque com as duas últimas, o que de fato ocorreu, determinando os principais debates na educação pública do século XX. Saviani, porém, ressalta que o cientificismo brasileiro da época, sob a égide do positivismo, doutrina muito influente então, aderiu à completa *desoficialização* do ensino, acorde aos esforços anteriores, por exemplo, do Barão de Macahubas, que, mesmo tendo advogado pelo ensino público imperial e contribuído para suas escolas com seus próprios recursos, influenciou as políticas governamentais

em direção a uma doutrina de pouca ingerência do Estado no negócio de abertura de escolas (Saviani, 2013, p. 168). No mesmo sentido, os pensadores liberais da educação, no Brasil, também fizeram coro a esta chamada desoficialização, e isto, que se somou como já dito à falta de investimentos bastantes, levou o Império a não construir um sistema nacional de ensino, o que ficou por ser realizado no século XX (Saviani, 2013, p. 168). As reformas do século seguinte aconteceram em meio, ainda, a fortes campanhas de agentes liberais contra a regulação estatal, o que para Roque Spencer Maciel de Barros se tratava de um erro, posto que segundo ele o liberalismo clássico, em sua melhor versão, pregava um Estado que regulasse pouco, mas que este pouco fosse destinado a prioridades como a educação; Maciel de Barros, ao longo de sua vida, foi um grande defensor da escola pública (Orso, 2006).

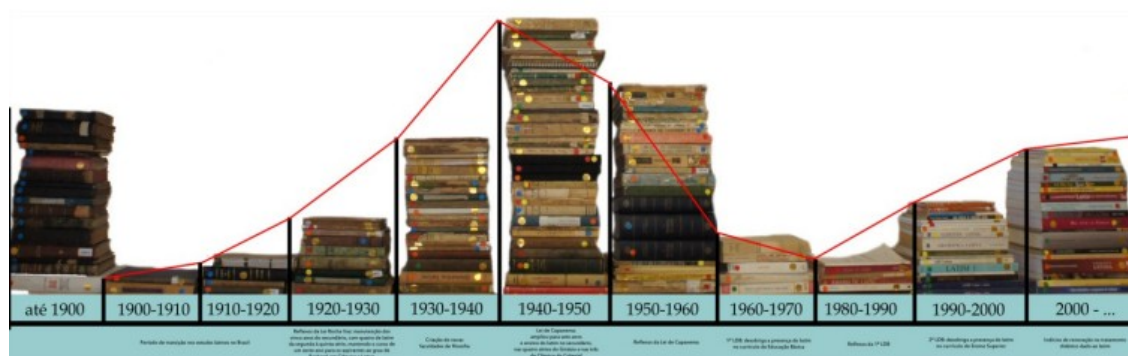
Deste modo, houve, pelo menos nas primeiras décadas da República, um certo conjunto de pressupostos e de interesses comuns às três vertentes (ou às duas, considerando-se o cientificismo e o liberalismo aspectos de um único impulso à modernização). Isto se deveu ao fato de que a Igreja conseguiu grande liberdade de determinação do funcionamento das escolas católicas, e grande influência nos debates pedagógicos e nas políticas públicas de educação, por uma questão de princípios: a necessidade de se construir um sistema nacional, ainda que admitida pelos religiosos, não deveria levar o Estado a regular, de fato, o funcionamento das suas escolas privadas. Por isto, o ensino de latim se manteve nas escolas em geral, durante parte considerável do século XX, aliado a uma concepção *tradicional* — à brasileira, ou seja, *católica* — de ensino, ao mesmo tempo em que teve, constantemente, sua função curricular questionada: ora por seus detratores, que o encaravam como um resíduo beletrista e carola de um passado a ser superado, ora por seus defensores, que se sentiam na obrigação de levantar eles mesmos tais questionamentos para que eles pudessem ser respondidos de forma adequada.

A tese de José Amarante, que consultamos frequentemente neste capítulo, faz um levantamento de muitos prefácios de obras didáticas de cursos de latim, analisando como estes textos defendiam, em maior ou menor grau, a necessidade e a utilidade de se aprender a língua (Santos Sobrinho, 2013, p. 95ff.). Concordamos com Amarante em sua análise, que relaciona a presença destas justificativas nos prefácios com os constantes ataques à presença do latim nos currículos escolares. Assim, a defesa da utilidade do aprendizado de latim, nestes casos, é sobretudo uma defesa do aprendizado de latim dentro do ensino básico.

Segundo o autor, “os discursos sobre a importância e a utilidade do latim sofrem modificações à medida que a oferta da língua na educação básica passa por transformações” (Santos Sobrinho, 2013, p. 100). Tais transformações foram em sua maior parte determinadas pelas reformas educacionais trazidas por leis e diretrizes governamentais. Assim, o autor acompanha também textos legais, cotejando-os aos prefácios analisados e às justificativas que encerram, “numa hipótese de que aumentam a importância e a utilidade do latim à medida que a disciplina perde espaço no currículo escolar por determinações de lei” (Santos Sobrinho, 2013, p. 110).

Amarante organizou todos os materiais didáticos do século XX que conseguira reunir, observando, em primeiro lugar, sua distribuição por décadas (Santos Sobrinho, 2013, p. 99). Surpreendeu-se então, com certos picos e vales, demonstrando certa abundância e certa escassez que poderiam se relacionar diretamente ao *status* do latim em cada momento, resultante de decisões do Estado que lhe proporcionariam favor ou desfavor, quer isto tenha ocorrido de modo intencional quer por consequências indiretas.

Figura 7 — Obras analisadas por José Amarante distribuídas por décadas.



FONTE: Santos Sobrinho, 2013, p. 99

José Amarante considera como *obras didáticas* os esperados manuais considerados como *métodos*: livros que ofereçam um curso de latim a ser seguido em sala de aula, graduado em lições, com exercícios. Mas, além destes manuais, considera também “todos os materiais utilizados para o ensino da língua latina: versões *ad usum*, seletas, gramáticas, gramáticas-método, dicionários” (Santos Sobrinho, 2013, p. 104). Como sua pesquisa se baseou na análise da legislação e de prefácios e textos introdutórios em geral, excluiu os dicionários de seu trabalho, anunciando sua exclusão logo após a definição do conceito de *obras didáticas* (Santos Sobrinho, 2013, p. 104).

Como José Amarante não voltou sua atenção ao século XIX na história do ensino de latim em sua tese, não acreditamos que a quantidade de obras sob a categoria *até 1900* possa significar alguma coisa relevante para nós em relação à quantidade de obras publicadas nas décadas seguintes. Seu

acervo total não se pretende exaustivo (Santos Sobrinho, 2013, p. 100) — embora, a nosso ver, seja uma amostragem grande o suficiente para permitir que conclusões importantes sejam tomadas a partir de sua análise — e não sabemos se se trata, por exemplo, de um conjunto de obras publicadas desde o começo do século XIX ou apenas em seu último decênio. Porém, uma vez que o século XX começa, nota-se vividamente uma distribuição bastante desigual dos materiais. Para Amarante, isto é reflexo das consequências de políticas educacionais para o ensino de latim no país.

Em 1911, a legislação já determinava em sua redação um latim alijado da sua literatura, com propósitos outros que não o acesso a textos em latim (Santos Sobrinho, 2013, p. 115). A análise dos prefácios da época (e de outras subsequentes) fá-lo concluir que seus autores, preocupados com as perdas de cadeiras, de carga horária e de importância nos planos educacionais, começaram a justificar a manutenção de suas aulas através dos mesmos propósitos das legislações em vigor. Ou o fizeram, além disso, através de outras justificativas, trazidas por eles mesmos, em uma tentativa de convencer seus leitores de que o ensino de latim mereça permanecer nos currículos, em um mundo cada vez mais voltado à técnica, à formação para o trabalho e à novidade.

Ao mesmo tempo, Tuffani (2006, p. 23-4) afirma um “período de transição nos estudos latinos no Brasil”, por conta de três tipos de mudança: a instalação de novas faculdades de Filosofia e de Letras; reformulações do ensino secundário (por conta, consideramos, dos primeiros projetos nacionais sistemáticos de educação); crescimento do mercado editorial. É importante notar que boa parte das faculdades de Filosofia e Letras estavam sob orientação católica (Tuffani, 2006, p. 24), o que, no Brasil, poderia proporcionar esperanças de um ensino de latim mais bem defendido.

Um conjunto de decretos promulgado em 1931, conhecido como a Reforma Francisco Campos, deixou evidente a intenção do então novo governo de estabelecer um projeto nacional de educação sistemático e regulador (Saviani, 2013, p. 195-6). Daí em diante, as políticas públicas de educação no Brasil passaram a ser disputadas por dois grupos opostos, definidos a princípio como conservadores e inovadores, cujos participantes, porém, nem sempre definiam clara e fixamente sua afiliação. O grupo conservador, no Brasil, era de tendência católica; aferrava-se à continuidade histórica no país de instituições escolares governadas por ordens cristãs, ou ao menos por pessoas e órgãos de matiz filocatólico. O outro grupo, sendo por vezes chamado de *Escola Nova* (um movimento específico, que além de intrinsecamente diverso passou a denominar movimentos renovadores em geral) ou de *Pedagogia Nova*, era, na verdade, um ajuntamento de muitas ideias e muitos compromissos diferentes entre si (Saviani, 2013, p. 198), compartilhando, apenas, uma ânsia

por implantar um sistema de educação no Brasil que atendesse às (percebidas) demandas da nação, e aos ideais abraçados por cada pedagogo. Geralmente, estes ideais se originavam de uma preocupação com a formação para o trabalho, e com a psicologia infantil (Manacorda, 1989, p. 305).

É de fato difícil separar os educadores deste período em grupos fixos. Francisco Campos, por exemplo, o ministro da Educação e Saúde mentor da Reforma que levou seu nome, é apresentado por Dermeval Saviani como um “escolanovista” que trouxe o ensino religioso às escolas. Apesar de escolanovista, foi se mostrando crescentemente afim ao pensamento autoritário (Saviani, 2013, p. 197). Pode-se dizer coisa parecida acerca de certas posições de Fernando de Azevedo, latinista identificado como escolanovista, mas de posições por vezes contraditórias a tal identificação (Saviani, 2013, p. 216). O contrário também ocorreu: Alceu Amoroso Lima, militante católico que lutou contra o ensino obrigatório e gratuito e contra programas nacionais de alfabetização (Saviani, 2013, p. 258-9), ao longo de sua vida foi identificando sua política cristã em direções mais liberais (Lima, 1984, p. 87), chegando a se tornar, com D. Helder Câmara, um ferrenho opositor da ditadura militar de 1964, e simpatizante da Teologia da Libertação (Lima, 1984, p. 347).

Além de mudanças ideológicas pessoais, acreditamos que outros dois fatores tornaram esta separação tão difícil entre dois grupos opostos e distintos. Um deles foi o fato de que o Brasil, por não possuir ainda um projeto claro e bem estruturado de educação nacional, atraía o pensamento de mudança de toda parte, mesmo daqueles que se identificavam a si mesmos como conservadores. Afinal, em um país sem projeto deste tipo, todo projeto seria necessariamente reformador em algum grau; mesmo as supostas tradições a serem preservadas deveriam inventar uma forma nova de tornar atual o que já não existia mais. O fator final foi a aliança política feita entre educadores destes dois grupos, através do Estado Novo. O governo de Getúlio Vargas sintetizou as contradições existentes em uma aliança que conseguiu levar adiante reformas necessárias e manter concepções de ordem e autoridade que muitos temiam estar sob ameaça (Saviani, 2013, p. 265). Em breve falaremos do latim sob o Estado Novo e as consequências das decisões deste governo para as décadas seguintes.

Por isto, durante o século XX, o latim teve maiores e menores chances de sobreviver no ensino básico, até que, no Brasil, enfim foi eliminado dos currículos escolares, sendo estudado oficialmente apenas nas universidades, quase sempre nas faculdades de Letras (Amarante, 2017, p. 99-100). Por conta das ameaças sofridas, os criadores de livros didáticos de latim estavam sempre a

justificar seu ofício: aprender latim seria importante, por exemplo, para desenvolver habilidades lógicas, capacidades cognitivas, ou para aprender melhor o português (Santos Sobrinho, 2013, p. 113ff.). Isto ocorria de modo muito similar em outros países, deixando marcas ainda hoje nas concepções de alguns alunos ingressantes ou mesmo de alguns mestres, como na Inglaterra (Lloyd, 2017, p. 149) e na Itália (Ambrosini, 2016). Porém, no Brasil, tanto para detratores quanto para defensores do ensino de latim, a presença desta língua nas escolas representava a continuação de um passado católico, que poderia ser exaltado ou rejeitado conforme as intenções de cada agrupamento.

Como já dito, a reação às novas demandas na educação ficou mormente sob a responsabilidade de mestres relacionados à Igreja, fossem eles padres ou leigos. Tais demandas poderiam advir de movimentos sociais, *lobbies* capitalistas ou de qualquer outra manifestação da sociedade civil que procurasse alinhar as escolas brasileiras à modernidade; poderiam ser motivadas pela democratização do conhecimento a todos, ou pela formação de mão de obra qualificada, sem que uma demanda excluísse necessariamente a outra. Todas elas, no entanto, tinham em comum o interesse em um ensino entendido como um *direito* dos cidadãos, direito *universal e útil* à sua vida profissional imediatamente após os estudos. Caberia, então, aos mestres de latim enquadrar o que faziam ao que se esperava de todo ensino que se quisesse necessário nos currículos escolares modernos.

Por isso, as justificativas para tanto alternaram entre as já citadas, travestidas de um certo tecnicismo — expansão do raciocínio lógico pela gramática, conhecimento ancilar ao português, exercício de calma e ponderação — e as completamente resistentes ao princípio da utilidade. Conforme Leni Ribeiro Leite e Marihá Castro: “Um currículo pautado nas humanidades defendia a formação de alunos que aprendessem sobre cidadania, moral, valores, virtudes, artes e literatura nas escolas”, e o latim seria então “a língua da civilização e da cultura”, que serviria de veículo a esta formação ética e estética (Leite; Castro, 2014, p. 65). Este seria o caso especialmente do ensino secundário, que, para tais humanistas, deveria ser necessariamente *desinteressado* — despreocupado com a formação profissional (Leite; Castro, 2014, p. 65). Ainda hoje, pesquisadores e mestres de latim se veem às voltas com a valoração do ensino de latim como *útil* ou *inútil* (Miotti, 2016).

Sob o Estado Novo, o ensino de latim conheceu um período de renovação, a partir da Lei de Capanema (Santos Sobrinho, 2013, p. 122). Curiosamente, Gustavo Capanema, o ministro da Educação que promulgou a lei que leva seu nome, foi também um conhecido escolanovista cujas

ideias o aproximaram do governo de Getúlio Vargas; tal como Francisco Campos, citado anteriormente. Porém, o que a Lei Francisco Campos trouxe de desânimo para os mestres de latim, a Lei de Capanema trouxe de esperança. O aumento no número de aulas foi tão grande — 7 anos no ensino básico ao todo — que não havia professores qualificados para preencher todas as vagas (Santos Sobrinho, 2013, p. 124). A edição de materiais didáticos de latim aumentou tanto que, para José Amarante, chegou a um número “inimaginável” (Santos Sobrinho, 2013, p. 137):

Se considerarmos, por exemplo, uma coleção moderna de livros didáticos de português, como o *Português: linguagens* (coleção para o segundo ciclo do ensino fundamental), de Cereja e Magalhães, cuja 1ª edição é de 1990 e que, passados mais de 20 anos, chega à 6ª edição, o que dizer de uma obra, como a *Gramática latina para o ginásio*, do Pe. Milton Valente, S. J. (1949), que teve dezessete edições no decurso de quatro anos, conforme o autor nos diz no prefácio da obra? (Santos Sobrinho, 2013, p. 137).

Em nota, Amarante registra também “uma 82ª edição de uma *gramática latina para as quatro séries do ginásio* (1952) de autoria do Pe. Milton Valente, S. J.”. A bonança se refletiu, segundo a pesquisa de Amarante, em prefácios que não repetiam mais as conhecidas listas de justificativas e utilidades para o aprendizado de latim Santos Sobrinho, 2013, p. 135; 138).

Este quadro volta a reverter com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que retira a obrigatoriedade do ensino de latim no ensino básico o que, na prática, elimina com o tempo as disciplinas de língua latina das escolas brasileiras (Santos Sobrinho, 2013, p. 127). Nos anos 80, instaurou-se uma Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, composta por nomes célebres (entre eles, por exemplo, Antonio Houaiss, Celso Ferreira da Cunha e Celso Pedro Luft) (Santos Sobrinho, 2013, p. 155). Esta Comissão Nacional recomendou trazer de volta o ensino de latim, caso se desdobrasse o segundo grau em ensino científico e clássico; porém, a recomendação não surtiu efeito no ensino básico e, na década seguinte, a LDB de 1996, na intenção de reforçar a autonomia universitária, retirou a obrigatoriedade do latim no ensino superior; assim, a maior parte das faculdades privadas deixou a língua latina de lado (Santos Sobrinho, 2013, p. 156).

