

Charlene Martins Miotti

**O ENSINO DO LATIM NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
DO ESTADO DE SÃO PAULO E O MÉTODO INGLÊS
*READING LATIN: UM ESTUDO DE CASO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Lingüística, na área de Letras Clássicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Aurelio Pereira

**Instituto de Estudos da Linguagem
UNICAMP
2006**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - UNICAMP

M669e

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 / Charlene Martins Miotti. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : Prof. Dr. Marcos Aurelio Pereira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua estrangeira – Estudo e ensino. 2. Método de ensino. 3. Língua latina. 4. Universidades e faculdades – São Paulo. I. Pereira, Marcos Aurelio. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

Título em inglês: Teaching Latin at São Paulo state public universities and the method Reading Latin: a case study.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Foreign language – Learning and teaching; Teaching method; Latin language; Universities and colleges – São Paulo.

Área de concentração: Letras Clássicas.

Titulação: Mestrado.

Banca examinadora: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Vasconcellos e Prof. Dr. Antonio da Silveira Mendonça.

Data da defesa: 15/02/2006.

Componentes da banca de defesa

Prof. Dr. Marcos Aurelio Pereira – orientador

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Vasconcellos

Prof. Dr. Antonio da Silveira Mendonça

Prof. Dr. Flávio Ribeiro de Oliveira (suplente)

Prof. Dr. João Ângelo Oliva Neto (suplente)

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marcos Aurelio Pereira, pelos esclarecimentos fundamentais e pela paciência com que orientou esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Paulo Sérgio de Vasconcellos, magister optimus, que primeiro exortou-me a realizar este trabalho e mais tarde, como membro das bancas de qualificação e de defesa, leu-o atentamente e apontou modificações imprescindíveis.

À Prof. Dra. Isabella Tardin Cardoso, por toda a atenção, incentivo e delicadeza com que me indicou caminhos.

Aos Profs. John Robert Schmitz e Antonio da Silveira Mendonça, pela participação nas bancas de qualificação e defesa (respectivamente) desta dissertação.

Aos meus amigos Júlio Maria do Carmo Neto e Mariana Musa de Paula e Silva, pelo apoio incondicional e pelas sugestões preciosas.

Agradeço ainda à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo financiamento deste trabalho.

RESUMO

A observação do atual panorama do ensino de língua latina em algumas universidades brasileiras, conforme traçado por vários autores, permite constatar que grande parte dos problemas aí encontrados 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. Partindo da análise de um método de ensino dessa língua, considerado dos mais completos à disposição atualmente, inclusive no que tange à consideração nele feita da própria cultura clássica (*Reading Latin*, criado há duas décadas pelos professores Peter Jones [*University of Newcastle Upon Tyne, U.K.*] e Keith Sidwell [*St. Patrick's College, Irlanda*] e utilizado em universidades como a Federal do Paraná [UFPR] e a Estadual de Campinas [UNICAMP]), pretende-se justamente investigar as razões e a metodologia que têm levado os estudantes das universidades públicas do Estado de São Paulo, em especial, a estudar e aprender latim. Concebido, pois, o emprego de um método produzido em língua diferente do português em universidades brasileiras, nossa pesquisa toca em questões fundamentais, relativas (1) às perspectivas do ensino de latim para o nível superior, (2) aos pressupostos lingüísticos e culturais que animam o método e (3) ao papel da língua materna na aprendizagem de uma língua "estrangeira", observadas as particularidades que distinguem as línguas clássicas das vernáculas.

ABSTRACT

The look at the current Latin language teaching panorama at some Brazilian universities, according to several authors, allows one to ascertain that the most part of the problems within this panorama is due to, among other factors, a methodology stemming from uncertain conceptions regarding the teaching goals of a language such as Latin. Having as a starting point the analysis of a teaching method of this language, which is considered one of the most complete ones nowadays, including what is taken into account concerning the classical culture (*Reading Latin*, conceived two decades ago by Peter Jones [*University of Newcastle Upon Tyne, U.K.*] and Keith Sidwell [*St. Patrick's College, Ireland*] and applied in Universities like Paraná Federal [UFPR] and the State University of Campinas [UNICAMP]), we seek to investigate the reasons and the methodology that have led students, in special those from São Paulo state public universities, to study and learn Latin.

A literatura latina é como uma vasta cidade encantada, ornada de alegres praças, cortada de bem alinhadas ruas, decorada de majestosos edifícios, de pomposos templos, gigantescas arcarias, estátuas de mármore, colunas monumentais; mas antes que os viajores, que a ela se dirigissem para admirar tanta grandeza, e magnificência, chegassem às suas portas, pelo menos tinham de ser gastos três, quatro ou mais anos de fastidiosa peregrinação: quantos não afrouxavam nos primeiros meses dessa jornada, amedrontados dos áridos desertos que percorriam antes de tocar ao termo de sua viagem? Quantos um pouco mais perseverantes, vencendo as tortuosidades do caminho, mesmo assim fatigados, não interrompiam a romaria, perdendo deste modo o tempo inutilmente? Quantos, enfim, à custa de mais aturado esforço apenas se aproximavam da opulenta cidade, e mal podiam contemplar-lhe os altos zimbórios, e cúpulas, dando confusa notícia de algum dos seus portentosos monumentos? Mas por que tão inacessível era essa linda cidade? Porque os guias, que aliás bem lhe conheciam a posição, não cuidaram até aqui de buscar um atalho para por ele conduzirem os caminheiros, resultando disto que poucos tinham ânimo de afrontar os revezes para chegar ao termo da viagem; e muitos cansavam, ou temiam levá-la ao cabo.

(Antônio de Castro LOPES, 1879: XXIV)

SUMÁRIO

RESUMO/ABSTRACT	5
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1	
OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LATIM NOS CURSOS DE LETRAS	11
1.1. O MÉTODO <i>READING LATIN</i>	16
1.2. APRENDER UMA LÍNGUA POR INTERMÉDIO DE OUTRA	20
CAPÍTULO 2	
COLETA E ANÁLISE DE DADOS JUNTO AOS PROFESSORES	23
2.1. RELAÇÃO CONTEÚDO-TEMPO	33
2.2. DEFINIÇÃO DE METAS E BUSCA POR RESULTADOS	44
CAPÍTULO 3	
A QUESTÃO LOCAL DO ENSINO DE LATIM	55
CAPÍTULO 4	
ANÁLISE PONTUAL DAS SEÇÕES GRAMATICAIS	61
4.1. SEÇÕES 1 E 2 DE <i>READING LATIN</i>	67
4.2. SEÇÕES 3 E 4 DE <i>READING LATIN</i>	72
4.3. SEÇÕES 5 E 6 DE <i>READING LATIN</i>	81
CONCLUSÃO	
5.1 <i>CVM DOCEMVS, DISCIMVS</i>	89
5.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
APÊNDICE I: MATRICULADOS EM LATIM NA UNICAMP DE 1984 A 2004	111
APÊNDICE II: INTRODUÇÃO E SUMÁRIO DO MÉTODO <i>READING LATIN</i>	135

INTRODUÇÃO

Os professores Alessandro Rolim de Moura e José Borges Neto (UFPR), em comunicação apresentada no *II Encontro de Lingüística e Letras Clássicas*, realizado em Curitiba em 1996 (*cf.* Moura & Borges Neto, 1996: 1) analisam, um tanto pessimistas, a problemática do ensino de língua latina:

Sem dúvida, uma das áreas que mais carecem de pesquisas e publicações especializadas (pelo menos no Brasil) é a do ensino de língua latina. Não por mera coincidência, as disciplinas de latim nas nossas universidades acumulam altos índices de reprovação, desistência e fenômenos afins. Mais grave do que isso é o fato de que os poucos alunos que conseguem chegar ao fim da graduação em Letras Clássicas dificilmente saem das instituições de ensino superior com o domínio da leitura dos textos antigos. Esses problemas ocorrem, de um lado, por causa de um equívoco na definição dos objetivos do ensino de latim, e, de outro, devido à metodologia que se origina de tal concepção.

Os problemas levantados por eles são observáveis há décadas, e recentemente, especialmente por parte dos professores e alunos, muito se tem feito para que seja revertido o quadro do ensino de línguas clássicas nas universidades brasileiras, sobretudo no caso, infelizmente majoritário, daquelas em que a disciplina de latim, encerrada nos limites de um “currículo mínimo” (um ou dois semestres), obriga-os a um exercício muitas vezes ineficaz no que diz respeito a aprender latim. Nossa pesquisa caminha na direção de contribuir para a composição de bases para mudanças desejadas e necessárias que se pretenda operar. Por compartilharmos das observações de Moura & Borges Neto (1996), tomamo-las como pedra fundamental para o desenvolvimento do tema sobre o qual nos debruçamos: a metodologia utilizada para o ensino do latim nas universidades públicas do Estado de São Paulo e o valor do método *Reading Latin* nesse contexto.

É meta das instituições de ensino superior não apenas produzir o conhecimento mas, igualmente, fomentar a crítica em torno dele. Nesse sentido, uma pesquisa que proponha discussão e análise crítica de um método de latim adotado há vários anos tanto pela própria UNICAMP quanto pela UFPR e (recentemente) também pela USP, é desejada e será conveniente em muitas perspectivas.

Destarte, o exame do material de Cambridge virá sempre cotejado com outros manuais de ensino da língua, escolhas dos professores de outras Universidades Públicas de São Paulo – uma forma de resgatar e formalizar, assim, questões há muito discutidas nos bastidores das Letras Clássicas no Brasil.

Tencionávamos, a princípio, estudar como se tem dado o ensino de latim nas universidades públicas que oferecem cursos de Letras e que estão contidas formalmente nos limites geográficos do Estado de São Paulo. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), esse termo incluiria, além da USP (Universidade de São Paulo), a UNICAMP (Estadual de Campinas) e os três *campi* da UNESP (Araraquara, Assis e São José do Rio Preto), a Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Municipal de Taubaté (UNITAU). Por questões de tempo e método, preferimos restringir o assunto apenas às Estaduais, o que não será pouco se considerarmos cada campus da UNESP como unidades totalmente independentes.

Para além da simples constatação do quadro do ensino de uma língua antiga obrigatória nos currículos dos estudantes de Letras (*a priori* já reconhecido como alarmante por Moura & Borges Neto, 1996), planejamos compor um questionário a ser remetido aos professores de língua latina em que se levantassem, atualizando e elucidando, questões como o aproveitamento dos alunos (conteúdo/tempo), a satisfação de professores e alunos, a importante relação língua-cultura-literatura latina, a facilidade de acesso ao material, os obstáculos dentro e fora de sala de aula etc. As respostas nos serviriam para uma reflexão mais aprofundada sobre as causas do “acúmulo de altos índices de reprovação, desistência e fenômenos afins”, apontados por Moura & Borges Neto (1996: 1), referindo-se os autores, aí, aos egressos da universidade que não dominam a leitura dos textos antigos.

Apenas formulado o questionário, enviamos-lo a dezoito professores das cinco Universidades. O resultado obtido está devidamente descrito no Capítulo 2 (Coleta e Análise de Dados junto aos Professores).