2.X A leitura de latim no chamado período heroico redivivo

Ao fim do século XX, com o latim já limitado apenas às universidades, o tipo de preocupação que se encontrava nos prefácios estudados por Amarante caducou, posto que, pensando-se os currículos de Linguística e de Literatura, não havia mais a preocupação de se ajustar o aprendizado de língua

latina a outros fins que não tivessem a ver diretamente com pesquisa e consulta de textos compostos em latim. Os professores não tinham mais de justificar seu ofício com tanto desespero, já que ele já fora perdido fora das universidades, e, onde ele pode ser exercido, não se encontra a mesma necessidade de justificação¹⁸.

Desde então, as preocupações têm se diversificado. No século XXI, os professores de latim em geral têm se voltado para um ensino que seja (Santos Sobrinho, 2013, p. 156-7; Leite; Castro, 2014, p. 67-9; Amarante *et al.*, 2022, p. 12ff.):

- inscrito em uma perspectiva crítica de seu objeto de estudo (Santos Sobrinho, 2013, p. 156);
- fundado em materiais didáticos atualizados academicamente;
- voltado a textos, a partir dos quais lições de gramática latina surjam, e não contrário;
- embaixador para linguistas e estudiosos de literaturas pré-modernas.

Procura-se hoje entender que é preciso habilitar os estudantes, mais do que em memorizações gramaticais, ou, em outro extremo, em uma absoluta fluência de leitura dos clássicos (que não se alcança com as poucas cadeiras disponíveis para latim), em várias competências para além do mero domínio da gramática básica latina. Segundo Fábio Fortes (2013, p. 15ff.), além da competência linguística, o estudante de latim deve desenvolver também as competências discursiva, retórica e sociocultural. Além disso, considera ele também que há a competência estratégica (Fortes, 2013, p. 17) — saber o que fazer quando as outras faltam, quando recursos faltam, enfim: saber estudar — e a tradutória (Fortes, 2013, p. 18). Afinal, para de fato acessar textos antigos, é preciso não só compreender as estruturas gramaticais fundamentais destes textos, mas reconhecer também os regimes discursivos que os compõem, os recursos retóricos de que lançam mão seus autores e os contextos nos quais foram produzidos e para os quais foram publicados. Os departamentos, no Brasil, que abrigam cursos de latim, desenvolvem por isso diferentes estratégias curriculares. Alguns priorizam o ensino da língua, para instruir linguistas ou classicistas; outros, disciplinas de literatura clássica, para que se garanta o acesso a textos antigos traduzidos, discutindo seus contextos, regimes e recursos retóricos e poéticos; alguns poucos conseguem ambas as coisas (Amarante *et al.*, 2017, p. 13ff.).

¹⁸ Mas ainda há alguma necessidade, posto que, tal como possivelmente ocorre em outras áreas, o ensino de latim é disputado nas elaborações e reformas curriculares acadêmicas. Professores de latim, portanto, muitas vezes se sentem impelidos a justificar a necessidade, por exemplo, de uma faculdade de Letras de manter cadeiras de latim (e de grego, e de disciplinas de Clássicas), ou de manter um dado número fixo de disciplinas (*cf.* Miotti, 2004) Porém, a posição deste ensino nas graduações de Letras é certamente mais segura do que já foi no ensino básico durante os embates do século XX.

Nos anos 2000, muito se discutiu sobre a necessidade de livros didáticos melhores (Miotti, 2004; 2006; Maranhão, 2009; Fortes, 2010). Uma lista de obras compostas, traduzidas e adaptadas se encontra na tese de José Amarante (Santos Sobrinho, 2013, p. 157), sendo sua própria tese um exemplo de material didático composto na última década. Todos têm sido fruto de grande pesquisa dos autores, atendendo às diferentes demandas departamentais das universidades brasileiras, que, como vemos, são diferentes por diversificarem respostas a dilemas comuns em vários departamentos: *como melhorar a leitura de textos clássicos? Como integrá-los ao currículo de Letras? Como tornar os textos clássicos úteis a estudantes não classicistas? Como dar a atenção devida a estes textos para a formação adequada de classicistas?*

Os docentes têm, também, se organizado nacionalmente para discutir questões de seu interesse. A Associação Brasileira de Professores de Latim publica relatos frequentes de suas atividades e pesquisa o perfil do professor de latim brasileiro, publicando seus resultados anualmente (*cf. Amarante et al., 2022*). Estes relatos serão discutidos no começo do terceiro capítulo.

O ensino de latim, aqui, começa apenas no ensino superior e, nos últimos anos, para um público ingressante cada vez menos infenso à leitura, segundo a leitura de muitos pesquisadores (Dias *et al.*, 2023). Mudanças precarizantes no ensino básico e a pressão para que todos tenham ensino superior para ingressar no mercado de trabalho podem ter levado alunos com dificuldades de leitura a ter de lidar imediatamente com textos difíceis. Assim, além de pouco tempo disponível, os professores de latim podem estar lidando com alunos com letramento incompleto (e pouca base científica) em sua língua nativa.

Estes problemas têm sido discutidos e atacados pelos docentes, como logo se verá, de diversas e interessantes formas. Nossa contribuição pretende ser mais uma delas.

3. Uma proposta de leitura extensiva hoje

Acreditamos ter demonstrado como a presença da LE no aprendizado de latim pode ajudar a resolver um problema, bem documentado, de desenvolvimento de proficiência com os textos históricos. Apontamos, em seguida, um contexto histórico que deve ser levado em conta para se pensar seriamente o ensino da língua no país. Discutiremos, neste capítulo final, que tipos de programas de LE podem ser implementados no contexto brasileiro, para que fins, e proporemos, não um modo fixo de se trabalhar LE com os alunos, mas um modo de se encarar este instrumento de maneira a coloca-lo a favor dos objetivos do professor e dos alunos.

Este modo de se lidar com a LE deverá se fundar em duas preocupações: que tipo de leituras devem compor uma biblioteca para uma dada situação pedagógica, e que estratégias se deve planejar para aumentar o tempo disponível de contato com uma dada biblioteca. As reflexões a seguir nos guiarão a este propósito.

3.1. Latim e ensino superior

A educação em latim no Brasil, como visto no segundo capítulo, na prática se concentra totalmente nas faculdades de Letras. Porém, apesar de parecer ter sido este o resultado final de um constante processo de perdas para a educação brasileira em latim, acreditamos que tal concentração tenha libertado, de algum modo, professores e pesquisadores de tantas justificativas e satisfações quanto à necessidade de seu ofício. Afinal, se todos os estudantes restantes de latim o são porque escolheram sê-lo, seus mestres não precisam se preocupar mais em convencê-los, antes de suas lições, durante suas lições e ao término delas, de que tais lições lhes valerão algum benefício. Estes mesmos mestres não precisam mais, tampouco, convencer os pais destes alunos, ou ainda governantes e burocratas a serviço destes governantes.

Decerto, pode-se argumentar que estes estudantes não necessariamente escolheram se tornar estudantes *de latim*, mas de língua e literatura modernas. Dir-se-ia, então, que eles estariam interessados em Linguística, em Teoria da Literatura, em cultura veiculada através de línguas modernas, ou mesmo apenas em se tornarem (bons) professores de linguagens no ensino básico e em escolas de idiomas. Assim, para os professores de língua latina, ainda existiria necessidade de se justificar diante da comunidade em que se inscrevem, formulando eles mesmos a seguinte pergunta,

que seria também respondida por eles mesmos: *por que latim deveria fazer parte do currículo de Letras no Brasil?*

Porém, como neste caso a educação em latim ficou restrita ao ensino superior, há menos urgência em se justificar, já que se aceita com mais facilidade, nas universidades em geral, a natureza das relações entre as disciplinas, que frequentemente se tangem e se interseccionam entre si mediante as necessidades e os interesses dos acadêmicos. A resposta para a pergunta acima pode ser encontrada muitas vezes simplesmente integrando o ensino de latim aos objetivos específicos de cada departamento. É muito mais fácil demonstrar, neste ambiente, a importância instrumental do contato com o latim para estudantes de linguística e de literatura. É muito mais fácil, sobretudo, encontrar nas graduações em Letras o público ideal para um professor de língua clássica ou de qualquer outro idioma: pessoas interessadas em línguas e no que línguas podem veicular.

Isto não quer dizer que o latim não tenha encontrado obstáculos e ameaças nos últimos anos. Como se verá adiante, há ameaças de cortes, há também disputas entre professores de diferentes áreas por cadeiras cobiçadas em momentos de escassez. No entanto, acreditamos que os professores, agora, têm maior clareza de que seu objeto de estudo vale por si só, não tendo de se colocar como útil, ou ancilar, a outros objetivos que lhe sejam alheios — ou, ainda, como o mesmo latim que era ensinado no Império e na Colônia, e que por algum motivo, de difícil sustentação, deveria ainda sobreviver em currículos modernos. As dificuldades e obstáculos que o latim encontra, tal como os estudos clássicos, tal como tantas outras disciplinas, são parte das disputas cotidianas do mundo acadêmico, e fazem parte de um contexto maior, como, novamente, se verá adiante.

José Amarante, em texto endossado pela ABPL — Associação Brasileira de Professores de Latim, descreve uma sequência de acontecimentos que nos parece corroborar nosso argumento. Nesta descrição podemos ver a liberdade e o alívio de que falávamos nos parágrafos anteriores, posto que não havia mais a necessidade de se justificar o ensino de latim para a totalidade da população brasileira inscrita no ensino básico:

A partir de 1961 e especialmente depois do terceiro quartel do séc. XX, quando a disciplina de latim deixa de ser obrigatória na Educação Básica, e após as diretrizes da LDB de 1996, que deixa a cargo dos colegiados dos cursos superiores as decisões curriculares, certamente se esperou a derrocada da disciplina no Brasil. O que se viu, entretanto, no início do século, foi um movimento de reação e uma área respirando menos ofegantemente, com a presença de sinais encorajadores: lançamentos de novos materiais didáticos traduzidos ou produzidos por latinistas brasileiros; premiações importantes a materiais produzidos em nosso campo, desde teses a traduções; novos latinistas assumindo vagas em cursos superiores; iniciativas bem-sucedidas com atividades de extensão na Educação Básica; consolidação da Sociedade

Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC, criada em 1985); e fundação da Associação Brasileira de Professores de Latim (ABPL, em 2016) (Amarante, 2022, p. 23-4).

Como se vê, tal liberdade e tal alívio permitiram que a classe docente começasse a se organizar a favor de seus interesses profissionais e a pensar, de modo mais dedicado, em objetivos, em métodos, em materiais e em condições de trabalho que fossem mais adequados a seus anseios, aos de seus alunos e ao contexto que lhes cerca.

Como também visto, os professores de latim nestas faculdades, hoje, têm de responder a um conjunto de desafios, e suas respostas moldam — ou, a depender do grau de consonância com seu ambiente de trabalho, são moldadas por — escolhas departamentais que determinam, por sua vez, a função das aulas de Latim no currículo das instituições.

Podemos concentrar estes desafios em duas grandes questões, relacionadas a nosso escopo: a escassa carga horária disponível para o aprendizado de latim e o maior ingresso no nível superior de alunos com baixas habilidades e competências textuais pertinentes à formação do ensino básico. Estas questões devem ser entendidas congregadas a uma outra, já resolvida no passado, em que se debatia a função do latim em uma educação moderna. Novamente, como visto, no Brasil os defensores da presença da língua latina nas escolas no século XX eram, em sua parte significativa, conservadores católicos associados geralmente a projetos pedagógicos elitistas: o latim deveria ser mantido para que uma certa tradição humanista se mantivesse, tradição esta que não precisaria se submeter às pressões da necessidade do trabalho, que impunham aos educandos e aos formuladores de políticas públicas uma escolha de cursos e disciplinas curriculares que fossem *úteis*, no sentido de permitir ao indivíduo maiores chances de ascensão social (ou, caso impossível, pelo menos de melhoria das condições de vida), e à sociedade a formação de mão de obra mais qualificada em um mundo voltado à tecnologia e à industrialização.

Como já dito, esta questão se resolveu restringindo o ensino de latim apenas ao nível superior, especificamente aos cursos de Língua e Literatura. Em algumas poucas faculdades, encontram-se departamentos de Estudos Clássicos; nestes casos, a função do estudo de latim é clara: formar classicistas — filólogos, historiadores, professores de latim, ou seja, pesquisadores que teriam na língua latina seu principal meio de vida.

No Brasil, apenas doze universidades oferecem graduações específicas em Estudos Clássicos: UERJ, UFBA, UFC, UFF, UFJF, UFMG, UFPB, UFPR, UFRGS, UFRJ, UNESP, USP (Leite;

Castro, 2014, p. 238; Vieira, 2022b, p. 35 n. 5). Quando se procuram programas de pós-graduação em Letras Clássicas, apenas dois são encontrados: na USP e na UFRJ (Vieira, 2022b, p. 39).

Na maior parte dos casos, contudo, as disciplinas de Latim fariam parte do currículo de Língua Portuguesa ou de outras Línguas Modernas. Por consequência disto, a maior parte dos latinistas formados no Brasil o fizeram fora do campo específico dos estudos clássicos, e deve trabalhar frequentemente em relação com outros campos. Tal situação tem ocorrido cada vez mais: segundo pesquisas da ABPL, em 2018, 54% dos professores de latim formaram-se em Letras Clássicas; em 2021, o total de professores com esta habilitação não passou de 44% (Vieira, 2022b, p. 36). O mesmo se observa quanto à formação dos professores em nível de pós-graduação: 56% em 2018 apresentavam Mestrado/Doutorado especificamente na área, contra 50% em 2021 (Vieira, 2022b, p. 37-8). Parte considerável do corpo docente de latim, portanto, tem trabalhado desde sua formação inicial no ensino superior em cursos e departamentos de outras línguas e literaturas, conjugando seus interesses com o de colegas e mestres de outras subáreas.

Professores de latim interessados em executar seu trabalho de forma satisfatória sabem muito bem a função de sua docência nestes casos: servir a uma formação geral em Linguística e/ou em Estudos Literários. As duas possibilidades compõem um espectro de tendências, e cada departamento escolhe uma posição neste espectro: em alguns locais o Latim tende a servir mais à formação linguística, em outros mais à uma formação em literatura, outros ainda contam com um certo cruzamento interdisciplinar com áreas como a História e a Filosofia, mesmo sem um departamento exclusivo de Clássicas que as una como área comum.

Deste modo, os objetivos da disciplina de Latim se adequam a cada situação, de acordo com as estratégias departamentais, em geral, e do professor inscrito em seu contexto departamental, em particular. Por vezes, o professor (ou seu departamento) pode escolher mesmo não ofertar uma cadeia de disciplinas dedicada à *língua* latina, ofertando, ao invés, disciplinas de *cultura* clássica, por achar mais conveniente e mais proveitosa dado o tempo disponível para as aulas.

3.2. Condições do ensino de latim e tensões quanto a seus objetivos

Existe, então, grande variedade de relações entre os objetivos dos professores de latim e os de seus departamentos. Neste ambiente, as aulas de língua acabam se conformando portanto a diferentes propósitos:

“há turmas específicas para cursos de formação em latim e grego, há turmas obrigatórias de latim para cursos de Letras (o denominado latim genérico ou latim básico), há turmas de cultura clássica ou cultura greco-romana e, ainda, há turmas de literaturas latina e grega, dentre outras possibilidades” (Fonseca, 2022, p. 92).

Esta pequena lista foi feita à guisa de introdução a um certo argumento de Rívia Fonseca, em sua apresentação do contexto dos docentes respondentes da pesquisa da ABPL em 2021. Para ela, como, em meio a esta diversidade, não há um acordo quanto aos períodos em que as disciplinas devam ser cumpridas, os professores encontram certas dificuldades em seu trabalho causadas pelo desnível resultante entre seus alunos (Fonseca, 2022, p. 92). Adicione-se a isto o fato de que a maioria dos cursos em que constam disciplinas de latim não são graduações específicas de latim, ou pertencem a departamentos de Estudos Clássicos, como já discutido acima. Deste modo, falta, segundo os respondentes, uma atenção que lhes permita se encaixar melhor nos cursos, e formular um material que contemple de forma adequada às necessidades do corpo discente, tão desnivelado.

Assim, fala-se da atividade destes professores em termos como “zona de sobrevivência”, para se referir a seus ambientes de trabalho, e “curinga”, para se referirem a si mesmos enquanto profissionais de latim e de outras áreas ao mesmo tempo (Souza; Amarante, p. 49). Revela-se em tais respostas uma crescente interdisciplinaridade, nem sempre proposital. Metade do corpo docente, segundo a apresentação da pesquisa, faz as vezes de curinga, trabalhando em conjunto com outros campos de conhecimento além dos estudos clássicos em seu sentido histórico estrito (Souza; Amarante, 2022, p. 50). Do que se percebe da apresentação destes resultados, por Douglas Gonçalves Souza e José Amarante, em contraste com os dados de 2018, não há muita diferença de proporção entre os dois períodos pesquisados: cerca de metade dos professores segue operando de modo multifuncional.

Souza e Amarante apresentam, em seguida, uma aparente contradição entre os dados tabulados: o número de professores atuando exclusivamente em disciplinas da área aumentou, ao passo que o número de professores atuando em cursos não específicos da área também aumentou (Souza; Amarante, 2022, p. 54). Para os autores, tal como para nós, a contradição é de fato apenas aparente, dado que isto possa ser lido como um aumento na liberdade dos professores em se dedicarem a suas cadeiras específicas, sem que isto leve, necessariamente, a uma reformulação dos cursos e dos departamentos em que atuam. Isto seria, inclusive, absurdo, dada a magnitude do esforço necessário

para uma mudança institucional do tipo; trata-se de dois processos distintos: o de consolidação do papel do professor de latim (e/ou de cultura clássica, literaturas antigas etc.) enquanto professor de latim (e/ou de cultura clássica...), e o de manutenção ou reformulação coletiva de todo um departamento. De todo modo, a atuação do professor de latim em vários campos não é exatamente uma novidade; historicamente, professores de latim também ensinavam retórica, gramática, língua vernácula.

Isto revela, além disso, que o papel do professor de latim se consolida em proporção similar à da consolidação de sua comunicação com áreas além dos estudos clássicos. Professores pesquisadores podem estar cada vez mais interessados em objetos de estudo trans ou interdisciplinares, o que, na verdade, faria muito sentido, levando-se em conta a natureza intrinsecamente interdisciplinar dos estudos clássicos entendidos em seu modo mais estrito historicamente. Deste modo, a natureza eclética, “curinga”, ou multifuncional do trabalho destes professores, atestada em suas respostas à pesquisa, pode ser muitas vezes proposital desde o princípio, ou abraçada como proposital.

Por exemplo: quase a metade dos que responderam a pesquisa da ABPL (Pio, 2022, p. 69-70) afirmaram atuar em pesquisa em outras áreas de conhecimento, conjugadas a sua área específica de Estudos Clássicos. A nosso ver, isto demonstra intencionalidade. Embora Thaíse Pio, ao apresentar estes dados, tenha colocado isso mais como uma questão de necessidade (p. 70), ela mesma admite a possibilidade de que tal interdisciplinaridade possa ser uma opção dos pesquisadores. Acreditamos que tal possibilidade seja, portanto, digna de consideração: afinal, uma coisa é ter de ministrar disciplinas pré-fixadas para graduandos; outra, muito diversa, é escolher temas de pesquisa que, desde sua concepção, conversem com áreas diversas.

Os professores brasileiros de latim, a nosso ver, geralmente entendem que seu ofício é ensinar latim de modo instrumental aos objetivos de seus alunos, que são, antes de tudo o mais, graduandos em Letras. A depender do curso que escolhem, devem conhecer língua e literatura de uma específica língua, ou duas (comumente, português e outra à escolha, nas licenciaturas duplas); a depender da ênfase que tradicionalmente se dá em certas faculdades, ou a depender da ênfase dos interesses dos próprios alunos, estudar-se-á mais língua, ou mais linguística, ou mais literatura, do que outra coisa. Os cursos de latim devem servir a estes interesses: mostrar como línguas funcionam, a partir de uma língua bem sistematizada por milênios de gramáticos; mostrar como as categorias linguísticas que nos auxiliam a entender o funcionamento das línguas são historicamente determinados, especialmente a partir de modelos de línguas clássicas, com o latim como exemplo maior; levar o

aluno a um entendimento básico de filologia românica a serviço do estudo da diacronia em línguas vernáculas; conduzir o aluno a um entendimento de regimes discursivos antigos e outros pré-modernos, na Europa e em suas colônias, muito voltados a receber os textos clássicos e a utilizá-los em novas formas e em novos contextos nos dois milênios que sucederam ao fim da República romana e ao Principado.

Porém, há um número considerável de graduações em Letras sem disciplina obrigatória de latim (Leite, 2015, p. 131; Souza; Amarante, 2022, p. 56), especialmente em faculdades privadas. Isto se deve, para Souza e Amarante, a mudanças curriculares estabelecidas pelo MEC desde 2015, até 2019 (Souza; Amarante, 2022, p. 56-7). Para eles, tais mudanças são imediatistas e anti-humanísticas, dedicadas a uma lógica de mercado sem interesse no que o latim possa oferecer aos alunos. As resoluções do MEC que permitiram faculdades sem latim contribuíram, além disso, para pressionar mais os cursos que ainda oferecem a disciplina (Fonseca, 2022, p.96ff.; Souza; Amarante, 2022, p. 56). Voltam, então, as querelas *tecnicismo vs humanismo*. Os profissionais brasileiros de ensino de latim voltam, nos últimos anos, a sentir que, mesmo no ensino superior, mesmo com toda a reação e com toda a inovação metodológica e de princípios e objetivos, seu ofício está ameaçado por pressões de um mundo sem interesse por ele.

Porém, neste caso, entendemos que estas pressões se abatem contra um campo muito maior de conhecimento do que apenas o das línguas clássicas. Entendemos que isto se trata de um contexto de escassez geral de recursos para o ensino e a pesquisa em nível superior, e que o latim teria, neste contexto, de brigar para validar sua importância diante de cortes prementes na formação curricular dos graduandos brasileiros em Letras. Segundo Rívia Fonseca, há três grandes fontes de reclamação entre professores de latim: “i) ambiente de trabalho; ii) prática docente; e iii) perfil dos discentes” (Fonseca, 2022, p. 91). Todas estas três grandes fontes de problemas nos parecem ser oriundas de falta de recursos.

Ao pontuar que reclamações são estas, despertaram nosso interesse, no grupo I, bibliotecas defasadas e equipamento tecnológico precário. Afinal, para a instituição de programas de leitura extensiva, bibliotecas são importantes, inclusive bibliotecas de obras digitais e digitalizadas. Mas deve-se levar em conta a possível falta de acesso dos alunos, em suas casas, a computadores aptos para este tipo de acesso, acesso este que deveria ser garantido nos espaços das universidades. No grupo II, notamos a dificuldade em se formar grupos e projetos coletivos. Para nós, isto quer dizer

que há dificuldade de se arrumar, portanto, mais tempo extraclasse, e tempo disponível é uma condição fundamental de qualquer programa de leitura extensiva.

Ainda assim, Ana Thereza Vieira, Katia Teonia de Azevedo e José Amarante declaram que a continuidade da existência do ensino de latim, por si só, “a todo custo e irrefletidamente” (Vieira; Azevedo; Amarante, 2022, p. 107), não deve ser defendida, ao menos não nestes termos. Não se trata, para eles — e para nós — de uma questão corporativa, ou tão somente corporativa. O tema do evento da ABPL, em março de 2022, foi justamente *Aprender e ensinar latim hoje: uma agenda para a (re)existência*, o que parece apontar exatamente para a necessidade de permanência do ofício de professor de latim. No entanto, o tema era uma provocação da diretoria da ABPL que, ainda que responsável por inquirir quais sejam os interesses da classe e lutar por eles, entendeu que sua luta, na verdade:

diz respeito a compreender que a estabilidade da área precisa se dar considerando certas reconfigurações essenciais. Será mais justo e razoável resistirmos se incluirmos aqueles outros que podem ter dificuldades de acessar certos bens culturais que valorizamos. Assim, resistiremos com eles. Daí a forte presença feminina e de docentes de diversas regiões do país em nosso Ciclo de conversas, daí o convite ao Encontro a outros colegas da América latina, pares em nosso sul global também em busca de epistemologias outras, daí a insistência em minicursos sobre o investimento em ações extensionistas, que nos aproximam da comunidade, e sobre a mulher tradutora dos textos clássicos, e, por fim, daí os investimentos para a produção deste material de divulgação de nossa área, uma singela contribuição nossa para a tomada de consciência. (Vieira; Azevedo; Amarante, 2022, p. 92).

Entendemos que esta declaração rejeita, na volta desta querela, aceitar de volta o papel, para os latinistas, de negadores de mudanças sociais, ideológicas e pedagógicas. Os latinistas representados por tal declaração veem esta disputa não como uma interrupção de seu ofício, mas como parte dele; o desejo de abertura epistemológica aqui manifestado foi tratado em suas dimensões políticas, em consonância com o que se debate amplamente em vários outros campos acadêmicos e em setores da sociedade. Mas, antes disso, esta abertura tem sido tratada em suas dimensões propriamente epistemológicas e metodológicas.

O contexto em que se vive molda uma janela de discurso que enquadra o que se enuncia e o que se entende do que se enuncia; esta janela molda as perguntas que se fazem a cada enunciado, a cada texto que se encontra, passado ou coetâneo ao contexto em questão. Assim, novas perguntas se fazem aos textos antigos abordados. Nas palavras de Pedro Paulo Funari, na verdade:

O mundo mudou muito nas últimas décadas e, mais ainda, o Brasil. A destruição dos conceitos normativos — segundo os quais todos devemos ser iguais e obedecer às normas — levou consigo os usos reacionários do mundo antigo. O ressurgimento do interesse generalizado pela Antiguidade Clássica deu-se, em primeiro lugar, para compreender a

nossa própria civilização, tão ancorada no mundo antigo. Se, no passado, oprimiram-se as mulheres com o argumento *ex auctoritate* de que elas não tinham voz no mundo antigo, hoje elas ressurgem nas inscrições parietais, nas leituras a contrapelo, nas pinturas parietais e em vasos cerâmicos. Se antes Marcial ou Sêneca podiam ser usados para condenar o amor entre homens, hoje as inúmeras referências antigas ao erotismo entre iguais passaram a ser arma de liberação (Funari, 2015, p. 12)

O que se segue, a partir deste ponto de vista, é que os docentes de latim não associam de modo algum o estudo de obras antigas a nenhuma ideologia classicista que adote estas obras como seu cânone necessário, ou corpo de escritura fundacional, sobre o qual ela se fundiria. As perguntas que se fazem, hoje, aos textos antigos são criadas pelos interesses vigentes, mas são, também, oportunidades de refinar o rigor da leitura destes textos, já que novos ângulos críticos podem levantar questões antes negligenciadas.

Como exemplo, verifique-se o que Leni Ribeiro Leite tem publicado acerca da literatura praticada nas Américas durante o chamado período colonial, apontando um viés histórico que não se limitou apenas a um certo modo de se ler, mas condicionou consigo uma interdição à própria leitura de inúmeras obras escritas em latim, já que este viés não permitia que elas fossem lembradas ou consideradas parte dos estudos nem do que se chamava *literatura colonial*, nem de um *corpus* de obras *latinas* (Leite, 2019). Com Dreykon Fernandes Nascimento e Ruth dos Santos Silva, esta investigação tem levado a questionamentos do que se faz no ensino de literatura na educação básica e a propostas a esta modalidade (Leite; Silva, 2020; Leite; Nascimento, 2021).

Promover leituras a partir também destes ângulos é um dos objetivos dos docentes de latim ao compor, promover e utilizar novos métodos. Contudo, para isto, é preciso que ocorram, de fato, *leituras*.

Ainda segundo Leni Ribeiro Leite (Leite, 2015, p. 138), “para a maioria dos docentes de latim da atualidade, porém, o objetivo do ensino de latim está claro”: objetiva-se “o contato com o texto, com a literatura, com o arcabouço cultural que o latim representa”. A relação do latim — e das línguas clássicas, em geral — com *o texto* é realçada por Fábio Fortes (Fortes, 2015, p. 125-6) como fundamental mesmo em um sentido ontológico, já que, sem o corpo de textos antigos a despertar interesse de leitura, perde-se o sentido de seu ensino, e a própria língua deixa de ser uma língua funcional e comunicante, tornando-se apenas uma *língua morta*. Este realce deixa evidente por que é tão claro que o contato com os textos tem sido o objetivo dos professores de latim. O que pode diferir são, sempre, os métodos para alcançar este objetivo (Leite, 2015, p. 139).

Em 2015, Fábio Fortes elencou os manuais de latim em circulação até então, classificando-os em uma tipologia, já mostrada no capítulo anterior, e discutindo os termos desta tipologia e concluindo que tipo lhe seria preferível (Fortes, 2015). Durante a discussão, afirma ter havido uma lacuna na produção de manuais entre os anos 70 aos 90 (Fortes, 2015, p. 104); podemos inferir também, pelo que se apresenta em suas tabelas, uma certa escassez nos anos 2000 (Fortes, 2015, p.99; 107), especialmente se se considerarmos o ponto de vista do autor, que avalia as produções da década como ainda muito afeitas a um modelo gramatical-tradutório, chamado por ele de *tradicional* (Fortes, 2015, p. 100; 104). Além disso, nesta década, muito se discutiu sobre a necessidade de se publicar novos materiais que não dependessem mais de pressupostos então considerados caducos (Miotti, 2006; Longo, 2006; 2008; Maranhão, 2009). Em consequência, durante a década de 2010 surgiram novos métodos e livros didáticos para o ensino de latim, informados pelas questões levantadas acima.

Uma das primeiras produções foi, na verdade, a tradução de *Reading Latin* (Jones; Sidwell, 1986) para *Aprendendo latim* (Jones; Sidwell, 2012), pela equipe de Isabella Tardin Cardoso e Paulo Sérgio de Vasconcellos. A tradução deve ser considerada por ter sido um projeto também de edição e adaptação a um público-alvo falante de português brasileiro e inscrito em um ambiente pedagógico diverso do público-alvo original. Foi escolhida para poder apresentar o latim via textos clássicos adaptados, deixando os alunos o máximo de tempo possível em contato com eles; por isso, Fortes considera em 2015 o projeto de Isabella Cardoso *et alii* uma exceção em meio a uma predominância de manuais de inclinação gramatical-tradutória (Fortes, 2015, p. 106-9).

Mas nos anos 2010 devemos considerar, também, o projeto *Latinitas*, de José Amarante. Este projeto foi o resultado final de sua tese (que tanto utilizamos no capítulo passado), apresentado junto com ela em 2013, em ocasião de sua defesa de Doutorado (Santos Sobrinho, 2013). Sua ambição foi compor a quase *totalidade* de seus textos latinos, apresentados em cada capítulo, *apenas* com textos clássicos *originais*, ou seja, não adaptados (Santos Sobrinho, 2013, p. 200; 204; 208). Além disso, José Amarante argumenta que houve uma inércia, desde que o latim passou a ser ensinado exclusivamente no ensino superior, que manteve a exposição dos conteúdos nos manuais ainda em uma “didatização extrema” (Santos Sobrinho, 2013, p. 204), inadequada ao novo público estudante. Por fim, o *Latinitas* se apresentou na ocasião como um *programa*, reunindo diversos recursos midiáticos, entre eles um *website*, dando mais possibilidades de contato *com* a língua e de esclarecimentos *sobre* a língua do que apenas um livro isolado poderia proporcionar.

Consideramos, também, como parte deste acervo de materiais didáticos básicos recentes a *Sintaxe do período subordinado latino*, de Paulo Sérgio de Vasconcellos (Vasconcellos, 2013). O que a princípio pode parecer apenas um compêndio gramatical suplementar, ou uma obra de simples referência, constitui na verdade uma sequência natural dos primeiros estudos de língua latina. Quando se completa um curso básico de latim, aprendendo-se com isso toda a gramática básica em termos mais convencionais (o que geralmente acaba com o estudo das formas nominais do verbo, como o gerúndio e o gerundivo), o aluno ainda precisa se familiarizar com uma realidade sintática que não se lhe foi ainda apresentada. Há regências, concordâncias, colocações, costumes sintáticos, enfim, registros linguísticos, ou *usos*, que se encontram nos grandes autores clássicos que não se domina apenas com a gramática básica; e necessário, portanto, *ler* estes autores, mas esta leitura fica muito mais facilitada quando há uma introdução sistemática a estes usos. Nas palavras do autor, sua *Sintaxe*

(...) tem o intuito de fornecer uma introdução sumária e o mais didática possível à difícil matéria que é a subordinação latina. Destina-se aos alunos de latim de nossas universidades que já dominam as estruturas fundamentais da língua e conhecem as regras da *consecutio temporum* e os empregos do subjuntivo, iniciados que foram no estudo do período latino, mas que desejam ter o panorama dos diferentes empregos de subordinadas e uma sistematização dos conhecimentos ainda incipientes ou não assimilados de forma mais sólida. (Vasconcellos, 2013, p. 11)

O que Paulo Sérgio Vasconcellos oferece parece uma versão atualizada, em termos linguísticos e didáticos, de compêndios de referência, como o de Allen e Greenough (Allen; Greenough, 1903). Embora se preste a usos similares e possa ser utilizado deste modo, consideramos a *Sintaxe*, em seu conteúdo, mais afim a manuais didáticos básicos como a *Gramática superior da língua latina*, de Ernesto Faria (Faria, 1958), que apresenta em seu curso alguns assuntos do mesmo campo. Consideramo-la, também, em certos aspectos funcionais afim a trabalhos como *Introduction to Latin prose composition*, de Milena Minkova (Minkova, 2009). Este trabalho, apesar de se intitular um manual de introdução à composição em latim, não apresenta imediatamente exercícios de escrita; ao invés, apresenta estruturas sintáticas e arranjos típicos do latim castiço para cada tipo de situação frasal: coordenação, subordinação, discurso direto e indireto, relações sintáticas intrafrase, convenções tradicionais de pontuação e ordem costumeira das palavras (Minkova, 2009, p. vii-xiii). A nosso ver, estes assuntos, como os trata a *Sintaxe* de Vasconcellos, são o que falta a um estudante de latim que acabou seu curso básico nos moldes convencionais (a partir do século XX) e não sabe como prosseguir entre o fim de seus estudos e a leitura dos textos antigos propriamente dita, pois começa a esclarecer questões de uso da língua de forma particular em cada círculo literário ou em cada autor, ou, ainda, em cada obra de acordo com sua intenção genérica e retórica.