Paralelamente a isso, analisamos pontualmente também as seções gramaticais do método (Capítulo 4), anotando alguns pressupostos lingüísticos e culturais que o animam e relacionando-os sempre à questão de seu emprego no contexto das universidades estaduais de São Paulo. Quanto à UNICAMP, especificamente (nossa instituição de origem e a única universidade paulista que aplica o *Reading Latin* há vários anos), recolhemos ainda junto à Diretoria Acadêmica números que traçam o panorama dos cursos de latim desde 1984 até 2004. Os alunos matriculados, desistentes e reprovados de todos os semestres nos auxiliaram a compor quadros que ilustram, em números, a trajetória do ensino/aprendizagem de latim através dos anos na Universidade Estadual de Campinas (Capítulo 3).

Ao mesmo tempo, nossa recente experiência de sala de aula (atuamos, por quatro meses, como professora em curso ministrado no IEL/UNICAMP) contribuiu significativamente para a avaliação dos resultados finais da pesquisa – incluídos os depoimentos dos professores, a análise das questões gramaticais e a apreciação sobre os dados estatísticos locais (*cum docemus, discimus*) – porque nos mostrou a prática do ensino de latim a partir de uma nova ótica, ainda que não a mesma dos professores universitários que lecionam para turmas de graduação.

Os três tópicos que seguem a esta introdução vêm apenas tocar em algumas questões fundamentais que serão mais bem desenvolvidas ao longo do texto: os objetivos do ensino de latim nos cursos de Letras (expectativas que justifiquem a sua obrigatoriedade nos currículos), a apresentação geral do material de Cambridge e as possíveis interferências que um método em língua inglesa proporcionará para o aprendizado de uma língua como o latim por alunos universitários brasileiros.

CAPÍTULO 1

OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LATIM NOS CURSOS DE LETRAS

Se o latim passou por uma séria crise na década de sessenta, em boa parte isso não foi culpa apenas dos modismos da época. Sabe-se que alguns dos professores do antigo ginásio faziam os alunos simplesmente decorar os textos estabelecidos pelos programas sem que compreendessem de fato o que decoravam. Em muitos casos, sequer chegavam aos textos porque a maioria dos métodos se fundava, nas etapas iniciais, em frases desprovidas de contexto e em uma tradição de ensino sobrecarregada de descrições gramaticais. Já naquela época e ainda hoje, a utilidade do ensino de latim para aqueles que não optaram pela carreira das Letras Clássicas é constantemente pauta de discussão:

Quando dizemos *latim* entendemos *civilização do mundo romano antigo*, não [...] regras e exceções da sintaxe latina normativa, não *estilo latino*, não *escrever – ou falar – em latim*. O latim – como língua – é o veículo necessário para entrar em contato direto com o mundo romano antigo e para conhecê-lo, abordando-o de seu interior; ao estudo da língua confiamos [...] essa função e não outra: o latim como língua é *instrumento* [grifo nosso], e não fim, do estudo (cf. Lana, 1983: 25).

O estudioso italiano resume, nestas poucas linhas do seu *Dal latino al italiano*¹, as inclinações dos mais recentes estudos disponíveis sobre ensino de línguas clássicas: o ensino do latim destina-se a desenvolver a habilidade de leitura dos textos originais para possibilitar aos alunos a familiarização com a história e a cultura da civilização romana (e suas reminiscências). Lana utiliza, na passagem citada, entretanto, um termo cuja perspectiva é um tanto ambígua se inserida no contexto em que trabalhamos: o latim como *instrumento*. O autor confere ao termo em questão uma conotação positiva: só é possível estreitar as relações

¹ Embora o seu trabalho diga respeito mais especificamente ao italiano, muitas de suas hipóteses de trabalho são proveitosas para o nosso estudo.

entre as culturas clássicas e a atual se tal estudo for intermediado pelo estudo da língua latina, onde se pode notar intrínseco o preceito de que “a língua é o espelho da sociedade”². Aquele mesmo termo, no entanto, é utilizado também por Lima (1995: 23s) em seu *Uma estranha língua?: questões de linguagem e de método*, mas com um sentido diferente: o do latim como mera ferramenta de aprimoramento do português:

Terá o latim do Currículo Mínimo Federal de Letras, mesmo reduzido à condição de “simples matéria *instrumental* [grifo nosso]”, cumprido o papel que o legislador parece à primeira vista ter querido atribuir-lhe, quando lhe confere, nominalmente ao menos, o privilégio de matéria obrigatória, ao lado do português e da lingüística? [...]

Ou, sendo mais direto e preciso, tem ele sido de alguma utilidade na formação do profissional do ensino que as licenças de letras têm por obrigação fornecer à escola de 1º e 2º graus, cujo alcance postula-se que venha a ser, nos termos da Constituição do país, art. 208, itens I e II, de caráter obrigatório, como instância que visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”?

Diversamente formulada ou apenas insinuada de modo bem informal, ao longo de muitos anos de sala de aula, a resposta menos desconcertante que a pergunta tem suscitado é a de que em aulas de latim se aprende português. [...]

É possível identificar aqui, portanto, dois diferentes movimentos no que tange ao “papel instrumental” do latim. Para Lana, o latim deve ser valorizado como instrumento que tem a função de aprofundar os conhecimentos da Antigüidade Clássica, transportando os estudantes para aquela realidade, ao passo que a mesma expressão, para Lima, designa uma função, questionada pelo autor, exclusivamente a serviço da língua moderna.

Para Vandick L. da Nóbrega, no seu *Metodologia do latim* (1962: 86), os objetivos do estudo da língua podem ser divididos em cinco categorias:

- a) *objetivos humanísticos*: a arte de formar a alma humana pela cultura do espírito;
- b) *objetivos de aplicação*: preparar os alunos para ler e compreender os textos que lhes são apresentados;
- c) *objetivos de formação literária*: possibilitar a apreciação das qualidades literárias dos autores latinos lidos no original e o seu aproveitamento na formação do estilo do aluno;

² Cf. Cherry, 1968: 64s.

d) *objetivos de caráter disciplinar*: a estrutura da língua latina obriga o estudante, desde o início, a fazer uso do raciocínio de maneira bastante acentuada, a ponto de ser o latim considerado a “matemática das línguas”, ao propiciar “o desenvolvimento da inteligência – atenção dirigida, agudeza e procedimento ordenado”;

e) *objetivos de caráter histórico e social*: estabelecer correlação entre o texto latino, objeto de exame, e a vida do século atual, uma vez que “somos os próprios latinos com as pequenas modificações nos hábitos e costumes, impostas pela evolução dos séculos”.

Embora sejamos, de fato, em grande parte herdeiros do mundo latino – muitas das nossas instituições e costumes têm aí sua fonte primeira, como o Direito, por exemplo, parece-nos pouco razoável dizer que “somos os próprios latinos com as pequenas modificações nos hábitos e costumes, impostas pela evolução dos séculos”. Os defensores tradicionais do estudo do latim com frequência se esquecem, em sua defesa, de que em muitos aspectos nosso mundo é muito diferente do antigo. Pensemos nos costumes, item mencionado na afirmação de Vandick da Nóbrega: para citar um exemplo extremo, lembremos do hábito romano de executar sumariamente as crianças que não nasciam “perfeitas”. Os defensores do estudo do latim comumente se esquecem de que a moral judaico-cristã influenciou muito nossos costumes e que, em muitos aspectos, o mundo romano se tornou para nós estranho, quase incompreensível. Deve fazer parte da estratégia didática de ensino da língua dar acesso crítico a esse mundo e não omitir que ele é, mormente, muito diverso do nosso.

Sobre esse aspecto, Lana (1983: 25), por sua vez, acrescenta:

O objetivo do estudo (da língua latina) é o conhecimento do mundo romano antigo e da sua civilização. Mas por que conhecer aquele mundo? Que sentido faz conhecê-lo? Que necessidade há de conhecê-lo? E o que conhecer eventualmente daquela civilização? A sociedade de hoje deve conhecê-lo (e a cultura de hoje, a ele recorrer com frequência) para conhecer a si mesma. A compreensão do presente passa pelo conhecimento do passado. A prospecção do futuro, se pretender ser concreta, estará fundamentada também no conhecimento do passado³. E o nosso passado é antes de tudo a civilização da Roma antiga no que teve de bom e no que teve de mau.

³ Há duas críticas possíveis a esta posição: 1) naturalmente, não é possível *garantir* que o conhecimento do passado melhore o presente e 2) é preciso lembrar daqueles alunos cujo interesse primordial está em conhecer

Ao depararmos com toda a lista de objetivos formulada por Nóbrega, consideramos haver neles, de fato, em grande parte por ser o texto datado de 1962 (o latim como disciplina obrigatória havia sido excluído dos currículos escolares em 1961), uma amplificação da abrangência do estudo de língua latina que se justificava bem numa época em que a educação (especialmente no que hoje se chama de Ensino Médio) pautava-se por certa pedagogia tecnicista, em detrimento das matérias humanísticas. Era mister, naquele momento político do país, reafirmar a importância do ensino de latim até a exaustão, mesmo que se tratasse mais de uma defesa do significado vital da formação humanística dos alunos de segundo grau do que propriamente de militância pelo ensino de língua latina para adolescentes.

Ainda para Nóbrega (1962: 82), são objetivos a serem alcançados através do estudo do latim:

- a) aumentar a capacidade de compreender o significado exato de palavras portuguesas derivadas do latim e maior precisão no seu emprego;
- b) aprimorar a habilidade na grafia de palavras portuguesas derivadas do latim; subsidiar o estudo histórico do português;
- c) propiciar maior conhecimento dos princípios da gramática portuguesa e aprimorar a habilidade em falar e escrever corretamente o português;
- d) aumentar a capacidade de ler o português com uma compreensão correta;
- e) desenvolver a capacidade de pensar e expressar o pensamento através do processo de tradução do latim para o português vernáculo;
- f) propiciar maior apreciação dos elementos do estilo literário empregado na prosa e poesia portuguesas.

É notável que uma das bases defendidas por Nóbrega para a fundamentação do ensino do latim se firma numa idéia polêmica, rejeitada por diversos estudiosos e de que já tratamos superficialmente acima, ao discutir as diferentes concepções do termo “instrumental” para

o latim como *sistema lingüístico*, sua história e estrutura. Quanto à primeira, de fato, não se pode assegurar a melhoria do presente através do conhecimento do passado – porque o papel dessa informação é o de aprofundar a percepção da modernidade, não modificá-la. Por sua vez, o aprendizado do latim como sistema lingüístico terá de passar pela decodificação dos textos que não são outra coisa senão produto de seu tempo. Como um estudante, interessado em conhecer a história e a estrutura de um sistema lingüístico, poderia alcançar seu intento sem tocar nas questões culturais que permeavam a civilização onde a língua se desenvolveu?

Lana e para Lima: o latim como ferramenta para o aprimoramento da língua portuguesa. Para Moura & Borges Neto (1996: 1):

[...] não há como justificar a idéia de que um dos principais fins do ensino da língua latina é auxiliar o aprendizado do português. Se, para a sofisticação do uso e do entendimento de uma língua, é necessário o estudo do idioma de que essa língua se originou, teremos de estudar o indo-europeu para ler com proveito os textos latinos, chegar ao extremo de nos dedicarmos ao nostrático para compreender o indo-europeu e assim indefinidamente...