Em 2016, Leni Ribeiro Leite publicou sua primeira edição do *Latine loqui* (Leite, 2016). Seu desejo inicial foi o de criar um material inspirado tanto nos trabalhos de Krashen, de que tratamos no capítulo 1, e no método TPRS — *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* — que fundamenta o aprendizado de idiomas em contar histórias, mesmo para adultos; seu objetivo era, a partir de tais inspirações, fornecer um ensino de latim que fosse mais eficiente do que as experiências frustrantes que ela e tantos outros tiveram com a abordagem gramatical-tradutória (Leite, 2021, p. 196-7). Porém, conforme se depreende de seu relato (Leite, 2021, p. 201; 205-6), mais um elemento deve ser considerado como condicionador do que se tornou o *Latine loqui*: a necessidade de se encaixar o material às diferentes necessidades práticas dos docentes brasileiros.

Como já dito, devido à carga horária escassa os professores escolhem diferentes estratégias de ensino, visando diferentes utilidades para o seu conteúdo, a depender do tipo de aluno a ser formado em cada faculdade, e do interesse que este tipo de aluno possa ter. Trata-se sempre da formação de profissionais de língua e literatura; mas, como a fluência em língua latina não seja de fato o interesse (ou a possibilidade) da maioria dos alunos nos cursos de Letras do Brasil, é comum que professores se decidam naturalmente por aulas que promovam uma integração do conhecimento de latim com uma formação mais ampla em linguística e em literatura, especialmente se se consideram regimes discursivos pré-modernos, em geral fundados em alguma forma de erudição classicista. Segundo ela, “na realidade docente em que me encontro, não vejo a função de ter, ao fim de um ano, um aluno que sabe dizer seu nome em latim, falar de seus gostos pessoais ou de uma ida ao mercado”, diz ela, acerca de metodologias ativas de sua preferência, em que se procura falar e escrever latim para aprender a língua, mas que não poderiam ir muito longe por conta do tempo exíguo disponível, “mas que não é capaz de observar as continuidades poéticas entre a Antiguidade e a Literatura Colonial Brasileira” (Leite, 2021, p. 205). Acenando para as conexões entre o estudo dos textos clássicos e o letramento em toda literatura que se baseie na leitura destes textos, a autora advoga a necessidade de um material flexível o suficiente para que todo tipo de estratégia docente, voltada para problemas do contexto brasileiro, seja o mais contemplada possível (Leni, 2021, p. 205-6).

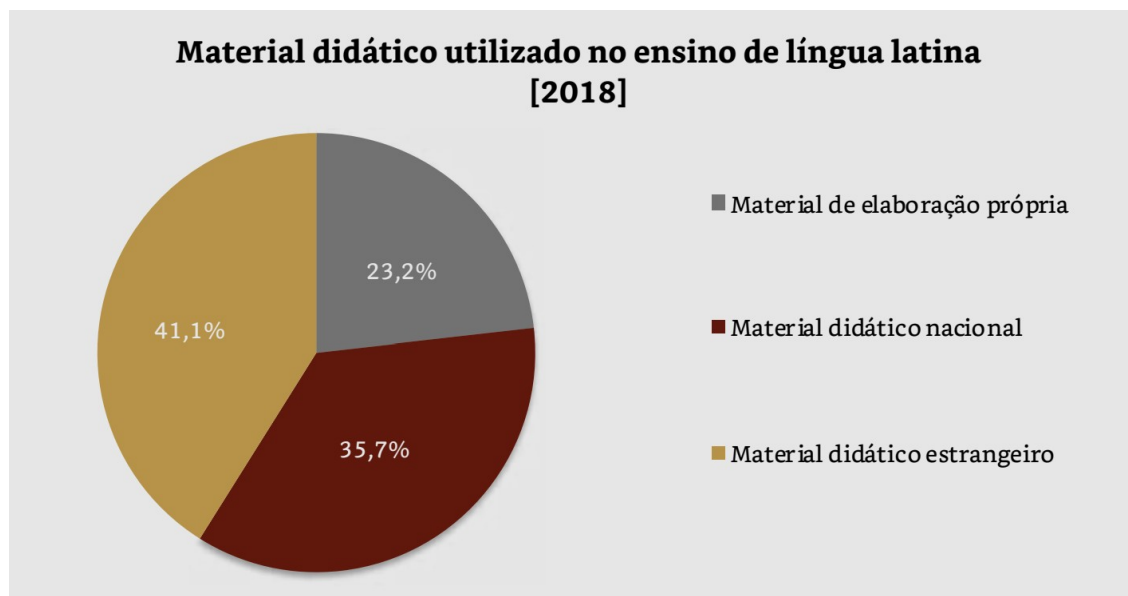
Com isso, os capítulos do manual são divididos em duas grandes partes: uma com as histórias, que se apresentam em mais de uma versão, em graduação crescente de dificuldade, com explicações e exercícios; e outra, com os *factos da língua* — onde se utiliza toda a nomenclatura gramatical convencional (*acusativo* ao invés de “quem recebe a ação”), com tabelas e explicações linguísticas (Leite, 2021, p. 203-4). A princípio, a autora pensou em deixar tais informações de fora;

especialmente o uso da nomenclatura, cuja simples menção, para ela, confundia mais do que ajudava a maioria dos alunos (Leite, 2021, p. 203). Porém achou melhor, ao fim, permitir que cada professor decida por si só; e mesmo ela, em certos momentos, encontrou utilidade para esta seção, com seus alunos (Leite, 2021, p. 202-3). Assim, tem-se um exemplo de como o livro foi estruturado para fornecer o máximo de flexibilidade possível, atendendo ao máximo de possibilidades que o contexto latinista brasileiro encerra.

Apesar de compor dois volumes, o *Latine Loqui*, segundo a autora, possui o ponto fraco de apresentar pouco texto de apoio (Leite, 2021, p. 201). A nosso ver, esta falha é de difícil emenda por parte de qualquer curso isolado; afinal, como quisemos demonstrar ao longo desta tese, é necessário contato com muitos textos diferentes, de origens diferentes, de tratamentos diferentes, por um longo período de tempo, para se adquirir fluência em uma língua clássica, posto que, além de ser esperado que toda aquisição de linguagem requeira muito *input* compreensível, é através dos textos que sua utilidade e sua própria existência se firmam. Tanto o *Aprendendo latim*, quanto o *Latinitas*, quanto ainda o *Latine loqui* são iniciativas de professores brasileiros comprometidos com um ensino de latim *para* os textos e *através* dos textos; mas estes textos não podem advir tão somente de um manual, sendo também necessário complementar o material escolhido com uma biblioteca, grande ou pequena que seja, que sirva os alunos em seus interesses de leitura e de estudos.

Os parágrafos acima são exemplos que quisemos fornecer de metodologias criadas desde a última década, no Brasil, e que a nosso ver atestam que possuímos hoje material didático básico suficiente para atender nossas demandas no contexto em que vivemos. Não queremos dizer, com isso, que não há mais necessidade de novos métodos, visto que sempre é possível acrescer novos pontos de vista e enriquecer as possibilidades de aprendizagem. Queremos, ao contrário, afirmar que muito tem sido feito na direção de melhorar a oferta de livros didáticos de latim, restando pensar por ora em como aumentar o tempo disponível de contato com a língua e o acervo de leituras para tanto, a fim de dar sequência a um trabalho que nenhum livro-base sozinho poderia sustentar.

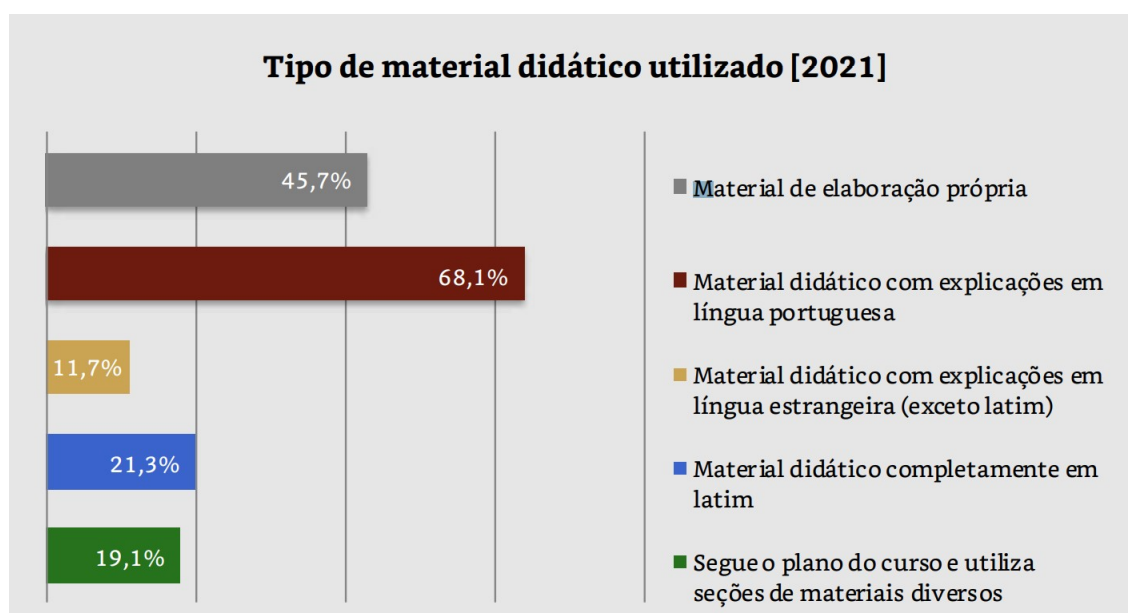
Figura 8 — Material didático utilizado (2018)



Fonte: Souza; Amarante, 2022, p. 60.

Observe-se, por exemplo, o que nos mostra a pesquisa da ABPL acerca do uso de material didático de latim. Em 2018, ao fim da década de 2010, 35,7% dos docentes entrevistados utilizavam material produzido no Brasil, afora os 23,2% que de certo modo faziam ao mesmo, ao compilar ou produzir seu próprio material. Ao se comparar os resultados da pesquisa de 2021, nota-se um grande aumento na utilização de material nacional:

Figura 9 — Material didático utilizado (2021)



Fonte: Souza; Amarante, 2022, p. 61.

Nota-se uma mudança nos termos da pesquisa, o que leva a discrepâncias que tornariam as tabelas incomparáveis; isto é discutido por Douglas Souza e José Amarante na apresentação destes dados (Souza; Amarante, 2022, p. 61-2). Porém, para o que procuramos aqui, os dados são adequadamente comparáveis: três anos depois, 68,1% dos entrevistados declararam utilizar material didático com explicações em português. Há um sensível acréscimo em três anos, após uma década de publicações atendendo a demandas de inovação metodológica.

Vê-se também na análise de Souza e Amarante que, segundo a mesma pesquisa, 70,2% dos docentes trabalham preferencialmente sob uma abordagem textual, com “explicação gramatical e de observações sobre a cultura” (Souza; Amarante, 2022, p. 62). Isto aponta um sólido interesse da maioria dos professores em ensinar latim através dos textos e com a função de se ler mais textos. Conforme Rafael Silva, “o campo dos Estudos Clássicos no Brasil se julga majoritariamente aberto ao tratamento de novos objetos e ao desenvolvimento de novas metodologias” (Silva, 2021, p. 143), e tal abertura, a nosso ver, abrange, entre outros interesses, um desejo de boa parte dos brasileiros de latim em aprimorar as chances de que seus alunos leiam mais textos acessíveis na língua.

Porém, vale reforçar que abordagens textuais sofrem com a falta de tempo disponível para o estudo de latim nos cursos de Letras (Fortes, 2015, p. 108-9). É evidente que a carga horária restrita afeta qualquer outro tipo de metodologia pedagógica, mas com a prática de se aprender a língua através de textos de forma extensiva e de se refletir sobre a língua com o fito exclusivo de se compreender textos diante do aluno, não se espera retenção imediata e progressiva de informação, tal como em um estudo linguístico mais pontual, ou em abordagens gramaticais-tradutórias intensivas. Porém, é a leitura extensiva, defendemos, que pode fornecer o que falta a outras atividades — a nosso ver, igualmente necessárias — como estudo de fatos da língua, anotações, exercícios orais e escritos e avaliações: *input compreensível*, em *registros linguísticos específicos* importantes para uma língua de prestígio histórico como o latim, na *modalidade escrita*, que é a forma relevante de comunicação ao se tratar de uma língua clássica, como o latim. Acreditamos ter demonstrado que este *input* compreensível, apesar das críticas ao trabalho de seu principal defensor, Steve Krashen, ainda se mantém como condição fundamental para transformar o *estudo* em *proficiência*. E para que isto ocorra, é preciso *tempo*.

3.3. A formação em Latim para além da sala de aula: grupos de pesquisa e estudo, clubes de leitura, bibliotecas, manuais antigos e recursos digitais/digitalizados

Qualquer proposta séria de melhorias ao ensino de latim, dadas as dificuldades relatadas acima, se se quer atingir um certo grau mínimo de proficiência, deve considerar outros ambientes de interação entre professor e alunos, *fora da sala de aula*. Isto deve necessariamente ocorrer porque a carga horária disponível é muito escassa para toda a exposição à língua e aos textos de que os estudantes precisam (Ash, 2019). Partindo-se desta premissa, resta, então, aventar que objetivos poderiam ter os alunos para se encontrar entre si e com um professor para continuar estudando latim. As aulas são obrigatórias para os graduandos de Letras, mesmo no caso das optativas — ou eletivas, a depender da nomenclatura adotada (Silva, 2019) —, que são opções a que o aluno é obrigado a fazer; são parte, também das obrigações do professor, que deve lecionar e pesquisar. Encontros extraclasse, portanto, devem levar a algum resultado que seja o objetivo tanto dos discentes quanto dos docentes, para que o desejo de ensinar e aprender latim se integrem aos termos profissionais e estudantis da faculdade em que estão inscritos.

Nada impede que um professor leccione latim individualmente, ou em pequenos grupos, sem que isto faça parte de algum registro institucional: lições voluntárias, ou mediante pagamento. Mas, aqui, trabalharemos com duas possibilidades, ambas vinculadas às faculdades em que trabalhe o professor.

A primeira seria um projeto de extensão, aberto à comunidade local, em que o professor possa lecionar latim por um período mais extenso. Isto poderia ocorrer exatamente como um curso de línguas modernas, ou voltado a modalidades mais específicas: por exemplo, cursos de latim para medievalistas, para estudiosos de linguística histórica das línguas românicas, para interessados em brocardos jurídicos. Poderia compor, também, clubes de leitura, especialmente de novelas, dada a simplicidade proposital de seus textos. Um projeto de extensão em latim poderia, ainda, funcionar como um complemento ao curso básico das graduações de Letras que o oferecessem; usando um outro sentido do termo, uma literal *extensão* das disciplinas curriculares de Latim.

A segunda possibilidade seria formar grupos de estudo entre orientandos de pesquisas de Iniciação Científica e de Pós-Graduação. Em geral, alunos estão inscritos nos grupos de pesquisa em que estão seus orientadores; entendemos, então, que tais grupos de estudo poderiam ser formados entre membros destes grupos de pesquisa. Com isto, pode-se incluir qualquer outro membro de tais grupos, ainda que não sejam orientandos de um dado professor.

Pode haver — e há — alunos que não queiram seguir com pesquisa em latim, ou com o professor de latim em questão, mas que desejem prosseguir seus estudos na língua. Pode ser que seu objeto de interesse maior não esteja nos estudos clássicos: estudantes de linguística em seus vários ramos; estudantes de literaturas europeias e americanas entre a Idade Média e o século XIX; estudantes de literaturas modernas mas focados em algum objeto com relação com o latim ou com a cultura latina; ou mesmo estudantes que apenas queiram ampliar seus conhecimentos, mesmo com uma pesquisa principal completamente alheia ao caso. Alunos assim podem fazer parte de grupos de leitura e de estudo em conjunto com os orientandos (que queiram) de um professor de latim, que certamente apreciará a oportunidade de seguir seu plano de ensino com mais tempo, com mais interesse e com compartilhamento de descobertas.

Defendemos, com esta tese, que a LE é *fundamental* para o desenvolvimento sólido de proficiência nos textos latinos. Defendemos, além disso, que a LE precisa de tempo disponível, e que grupos de leitura desta natureza são formas de assegurar este tempo, de modo integrado ao curso dos estudantes e ao trabalho dos professores. Sem dúvida, compõem atividades extraclasse, o que demanda tempo adicional ao de que tanto os professores quanto os alunos precisariam dispor. Porém, este tempo seria preenchido como atividades de pesquisa e de extensão, indissociáveis do ensino superior, conforme o artigo 207 da Constituição Federal. Trata-se de um tempo que já seria ocupado de todo modo; basta apenas realocá-lo à progressão dos estudos de latim.

O acervo disponível aos alunos, não importa qual seja a modalidade de agrupamento extraclasse, será o máximo de obras possível. No entanto, é muito importante que o professor realize uma certa curadoria, direcionando o caminho de leitura a partir dos interesses predeterminados do grupo, dos alunos e do professor, que tem de determinar quais obras seriam interessantes para fomentar o desenvolvimento de seus alunos da melhor maneira.

O aluno que se encontrar neste ambiente terá interesse em textos de períodos, gêneros e conteúdos específicos; é importante que sua biblioteca pessoal contemple seus interesses. Isto dificulta, por um lado, a construção de um repertório de obras, mas isto, se visto por um ângulo mais ajustado, facilita o trabalho. O leitor cujos interesses são levados em conta não se prende à dicotomia *textos adaptados/textos clássicos originais*, posto que suas fontes não provêm necessariamente apenas do cânone clássico da era augustana.

Ainda neste sentido, é importante que um projeto de educação de longo prazo em língua latina inclua grandes quantidades de textos dos dois milênios seguintes ao Principado, para que haja

diversidade genérica e discursiva, mas também para que haja diversidade de *materiais didáticos*, posto que chegaram até nós obras de uso escolar em épocas em que o latim gozava de prestígio e constituía requisito para carreiras (hoje entendidas como) acadêmicas e diplomáticas. Afinal, a maior parte das obras compostas em latim supérstites não vieram da Antiguidade, ou mesmo da Idade Média, mas, sim, de períodos posteriores, a partir dos grandes humanistas italianos, no que se convencionou chamar então de *neolatim* (Demo, 2022, p. 1).

Todavia, os estilos de autores do Principado, ao se consolidarem como fundamento do registro padrão do latim ao longo dos séculos seguintes (Demo, 2022, p. 3), não podem ser ignorados em uma sequência de leituras, seja programada por mestres seja construída aos poucos pelos próprios alunos-leitores. Este equilíbrio será levado em conta por nossa proposta de implementação de LE, em toda nossa discussão adiante.

3.3.1. Livros didáticos antigos: exemplo dos *colloquia*

De volta aos períodos pós-clássicos, os *colloquia* são um exemplo de obras que enriqueceriam qualquer acervo de LE. Em geral foram compostos por grandes humanistas, como os *Colloquia familiaria* tanto de Erasmo de Roterdã quanto de Posselius, o Jovem, bem como a *Linguae latinae exercitatio*, de Juan Luis Vives. Diferenciam-se historicamente, também, por se direcionarem a estudantes em um estágio anterior ao da leitura de obras clássicas simplificadas (como visto no capítulo primeiro e veremos novamente na próxima subseção), posto que, pelos diálogos que lhes constituem, seus estudantes começariam a se acostumar com a língua, a aprender frases e vocabulário básicos para a rotina escolar (gerida em latim), e a se preparar para textos mais complexos posteriormente.

Obras destes tipos são recursos fundamentais para a construção de uma biblioteca farta, posto que se nos apresentam tanto como ancilar a obras de valor histórico e literário (por seu cunho didático/escoliástico), quanto obras de valor histórico e literário elas mesmas. Tanto isto é verdadeiro que, por exemplo, na recepção dos *Colloquia* de Erasmo, desde suas primeiras edições até os séculos seguintes, nota-se uma fartura de expurgos, reescritas e disputas de interpretação (Shrank, 2019); isto não ocorreria se se tratasse de um livro restrito apenas ao estudo de uma língua. Os *colloquia*, e tantos outros materiais de natureza similar, são veículos de ideias e de cultura, foram compostos com engenho artístico e sob preceitos literários, servindo a interesses (políticos, doutrinários, estéticos) de seus autores e de seus intérpretes-leitores. Podem, então, serem

lidos e utilizados em sala de aula das mais diferentes formas, levando-se em conta seu aspecto tanto de instrumento de aprendizagem linguística quanto de documento histórico e cultural.

Com isto, tornam irrelevante o problema que opõe *textos adaptados artificialmente* a *textos autênticos*. Ainda que os professores hoje não se coloquem necessariamente esta distinção de forma central, ela ainda se apresenta como frustração, entre mestres e alunos, quanto à distância entre a competência de leitura de textos escolares e a de textos históricos considerados como objetivo final de uma educação em latim. Os *colloquia* são tanto recursos de aprendizagem quanto objetos de estudo eles mesmos; ao mesmo tempo em que apresentam um latim graduado, sua leitura é um fim em si mesmo, já que apresentam uma variedade de tópicos, comentam outros textos, situações e modos de visão de séculos passados e, finalmente, se estruturam a partir dos vieses que arregimentaram o estudo da língua e a leitura dos textos nos contextos em que estes livros foram publicados. Para o estudante de hoje, é útil entrar em contato com estes vieses, para que conheçam outras formas de se ler latim e saibam que muitos objetivos e pontos de vista diferentes podem motivar o contato com a língua.

Colocaremos aqui a sugestão de se trabalhar, como LE, obras contemporâneas publicadas, a princípio, como guias de metodologias ativas, tal como muitos dos antigos *colloquia* o fizeram. Manuais para conversação em latim, como *Forum: lectiones latinitates vivae*, de Stéphane Morassut, Blanchard Daniel e Christophe Rico (Morassut; Daniel; Rico, 2017) e *Conversational Latin for oral proficiency*, de John Traupman (Traupman, 2007) contêm informação nova e interessante o suficiente para entreter leitores em LE.

3.3.2. O caso das novelas

Discutiremos aqui como incluir as novelas, apresentadas no primeiro capítulo, de modo adequado aos objetivos de professores e de alunos. As vantagens deste tipo de texto, bem como os trabalhos que defendem tais vantagens, já foram demonstrados anteriormente. Falta, agora, apontar certas críticas às novelas que, uma vez aceitas, poderiam comprometer qualquer trabalho feito com elas. Apresentaremos tais críticas e oferecemos nossa avaliação do caso e nossa solução ao problema posto.

Usaremos para tanto uma página de discussão abrigada em um seção dedicada a assuntos de latim no *Reddit*, rede social de fóruns de discussão na *internet*. Não citaremos artigos de periódicos

especializados porque não os há; não se trata de uma discussão fácil, poderia se tornar ofensiva aos autores e defensores de novelas, e, por isso, os críticos deste tipo de texto preferiram se expressar por este meio de comunicação.

Na página de discussão, nomeada *The first novella I read left a bad impression on me...* (“a primeira novela que li me deixou com uma má impressão...”) ¹⁹, o autor do *post*, após elencar os pontos positivos que encontrou na leitura de uma dada novela, apontou erros tipográficos desde a *segunda* palavra do livro, erros gramaticais e de uso lexical (como, por exemplo, a palavra para *amanhã* ter sido usada para *ontem*).

A primeira resposta logo declarou que não se sente à vontade para falar disso em público por conta da reação violenta, segundo o usuário, dos defensores das novelas. Em seguida, muitos outros usuários apontaram os mesmos problemas, ecoando o mesmo tipo de reclamação: os livros são malfeitos, não são revisados, sua sintaxe é distante demais do que os leitores precisariam de conhecer para se acostumar com autores históricos, por vezes é eivada de anglicismos. Justin Slocum Bailey, conhecido por seu trabalho em defesa de novelas e leituras congêneres (Bailey, 2014), entrou na discussão, sob o nome de usuário *justinmeister*, justificando os erros atestando a dificuldade de se revisar a contento e de se classificar as obras segundo sua qualidade e utilidade. Na mesma resposta, reclamou do tom negativo das críticas, alegando que o trabalho é feito por professores com excesso de trabalho, e que este tipo de crítica não ajuda a ninguém dentro da área.

A nosso ver, apesar das críticas e da resposta de Bailey, o tom foi cordial e respeitoso, já que todos os participantes demonstravam genuíno interesse no progresso do aprendizado de latim, e não em atacar pessoalmente a nenhum dos envolvidos. Nenhum autor foi citado, a não ser para elogios (algumas novelas são consideradas excelentes mesmo pelos críticos do gênero), e em um caso específico, em que o usuário se permitiu criticar especialmente as obras de Andrew Olimpi.

Concordamos com Bailey acerca do valor do trabalho destes autores, que compuseram todos os livros criticados com paixão e interesse em melhorar suas aulas. Concordamos também que o trabalho de revisão é imenso, caso se queira de fato produzir uma biblioteca extensa e acessível a alunos de variados níveis. No entanto, não entendemos que sua participação tenha demonstrado abertura às críticas, que são a nosso ver muito dignas de nota, e que determinarão, em nosso caso, como utilizar as novelas em sala de aula.

¹⁹ https://www.reddit.com/r/latin/comments/120tyba/the_first_novella_i_read_left_a_bad_impression_on/. Acesso em: 01 mai. 2024.

Acreditamos que o esforço destes autores tem sido muito importante e valioso para chamar atenção de professores, pesquisadores e editores para a necessidade de LE em ensino de latim. Acreditamos também que isto tem criado a possibilidade de, no futuro, grandes editoras levarem adiante a ideia, resolvendo, com isso, muitas das queixas que encontramos nesta discussão. Com uma triagem adequada, novelas selecionadas poderão ser usadas em sala de aula, com alunos iniciantes, que são em geral o público-alvo destas publicações. Como no Brasil o tempo é escasso, e os estudantes já estão ocupados com um curso de gramática básica (e/ou de iniciação à cultura clássica, por exemplo), sugerimos que tais leituras sejam atividades suplementares ao que se é ensinado em sala, não compondo, enquanto LE, parte do currículo principal. A suplementação pode reforçar o que se tem aprendido, e pode também criar interesse em certos alunos na pesquisa mais profunda, ou em mais leituras em latim.

Anotamos também, aqui, os elogios feitos nesta discussão, a obras cuja aprovação nos interessa para a montagem de uma biblioteca de LE. Elogiou-se sobretudo o trabalho de Daniel Petterssen, criador do portal *Latinitium*²⁰, e de um aplicativo para telefones chamado *Legentibus*²¹, com farto material revisto, classificado e acompanhado de áudio. A solução que Petterssen oferece nos parece particularmente interessante, ao preparar leituras graduadas, simplificadas e originais de autores históricos para serem consumidas de forma mais leve possível pelo telefone celular, como distração, justamente no melhor espírito dos programas de LE.

3.3.3. Um argumento a favor de edições simplificadas de obras clássicas

As edições *simplificadas* de obras clássicas, por sua vez, são as feitas aos moldes das então chamadas coleções *ad usum Delphini*. Como já dito no subcapítulo 1.2.4 desta tese, não utilizaremos este nome, que, além de pertencer originalmente a uma coleção específica, passou a nomear desde então qualquer tipo de texto purgado ou censurado (Volpilhac-Auger, 1997, p. 204). Elas compõem um repertório muito importante para o que defendemos como possibilidade de inserção de LE efetiva em programas de ensino de latim no Brasil. Isto ocorre por dois motivos. Em primeiro lugar, existem em grandes quantidades, posto que cada coleção procurou ser abrangente, e há várias destas coleções disponíveis. Em segundo lugar, conforme discutido, tais edições foram feitas para trazer as obras clássicas a um público que ainda não possuía fluência para lê-las. Assim, são um instrumento formidável para mediar fases de aquisição de linguagem, mitigando o tamanho

²⁰ <https://latinitium.com/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

²¹ <https://latinitium.com/legentibus/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

do problema que tem sido, para professores, apresentar leituras interessantes para alunos que já conhecem a gramática básica latina mas ainda são ineptos quanto à sintaxe e aos usos da poesia e da prosa clássicas.

A nosso ver, estas obras deveriam suprir a maior parte do acervo de LE disponível aos alunos, no caso sempre muito difícil de quem já domina as noções gramaticais básicas do curso de latim, consegue ler textos simples, mas ainda não consegue ler os autores clássicos, ou textos escritos aos seus moldes. O modo com que foram preparadas e editadas nos parece ideal para o tipo de LE que entendemos ser mais necessária para o avanço da proficiência de leitura de quem se encontra neste estágio. Isto é verdade especialmente no contexto brasileiro, que envolve menos tempo disponível do que em países onde há mais possibilidades no ensino básico, mas envolve também mais maturidade dos estudantes, que naturalmente teriam mais interesse em lidar com os textos clássicos o quanto antes, e com todo o paratexto que isso requereria.

Um exemplar tradicional de uma coleção de obras simplificadas inclui o texto original, uma paráfrase escolar abaixo do texto, além de notas esclarecendo contextos linguísticos (gramáticos, discursivos) e culturais (genéricos, poético-retóricos, situacionais). Algumas edições poderiam apresentar um texto *purgado*, nos termos discutidos no segundo capítulo deste trabalho, como esperado do que hoje chamamos de uma edição *ad usum*.



mais restrito. Deste modo, maior espaço do livro seria dedicado a escólios e análises de questões sintáticas, lugares-comuns, recursos retóricos e poéticos, frases elaboradas com agudeza (*sententiae*) e trechos edificantes (*exempla*). Além disso, um *corpus* menor permitia mais folga para alunos que necessitassem memorizar trechos de poemas e discursos escolhidos para este fim. As *sylvae* jesuíticas, de que tratamos no capítulo anterior, foram exemplo deste tipo de coletânea.

Portanto, o professor (e o aluno) que se interessa em estabelecer uma biblioteca útil e abrangente faria bem em incluir edições *ad usum Delphini* em suas opções. Suas notas, a princípio, podem parecer uma distração, ou uma espécie de quebra-molas de uma leitura outrossim fluida; porém, são justamente estas notas que permitem que obras originais sejam lidas com mais fluidez. Através delas, o aluno que já domina a gramática básica curricular e que já possui capacidade de ler textos elaborados em sintaxe simples e vocabulário controlado, como os das *interpretationes* e das *notae*, pode imediatamente folhear, com relativo conforto, obras escritas por autores antigos.

Sem dúvida, o leitor que assim o fizer perceberá que alguns autores lhe parecerão mais fáceis do que outros. Esta percepção é importante para que possa calibrar, sozinho ou com ajuda de um mestre, seu próprio percurso. Além disso, pressupõe-se que o incentivo à leitura extensiva não exija um compromisso do leitor em concluir cada obra que se comece a ler; ao contrário, pode o leitor folhear, começar, parar, recomeçar, começar a ler outra obra, na medida de seu interesse, e ir avançando nas leituras enquanto descobre quais delas lhe serão mais úteis ou prazerosas.

Por fim, em consistência com o que se discutiu ao longo da tese, recordamos o subcapítulo 1.1 deste trabalho, em que seguimos Mitsue Tabata-Sandom (2016, p. 22) e afirmamos que, dentre as formas possíveis de textos passíveis de leitura extensiva, há principalmente os *simplificados*, os *elaborados*, os *com glosas marginais* e os *graduados*. Como já explicitado, estes são termos que podem ser utilizados de forma diversa por diversos pesquisadores, mas que, tal como utilizado por Tabata-Sandom, parecem-nos abrangentes o suficiente. O único tipo que abarca textos compostos integral e exclusivamente para aquisição de língua é o dos textos graduados, e é entendido sobretudo como parte de publicações a partir do século XX, como séries e coleções dedicados à formação de uma biblioteca de LE em alguma língua — seria o caso das novelas, especialmente se arranjadas em graus. Os outros três citados são, sem exceção possível, baseados em textos referenciais, mais antigos, e compostos originalmente com outro fim — literário, informativo, documental etc. — em mente. Os *colloquia* e as leituras simplificadas, portanto, devem ser

incluídos, a nosso ver, em um projeto de LE voltado à aquisição de língua latina, como obras que apresentam possibilidades de leitura fluida a leitores de diferentes níveis de competência, tanto quanto novelas e leituras graduadas em geral.

Com isso, muito se ampliam as fontes para uma biblioteca de LE em latim. Dois dos maiores obstáculos para a formação de tal biblioteca são o preço de se montar uma biblioteca física e a relativa escassez de obras publicadas explicitamente para este fim, nos dias de hoje. O primeiro problema se resolve à medida em que se entende que a biblioteca não precisa ser apenas física, dada a vasta quantidade de texto disponível de forma digital e gratuita; obras mais antigas estão em domínio público e se encontram com facilidade na Internet. O segundo se resolve da mesma forma, dado que livros digitais, além de não consumirem espaço físico, podem incluir também publicações de séculos passados, aumentando em muito o repertório de leituras possíveis.