Do nosso ponto de vista, é certo que o português possui uma gramática independente da do latim⁴ e que a exposição de Nóbrega sobre os alcances do estudo do latim é um tanto artificial. Tal idéia, veiculada no texto de Nóbrega e hoje combatida pela grande maioria dos estudiosos, pode ter ajudado a gerar uma metodologia de ensino que foi internalizada por muitos docentes e alunos ao longo dos anos: o latim estudado como se fora apenas um pretexto para o exercício da análise sintática. Assim, podemos observar que algumas das práticas que se consagraram nos métodos canônicos e nas salas de aula privilegiam a exposição metalingüística, a tradução de enunciados descontextualizados ou de textos que geralmente têm pouca ou nenhuma ligação com a cultura latina, a disposição de frases latinas na “ordem direta”, o apelo à memorização mecânica e a ênfase em correspondências simplistas entre os casos latinos e as funções sintáticas em português, entre outras. Ora, além de distorcer os objetivos hoje considerados legítimos no ensino de latim para estudantes universitários, essa concepção interfere sensivelmente em dois eixos vitais, profundamente interligados quando o assunto é o ensino de línguas clássicas: o aproveitamento e o estímulo do aluno.

“Transformar o ensino da língua latina num amontoado de desinências impostas à decoração do aluno e a certo número de textos, que o discípulo também decora [...], é a

⁴ O fato de que uma determinada língua (2) provenha historicamente de outra (1) não implica, do nosso ponto de vista, que as regras da primeira exerçam influência sobre o funcionamento da segunda. Sublinhemos: não se nega aqui o interesse da abordagem diacrônica no estudo de uma língua, defende-se apenas que é possível estudar a língua “mais recente” sem fazer referências àquela que a originou, posição que compartilhamos com Moura & Borges Neto, aqui citados.

negação dos ensinamentos clássicos”, como afirma o próprio Nóbrega (1962: 102), reconhecendo a importância da escolha da abordagem metodológica no ensino de latim e dos pressupostos teóricos que guiam livros didáticos e docentes.

1.1. O MÉTODO *READING LATIN*

Tendo em vista os objetivos do ensino de latim nos nossos dias e a importância de uma abordagem metodológica adequada, já discutidos⁵, elegemos como objeto do nosso estudo o método inglês *Reading Latin*, que vem ocupando lugar de destaque nas universidades estaduais de São Paulo. A obra, que já foi utilizada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), tem sido utilizada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) há mais de uma década e foi recentemente adotada também pela USP, tem por meta contribuir para a modernização do ensino das línguas clássicas introduzindo estratégias de ensino de acordo com o objetivo básico delineado pelos estudos realizados na área (preparar os alunos para a leitura dos textos latinos) e com as contribuições científicas mais recentes, provindas da área da Linguística Aplicada.

A *Joint Association of Classical Teachers* desenvolveu, em 1978⁶, o manual *Reading Greek*, tendo como ideal um método de grego atualizado e dinâmico que propiciasse a leitura de textos originais com maior rapidez e eficácia, sem suplantar o conhecimento das regras gramaticais necessárias como guia para o entendimento daqueles textos. O projeto, que congregou professores das principais universidades inglesas e americanas, foi de tal modo

⁵ “Os processos usados no ensino de latim constituem, muitas vezes, a causa de não serem alcançados os objetivos visados e aos quais se chegará através de recursos didáticos compatíveis com a finalidade da educação contemporânea”, alerta Nóbrega (1962: 102).

⁶ Publicado pela primeira vez em 1978, *Reading Greek* foi republicado com correções em 1979. A partir desse ano, constam edições quase anuais até 1990.

bem sucedido, que em 1986⁷ dois membros da equipe que idealizou o *Reading Greek*, Peter V. Jones e Keith C. Sidwell, lançaram um método equivalente para o latim, compartilhando os mesmos objetivos e, essencialmente, a mesma forma daquele produzido para o ensino de grego clássico: o manual *Reading Latin*.

Já de início, em ambos os métodos, o aluno é encorajado a trabalhar com textos de extensão considerável com a ajuda de um vocabulário disponível no início de cada lição. Em “*Reading Latin: a aplicação de um método inglês de latim a alunos brasileiros*”, Piqué (1994: 2) assinala que “as análises de frequência lexical tiveram certo papel na escolha desse vocabulário, mas não a ponto de retirar o colorido da língua”. Constituídos de frases curtas e simples, os primeiros textos são adaptações de comédias antigas (de Aristófanes, para o grego, e de Plauto⁸, para o latim) que, ainda segundo Piqué, dão maior vivacidade ao trabalho de tradução e colocam o aluno em contato com obras literárias desde os estudos mais primários, de modo que ele passe a ter uma idéia da riqueza da literatura latina mesmo antes de poder conhecê-la através de suas formas autênticas (sem facilidades). Ao final de cada comédia, são tecidos comentários sobre as relações da obra estudada com as obras literárias que a antecederam ou sucederam até a modernidade (no caso da *Aulularia*, por exemplo, são apontadas semelhanças com o *Díscolo* de Menandro e o *L'avare* de Molière), propiciando importantes associações entre a cultura antiga e a moderna, bem como uma reflexão sobre a inegável influência da primeira sobre a segunda⁹.

⁷ Publicado em 1986, *Reading Latin* alcançou em 2005 sua 18ª edição para o volume *Text* e a 19ª edição para o volume *Grammar, vocabulary and exercises*.

⁸ Em *Reading Latin*, encontramos adaptações de três comédias de Plauto: *Aulularia*, *Bacchides* e *Amphitruo* (respectivamente, nas seções 1, 2 e 3).

⁹ Na primeira Semana de Estudos Clássicos da UNICAMP, a exposição de Sônia Santos (Licenciatura em Letras, turma 2003), “O santo e a porca: uma mimesis de Plauto no nordeste brasileiro” (monografia orientada pela Profa. Isabella Tardin Cardoso), por exemplo, nos deu indícios para considerar a influência que o método, apresentando as comédias de Plauto e os estudos intertextuais realizados sobre suas obras logo nas

Na sua versão original inglesa, o método é dividido em dois volumes: um traz apenas os textos, o outro uma gramática acompanhada de exercícios de aplicação e o vocabulário. Uma tradução espanhola do método (*cf.* bibliografia) promoveu, entretanto, uma redistribuição desses materiais, reunindo os textos, os vocabulários e os exercícios num único volume, uma vez que são usados sempre em conjunto, e criando um volume específico para a gramática de referência, o que resulta em maior agilidade no trabalho em sala de aula.

O avanço a ser sublinhado por nós, em suma, é que o *Reading Latin* torna possível, com o auxílio do professor e dos vocabulários, que os alunos entrem em contato com o universo da tradução mais cedo. Note-se que, devido ao detalhismo dos vocabulários que dão o significado de cada palavra, mesmo as formas flexionadas das palavras variáveis e até de grupos de palavras (na forma em que elas são usadas no texto)¹⁰, o aluno não precisa, inicialmente, de qualquer conhecimento gramatical além da sua própria intuição lingüística. Esse tipo de procedimento leva o aluno a ler em latim mais rapidamente, sublinhe-se, num latim que tenta se equiparar à linguagem de fato usada por autores romanos, introduzidas logo no início estruturas que, normalmente, só depois de muitos meses de aula lhe seriam apresentadas num manual mais tradicional. À medida que o método avança e se sucedem explicações e exercícios, os alunos vão sendo habituados às estruturas gramaticais, o vocabulário torna-se menos detalhado, os textos ganham em complexidade e a cada lição aproximam-se mais dos originais, que começam a aparecer por volta da metade do curso,

primeiras etapas de aprendizado, pode exercer sobre o interesse dos alunos pela Literatura Clássica e suas modernas reminiscências.

¹⁰ No vocabulário também entram locuções. Ex.: *Eucliōnis familia* – *Euclio's household* (p. 1, “Running Vocabulary for Introduction”); *ante iānuam Dēmaenetī* – *before Demaenetus' door* (p. 5, “Running Vocabulary for 1A”); *tūtēla meae familiae* – *protector (lit. protection) of my household* (p. 6, “Running Vocabulary for 1A”). Além disso, ao final dos vocabulários fornecidos, há uma seleção de certas palavras básicas que devem ser memorizadas em cada lição, o que favorece a concentração do aluno sobre determinadas formas essenciais, das quais precisará mais tarde.

sempre acompanhados de exercícios¹¹, notas e explicações que esclarecem as novidades lingüísticas introduzidas.

O *Reading Latin*, assim, é um material que se preocupa em desenvolver a habilidade de leitura com mais rapidez do que os métodos tradicionais. Note-se que o excesso de informações gramaticais a que o estudante é exposto no começo do curso é apenas aparente, já que os aspectos que não recebem tratamento sistemático nas primeiras unidades passam quase despercebidos, por fornecer o vocabulário tudo que é necessário à leitura. Posteriormente, ao chegar o momento de se deter sobre essas estruturas, o aluno terá recebido uma preparação por intermédio de seu efetivo uso. Os exercícios do *Reading Latin* oferecem, portanto, uma alternativa no que tange às tarefas tradicionais de versão e tradução: em vez de ser um trabalho reservado para depois da explanação metalingüística, pode precedê-la ou até mesmo substituí-la.

Em suma, o *Reading Latin* vem sendo considerado um dos métodos de latim mais completos à disposição. Mas, naturalmente, não é perfeito. Aliás, perguntamo-nos: o que seria a perfeição, em se tratando de metodologia para ensino do latim? Seria possível alcançá-la de alguma forma? Acreditamos que um primeiro passo para chegarmos a essas respostas (ou formularmos outras questões mais pertinentes) seria apontar algumas falhas do método em si e, mais especificamente, considerar a sua aplicação nas universidades brasileiras. Sendo assim, consideramos pertinente tecer alguns comentários sobre a aprendizagem do latim (tendo em conta, evidentemente, todas as particularidades de uma “língua morta”, como se

¹¹ Aqui, o *Reading Latin* se diferencia em relação ao *Reading Greek*, pois coloca à disposição do professor um número muito maior de exercícios, ficando a seu critério quais podem ser feitos em contexto de sala de aula e quais fora dele.

costuma, não sem problemas, classificá-lo¹²) intermediada pelo inglês ou pelo espanhol (no caso da USP).

1.2. APRENDER UMA LÍNGUA POR INTERMÉDIO DE OUTRA

A importância do papel da língua materna na aquisição de línguas estrangeiras sempre foi pauta de discussão entre os estudiosos de Linguística Aplicada. Embora o ensino de línguas clássicas, *sui generis*, distinga-se do ensino das línguas modernas, as inovações trazidas à luz pela Linguística Aplicada são tendências universais que não podem ser desprezadas.

Um dos inconvenientes mais relevantes de *Reading Latin* reside no fato de, para os estudantes brasileiros, não estar em língua materna. Ainda que as qualidades do método possam superar suas desvantagens – o que talvez corrobore a sua adoção na UNICAMP e em outras universidades –, a recepção do material precisa ser conduzida com cuidado. Patrícia Prata, aluna de doutorado e atualmente professora do Instituto de Estudos da Linguagem, compartilha um pouco de sua prática: “Como professora, tenho praticamente as mesmas impressões de aluna. Se deixar de lado as reclamações dos alunos pelo fato de o método ser em inglês – que não são poucas –, percebo que eles de fato gostam, principalmente pelos textos”, comenta a Profa. Patricia, sinalizando a rejeição inicial dos alunos.