3.4 Conclusão: a releitura como leitura extensiva

Por fim concluímos nossa tese afirmando que a prática de LE, como instrumento de desenvolvimento de proficiência de latim em nosso contexto, deve responder bem a dois desafios:

- Criar oportunidades de *tempo* adicional de leitura;
- Criar uma biblioteca *interessante, extensa, variada e apropriada* aos estudantes brasileiros de latim.

O problema do tempo, de quase insolúvel, passa a ser mais brando se considerarmos que só necessita, de fato, de todo este tempo de aprendizado o aluno que *realmente* quer aprender latim a níveis mais profundos. Para este aluno, a sala de aula não basta: devemos pensar em termos de grupos de estudo que possam servir, de alguma forma, às obrigações de trabalho dos professores e de estudo dos discentes.

Nestes grupos, os alunos devem ter acesso a uma biblioteca, como dito, interessante, extensa, variada e que lhes seja apropriada. Textos dos materiais didáticos, de mais de um material; novelas; textos históricos de épocas e complexidades diversas; manuais de conversação a serem consumidos como LE; leituras simplificadas dos textos históricos: todos estes variados tipos devem ser apresentados aos alunos, apontando-se com isso cada grau de complexidade, as pertinências aos interesses de cada aluno, as possibilidades, geralmente inesperadas pelos alunos, de aprendizado de latim.

Porém, para que isto ocorra com real eficácia, falta-nos ainda acrescentar um elemento à LE tal como foi definida aqui desde o primeiro capítulo: a releitura. Ao invés de se pensar nela como uma atividade avessa à LE, maçante, ou, senão maçante, *intensiva*, deve-se pensar que os textos latinos históricos foram compostos não apenas em uma língua diferente, mas em contextos diferentes, regimes discursivos diferentes, para públicos com pressupostos e conhecimentos muito diferentes. É preciso acessar mais de uma vez estes conteúdos para que eles nos façam sentido.

É comum reassistir filmes queridos, reler livros queridos; não há por que pensar que reler em latim comprometeria o filtro afetivo do leitor. A repetição não serve apenas a pedagogias baseadas em memorização, em estudo exaustivo de seleções de trechos ou a abordagens textuais litúrgicas. Além disso, nenhuma destas práticas precisa necessariamente estar de fora da LE; em tese, pode-se ler extensiva e prazerosamente passagens que se queira memorizar, por exemplo.

Tome-se por exemplo o caso das leituras simplificadas. Ao se ler uma edição de Cícero simplificada, tem-se a oportunidade de leitura de um texto latino no nível que o leitor já se encontra — a *interpretatio* —; em seguida, ganha-se a leitura que discute, *inteiramente em latim*, um texto de um importante autor latino — a *annotatio* —; por fim, tem-se a leitura do próprio texto original. Tratam-se de três textos diferentes, mas que, ao serem lidos em sequência, não deixam de se configurar uma *releitura*, posto que todos tratam de versões de uma mesma coisa. Acostumar-se com esta prática de releitura é o que permite uma edição simplificada atingir sua máxima eficácia: é na releitura que o estudante se descobre plenamente capaz de ler um texto original de forma contínua, após as explicações e as introduções do paratexto.

O leitor que se acostuma a reler passa a lidar com os textos latinos de forma tal a só ficar satisfeito quando os ler de forma fluida e contínua. Esta abordagem pode ser feita com qualquer tipo de texto: os de Hans Ørberg em seu *Lingua latina per se illustrata*, os de Leni Ribeiro Leite em suas variações mais ou menos complexas de uma mesma história em seu *Latine loqui*, os *colloquia*, e, finalmente, as edições simplificadas.

Esta não é uma ideia nova; Justin Slocum Bailey, por exemplo, a defende como seu principal recurso para ter atingido a fluência em latim (Bailey, 2014). Ao longo da história, leitores de latim tinham muitos motivos para reler os clássicos que tinham à mão. Acreditamos, porém, termos demonstrado que a LE nos serve grandemente como instrumento de melhora da aquisição de latim no contexto atual brasileiro, que ela necessita de tempo e de acervo para sua eficácia, que há meios para o aumento e o aperfeiçoamento deste tempo e deste acervo, e que meios seriam esses. Neste específico quadro desta específica demonstração, procuramos **ênfatizar** o papel em LE para

aquisição de latim, e sugerimos que os professores que adotem o instrumento, seja como lhes mais aprouver, considerem sugerir por sua vez, a seus alunos, que releiam alguns textos latinos que encontrarem em suas pesquisas e estudos.

A cada obra relida até que uma leitura fluida e contínua aconteça, com sentido ininterruptamente claro a quem lê, o leitor ganha costume com os maneirismos, usos, colocações e registros de um dado autor, e entendimento sobre eles. Gradativamente, a soma destas leituras e releituras vai consolidando uma aquisição da língua latina em sua completude: não apenas o que se chama de sua *gramática*, mas suas possibilidades sintáticas, poéticas, retóricas, suas convenções, seus gêneros praticados historicamente, seus lugares-comuns, as estratégias políticas e estéticas que se empregaram através de seus recursos linguísticos, e um entendimento da história através dos discursos que não ignora, de fato, que os discursos também fizeram e fazem a história que nos atestam.

Referências

ADAMS, James Noel. **Bilingualism and the Latin language**. Cambridge, UK: Cambridge University, 2004.

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

ALLEN, Joseph Henry; GREENOUGH, James Bradstreet. **Allen and Greenough's New Latin Grammar for Schools and Colleges**. ed. J.B. Greenough, G.L. Kittredge, A.A. Howard, Benjamin L. D'Ooge. Boston: Ginn & Company, 1903. Versão eletrônica em: <https://dcc.dickinson.edu/grammar/latin/credits-and-reuse>. Acesso em: 01 mai. 2024.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Noções fundamentais da língua latina**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 1958.

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

AMARANTE, José. O latim no Brasil após a segunda metade do século XX e a emergência de novos materiais didáticos. In: CRAVO, C.; MARQUES, S. (eds.) **O ensino das línguas clássicas: reflexões e experiências didáticas**. Coimbra: Universidade de Coimbra; São Paulo: Annablume, 2017. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/42971/1/O%20latim%20no%20brasil%20apos%20a%20segunda%20metade%20do%20seculo%20XX.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.

AMARANTE, José. Elementos contextuais da realização da pesquisa de perfil docente de latim. In: AMARANTE, José; VIEIRA, Ana Thereza Basilio; AZEVEDO, Katia Teonia Costa de; SOUZA, Douglas Gonçalves de; PIO, Thaise Pereira Bastos Silva; FONSECA, Rívia Silveira. **Perfil Docente de Latim 2021**. Salvador: Associação Brasileira de Professores de Latim (ABPL), 2022. Disponível em: https://www.magistri.org/files/ugd/49bf7f_57890de8814d485489040453700f88d1.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

AMARANTE, José; VIEIRA, Ana Thereza Basilio; AZEVEDO, Katia Teonia Costa de; SOUZA, Douglas Gonçalves de; PIO, Thaise Pereira Bastos Silva; FONSECA, Rívia Silveira. **Perfil Docente de Latim 2021**. Salvador: Associação Brasileira de Professores de Latim (ABPL), 2022. Disponível em: https://www.magistri.org/files/ugd/49bf7f_57890de8814d485489040453700f88d1.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

AMBROSINI, Manuele. La storia del latino nelle scuole italiane. **Storia e futuro**: revista di Storia e Storiografia Contemporanea online, n. 41, jun. 2016. Disponível em: <https://storiaefuturo.eu/la-storia-del-latino-nelle-scuole-italiane/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AQUINO, José Edicarlo de. Quando a língua é paterna. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 23, p. 224-247, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8659716>. Acesso em: 01 mai. 2024.

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. 2. ed. Ilhéus: Editus, 2019.

ARCHIBALD, Elizabeth; BROCKLISS, William; GNOZA, Jonathan (org.). **Learning Latin and Greek from Antiquity to the present**. Yale Classical Studies 37. Cambridge, UK: Cambridge University, 2015.

ASH, Rachel. Untextbooking for the CI Latin class: why and how to begin. **Journal of Classics teaching**, v. 20, n. 39, p. 65-70, 2019. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-classics-teaching/article/untextbooking-for-the-ci-latin-class-why-and-how-to-begin/86A1D25650685FA93E2F7792B91DD5A3>. Acesso em: 01 mai. 2024.

AZANHA, José Mário Pires. Roque Spencer Maciel de Barros defensor da escola pública. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 167-169, jan. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nNsjw8whMThvxnd3Q5NRyDJ>. Acesso em: 01 mai. 2024.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2 ed. Série Nacional das publicações do Recenseamento Geral do Brasil (1940), v. 1. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1944.

BAILEY, Nathalie; MADDEN, Carolyn; KRASHEN, Stephen. Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? **Language Learning**, v. 24, n. 2, p. 235-243, 1974. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229638540_Is_There_a_'Natural_Sequence'_in_Adult_Second_Language_Learning. Acesso em: 01 mai. 2024.

BAILEY, Justin Slocum. Driving with Dido: how I came to read Latin extensively. **Indwelling language**, 18 out. 2014. Disponível em: <http://indwellinglanguage.com/reading-latin-extensively/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

BARATIN, Marc; JACOB, Christian. **O poder das bibliotecas**: a memória dos livros no Ocidente. Trad. Marcela Mortara. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

BARCROFT, Joe; WONG, Wynne. Input, input processing and focus on form. *In*: HERSCHENSOHN, Julia; YOUNG-SHOLTEN, Martha (ed.). **The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University, 2013.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. Origens da universidade brasileira. **Química Nova**, v. 30, n. 7, p. 1780-90, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>. Acesso em: 01 mai. 2024.

BARROS, Roque Spencer Maciel. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. (Boletim n. 241. História e Filosofia da Educação, n. 2). São Paulo: FFCL-USP, 1959.

BEARD, Mary. What does the Latin Actually Say? **Times Literary Supplement**: A Don's Life. 11 ago. 2016. Disponível em: <https://www.the-tls.co.uk/articles/what-does-the-latin-actually-say/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

BONILLA CARVAJAL, Camilo Andrés. Método "Traducción gramatical", un histórico error lingüístico de perspectiva: orígenes, dinámicas e inconsistências. **Praxis & saber**, v. 4, n. 8, p. 243-

63, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4805892>. Acesso em: 24 mai. 2022.

BLUM, Ernest. The new old way of learning languages. **The American scholar**, Autumn 2008. Disponível em: <https://theamericanscholar.org/the-new-old-way-of-learning-languages/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 mai. 2024.

BROWN, J. Marvin. **AUA Thai language course**. 4 v. Bangkok: Southeast Asia Program, 1991.

BROWN, J. Marvin. **From the outside in: the secret of automatic language growth**. Bangkok: ALG World, 2003. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED501257>. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRUMFIT, Christopher. Monitor model. In: BYRAM, Michael; HU, Adelheid (ed.). **Routledge encyclopedia of language teaching and learning**. (2 ed.). London, New York: Routledge, 2013. p. 469-71.

BURROWS, Lance. **The effects of extensive reading and reading strategies on reading self-efficacy**. 2012. Tese de Doutorado, Temple University, Osaka, 2012. Disponível em: https://scholarshare.temple.edu/bitstream/handle/20.500.12613/886/Burrows_temple_0225E_11040.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

CARDOSO, Fernando Henrique. Memórias da Maria Antônia. In: SANTOS, Maria Cecília Loschiavos dos. **Maria Antônia: uma rua na contramão**. São Paulo: Nobel, 1988.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. *As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática*. 1759-1834. **História da Educação**, v. 3, n. 6, p. 105-30, out. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30261>. Acesso em: 01 mai. 2024.

CARLON, Jacqueline M. The implications of SLA research for Latin pedagogy: modernizing Latin instruction and securing its place in curricula. **Teaching Classical languages**, v. 4, n. 2, p. 106-22, 2013. Disponível em: https://tcl.camws.org/sites/default/files/Carlton_0.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

CARR, Wilbert L. Vocabulary density in high school Latin. **The Classical Journal**, v. 29, n. 5, p. 323-34, 1934.

CARTER, David. Using translation-based CI to read Latin literature. **Journal of Classics teaching**, v. 20, n. 39, p. 90-4, 2019. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-classics-teaching/article/using-translationbased-ci-to-read-latin-literature/94874DEE015BB803F5D25EDFB872233F>. Acesso em: 01 mai. 2024.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/Universidade de São Paulo, 1978.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Historia de la cultura escrita. Ideas para el debate. In.: **Revista Brasileira de História da Educação**. Dossiê *O público e o privado na educação brasileira*. Campinas/SP: SBHE/Autores Associados. Jan/jun 2003, nº 5, p. 108-116.

CELCE-MURCIA, Marianne. An overview of language teaching methods and approaches. In: CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; & SNOW, Marguerite Ann (ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. Boston, MA: Heinle ELT, 2014.

CHARTIER, Roger. Escribir las prácticas: discurso, práctica, representación. **Cuadernos de trabajo n° 2**. Edición de Isabel Morant Deusa. España, Valencia: Fundación Cañada Blanch, 1999.

CHEN Chin-Neng; CHEN Shu-Chu; CHEN Shu-Hui Eileen; WEY Shyh Chyi. The effects of extensive reading via e-books on tertiary level EFL students' reading attitude, reading comprehension, and vocabulary. **Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 12, n. 2, p. 303-12, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1015469>. Acesso em: 01 mai. 2024.

CLEMENTE XIV. **Dominus ac redemptor**. Breve apostólico, 21 jul. 1773. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/clemens-xiv/it/documents/breve-dominus-ac-redemptor-21-luglio-1773.html> [italiano]. Acesso em: 01 mai. 2024.

COFFEE, Neil. Active Latin: *quo tendimus?* **Classical World**, v. 105, n. 2, p. 255-69, 2012.

CONCEIÇÃO, Gisele C. Evidências da circulação de conhecimento filosófico-natural sobre o Brasil em um manuscrito de 1763 de António Nunes Ribeiro Sanches. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, v. 24, n. 2, p. 519-533, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/crNWMMxdjFjPYn6fCMQSkWx/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

CONSTITUIÇÕES DA COMPANHIA DE JESUS E NORMAS COMPLEMENTARES. Tradução atualizada pelo Pe. João Augusto Anchieta Amazonas Mac Dowell, SJ. São Paulo: Loyola, 2004.

CORPUS POETARUM LATINORUM BRASILIENSIIUM. Assis: Instituto Archivum Poetarum Latinorum Brasiliensium.

CUZZOLIN, Pierluigi. A short note on the notion of register in Latin: on the interplay between register, diastratic variety, and communicative intention. **Journal of Latin linguistics**, v. 13, n. 2, p. 197-210, 2014.

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

DAY, Richard R.; BAMFORD, Julian. **Extensive reading in a second language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DAY, Richard R.; BAMFORD, Julian. Top ten principles for teaching extensive reading. **Reading in a Foreign Language**, v. 14, n. 2, p. 136-141, 2002. Disponível em: <https://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/October2002/day/day.html>. Acesso em: 01 mai. 2024.

DAY, Richard R. Extending extensive reading. **Reading in a Foreign Language**, v. 27, n. 2, p. 294-301, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078441.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.

DEMO, Šime. A paradox of the linguistic research of Neo-Latin: symptoms and causes. **Suvremena lingvistika**, v. 48, n. 93, 2022. Disponível em: <https://hrcak.srce.hr/clanak/407237>. Acesso em: 11 mai. 2024.

DIAS, Ana Creliá; BUNZEN JR., CLÉCIO; BRASILEIRO, Cristiane; DALVI, Maria Amélia; LIMA, Maria Nazaré; COSTA, Suzane Lima. **Carta à Associação Brasileira de Literatura**

Comparada. Disponível em: <https://www.abralic.org.br/downloads/2023/CARTA-ASSOCIACAO-BRASILEIRA-DE-LITERATURA-COMPARADA.pdf>. Acesso em: 01 mai 2024.

DICKEY, Eleanor. Columnar translation: an ancient interpretive tool that the Romans gave the Greeks. **The Classical Quarterly**, Cambridge, v. 65, n. 2, p. 807-821, dec. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/8114612/Columnar_Translation_an_ancient_interpretive_tool_that_the_Romans_gave_the_Greeks_in_CQ_2015. Acesso em: 01 mai 2024.

DICKEY, Eleanor. **Learning Latin the ancient way: Latin textbooks from the ancient world.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2016.

DOMINGUES, Agostinho de Jesus. **Os clássicos latinos nas antologias escolares dos jesuítas nos primeiros ciclos de estudos pós-elementares no século XVI em Portugal.** Tese de Doutorado. Porto: Universidade do Porto, 2002. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10841>. Acesso em: 01 mai 2024.

DOUGHTY, Catherine J. Instructed SLA: constraints, compensation, enhancement. *In*: DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H. (ed.). **The Handbook of Second Language Acquisition.** London: Blackwell, 2003. p. 256-310.

DUARTE, Cláudia. A proposta pedagógica de António Ribeiro Sanches: a educação pública da Mocidade Portuguesa. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 69, p. 1659–1694, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/50973>. Acesso em: 01 mai 2024.

ENGELSING, Eduardo. Latim, biquíni e sinfonia discordante: línguas clássicas e metodologia de ensino. **Organon**, v. 29, n. 56, p. 99-121, 2014.

ENGELSING, Eduardo. *Census Latinus 2009*: goals, data collected, importance, perspectives. **Classical World**, v. 110, n. 3, p. 399-421, 2017.

ENSSLIN, Astrid; KRUMMES, Cedric. Electronic interaction and resources. *In*: HERSCHENSOHN, Julia; YOUNG-SHOLTEN, Martha (ed.). **The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition.** Cambridge: Cambridge University, 2013. p. 292-312.

ER FOUNDATION. **ER bibliography.** 2022. Disponível em: <https://erfoundation.org/wordpress/bibliography/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

ESCORSIM, Francisco. Os institutos da “nova direita”. **Gazeta do povo**, Curitiba, 24 abr. 2018, 03h28. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/francisco-escorsim/os-institutos-da-nova-direita/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

EUROPEAN ROUTE OF INDUSTRIAL HERITAGE. **On the industrial history of the United Kingdom.** 2023. Disponível em: <https://www.erih.net/how-it-started/industrial-history-of-european-countries/united-kingdom>. Acesso em: 01 mai. 2024.

FALCÓN, Rafael. **Curso online de latim.** 2016. Disponível em: <https://rafaelfalcon.com.br/curso-de-latim-online>. Acesso em: 01 mai. 2024.

FALCÓN, Rafael. **Notas sobre o estudo de latim.** Dez. 2018. Disponível em: <https://rafaelfalcon.com.br/notas-sobre-o-estudo-do-latim>. Acesso em: 01 mai. 2024.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; TUMOLO, Paulo Sergio. A relação entre educação e desenvolvimento econômico no capitalismo: elementos para um debate. **Educação & Sociedade**, v.

37, n. 135, p. 557–571, mai 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/9y7GPHb7r7B6HQ6JRXg3nabr/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

FELINTO, Erick. “Me parece verdadeiro pelo contexto”: Olavo de Carvalho, conspiracionismo e a desinformação como programa político. **Revista Eco-Pós**, [S. l.], v. 26, n. 01, p. 12–30, 2023.

Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/28143. Acesso em: 01 mai. 2024.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos tupinambá**. São Paulo: Hucitec / Brasília: UnB, 1989.

FONDA, E. A.; RODRIGUES, M. R.; BINATO, C. O estado atual do acervo dos manuscritos junto ao Archivum Generale Poetarum Latinorum Brasiliensium, **CEDAP**, v.3, n.1, 2007, p. 186-194.

Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/150/469>. Acesso em: 01 mai. 2024.

FONSECA, Maria do Céu. O cultivo dos idiomas nacionais ao tempo de Verney. In: COLÓQUIO “TRICENTENÁRIO DE LUÍS ANTÓNIO VERNEY”, 2014, Évora. **Anais eletrônicos [...]**. Évora: Universidade de Évora, 21-22 mar. 2014. Disponível em:

<https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/14226>. Acesso em: 01 mai. 2024.

FOREMAN, Alex Z. Latin as she spoke: how classicists tricked themselves, and the real issue with Mary Beard’s Latin. **The bLogicarian**, mar. 2019. Disponível em:

<http://blogicarian.blogspot.com/2019/03/argumentum-ad-ignorantiam.html>. Acesso em: 01 mai. 2024.

FORTES, Fábio da Silva. A 'língua' e os textos: gramática e tradição no ensino de latim.

Instrumento, v. 12, n. 1, p. 63-70, 2010. Disponível em:

https://www.academia.edu/6108689/A_l%C3%ADngua_e_os_textos_gram%C3%A1tica_e_tradi%C3%A7%C3%A3o_no_ensino_de_latim_2010. Acesso em: 01 mai. 2024.

FORTES, Fábio da Silva. O ensino de latim centrado no uso da língua e na aquisição de competências. **Phaos**, v. 13, p. 7-21, 2013. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/phaos/article/view/9469/4882>. Acesso em: 01 mai. 2024.

FORTES, Fábio. Latim e linguística: concepções de linguagem e ensino. In: PRATA, Patrícia;

FORTES, Fábio (Orgs.). **O latim hoje: reflexões sobre cultura clássica e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

FOSTER, Frances. Teaching ‘correct’ Latin in late antique Rome. **Language and History**, v. 62, n. 2, p. 1-24, 2019. Disponível em:

<https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/294679/correctlatinmonosub2.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 mai. 2024.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition: an introductory course**. (3 ed.). New York: Taylor & Francis, 2008.

GONDRA, José Gonçalves. O rei, o delegado e a lei: uma leitura da Lei Nova do Ensino Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, pp. 47-55, jun 1998. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-469819980001. Acesso em: 17 jan 2024.

GREGG, Kevin R. Krashen’s monitor and Occam’s razor. **Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 79-100, 1984.

- GYSENS, Stephanus. De Regni Uniti discessu ex Unione Europaea. **Melissa**, Bruxelas, v. 209, p. 2-4, mai. 2019.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, 1972.
- HANSEN, João Adolfo. Retórica da agudeza. **Letras Clássicas**, n. 4, p. 317-42, 2000a. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6226635/mod_resource/content/1/1%20Hansen%20agudeza.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.
- HANSEN, João Adolfo. A Civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.
- HANSEN, João Adolfo. Ensaio. In: **Manuel da Nóbrega**. Recife: Massangana, 2010.
- HARDWICK, Lorna; STRAY, Christopher. Introduction: Making Connections. In: HARDWICK, Lorna; STRAY, Christopher* (ed.). **A Companion to Classical Reception**. Malden: Blackwell, 2008. p. 1-9.
- HENRY, Norman E. Live factors in Latin teaching. **The Classical Journal**, v. 7, n. 9, p. 361-5, 1912.
- HERMANN-BRENNECKE, Gisela. Attitudes and language learning. In: BYRAM, Michael; HU, Adelheid (ed.). **Routledge encyclopedia of language teaching and learning**. (2 ed.). London, New York: Routledge, 2013. p. 59-65.
- HERSCHENSOHN, Julia; YOUNG-SHOLTEN, Martha (ed.). **The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- HOLSWORTH, Michael J. **The effect of extensive reading , timed reading, and word recognition training on reading**. Tese de Doutorado, Temple University, Osaka, 2020. Disponível em: https://scholarshare.temple.edu/bitstream/handle/20.500.12613/321/Holsworth_temple_0225E_14198.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.
- HUTCHINSON, Mark E. Extensive reading in second year Latin. **The school review**, v. 43, n. 6, p. 474-5, 1935. Resenha de: CARR, Wilbert L.; HADZITS, George D.; Wedeck, Harry E. **The living language: a second Latin book**. Lexington, MA: D.C. Heath, 1934.
- INSTITUTO HUGO DE SÃO VITOR. **A alta cultura é para poucos (mas a cultura é para todos)**. 03 ago. 2022. Disponível em: <https://www.hugodesaovitor.org.br/a-alta-cultura-e-para-poucos-mas-a-cultura-e-para-todos>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- KELLY, Louis. **25 centuries of language teaching: an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology 500 BC – 1969**. Rowley, MA: Newbury, 1969.
- KRASHEN, Stephen D. Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 10, p. 157-68, 1976. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/articles/krashen_1976_tq_formal_informal_env.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.
- KRASHEN, Stephen D. A response to McLaughlin, “The Monitor Model: some methodological implications”. **Language learning**, v. 29, n. 1, p. 151-67, 1979. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/articles/1979_response_t_o_mclaughlin.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning**. Elmsford, NY: Pergamon Press, 1981. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

KRASHEN, Stephen D. The comprehension hypothesis and its rivals. **Selected papers from the Eleventh International Symposium on English Teaching/Fourth Pan-Asian Conference**. English Teachers Association/ROC, pp. 395-404, 2002. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/articles/2002_comprehension_and_rivals.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

KRASHEN, Stephen D. **The power of reading**. 2 ed. Westport: Libraries Unlimited, 2004a.

KRASHEN, Stephen D. Applying the Comprehension Hypothesis: some suggestions. **International journal of foreign language teaching**. IJFLT, v. 1, p. 21-29, 2004b. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/articles/2004_applying_the_comprehension_hypothesis_krashen.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition: theory, applications, and some conjectures**. Cambridge: Cambridge University, 2013. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/articles/krashen_sla.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

KRASHEN, Stephen D. The 40 years war. **The English connection**, v. 22, n. 3, p. 6-7, 2018. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/articles/2018_krashen_the_40_years%E2%80%99_war.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

KRASHEN, Stephen D. **Free voluntary reading**. Westport: Libraries Unlimited, 2011.

KRASHEN, Stephen D. **Stephen Krashen: articles by topic**. 2020. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/articles.php?cat=2>. Acesso em: 01 mai. 2024.

KUHNER, John Byron. De Via Docendi Fosteriana (Latine) De modis ac principiis docendi adhibitis a Reginaldo Foster. **In medias res**, 24 jan. 2019. Disponível em: <https://medium.com/in-medias-res/de-via-docendi-fosteriana-latine-70bb2d3d6e54>. Acesso em: 01 mai. 2024.

KWEON Soo-Ok; KIM Hae-Ri. Beyond raw frequency: incidental vocabular acquisition in extensive reading. **Reading in a foreign language**, v. 20, n. 2, p. 191-215, 2008. Disponível em: <http://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/October2008/kweon/kweon.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.

LAITY, Paul. The dangerous don. **The Guardian**, London, 10 nov. 2014. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2007/nov/10/featuresreviews.guardianreview19>. Acesso em: 01 mai. 2024.

LEITE, Ângelo Filomeno Palhares. A formação da cultura filosófica escolar mineira no século XIX - uma filosofia de compêndio: um estudo sobre a disciplina de filosofia no Liceu Mineiro (1854-1890), Dissertação (Mestrado)-PUC-Minas, Belo Horizonte, 2005.

LEITE, Leni Ribeiro. Difusão e recepção das obras literárias em Roma. In: SILVA, Gilvan Ventura da; LEITE, Leni Ribeiro. (Org.). **As múltiplas faces do discurso em Roma: textos, inscrições, imagens**. 1 ed. Vitória: Edufes, 2013, v. 1, p. 83-99.

LEITE, Leni Ribeiro. **Latine loqui**. Vitória: Edufes, 2016.

LEITE, Leni Ribeiro. Leitura e literatura no Brasil Colônia: esquecimentos e apagamentos dos séculos XVI ao XVIII. **Contexto**, n. 36, p. 210-38, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/24561>. Acesso em: 01 mai. 2024.

LEITE, Leni Ribeiro. Latim, por que e como? As bases para a criação de um método. **Intertexto**, v. 14, n. especial, p. 191-208, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/5738>. Acesso em: 21 jul. 2022.

LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa. O ensino de língua latina na universidade brasileira e sua contribuição para a formação do graduando em Letras. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, p. 223-244, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/43622/29897>. Acesso em: 01 mai. 2024.

LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa. O ensino de língua latina no Brasil: percurso e perspectivas. **Clássica**, São Paulo, v. 27, p. 53-77, 2015. Disponível em: <https://revista.classica.org.br/classica/article/view/226>. Acesso em: 01 mai. 2024.

LEITE, Serafim, S.I. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

LICOPPE, Gaius. De pecuniae inventione. **Melissa**, Bruxelas, v. 108, p. 3-5, jun. 2002. Disponível em: http://www.fundatiomelissa.org/fundatiomelissa/Paululum_lectionis_files/Melissa%20108%20Licoppe.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

LIMA, Alceu Amoroso. **Memorando dos 90**: entrevistas e depoimentos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

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

LIU Dayan. A critical review of Krashen's Input Hypothesis: three major arguments. **Journal of Education and Human Development**, v. 4, n. 4, p. 139-146, 2015. Disponível em: <https://jehd.thebrpi.org/vol-4-no-4-december-2015-abstract-16-jehd>. Acesso em: 01 mai. 2024.

LLOYD, Mair Elizabeth. **Living Latin**: exploring a communicative approach to Latin teaching through a sociocultural perspective on language learning. Tese de Doutorado, The Open University, Londres, 2017. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/48886/1/20170131%20Thesis%20MEL%20Living%20Latin.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.

LOCKHART, James; SCHWARTZ, Stuart B. **Early Latin America**. Cambridge: Cambridge University, 1983.

LUZ, Waldyr Carvalho. **Novo Testamento Interlinear**. São Paulo: Hagnos, 2010.

MACHADO, Martim Francisco Ribeiro d'Andrada. **Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo**, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. VI, n. 18, p. 464-482, dez 1945. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/82>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MACIEL, Lizete S.B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São

Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/ep/article/view/28020/29816>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MALLINSON, Vernon. **Teaching a foreign language**. London: Heinemann, 1957.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCELINO, Marcello. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. **Intercâmbio**, v. 35, p. 38-67, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/35647>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na Antiguidade**. Tradução: Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973. 639p.

MARTINDALE, Charles. Reception. In: KALLENDORF, Craig (ed.). **A Companion to the Classical Tradition**. Oxford: Blackwell, 2007. p. 297-309.

MARTÍNEZ Laya, Miguel Jesús. **UNMSM: Historia**. 2023. Disponível em: <https://www.unmsm.edu.pe/la-universidad/historia>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MARTINO, Marcio Constantino. Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549 a 1570). **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 151–154, mai. 2000. Resenha de: MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549 a 1570)**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda, 1958. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fNtbRj6Hd6xnfgZVKCbMqRH>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MARYKS, Robert; WRIGHT, Jonathan (eds.). **Jesuit survival and restoration: a global history (1773–1900)**. Leiden: Brill, 2015.

MASON, Beniko. A Pure Comprehension Approach: More Effective and Efficient than Eclectic Second Language Teaching? **IBU Journal of Educational Research and Practice**, Shitennoji University Junior College, v. 6, p. 69-79, 2018. Disponível em: https://www.benikomason.net/content/articles/2018a_pure_comprehension_approach_is_more_effective.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

MASON, Beniko; KRASHEN, Stephen. Hypothesis: a class supplying rich comprehensible input is more effective and efficient than “immersion”. **IBU Journal of educational research and practice**, v. 7, p. 83-9, 2019. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/content/articles/2019_sawako_immersion_paper_\(mason\).pdf](http://www.sdkrashen.com/content/articles/2019_sawako_immersion_paper_(mason).pdf). Acesso em: 01 mai. 2024.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549 a 1570)**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda, 1958.

MCCRUM, Robert. Up Pompeii with the roguish don. **The Guardian**, London, 24 aug. 2008. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2008/aug/24/classics>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MCLAUGHLIN, Barry. The Monitor Model: some methodological considerations. **Language learning**, v. 28, p. 309-22, 1978.

MILLER, Gary. **The Industrial Age roots of general education**. 2023. Disponível em: <https://psu.pb.unizin.org/generaleducationfortheinformationsociety/chapter/the-industrial-age-roots-of-general-education/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MINKOVA, Milena; TUNBERG, Terence. Latim ativo: falando, escrevendo, ouvindo a língua. **Rónai**: revista de estudos clássicos e tradutórios, v. 6, n. 1, p. 149-61, 2018. Tradução de Leni Ribeiro Leite e Ariane Ribeiro Santana. Disponível em: <https://periodicos.ujf.br/index.php/ronai/article/view/23246/12856>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MIOTTI, Charlene Martins. Universidades Estaduais Paulistas: o latim na berlinda. **Anais do 6º Encontro Celsul — Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, novembro de 2004. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/UNIVERSIDADES%20ESTADUAIS%20PAULISTAS%20O%20LATIM%20NA%20BERLINDA.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

MIOTTI, Charlene Martins. **O ensino do latim nas universidades públicas do estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin**: um estudo de caso. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp, Campinas, 2006. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/212249/o-ensino-de-latim-nas-universidades-publicas-do-estado-de-sa>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MIOTTI, Charlene Martins. Letras Clássicas na escola: sobre a “utilidade do inútil”. **Nuntius Antiquus**, v. 12, n. 2, p. 49-69, 2016. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/nuntius_antiquus/article/view/11130. Acesso em: 01 mai. 2024.

MIRANDA, Margarida. A *Ratio studiorum* e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa Moderna. **Humanitas**, v. 63, p. 473-90, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7319070/mod_resource/content/1/Ratio_Margarida_Miranda.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

MORAN, Jerome. Comprehending Comprehensible Input (CI): some observations. **Journal of Classics teaching**, v. 23, n. 46, p. 124-5, 2022. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-classics-teaching/article/comprehending-comprehensible-input-ci-some-observations/A1B9612AD6A28B1816E6F1F180329ADF>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MORASSUT, Stéphane; DANIEL, Blanchard; RICO, Christophe. **Forum**: lectiones latinitates vivae. Jerusalem: Polis, 2017.

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

NASCIMENTO, Dreykon Fernandes; LEITE, Leni Ribeiro. O Uruguaia, de Basílio da Gama: questões retórico-políticas coloniais entre a Antiguidade e a Modernidade. **Ágora**: Estudos Clássicos em debate, v. 24, p. 311-34, 2022. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/agora/article/view/28006>. Acesso em: 01 mai. 2024.