Várias questões teóricas estão envolvidas na discussão sobre a aquisição de uma língua a partir de outra, sendo que, no caso específico do latim e do inglês (UNICAMP),

¹² Lima considera o latim uma “língua viva do passado”: “Fique, pois, claro e assentado: a idéia com que aqui se trabalha é a de que o Latim é uma língua viva do passado e, portanto, só em relação a esse passado cabem providências que diferenciam o seu ensino do de qualquer língua estrangeira do presente” (1995: 19).

aquela que nos parece principal é a distância tipológica entre as línguas¹³: português e latim (proximidade, devido à origem); português e inglês (distância média); latim e inglês (distância média). Ou seja: o ensino do latim, por falantes de inglês, enfatizará questões problemáticas para o falante de inglês, que não são necessariamente as mesmas para os falantes de português; na verdade, são muito díspares em sua maioria. Temos em português, por exemplo, uma noção de gênero da qual os falantes de inglês não compartilham igualmente. Além disso, entre português e latim, há bastante semelhança do sistema verbal, das flexões verbais etc., que constituem grandes dificuldades para o falante de inglês (*cf.* capítulo 4, em que selecionamos exemplos pontuais que ilustram o que ficou dito aqui).

O que também devemos considerar é a competência lingüística (dos alunos brasileiros e também do professor de latim) em inglês. Em outros termos, para alcançar os objetivos pretendidos pelo método sem equívocos e com total aproveitamento, não só o professor mas também os alunos teriam de saber muito bem o inglês – o que não parece ser uma realidade nas universidades brasileiras. O fator “estímulo” também exerce aí o seu papel: o aluno que não dispõe de alta competência lingüística em inglês, assim que se deparar com o material de estudo de latim, poderá encontrar aí sua primeira (e muitas vezes maior) dificuldade, e a falta de identidade com a língua pode conduzir ao desinteresse, letal para o necessário prosseguimento dos estudos latinos, dados os objetivos do seu ensino nos cursos de Letras.

Uma vez admitido o valor do método *Reading Latin* e tendo constatado, ao longo de mais de uma década de experiência, os obstáculos próprios à aplicação de um material didático em língua estrangeira, é que os professores da área de Letras Clássicas do

¹³ Ellis (1985), baseado na teoria da distância tipológica entre as línguas, formulou o tripé *rate, route, success* para ilustrar o processo de aquisição de uma língua estrangeira. A introdução dessa terminologia representou para a Lingüística Aplicada um avanço considerável no que tange à formalização e descrição de trajetórias de aprendizagem.

Departamento de Lingüística do IEL/UNICAMP¹⁴ se propuseram elaborar uma adaptação que envolvesse, como é imperativo nesse caso, mais do que a simples transposição do inglês para o português, levando também em consideração o contexto do ensino do latim hoje nas universidades brasileiras e reavaliando as questões teóricas que permeiam todas as seções gramaticais do método.

Ao elucidar e formalizar questões há muito discutidas em sala de aula por docentes que utilizam o *Reading Latin*, nossa análise relativa aos pressupostos teóricos, lingüísticos e gramaticais que permeiam o método pretende, assim, contribuir também para o fortalecimento do suporte teórico necessário à adaptação que pretendem fazer do método para o português, nos próximos anos, os professores da área de Letras Clássicas do IEL/UNICAMP, bem como colaborar na ampliação do alcance acadêmico de temas como a interferência da língua materna na aprendizagem de línguas “estrangeiras” e as estratégias mais recentes para o ensino de línguas clássicas hoje no Brasil (ligadas, naturalmente, aos objetivos que se almeja alcançar com esse ensino).¹⁵

¹⁴ O projeto de tradução e adaptação de *Reading Latin* já foi acalentado pela Universidade Federal do Paraná, resultando na produção da apostila elaborada pelo professor Alessandro Rolim de Moura a que iremos nos referir com mais detalhes adiante. Tendo sido usada com os alunos dos semestres iniciais de latim (na UFPR), essa tradução, que já tem por volta de seis anos, não só não foi levada a cabo, como os direitos autorais da obra não foram adquiridos. O processo tradutório iniciado pela UFPR será, certamente, muito útil para o trabalho que os professores da área de Letras Clássicas do Departamento de Lingüística do IEL/UNICAMP, Paulo Sérgio de Vasconcellos, Marcos Aurelio Pereira, Isabella Tardin Cardoso e Patrícia Prata pretendem futuramente realizar na Universidade. É sempre produtiva a troca de experiências e informações no meio acadêmico.

¹⁵ Cabe aqui uma breve explicação sobre o título do nosso trabalho. Tendo em mãos o levantamento do atual panorama do ensino de latim nas universidades públicas do Estado de São Paulo, pretendíamos chegar a índices que nos levassem a concluir se era o *caso* de insistirmos no uso do *Reading Latin* para o ensino de latim a alunos brasileiros (note-se que, na ótica da língua latina, a palavra *caso* adquire aí uma interessante ambigüidade). A pesquisa caminhou de modo a nos confirmar que, embora as desvantagens de *Reading Latin* em contexto brasileiro sejam representativas, a sua aplicação traz resultados muito positivos.

CAPÍTULO 2

COLETA E ANÁLISE DE DADOS JUNTO AOS PROFESSORES

Foram ao todo dez as questões enviadas por correio eletrônico (com um prazo para resposta de trinta dias após o recebimento) mediante autorização prévia dos próprios professores, quais sejam:

1. *Qual o material didático utilizado em classe?*
2. *Há quanto tempo?*
3. *Por que o material em questão foi escolhido, em detrimento de outros?*
4. *O método leva em consideração a literatura e a cultura latina em geral?*
5. *São usados materiais complementares? Quais?*
6. *Os docentes do departamento estão satisfeitos com a metodologia seguida e com o aproveitamento dos alunos?*
7. *Os alunos têm facilidade de acesso ao material?*
8. *Quantos semestres de latim são obrigatórios para os cursos de Letras?*
9. *Os professores os acham suficientes [considerados os objetivos do ensino clássico]?*
10. *Os índices de reprovação e/ou desistência são mais altos que em outras disciplinas obrigatórias?*

Os seguintes professores as receberam¹⁶:

UNIVERSIDADE ESTADUAL JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP – ARARAQUARA)

Prof. Brunno Vinícius Gonçalves Vieira (brvieira@fclar.unesp.br)

Prof. Dr. João Batista Toledo Prado (jbtp@fclar.unesp.br)

Prof. Dr. José Dejalma Dezotti (dejalma@fclar.unesp.br)

Prof. Dr. Márcio Thamos (marciiothamos@uol.com.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP – ASSIS)

Prof. Dr. Carlos Eduardo Mendes de Moraes (edmoraes@assis.unesp.br)

¹⁶ Tentamos também contato via e-mail com os próprios autores do método, mas não obtivemos retorno.

Prof. Dr. Ênio José Toniolo (eniotoniolo@assis.unesp.br)

Prof. Dr. João Roberto Inácio Ribeiro (jinacio@assis.unesp.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL JÚLIO DE MESQUITA FILHO (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO)

Prof. Dr. Luís Augusto Schmidt Totti (schmidt@ell.ibilce.unesp.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

Profa. Dra. Isabella Tardin Cardoso (isabella@iel.unicamp.br)

Profa. Patrícia Prata (patricia_prata@uol.com.br)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO¹⁷ (USP)

Prof. Adriano Scatolin (adrscatolin@yahoo.com.br)

Profa. Elaine Cristine Sartorelli¹⁸ (ecsart@usp.br)

Prof. Dr. João Ângelo Oliva Neto (olivanet@terra.com.br)

Prof. Dr. José Eduardo dos Santos Lohner (jelohner@terra.com.br)

Prof. Dr. Marcos Martinho dos Santos (marcos_martinho@hotmail.com)

Profa. Marly de Bari Matos (Marlymatos@uol.com.br)

Prof. Sidney Calheiros de Lima (sidneycalheiros@hotmail.com)

Profa. Dra. Zélia Cardoso de Melo (zlvdacar@usp.br)

Ainda que muitos tenham concordado em contribuir com a pesquisa, alguns acabaram por não reenviar as respostas e outros sequer nos deram algum retorno, recusando o convite. É improvável que os professores de latim das grandes universidades paulistas não se interessem pelo *status quo* do ensino de línguas clássicas em seu meio; mais plausível é reconhecer aí a sobrecarga de trabalho a que estão submetidos, dadas as crises da rede pública de ensino e a

¹⁷ Única universidade no Estado de São Paulo que conta com um departamento especial para os estudos clássicos.

¹⁸ Coordenadora de graduação da área de Língua e Literatura Latina em 2004.

crescente procura dos estudantes por noções de cultura e literatura clássicas (*cf.* anexo com a tabela analisada no capítulo 3).

Entre o que foi possível constatar pessoalmente e o que nos reportaram os professores, nos três *campi* da UNESP a situação é reveladora: cada um deles trata de compor por si só um método que de fato ajude seus alunos a aprender aquele latim obrigatório do currículo mínimo dos cursos de Letras – que, naturalmente, não lhes ensina todo o latim necessário para se ter acesso à literatura antiga, mas resolve a questão de quem percorre sofregamente a graduação para alcançar um diploma. Esses professores, pelo esforço, conseguem evitar desistências e reprovações em massa comuns nos primeiros semestres, mas ajudam a formar ano a ano bacharéis e licenciados que, tendo tido um panorama geral da estrutura da língua, dificilmente conseguirão ler um texto latino quando requisitados pela carreira vindoura.

Na USP¹⁹ (até o início de 2005) e na UNICAMP, em vez de o professor fabricar o próprio material, o que normalmente vai para o serviço de fotocópias – procedimento unânime – é uma parte do livro em inglês (na USP, o *Latin: a Structural Approach* de Waldo Sweet; na UNICAMP, o *Reading Latin*, de Peter Jones e Keith Sidwell), referente ao semestre em que os alunos se encontram, uma tradução “de serviço” dos enunciados dos exercícios e algum material complementar que vem justamente suprir as lacunas dos métodos estrangeiros.

A aparente alternativa independente da USP, a princípio, se nos afigurou como uma desvantagem para todos: alunos, professores, universidade. Se cada docente escolhesse o próprio método e um estudante que percorresse por volta de seis semestres em latim e tivesse diferentes professores – o que é provável –, essa falta de uniformidade não afetaria o aprendizado e/ou a própria continuidade do estudo? A professora aposentada Zélia Cardoso (USP) fala a partir de sua experiência: “Há disciplinas que são ministradas por vários

¹⁹ Por ser o departamento de Letras Clássicas da USP formado por mais de uma dezena de professores, muitos deles utilizavam materiais independentes.

docentes diferentes. É o caso de IEC (Introdução aos Estudos Clássicos²⁰), por exemplo, que é ministrada por quatro docentes diferentes. São mais de oitocentos alunos ingressantes, que compõem oito turmas (quatro de período diurno e quatro de noturno). Nesse caso o programa, a metodologia e as formas de avaliação são discutidas para que haja certa homogeneidade. Quando uma disciplina é ministrada por um único docente, ele tem liberdade de utilizar o método que quiser. Em todas as turmas há alunos bons, medíocres e maus. A satisfação com o aproveitamento é muito relativa.”

Embora, no caso da IEC (quando da sua implantação, a Profa. Zélia Cardoso já havia se aposentado), sempre tenha havido obediência a uma ementa e freqüentes discussões para o estabelecimento dos autores que seriam estudados, um ou outro “dissidente” poderia seguir método próprio nos cursos de língua latina, se assim preferisse. Essa, contudo, não era a postura da USP como um todo: o que não confirma nossas hipóteses sobre a “alternativa independente” que a princípio pensamos ter adotado a Universidade de São Paulo. Também muito foi mudado desde a saída da Profa. Zélia: os esforços todos dos novos professores contratados convergem no sentido de discutir, criticar e unificar a metodologia de ensino, a tal ponto que isso resultou, entre outras coisas, no emprego de *Reading Latin* no início de 2005.