NATALUCCI, Nicoletta. Didattica delle lingue classiche: un “nuovo metodo grammaticale”? **Euphrosyne**, v. 33, p. 453-72, 2005. Disponível em: <https://www.brepolonline.net/doi/pdf/10.1484/J.EUPHR.5.124291>. Acesso em: 01 mai. 2024.

NATION, Paul. How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? **Reading in a Foreign Language**, National Foreign Language Resource Center, 26(2), p. 1-16, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044345.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.

NATION, Ian Stephen Paul; WARING, Rob. **Teaching extensive reading in another language**. New York: Routledge, 2020.

NAKANISHI, Takayuki. A meta-analysis of extensive reading research. **TESOL Quarterly**, v. 0, n. 0, p. 1-32, 2014.

NICOULIN, Morgan A. **Methods of teaching Latin: theory, practice, application**. Tese de Doutorado, Washington University, St. Louis (MO), 2013. Disponível em: https://openscholarship.wustl.edu/art_sci_etds/1748/. Acesso em: 01 mai. 2024.

NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777–1808)**. São Paulo: Hucitec, 1989.

OLIMPI, Andrew. *Legere discitur legendo: extensive reading in the Latin classroom*. **Journal of Classics teaching**, v. 20, n. 39, p. 83-89, 2019. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-classics-teaching/article/legere-discitur-legendo-extensive-reading-in-the-latin-classroom/1EAB3B1387C87F590742F43C5B8A21F4>. Acesso em: 01 mai. 2024.

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. **Uma breve história da UFRJ**. 2023. Disponível em: <https://ufrj.br/aceso-a-informacao/institucional/historia/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; FONSECA, Ana Lúcia Simões Borges. Obra completa pombalina: os escritos sobre instrução pública. **Educar em Revista**, 75, p. 219-239, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4V3tDSDQxHDwmgbXdPYPj3h/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2024.

ØRBERG, Hans H. **Lingua latina per se illustrata**. 2 v. Newburyport, MA: Focus (Domus Latina), 2003 [1990].

ORSO, Paulino José. Roque Spencer Maciel de Barros. *In: Glossário (Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira – 2006)*, **Revista HISTEDBR on-line**, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/roque-spencer-maciel-de-barros>. Acesso em: 01 mai. 2024.

PALMER, Harold E. **Principles of language study**. London: 1964 [1920].

PATRICK, Miriam. Free Voluntary Reading and Comprehensible Input. **Journal of Classics teaching**, v. 20, n. 39, p. 78-82, 2019. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-classics-teaching/article/free-voluntary-reading-and-comprehensible-input/4C7ADDDF7F10A600160D0505D99D0E85>. Acesso em: 01 mai. 2024.

PEARCY, T. L. Preparing Classicists or Preparing Humanists? **Teaching Classical Languages**, v. 1, n. 2, p.192-195, spring 2010. Disponível em: <https://tcl.camws.org/spring2010.php>. Acesso em 01 mai. 2024.

PENNYCOOK, Alastair. History: after 1945. *In: BYRAM, Michael; HU, Adelheid (ed.)*. **Routledge encyclopedia of language teaching and learning**. (2 ed.). London, New York: Routledge, 2013. p. 312-19.

PIANTAGGINI, Lance. FVR library: easier than you think! **Magister P**, 3 jul. 2019. Disponível em: <https://magisterp.com/2016/12/22/fvr-library-easier-than-you-think/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

- PIAZZA, John. Beginner Latin novels: a general overview. **Teaching classical languages**, v. 8, n. 2, p. 154-66, 2017. Disponível em: <https://tcl.camws.org/sites/default/files/TCL%208.2%20Piazza.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- PIAZZA, John. My FVR library and how to use it. **John Piazza, MA**, 2022. Disponível em: <http://johnpiazza.net/lectio-otiosa/>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- POMPEIA, Raul. **O ateneu**. São Paulo: Editora Três, 1973.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 19 ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2001.
- PROCÓPIO, Eliabe dos Santos; AMARO, Luiz Eduardo Rodrigues; VEIGA, Paulo Eduardo de Barros; SIMÕES, Vivian Gregores Carneiro Leão. Dossiê temático: um panorama do estudo de latim no Brasil. **Intertexto**, v. 14, n. especial, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/issue/view/281>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- QUINTILIANO. **Instituição Oratória**. t. 1. Trad. e notas Bruno Fregni Bassetto. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.
- RABELAIS, François. **Gargântua**. Trad. Aristides Lobo. Santo André: Ediouro, 1986.
- RAMAHLO, Michelle. On starting to use CI. **Journal of Classics teaching**, v. 20, n. 39, p. 45-50, 2019. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-classics-teaching/article/on-starting-to-teach-using-ci/A727010578CDDFF22DE531F9030530ED3>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- RENANDYA, Willy; HIDAYATI, Maria; IVONE; Francisca M. Extensive reading: top ten implementation issues. **JACET Journal**, v. 65, p. 11-21, 2021. Disponível em: <https://willyrenandya.com/extensive-reading-top-ten-implementation-issues/>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (introdução). **Memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo**, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. VI, n. 18, p. 464-5, dez 1945. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/82>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. A brief history of language teaching. In: **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: CUP, 1986.
- RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard W. **Longman dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. (4 ed.). London: Routledge, 2013.
- RICUCCI, Marco. Ørberg *per se e per alios illustratus*: la dimensione teórico-descrittiva del método indutivo-contestuale. **Letras Clássicas**, v. 17, n. 2, p. 31-51, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/23922787/%C3%98RBERG_PER_SE_E_PER_ALIOS_ILLUSTRATUS_LA_DIMENSIONE_TEORICO_DESCRITTIVA_DEL_METODO_INDUTTIVO_CONTESTUALE. Acesso em: 01 mai. 2024.
- ROBINSON, Erik. Antiquity for everyone: how Classics is misappropriated for evil ends. **Sententiae antiquae (Εὐδοξία ἄγνωστα καταγέλαστα)**. 23 fev. 2017a. Disponível em:

<https://sententiaeantiquae.com/2017/02/23/antiquity-for-everyone-how-classics-is-misappropriated-for-evil-ends/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

ROBINSON, Erik. The horrors of Classical studies. **Sententiae antiquae (Εὐδοξία ἄγνωστα καταγέλαστα)**. 8 jun. 2017b. Disponível em: <https://sententiaeantiquae.com/2017/06/08/the-horrors-of-classical-studies/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SACRÉ, Theodoricus. De desiderii Erasmi Colloquii. **Melissa**, Bruxelas, v. 100, p. 2-11, fev. 2001. Disponível em: https://www.fundatiomelissa.org/fundatiomelissa/Paululum_lectionis_files/De%20Erasmi%20colloquiis.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

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

SALLES, Catherine. **Lire à Rome**. Paris: Les Belles Lettres, 1992.

SANCHES, Antônio Nunes Ribeiro. **Cartas sobre a educação da mocidade**. [1760]. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2003. Disponível em: https://www.estudosjudaicos.ubi.pt/rsanches_obras/cartas_educacao_mocidade.pdf. Acesso em: 01 mai. 2024.

SANTOS, Rafael Trindade dos. **Transposição de metros clássicos em língua portuguesa: histórico e estudo do caso das Odes e elegias, de Magalhães de Azeredo**. 2014. 196 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (*campus* de Araraquara), 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123199>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SANTOS, Rafael Trindade dos; LEITE, Leni Ribeiro. Considerações sobre o papel da leitura extensiva no ensino de latim no Brasil. **Veredas: revista de estudos linguísticos**. n. 29/1, p.100-113, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28736>. Acesso em: 01 mai. 2024.

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 de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/17088>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHOLA CLASSICA (Instituto Hugo de São Vitor). **Uma formação clássica completa!** s/d. Disponível em: <https://www.scholaclassica.com/schola-classica-completo/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SCHOLA CLASSICA (Instituto Hugo de São Vitor). **Capacidades de quem já estudou latim e grego**. 8 ago. 2023. Disponível em: <https://www.scholaclassica.com/2023/08/08/capacidades-de-quem-ja-estudou-latim-e-grego/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SEARS, Lindsay L.; BALLESTRINI, Kevin. Adapting antiquity: using tiered texts to increase Latin proficiency. **Journal of Classics teaching**, v. 20, n. 39, p. 71-7, 2019. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-classics-teaching/article/adapting-antiquity-using-tiered-texts-to-increase-latin-reading-proficiency/AA82FBC3378B9668B574399F598F7489>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SÉRON, Jérémie. On victims, innocents, and the need for some degree of verifiability: a response to Wheeler's "Krashen: a victim of History". **TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada**, v. 21, n. 2, p. 116-25, 2004. Disponível em:

<https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/179/179>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SILVA, Ruth Santos; LEITE, Leni Ribeiro. Uma proposta de ensino das práticas letradas coloniais na escola. **Estudos linguísticos e literários**, Salvador, v. 1, n. 66, p. 116-42, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/35157>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SINGLETON, David. Age factors. In: BYRAM, Michael; HU, Adelheid (ed.). **Routledge encyclopedia of language teaching and learning**. (2 ed.). London, New York: Routledge, 2013.

SHELTON, Colin. Latin novellas in the college classroom. **Classical outlook**, v. 96, n. 3, p. 93ff., 2021.

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

<https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

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

SLABAKOVA, Roumyana. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University, 2016.

SORACI, Cristina. Lettura e formazione nel mondo romano. In: TODARO, Letterio (ed.). **Libri per l'infanzia, lettura e processi formativi: dal tempo dell'oralità al tempo dell'iperconnessione**. Roma: Anicia, 2020. p. 139-61. Disponível em:

https://www.academia.edu/41621165/Lettura_e_formazione_nel_mondo_romano. Acesso em: 01 mai. 2024.

STARR, Raymond. Reading aloud: lectores and Roman reading. **The Classical Journal**, Ashland, v. 86, n. 4, p. 337-343, 1991.

STORCK, João Batista. Do *modus parisiensis* ao *ratio studiorum*: os jesuítas e a educação humanista no início da idade moderna. **História da Educação**, v. 20, n. 48, p. 139-158, 2015.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/57630>. Acesso em: 01 mai. 2024.

STRINGER, Gregory P. What Active Latin can accomplish? Well let me just show you: some facts and figures illustrating the benefits of Active Latin instruction. **The Classical outlook**, v. 94, n. 2, p. 81-93, 2019.

TABATA-SANDOM, Mitsue. What types of texts and reading aids are good for Japanese graded readers? **Journal of Extensive Reading**, v. 4, n. 2, p. 21-46, 2016. Disponível em: <https://jalt-publications.org/content/index.php/jer/article/view/9>. Acesso em: 01 mai. 2024.

TARONE, Elaine; HANSEN, Kit; BIGELOW, Martha. Alphabetic literacy and adult SLA. In: HERSCHENSOHN, Julia; YOUNG-SHOLTEN, Martha (ed.). **The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University, 2013. p. 180-213.

TEITELBAUM, Benjamin. **War for eternity**: inside Bannon's far right circle of global power brokers. California: Dey Street Books, 2020.

TINEO, Héctor. **La Universidad Primada de América**. 2023. Disponível em:

<https://vanguardiadelpueblo.do/1538/10/la-universidad-primada-de-america>. Acesso em: 01 mai. 2024.

- TRAUPMAN, John C. **Conversational Latin for oral proficiency**. Altona: Friesens, 2007. Disponível em: <https://paulatinygriego.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/conversational-latin-for-oral-proficiency-traupman.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- THE NATIONAL K-16 FOREIGN LANGUAGE ENROLLMENT. **Survey report**. American Councils for International Education, 2017. Disponível em: <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- THOMAS, Margaret. Programmatic ahistoricity in Second Language Acquisition theory. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 20, n. 3, p. 387-405, 1998.
- TOWELL, Richard. Learning mechanisms and automatization. In: HERSCHENSOHN, Julia; YOUNG-SHOLTEN, Martha (ed.). **The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University, 2013.
- TUFFANI, Eduardo. **Repertório Brasileiro de Língua e Literatura Latina (1830-1996)**. Cotia, SP: Ibis, 2006.
- TUNBERG, Terence. The latinity of Erasmus and Medieval Latin: continuities and discontinuities. **The Journal of Medieval Latin**, v. 14, p. 147-170, 2004. Disponível em: <https://isidore.co/misc/Physics%20papers%20and%20books/Zotero/storage/DFPHA8LB/Tunberg%20-%202004%20-%20The%20Latinity%20of%20Erasmus%20and%20Medieval%20Latin%20Contin.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- TUNBERG, Terence. Favorite commentaries: Terence Tunberg. **Dickinson College commentaries**, 4 mar. 2013. Disponível em: <https://blogs.dickinson.edu/dcc/2013/03/04/favorite-commentaries-terence-tunberg/>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- TUNBERG, 2020. Spoken Latin in the late Middle Ages and Renaissance revisited. **Journal of Classics teaching**, v. 21, n. 42, p. 66-71, autumn 2020. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-classics-teaching/article/spoken-latin-in-the-late-middle-ages-and-renaissance-revisited/BC94B85F4316E65E5D7419A5F18D49A9>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- VAN ESSEN, Arthur. History: from the Reform Movement to 1945. In: BYRAM, Michael; HU, Adelheid (ed.). **Routledge encyclopedia of language teaching and learning**. (2 ed.). London, New York: Routledge, 2013. p. 307-12.
- VAN PATTEN, Bill. **From input to output: a teacher's guide to Second Language Acquisition**. Boston, MA: McGraw Hill, 2003.
- VAN PATTEN, Bill; LEE, James. Second Language Acquisition / Foreign Language Learning. **Multilingual Matters**, 58. Clevedon: Multilingual Matters, 1990.
- VAN PATTEN, Bill; SMITH, Megan; BENATI, Alessandro G. **Key questions in Second Language Acquisition: an introduction**. Cambridge: Cambridge University, 2020.
- VASCONCELOS, Pe. Simão de. **Chronica da Companhia de Jesu do Estado do Brasil e do que obraram seus filhos nesta parte do novo mundo**. Lisboa: Editor A. J. Fernandes Lopes, 1865 [1663]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242811>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- VASCONCELLOS, Paulo Sérgio; SILVA, Filipe Noé; FUNARI, Pedro Paulo A. A Antiguidade Romana no mundo contemporâneo: desafios do ensino e da pesquisa. Entrevista com Paulo Sérgio de Vasconcellos. **Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade**, v. 27, n. 37/38, p.

49-58, 16 maio 2022. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cpa/article/view/17182>. Acesso em: 01 mai. 2024.

VERNEY, Luís António. **Verdadeiro método de estudar**. Lisboa: Antonio Balle, 1746.

Disponível em: <https://purl.pt/118/>

https://www.google.com.br/books/edition/Verdadeiro_metodo_de_estudar_para_ser_ut/iYCEXSznTugC?hl=pt-BR&gbpv=0. Acesso em: 01 mai 2024.

VÉRONIQUE, Georges Daniel. Acquisition and teaching. *In*: BYRAM, Michael; HU, Adelheid (ed.). **Routledge encyclopedia of language teaching and learning**. (2 ed.). London, New York: Routledge, 2013. p. 4-6.

VERSTEEGH, KEES. **Dead or alive?: the status of the standard language**. *In*: ADAMS, James Noel; JANSE, Mark; SWAIN, Simon (org.). **Bilingualism in ancient society: language contact and the written text**. Oxford: Oxford University, 2002.

VOLPILHAC-AUGER, Catherine. La collection *Ad usum Delphini*: entre érudition et pédagogie.

Histoire de l'éducation, v. 74, p. 203-14, 1997. Disponível em:

https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1997_num_74_1_2916. Acesso em: 01 mai. 2024.

WARING, Rob; HELGESEN, Marc. Interview with Rob Waring and Marc Helgesen on Extensive Reading. [Entrevista concedida a Kim Bradford-Watts e Amanda O'Brien] **The Language Teacher**, v. 31, n. 5, p. 3-6, 2007. Disponível em:

https://jalt-publications.org/files/pdf/the_language_teacher/05_2007/tlt.pdf. Acesso em: Acesso em: 01 mai. 2024.

WARING, Rob; MCLEAN, Stuart. Exploration of the core and variable dimensions of extensive reading research and pedagogy. **Reading in a foreign language**, v. 27, n. 1, p. 160-7, 2015.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/303249281_Waring_R_McLean_S_2015_Exploration_of_the_Core_and_Variable_Dimensions_of_Extensive_Reading_Research_and_Pedagogy_Reading_in_a_Foreign_Language_271_160-167. Acesso em: 01 mai. 2024.

WHEELER, Garon. Krashen, a victim of history. **TESL Canada Journal**, v. 20, n. 2, 2003, p. 92-9. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ669741.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.

WILLIAMS, Ray. 'Top ten' principles for teaching reading. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, 1986, p. 42-5.

ZHOU Gang; NIU Xiaochun, Approaches to language teaching and learning. **Journal of language teaching and research**, v. 6, n. 4, p. 798-802, jul. 2015. Disponível em:

<https://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol06/04/11.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2024.