A preocupação do corpo docente da USP com as altas taxas de desistência e reprovação recorrentes ano após ano no curso de Letras levou a uma alteração importante na grade curricular da universidade: a implantação da IEC em 1998. Após a introdução de um “ano básico”, a evasão dos bacharelados em Letras passou de mais de quarenta por cento (1998) para nove por cento (2004). Isso significou para os alunos a possibilidade de uma escolha bem mais madura da habilitação. O fato de entrarem em contato, mesmo que indiretamente, com universos culturais até então menos conhecidos deles, levou à descoberta de possibilidades acadêmicas e profissionais e, por conseguinte, a um melhor aproveitamento

²⁰ Trata-se de um curso sobre gêneros na literatura grega e latina.

das vagas oferecidas em cursos diferentes daqueles mais procurados. Dessa maneira, a implantação do ano básico significou adiar salutarmente a definição do aluno pela sua especialização, antes estabelecida previamente ao concurso vestibular, ou seja, o aluno que opta por latim sabe por que está fazendo isso e, conseqüentemente, não desistirá do curso com tanta facilidade.

PERCENTAGENS DA EVASÃO DE ALUNOS DO BACHARELADO EM LETRAS

Ano de ingresso	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Ingressantes	849	849	849	849	849	849	849
Alunos ativos	465	379	488	632	761	792	773
Desistentes	384	470	361	217	88	57	76
% evasão	45%	55%	43%	26%	10%	7%	9%

Se falarmos de escolhas metodológicas, falaremos não apenas do material utilizado em cada Universidade, mas sobretudo da abordagem eleita pelo docente que ministrará as disciplinas de língua latina. Segundo o Prof. Dr. Paulo Sérgio de Vasconcellos, “não adianta adotar o método de Cambridge e manter antigos hábitos. Os professores têm de ter consciência do que estão fazendo com o método, ou de nada adianta seguir um *Reading Latin*. Recentemente, soube que numa aula de Latim introdutório, um docente de universidade estadual que adotou esse método começou a primeira aula do ano letivo colocando na lousa as cinco declinações!” Entre as abordagens possíveis, interessa-nos sobremaneira aquela que não

confere unicamente ao método de ensino a responsabilidade pela apresentação dos alunos aos conteúdos de fato imprescindíveis para cada situação de aprendizagem.

Ao longo do curso de “Seminário de Pesquisa em Ensino de Língua Estrangeira”, ministrado pela Profa. Carmen Zink Bolognini no segundo semestre de 2004, os colegas professores de inglês concluíram, após longa discussão e relatos de experiências, aquilo que já vinha sendo mostrado pelos docentes no questionário: materiais complementares são indispensáveis, por melhor que seja o método-base. Eles dão personalidade e foco a cada tópico de aula e a cada turma. Se não existem alunos iguais (com o mesmo processo cognitivo, as mesmas estratégias de aprendizagem, a mesma formação discursiva, a mesma história, a mesma ideologia etc.), é duvidoso que um único método seja sempre o melhor para todos os contextos (público-alvo, situações de aplicação, língua materna dos aprendizes).

Optar por um bom método-base, no entanto, não é supérfluo. Os materiais de ensino não podem ser julgados senão através de uma investigação sobre a história, a ideologia (mesmo a formação discursiva dos autores e editores), a concepção de linguagem (do autor, em relação ao seu público-alvo) e de sujeito que esses métodos pressupõem (o *Reading Latin*, conforme adverte o prefácio, foi concebido para aprendizes *maduros* e também por isso, talvez, ele nos pareça adequado para o contexto atual da língua latina – o universitário).

Faz pouco sentido, portanto, na contramão do que tem sido feito, criticar um método como o *Gradus Primus* de Paulo Rónai, que foi planejado para ser aplicado a crianças²¹ quando o latim ainda era obrigatório no ginásio (a primeira edição é de 1954) – uma época em que o próprio ensino de línguas vernáculas padecia sob a insígnia da “decoreba”. Útil sim é criticar a sua aplicação para o público universitário como de fato ainda acontece em muitas universidades particulares do Estado.

²¹ Como lembra o autor (cf. Rónai, 1992: 2): “As explicações deste livro são destinadas a alunos principiantes, apenas saídos da escola primária.”

O Prof. Luís Augusto Schmidt Totti (UNESP – São José do Rio Preto) revela detalhadamente como compõe o material que aplica aos seus alunos: “Eu e o Cláudio [Aquati, outro professor da casa] não empregamos nenhum método desses que estão disponíveis na praça. O Cláudio desenvolve apostilas, que ele refaz a cada ano. [...] No meu caso, montei apostilas, cujos exercícios (frases soltas) na grande maioria foram extraídos de gramáticas como *o Lipparini, o Júlio Comba, o Napoleão, Ars Latina, embora minha abordagem dos casos e das declinações seja diferente* [grifos nossos]. Além disso, incluí citações, sentenças e provérbios, quase sempre tirados do ‘Não Perca seu Latim’, de autoria do Paulo Rónai e de um outro dicionário de latim forense. Alguns poucos exercícios eu mesmo os inventei. Os exercícios são tanto de versão²² como de tradução. Montei três tipos de apostilas: uma com exercícios de sala de aula, outra com exercícios de fixação e outra com quadros e tabelas de nomes, verbos etc... *Como minhas apostilas não contêm textos, estou pensando em começar a seguir a partir do ano que vem, como experiência, uma gramática que comprei por acaso há uns seis anos na Livraria Cultura, Initium, de autoria de Ana Almendra* [grifos nossos]. É uma gramática portuguesa, de publicação bastante recente, com dois volumes. Penso em aplicar o primeiro. Os textos do segundo volume são mais complexos e muito acima do alcance de um aluno que não vai se habilitar em latim.” Embora admita servir-se de materiais hoje constantemente criticados pela abordagem tradicionalista, o professor Totti manifesta sua preocupação com a abordagem que se pode fazer desses materiais e, principalmente, com a inclusão em suas apostilas de textos latinos, cuja falta, nota-se, ele considera uma falha.

É o Prof. Marcos Martinho dos Santos quem esclarece a posição da USP (em geral, até o ano de 2004): “Escolhemos o Sweet por já estar traduzido ao português (embora muitos docentes do departamento não estejam satisfeitos com o método). Ele não leva em

²² Para a Profa. Isabella Tardin Cardoso, os exercícios de versão ajudam o aluno a testar a sua gramática e a sensibilizar as hipóteses. Por mais que alguns se oponham a esse tipo de tática (considerado por vezes artificializante), a professora os considera fundamentais nos estágios iniciais de aprendizagem.

consideração a literatura e a cultura latina; porém, não cria textos latinos, apenas os extrai de autores mais ou menos antigos. Eu particularmente não uso materiais complementares, mas faço, a cada vez, comentários orais aos exemplos latinos – inicialmente apenas frases –, remetendo-os aos textos originais e, daí, confrontando-os com textos similares de outros autores, a fim de introduzir o aluno no verso ou prosa latina.”

A USP se utilizou de *Latin: A Structural Approach* de Waldo Sweet por décadas; o Prof. Ariovaldo A. Peterlini (hoje aposentado) em 1989 o indica:

Em 1957, publicava-se na Universidade de Michigan uma obra, cujo objetivo didático era aplicar ao ensino do latim as inovações da lingüística estrutural. Teve outra edição revisada em 1960 e, parece-me, outra bem mais recente. Nós a conhecemos como o “método de Sweet”, do nome de Waldo E. Sweet, o primeiro dos três autores e, certamente, o coordenador. O curso está construído em torno de trezentas e sessenta sentenças básicas que não somente ilustram todos os pontos da estrutura da frase latina, mas também servem de base aos exercícios de imitação que, por sua vez, exercitam intensamente o aluno nas estruturas fornecidas em cada lição, mediante a substituição, a expansão e a transformação. Para que o estudante possa formar alguma idéia da amplitude da literatura latina, as sentenças básicas são coletadas de obras de várias épocas. Textos latinos como fábulas de Fedro devem acompanhar as lições, com paráfrases, vocabulário explicado em latim e perguntas destinadas à inteligência do texto (Peterlini, 1989: 506).

Parece, inclusive, que a fala de Peterlini em 1989 poderia ser transportada para os nossos dias sem grandes alterações:

Na Universidade de São Paulo, os professores de latim vimos, há anos, nos empenhando, como o fazem, sem dúvida, os colegas de outras universidades, em fornecer à massa de alunos de Letras os conhecimentos elementares da língua latina, em função propedêutica respeito ao português. Os alunos do que chamamos Currículo Mínimo Obrigatório, divididos em oito classes, quatro por período, com a média de oitenta estudantes por classe, no início do semestre, deverão, ao cabo de um ano, conhecer o suficiente da morfologia, da sintaxe e do vocabulário latinos, para estarem aptos a ler um texto literário fácil. Os degraus por onde possam os alunos chegar até esse patamar, fica ao arbítrio dos mestres escolhê-los. Trata-se de uma universidade. *No plano do Currículo Mínimo, têm-se valido os nossos professores, quase sempre, de apostilas de criação individual ou inspiradas nos modelos europeus ou americanos que relacionamos acima* [grifo nosso] (Peterlini, 1989: 507).

A adaptação a que se refere Peterlini é a realizada pelo Prof. Antonio da Silveira Mendonça, em versão datilografada, bem antes dos recursos da informática chegarem ao Brasil, como nos confiou ele mesmo. Até o ano de 2004, na USP, era essa primeira adaptação que os alunos de Letras fotocopiavam na FFLCH (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas):

Para o primeiro ano do curso de latim básico, vimos utilizando, faz anos, uma adaptação elaborada por um colega, da obra de Sweet, que atrás mencionamos, um método de linha estrutural que tem conseguido bons resultados. Os textos literários de que nos servimos para o ensino, no resto do curso, são extraídos das excelentes edições “Les Belles Lettres” e o apoio gramatical é oferecido por algumas obras mais conhecidas, como a “Gramática Superior da língua Latina” de Ernesto Faria, a “Syntaxe Latine” de Ernout-Thomas, a “Sintaxis Latina” de Mariano Bassols de Climent ou, para o prazer do novo, a “Introducción a la sintaxis estructural del latín” de Lisardo Rubio (Peterlini, 1989: 508).

O Prof. Sidney Calheiros de Lima (USP), também doutorando na Universidade Estadual de Campinas, analisa a experiência que teve tanto com o *Reading* quanto com o *Structural Approach*: “O Sweet apresenta toda a conjugação verbal latina de uma vez só no segundo semestre (eu particularmente acho *pesado*), talvez porque ele seja planejado para ser concluído em apenas um ano e meio²³. No entanto, as desinências pessoais são apresentadas apenas na lição 22, até então os verbos aparecem somente na terceira pessoa do singular (será influência do inglês?). Também o genitivo plural, por exemplo, aparece muito longe do início do curso. [...] O Sweet não faz facilidades, não inventa nada, e é certo que as frases evoluem para pequenos textos à medida que os alunos se aproximam do final do livro, mas como as conjunções são muito pouco trabalhadas, ali reside a maior dificuldade deles: compreender o texto como um conjunto. E é justo o que precisaria estar mais desenvolvido. [...] Uma das maiores vantagens do *Reading* é o fato de já de início (e não por acaso) lidar com a noção de gênero, ele começa trabalhando com a comédia e isso fica bem caracterizado para o aluno.”

Acerca do mesmo assunto fala o Prof. Paulo Sérgio de Vasconcellos: “sobre as deficiências do método de Sweet, deve-se apontar ainda, além da falta de contexto e da concentração da gramática, a dificuldade para o professor preparar a prova da matéria vista no

²³ Alerta o Prof. Paulo Vasconcellos: “na verdade, assim fazia a USP em tempos recentes, mas a adaptação do Sweet era vista, antes, na USP e na UNICAMP, em dois semestres apenas (eu mesmo não apenas estudei assim como também apliquei o método assim)”. Sobre isso também adverte o próprio autor: “College freshman classes can proceed at the rate of one lesson per class meeting, high school students at half this speed. For a single assignment the college student could learn ten Basic Sentences, master the Pattern Practice, and do the Self Test. A Basic Sentence is learned when the student, after hearing it given once in Latin, can repeat it or write it without hesitation or error.” (Sweet, 1966: 5, 6)

primeiro semestre letivo, pois o método fica muito tempo trabalhando com frases só na terceira pessoa do singular e do plural do presente do indicativo. A maior parte das frases são, então, verdades gerais²⁴. Lembro de minha experiência com o método: era sempre uma dificuldade criar uma prova com textos que fossem interessantes e acessíveis.”

Como o Prof. Sidney lembrou, também a ordem em que o método de Sweet apresenta os casos aloca o genitivo por último, o que fará com que o aluno tenha de esperar muito mais tempo para consultar o dicionário – uma grande desvantagem, sem dúvida alguma. Quanto ao léxico, vale a notificação do excesso de palavras como *miles* (o vocabulário bélico domina o livro), *lupus* etc. e, do lado oposto, a supressão total, por exemplo, de expressões de saudação, profissões do dia-a-dia e demais assuntos ligados ao cotidiano romano sobre o qual os alunos nutrem tanta curiosidade.

“A meu ver, o *Reading Latin* é o que de melhor temos à disposição por não separar língua e cultura, lidar com textos desde as primeiras aulas, não criando frases artificiais e sem contexto. Além disso, dosa bem a gramática, não sobrecarregando os estudos dos textos com um estudo analítico das estruturas lingüísticas demasiado pesado. E, apesar de privilegiar o chamado latim clássico, dá ao aluno não apenas a noção da evolução do próprio latim como amostras de latim pós-clássico e vulgar. A questão agora é como ter o tempo suficiente para que o aluno tenha acesso aos textos não facilitados no menor tempo possível. No IEL [Instituto de Estudos da Linguagem], preocupa-me muito a redução da carga dos primeiros semestres; nós, que conseguimos resultados expressivos como um bom número de pós-graduandos e a formação de professores-pesquisadores que hoje lecionam em outras universidades, temos pela frente o desafio de criar leitores ativos de textos latinos com uma

²⁴ Neste ponto do depoimento há que se lembrar, por exemplo, das frases sem contexto que o método de Sweet seleciona e para as quais sugere tradução, sem qualquer advertência. Na p. 104 (Basic Sentences) encontramos a máxima de Publílio Sírrio: *mulier, cum sola cogitat, male cogitat* (*When a woman plans by herself, she does a poor job of it*). Ora, é no mínimo tendencioso incluir – sem qualquer observação – uma frase desse teor em um método de ensino de latim, ainda que na década de 60.

carga horária muito reduzida”, comenta o Prof. Paulo Sérgio de Vasconcellos sobre a UNICAMP.

2.1. RELAÇÃO CONTEÚDO-TEMPO

As divergências se apagam, como pudemos observar, quando o assunto recai sobre o currículo obrigatório de latim de cada universidade, mesmo para aqueles alunos que não se habilitarão nas clássicas. “Pelo currículo em vigor até 2004, são quatro semestres (dois anos) obrigatórios de latim. Não acho suficiente. É uma carga horária muito limitada, considerando que os alunos chegam ao curso de Letras desconhecendo totalmente o latim”, lamenta Ênio Toniolo, professor da UNESP (Assis) que, dentre as Estaduais, é a que goza da maior carga horária obrigatória.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada nos últimos dias de 1961 para vigorar no ano seguinte, representou uma primeira tentativa de atingir-se as massas estudantis, ou seja, alunos de primeiro e segundo graus, qualificando-os para o trabalho. Diversificaram-se os currículos, na busca do atendimento a necessidades e possibilidades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Lei 5.692, de 11-08-71; Art. 1º e 4º). Nessa diversificação, estabeleceu-se, no primeiro grau, um núcleo comum de matérias obrigatórias, reduzindo-se o número das complementares, enquanto no segundo grau foi enfatizada a parte curricular denominada de formação especial, cuja finalidade seria a habilitação profissional. Procurou-se satisfazer à maioria – o que é louvável numa nação democrática –, acentuou-se a preocupação com o imediatismo dos objetivos – o que é discutível – e abandonou-se uma tradição que valorizava a intelectualidade – o que foi lamentável (Cardoso, 1989: 514).

A Profa. Zélia Cardoso, quinze anos depois da publicação do excerto acima, ainda se mostra preocupada, agora mais especificamente com o porvir da formação universitária: “antes, os alunos que postulavam habilitação em Latim tinham oito semestres de língua latina, o que, evidentemente, dava mais formação do que hoje. Mas como em dois semestres a língua latina foi substituída pela IEC²⁵, o retorno à situação antiga só seria possível com mudança da

²⁵ O Prof. Antonio da Silveira Mendonça mantém certa reserva quanto às vantagens da implantação do IEC. Para ele, o aluno que escolherá habilitação em latim não necessariamente é favorecido, uma vez que terá menos tempo de estudo sobre a língua especificamente.

estrutura curricular. Tem havido estudos sobre tal estrutura.” Através da Comissão Interdepartamental de Letras da USP, soubemos que, já para 2007, a universidade planeja um curso de Letras de cinco anos (no caso das habilitações que incluem línguas estrangeiras ou clássicas)²⁶. Essa mudança, baseada na constatação de que o tempo médio de permanência dos alunos no bacharelado em Letras é mesmo de cinco anos, decorre também das propostas daquele novo projeto para a Carreira de Letras elaborado em 1997 que culminou na implantação da IEC e que só recentemente tem recebido a devida atenção.

Foi amplamente discutida na UNICAMP também uma reforma curricular que começou a vigorar em 2005. Consideráveis alterações na estrutura de ensino do latim e do grego foram preparadas, a começar pela diminuição drástica da carga horária: os níveis iniciais também contarão, agora, com apenas 2h de aula semanais (antes eram 4h). Pensou-se, em um primeiro momento, em acrescentar, à medida que o aluno avança nos estudos (não mais por obrigatoriedade, mas por interesse pessoal), mais 2h semanais àquela carga com a qual já está habituado, mas a idéia, por ora, não foi executada. Hoje se tem procurado usar a disciplina de Estudos Monográficos para compensar o pouco tempo de que se dispõe, fazendo com que os alunos interessados em pesquisa na área avancem rapidamente no conhecimento das estruturas básicas da língua. Os efeitos da mudança, contudo, só poderão ser avaliados seguramente mais tarde²⁷.

Insatisfeito com o prazo que a universidade lhe dá para munir os alunos de um latim auto-suficiente e com os resultados da aplicação das gramáticas habituais, o Prof. Ênio Toniolo aplica em Assis seu próprio método, confeccionado a partir de uma abordagem comunicativa: “É possível que a decadência se deva em parte aos métodos de ensino, que

²⁶ Haverá quatro anos de língua latina para o aluno que optar pela habilitação em latim.

²⁷ “Permanece o fato de que perdemos parte da carga que tínhamos no primeiro ano e isso ainda não foi compensado. Pessoalmente, sou favorável à idéia inicial [de aumentar a carga de acordo com a proficiência dos alunos], mas o fato é que a carga didática na graduação se tornaria um peso para os docentes se a estratégia fosse posta em prática”, avalia o Prof. Paulo Sérgio de Vasconcellos.

tantas vezes insistem demais em levar o aluno a decorar declinações e conjugações, e o exercitam praticamente só em traduções e versões. A proposta é tratar o latim como um idioma igual aos demais, e ensiná-lo com diálogos, exercícios estruturais e vocabulário adaptado aos nossos tempos” (Toniolo, 1998: 207).

Conforme as diretrizes que norteiam o nosso trabalho, as línguas clássicas são *línguas do passado*²⁸ cujos falantes *nativos* estão extintos há séculos, e essa não é uma informação irrelevante, por óbvia. Os objetivos de se aprender latim como disciplina obrigatória em cursos de Letras estão ligados ao acesso (decodificação, compreensão e interpretação – não necessariamente assim separados ou nessa ordem) e apreciação dos textos antigos, sendo que qualquer outro objetivo que possa ser agregado a esse é secundário, dependendo invariavelmente, em maior ou menor grau, desse primeiro objetivo. Assim, por seu caráter receptivo e documental, as línguas clássicas não podem ser consideradas *línguas estrangeiras* (LE/L2) – assumir essa postura leva a contra-sensos como o recente “aggiornamento” feito pelo Vaticano, que inclui aproximadamente 15.000 palavras novas no léxico latino devido à necessidade de expressar conceitos modernos (*computador, jeans, psicólogo* etc.) que o mundo romano não conheceu. Entre os estudiosos de grego clássico e latim é ponto pacífico o discernimento dessas línguas das estrangeiras modernas: não faz sentido para nós, por exemplo, avaliar abordagens comunicativas ou behavioristas, baseadas no falante e na língua oral (uma vez extintos tanto um quanto o outro, no nosso caso). As reiteradas discussões em aula e em correspondências eletrônicas sobre essas abordagens levaram-nos a pensar, sob o nosso escopo, que os métodos de ensino de línguas clássicas talvez tenham demorado mais tempo para “se atualizarem” não apenas por conta da enorme órbita de crenças e mitos que os

²⁸ Termo estabelecido por José Dejalma Dezotti em texto publicado nos *Anais de Seminários do XIX GEL* (1990): “O LATIM É UMA LÍNGUA VIVA DO PASSADO. É, como dissemos, uma afirmação óbvia, mas que põe o Latim no seu devido lugar dentro da história (ou seja, O LATIM É UMA LÍNGUA COMO OUTRA QUALQUER) e estabelece os limites de sua importância, uma vez que aí está contido todo interesse do Latim: língua e passado” (cf. ainda Lima, 1992: 29-31).

rodeia, mas porque seu *modus operandi* permanece cerrado em algumas estratégias e conteúdos-base que as propostas de ensino de línguas vernáculas suplantaram há décadas.

Ainda que louvável – pela notória preocupação com a *aquisição*²⁹ do latim –, a proposta do Prof. Ênio Toniolo não parece contemplar das mesmas metas definidas por nós até então.

Do lado de fora da universidade, nem mesmo se sabe da existência de cursos de grego e latim. Quando se comenta que há pessoas que se dedicam a tais estudos, seguem-se as inevitáveis perguntas que sempre questionam a sua utilidade. Esse é um dos muitos dados que contribuem para caracterizar a atividade do professor de grego e de latim como uma luta constante, em que temos que nos defender de tudo e de todos, sempre a justificar a importância do nosso trabalho, como se estivéssemos lidando com uma ciência nova, ainda em vias de oficialização (Dezotti *et al.*, 1989: 540, 541).

Ora, o problema fundamental é mesmo conceber com clareza o fim desse ensino para só então determinar conteúdos. O melhor dos métodos sem um conteúdo adequado não gerará melhoras que se façam notar.

Preparar um aluno para **ler** um texto em qualquer língua envolve necessariamente prepará-lo para desempenhar as três competências fundamentais para a leitura de textos em língua estrangeira (com proveito) já enumeradas uma vez por Fiorin (1990: 13) – a competência lingüística, a textual e a intertextual – às quais não será inútil acrescentar uma quarta que nos ocorre: a competência extralingüística (*conhecimento de mundo*) que, no caso do estudante de língua latina, envolve tanto um *background* de eventos históricos quanto noções do *modus vivendi* romano. Imaginemos, como exemplo, um aluno que esteja plenamente capacitado para traduzir as *Catilinárias* de Cícero, mas que não conheça nenhum aspecto do sistema político da antiga Roma.

²⁹ É do lingüista norte-americano Stephen Krashen a diferenciação entre aquisição e aprendizado. Entende-se por “aquisição” (*Acquisition*) o processo de assimilação subconsciente do novo sistema lingüístico – semelhante à aquisição de língua materna – que não é resultado de esforço intelectual do aprendiz, mas que ocorre naturalmente, intuitivamente, na dependência da exposição à língua estrangeira e das situações reais de interação verbal. Por outro lado, “aprendizagem” (*Learning*) seria o resultado da assimilação consciente do sistema lingüístico, produto da instrução formal, sistematizada.

A primeira das competências, a lingüística, diz respeito ao conhecimento internalizado da gramática e da fonologia de uma língua, mas isso não basta, uma vez que o texto não é uma grande frase, tampouco uma soma de frases. E aí reside, do nosso ponto de vista, um dos pontos negativos mais expressivos de *Latin: a Structural Approach*, que, embora nos últimos capítulos traga alguns trechos de texto, está baseado prioritariamente em paradigmas frasais³⁰.

A segunda das competências de leitura é a textual: o conteúdo precisa unir-se a um plano de expressão para se manifestar. Particularmente no caso do latim, em que o uso expressivo do espaço é muito recorrente em contexto literário, atenção especial deve ser dedicada às formas de enunciação. Na medida em que um plano de expressão não apenas veicula um dado conteúdo, mas o recria, novos sentidos são agregados a ele através da expressão. Quanto não perderia a interpretação do verso de Horácio *Quis multa gracilis te puer in rosa* (Livro I, Ode 5) se o aluno não estivesse apto a perceber a função de *puer* assim habilmente alocado no meio das outras palavras?

A terceira e última competência que registra Fiorin é a intertextual, que outra coisa não é além da capacidade de perceber o diálogo que existe entre os textos, a capacidade de remeter um discurso a outro – sendo o texto um lugar de contratos e conflitos (Fiorin, 1990: 15). São incontáveis as publicações sobre as alusões, as repetições na poesia latina como índices recriadores de sentido. Aquele que lê o primeiro verso da primeira elegia d’*Os Amores* de Ovídio, *Arma graui numero uiolentaque bella parabam*, se deixar escapar o referencial da *Eneida* de Virgílio, já estará perdendo um dos mais importantes elementos interpretativos do verso.

Em suma, o latim precisa ser encarado, como bem definiu o Prof. João Batista de Toledo Prado (1992:72), como “um sistema lingüístico, utilizado por um povo que viveu num

³⁰ Não se nega, naturalmente, o valor das *sententiae* latinas na cultura romana. O que sugerimos é que, no contexto de aprendizagem da língua para se ter acesso aos textos, a abordagem textual costuma ser a mais adequada.

certo momento da história, e que dele se serviu para exteriorizar seu psiquismo e que, por isso, vale a pena ser estudado”, sem o ranço erudito, tradicionalista e arcaizante que reduz o latim a uma língua *morta* (quando se trata apenas de uma língua do passado), simples instrumento de acesso às elites intelectuais. Ora, um ensino que se pretenda eficaz precisa levar em conta a complexidade e as particularidades do sistema lingüístico com o qual está lidando, além das múltiplas competências sem as quais é impossível alcançar qualquer dimensão, mesmo que pequena, do que de fato é determinada obra no seu registro original. E sem essa dimensão, afinal, por que se dedicar a uma língua clássica?

Assim, todo material de ensino de línguas clássicas precisa ter atrelado à meta do real aprendizado do aluno, o uso efetivo que se fará do conhecimento tão arduamente adquirido. Ou algum de nós pretende sair conversando em latim, como os integrantes do *Circulus Latinus Barcinonensis* (cf. artigo publicado em 6 de Janeiro de 2005 na revista espanhola “La Clave”: *Saben latín y lo hablan*)?

Preocupados com a questão metodológica do latim e reavaliando alguns objetivos do curso, os professores da USP promoveram no início de 2005 uma alteração estrutural no *status quo* do ensino de latim na sua unidade. É o Prof. Adriano Scatolin quem veio nos reportar sua experiência após a mudança:

“Neste ano, adotamos a versão espanhola do *Reading Latin* para os cursos de primeiro ano³¹. Antes disso, usávamos uma apostila com a adaptação do método de Waldo Sweet. Apesar de tradicional, este método apresentava vários problemas: a apresentação gramatical era extremamente árida; havia um verdadeiro “abismo” entre as orações e os textos propriamente ditos; o método tornava o aluno por demais dependente do dicionário, já que

³¹ Na Universidade de São Paulo, conforme já dito, apenas dois semestres são obrigatórios para o chamado “currículo mínimo”, mas seis para os alunos de habilitação em latim. O professor admite não considerar suficiente a carga horária, dados os objetivos do ensino, em nenhum dos casos.

não continha exercícios de fixação de vocabulário; e a apresentação dos verbos era por demais confusa e densa, para lembrar apenas alguns exemplos”, avalia o professor, confirmando a avaliação do Prof. Sidney Calheiros de Lima e comparando ainda as práticas de sala de aula: “Estamos apenas começando a trabalhar com o *Reading*, mas os resultados têm sido muito bons. Nas salas grandes (de 80 a 150 alunos), havia um temor inicial, de minha parte, de que o método não funcionasse muito bem, dada a impossibilidade de realizar as leituras, traduções e exercícios aluno por aluno. No entanto, as turmas grandes revelaram um desempenho surpreendente: dos 80 alunos, há sempre dez ou quinze que participam ativamente das atividades, e a aula ganha muito em dinamismo”.

Pedido especificamente o seu parecer sobre o material de Cambridge, o professor parece falar em nome de boa parte do departamento de Letras Clássicas: “o *Reading Latin*³² é constituído de adaptações de textos literários e apresenta introduções bastante ricas acerca dos autores e seus contextos, além de apêndices com comparações, em tradução, de textos imitados pelos autores latinos. De resto, há também a seção de nome *Deliciae Latinae*, que contempla variedades do latim não estudadas no método, tal como o latim pós-clássico e o eclesiástico. Consideramos que a leitura dos textos originais, que aparecem em versão adaptada no método, ajudam a despertar o interesse dos alunos e facilitam sua compreensão das lições. Por isso recomendamos como acompanhamento para a primeira lição a leitura da *Aulularia* de Plauto (com estudo e tradução de Aída Costa). Além disso, disponibilizamos o gabarito dos exercícios para os alunos, uma vez que não é possível, dada a escassez de tempo, corrigir todos os exercícios em sala de aula”.

³² Quanto à facilidade de acesso ao material, a resposta é unânime em todas as universidades: “os alunos têm acesso apenas em fotocópias. Provavelmente nenhum aluno teve acesso aos livros, uma vez que tanto a versão inglesa, original, quanto sua tradução espanhola são caríssimas para os padrões brasileiros, e que não dispomos de cópias do método em nossa biblioteca”.

A Prof^{ra} Isabella Tardin Cardoso – há seis anos utilizando *Reading Latin* em função docente, mas acompanhando o seu emprego como aluna e monitora desde a sua implantação na Universidade Estadual de Campinas em 1992 – concorda com a escolha do método: “dentre os que conheço, é o que prepara melhor os alunos para a leitura e tradução de textos (não apenas frases) em latim. Desde o início, os textos adaptados ressaltam aspectos do estilo do autor do texto original. Nas seções de 1 a 3, nos textos plautinos destacam-se: a repetição de termos; o uso de verbos no aspecto freqüentativo; a preservação da linguagem metafórica de um tipo de escravo cômico (*servus callidus*, “escravo calejado”), com seus efeitos paratrágicos. No tratamento da comédia *Aulularia*, apresenta-se um pouco de sua fortuna crítica (a peça *O avarento*, de Molière); quanto à comédia *Bacchides*, não se esquivou da referência ao modelo menândreo (decifrado apenas na década de 60 do século passado)”.

No que tange à necessidade da utilização de materiais complementares e à satisfação do departamento, a professora acrescenta: “disponibilizam-se para os alunos textos com a tradução e adaptação do vocabulário e de enunciados para falantes de língua portuguesa³³. Em sala de aula, utilizo texto didático expondo os aspectos gramaticais abordados, com bibliografia complementar para o aprofundamento dos aspectos lingüísticos (por exemplo, morfologia e sintaxe histórica, variação lingüística, fonética e fonologia), literários (mitologia; comédia greco-latina; figuras de linguagem comuns nos textos do autor estudado), culturais (filosóficos, históricos, sociais) relevantes ao tema. Em geral, sim, estamos satisfeitos com o método. Os alunos se mostram interessados, motivados; normalmente percebem desde o início o valor que exercícios morfológicos, ainda que às vezes maçantes por suas repetições, trazem à leitura dos textos. O ideal seria, no entanto, que os estudantes tivessem acesso a textos não adaptados um pouco antes do que prevê o método

³³ “Os alunos têm facilidade em obter cópias de seções do método, bem como de nossas adaptações. O material, importado, precisaria ser encomendado e é muito dispendioso para a maioria dos alunos”.

latino (o que ocorre a partir da seção seis³⁴). O método grego proporciona-lhes textos originais um pouco mais cedo”.

Na home-page da *amazon.com*, uma das maiores livrarias virtuais do mundo e responsável por boa parte das vendas de publicações da Cambridge University Press, recolhemos algumas resenhas feitas por pessoas que adquiriram o método. Das dez análises do site, apenas uma era negativa – em que o autor (Ryan Friesen) censura com poucos argumentos praticamente toda a produção de Sidwell. A sua maior crítica reside no fato de os verbos depoentes serem apresentados muito antes da voz passiva – e é justamente o que os outros dois professores (William Turpin e Ortwin Knorr), que rebatem sua opinião, valorizam:

Do yourself or your students a favor and FORGET SIDWELL. This cancer on the body of Latin education has impaired and imperiled students for too long. Choose Wheelock, choose Scanlon, choose to sit down and memorize Lewis and Short, but please, please, don't keep buying this putrid and detestable mockery of a language course. If you need evidence of this man's utter madness, look to the mind-numbing exercises devoid of holistic comprehension, and to the chaotic presentation of grammar. *Introducing the passive voice a dozen chapters after deponents?* Absurd! Criminal! Sidwell: the sun has set on your empire of tears; you have had your day. [**Teaching Latin? Learning it yourself?**, February 23, 2002. Reviewer: Ryan Friesen (Winona, MN USA). 6 of 32 people found this review helpful.]

I have taught Latin 1-2 using Jones and Sidwell for at least ten years and continue to think it's the best text available, especially for self-study. Pace Ryan Friesen, *teaching the deponent verbs first is BRILLIANT; it's FAR easier for a student to get comfortable with deponents simply as an alternative form of the active verbs (which in a way they are), and THEN tackle the passive*. Jones and Sidwell point out (somewhere) that traditional grammar books are based on description, not on how best to present the language to learners, and their whole approach is to get at what the student needs to learn and practice, and then build on that intelligently. (Other examples: they spread the ablative absolute and the subjunctive, and even *nonne* and *num*, over DIFFERENT chapters, presenting the easiest aspects first and then moving logically to the harder ones). The book is not intended as a reference grammar, and it certainly can be difficult to find the right page for the explanation you want. But this is an unavoidable consequence of the (I think) intelligent choice to approach the language from the student's point of view. Wheelock is opposite: very concise, and thus very usable as reference, but you do not emerge with any ability to read the language (deponents come as a final last-minute chapter, and thus remain a problem for students long afterwards). The one downside of their approach is that the student reads relatively little "real" Latin. But the fact of the matter is that there are very few easily readable Latin texts that are very worthwhile, and it is far better, in my view, to present texts that give the student lots of practice with the most relevant constructions. The book is not perfect, and I have long hoped for a second edition (with workbook, and perhaps computer exercises and audio CD). But it is the best I have ever

³⁴ Cf. nosso comentário sobre a Seção 4D, p. 252 do método.

seen. I have never met either Sidwell or Jones, but remain indebted to them. [**Reply to Ryan Friesen's negative review**, October 27, 2003. Reviewer: William Turpin (Swarthmore, PA USA). 14 of 14 people found this review helpful.]

I've taught Latin for more than 10 years now, using both Wheelock's and Sidwell-Jones' *Reading Latin*, and I far prefer the latter. Wheelock's follows the traditional grammar-translation method. It's grammar explanations are succinct and clear, but that's the best that can be said about it. Language is meant to convey information. Somebody using Wheelock's Latin will find that hard to believe. [...] The so-called "real" Latin sentences at the end of each unit have been shortened to the point of unrecognizability. In contrast, Sidwell-Jones are adherents of the reading method. They base their texts on three wonderful comedies by Plautus and later, e.g., on Cicero's Speeches against Verres. They start with simplified Latin sentences, but as the course goes on, the sentences become more complex and closer to the original. Relatively soon, they also manage to expose students to short bits of poetry (Catullus, Martial, later Vergil) and even to some early Christian texts (one of my favorites is the story of St. Patrick and the Loch Ness monster). Anyway, whereas it was extremely difficult to keep students' interest alive while using Wheelock's Latin, it is no problem with Sidwell-Jones' *Reading Latin*. The book teaches not just grammar but makes a whole culture come alive. Regarding the unorthodox presentation of the grammar, I also agree with my colleague, Professor Turpin. *There are good reasons why the passive is introduced after the deponent*. Most students have a hard enough time consciously to form the passive in English, so it makes sense to introduce first the deponent verbs with their passive forms, but active meaning and then later the real passive verbs with the same forms, but passive meanings. In my experience, *Reading Latin* students have more fun learning the language, and they learn something about Roman culture as well. Finally, when *Reading Latin* students go on to intermediate Latin texts, they have an easier time with long, continuous texts than Wheelock students because that's what they have been reading all along. I am extremely grateful to Keith Sidwell and Peter Jones for writing such a successful Latin textbook. [**A Latin textbook that's both fun and successful**, August 7, 2005. Reviewer: Ortwin Knorr (Willamette University, Salem, OR). 3 of 3 people found this review helpful.]

Ainda que a resenha de Friesen tenha sido lida por 32 pessoas (o maior número) – o que pode ser explicado por estar há mais tempo disponível no *site*, quase três anos – apenas seis delas consideraram as afirmações do autor pertinentes. Friesen fala, também, de uma posição praticamente anônima (não se identifica como professor ou estudioso da língua latina), rebatida veementemente por duas opiniões privilegiadas (ambos, Turpin e Knorr, colocam-se como autoridades experientes no ensino de latim).

Outros três testemunhos – desta vez, anônimos – despertaram nossa atenção por enfocarem sobretudo a percepção que os *alunos* têm do método, demonstrando domínio acerca do assunto e tecendo comparações recorrentes, como aquela feita a partir do material de Wheelock (sobre o qual se dá tantos detalhes que, até para quem não o conhece, é possível

abordá-lo³⁵). Indicando táticas de aprendizagem e recomendando materiais, essas resenhas foram consideradas úteis por 100% do público que a elas teve acesso:

I think the book is excellent for beginners; it is much better than the books I used when first learning Latin in high school. However, the course is also excellent for those who want to refresh their Latin. By using the running vocabulary as mandatory instead of optional and reviewing the grammar points, a former Latin student can quickly regain his/her proficiency in the language. In addition to covering major aspects of grammar such as the subjunctive, use of deponent and defective verbs, and future passive participles, there is increased focus on the reasons why cases (not just the ablative) are used in the ways they are. The text is engaging and slowly increases in difficulty, and best of all, unlike most Latin courses, the vocabulary is not merely setting you up to read *De Bello Gallico*, perhaps the most boring book ever written in Latin. [Excellent for beginners and former students, February 27, 2001. 13 of 13 people found this review helpful.]

This has been an excellent course (including the text and study guide) for me; well structured, clear and concise. I have been following this course, unassisted by a tutor, for the past 11 months and have completed over three-quarters of it. For pronunciation, I am using Transparent Language's "Latin Now" CD, which is okay, but not great (but after all, with how many people do you converse in Latin anyway?). With these three books (i.e. the grammar, vocab. and exercises, the text, and the independent study guide) and a pronunciation aid (Latin Now or another), you should have everything you need to progress to a "lower"-intermediate level in the language. To add some context to what I mean by that, I, for example, am able to "struggle" through parts of the *Aeneid* (I am using Pharr's edition). I say "struggle" because while I take great enjoyment in following this course and learning Latin, it is important to maintain realistic expectations. You will not be leisurely perusing your way through unadapted texts by Cicero or Virgil upon completing this course. I have not reviewed Wheelock's Latin course, and have nothing else with which to compare Jones and Sidwell's course. However, I can say that this course worked very well for me. Please also note, however, that the language (and this course) require a significant amount of attention and dedication. As stated, I have been following the course for 11 months while also working a full-time job (40 - 80 hours a week). While my life did not change dramatically, I did find that completing this course in a year required me to: (1) watch significantly less TV, (2) spend virtually no time reading other books, (3) find creative times to study Latin (e.g. studying on airplanes, flashcards on the walk into work, etc.), and (4) put up with abuse from friends and coworkers who can not understand why. [Success story, May 27, 2002. 21 of 21 people found this review helpful.]

Having attempted previously to learn Latin on my own from Wheelock's, I can say that this text is far superior for anyone attempting self-study. The texts are enjoyable and, at times, funny (Plautus), scary (In Verrem), beautiful (Ovid, Virgil, etc.), and moving (Cicero, *Ad familiares*, 2.16). Rather than the dry, boring sentences and mutilated *sententiae* you find in Wheelock's, *Reading Latin* uses engaging texts and prepares you to read unadapted Latin as quickly as possible. Furthermore, I found introducing the deponent verbs before the passive rather nice. Upon encountering deponent/passive endings, it's better not to assume immediately that the verb is passive as Wheelock's trains you to. Along this line, the order of presentation is overall very good. Rather than presenting a new tense in pieces, for each conjugation, *Reading Latin* gives them to you all at once, making it far easier to remember the patterns. I finished the entire text in 3 months, spending only about 3 hours on it per day.

³⁵ A freqüente comparação com Wheelock nos mostra o quanto é tradicional o emprego desse material no ensino de latim para falantes de inglês.

While I'm not reading anything quickly yet, I can read Virgil, Ovid, Cicero, et al. using only patience and a dictionary (alas, vocabulary takes a while to build up no matter what language you learn). [Far More Interesting than Wheelock's, July 27, 2005. 5 of 5 people found this review helpful.]

2.1. DEFINIÇÃO DE METAS E BUSCA POR RESULTADOS

Realmente, uma das maiores vantagens do *Reading Latin* em comparação com os chamados “métodos tradicionais” de ensino de latim, já o sublinhamos em diversas ocasiões, reside no fato de, através dos textos, desenvolver nos alunos as habilidades de leitura com mais rapidez. Essa estratégia, no entanto, apenas parece recente. Fábio Fortes e Daviane Moreira, estudantes de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, apresentaram durante o Congresso da FIEC em 2004 um trabalho intitulado “Um Novíssimo Sistema: Ensino de Latim no Século XIX”, através do qual tomamos conhecimento da obra de Antônio de Castro Lopes, “Novo Sistema para Estudar a Língua Latina” (1879) – de onde a epígrafe deste texto foi extraída. A obra de Lopes nos mostra que não é trunfo de Jones e Sidwell com o *Reading Latin* a proposta de iniciar o ensino de latim a partir do contato com a estrutura da língua no texto latino (a princípio, simplificado), ocorrendo, em seguida, a assimilação do vocabulário e, finalmente, emergindo desse processo as estruturas gramaticais.

Ainda que não exatamente da mesma forma, já em 1944 também Ernesto Faria publicava o “Latim pelos textos”, compartilhando das mesmas premissas e materiais que hoje fazem do *Reading Latin* um método inovador:

É principalmente por meio da leitura e tradução que se conseguirá a realização dos objetivos que acabamos de assinalar para o ensino de latim, sendo que por isso constituirão a verdadeira base de todo o curso, razão por que deverão ocupar o primeiro lugar dos trabalhos escolares. Assim, o conhecimento do vocabulário, bem como o das formas e construções gramaticais, será adquirido precipuamente através das leituras, procurando-se desde logo conduzir o aluno à consideração da frase completa e na própria ordem latina, devendo-se evitar o processo denominado da *ordem direta* que desvirtualiza o texto e impede a sua compreensão direta. [...] Desde a primeira aula o aluno deverá ser iniciado na leitura dos textos latinos, especialmente escolhidos para esse fim. Procuramos para isso oferecer grande número deles: frases sentenciosas de Publílio Sírrio, pequenas inscrições e, embora não conste explicitamente do programa, vários capítulos de Sexto Rufo, num total de quase 70 páginas. Esta abundância de material que apresenta “O Latim pelos Textos” obedece ao propósito de facultar aos nossos

prezados colegas a oportunidade de exercitar a classe na leitura intensiva, ou melhor extensiva, sem que com isso se vejam coagidos a numerosas e fastidiosas repetições que viriam embotar o interesse da turma (Faria, 1944: 7).

A eficiência de uma fórmula, contudo, não obriga à sua aplicação generalizada. Falando em nome do Departamento de Latim da FCL-UNESP-Campus de Araraquara, o Prof. João Batista de Toledo Prado comenta o método desenvolvido por eles: “o material de apoio às aulas de Língua Latina I e II (disciplinas do curso do Bacharelado/Licenciatura em Latim) e de Língua Latina Básica I e II (disciplinas obrigatórias do Curso de Letras) utilizado na FCL consiste em textos produzidos originalmente pelo prof. Dr. Alceu Dias Lima e que foram depois modificados e ampliados por mim, com colaborações de professores da área de Língua e Literatura Latinas do Departamento de Linguística desta unidade universitária, em particular com as dos professores Drs. Haroldo Bruno e J. Dejalma Dezotti. O material do primeiro ano³⁶, hoje em sua quinta versão, está, já há cerca de doze anos, organizado na forma de apostila e tem em vista, sobretudo, a morfossintaxe da frase simples; para tanto, contempla uma pequena introdução às histórias interna e externa do latim, a morfossintaxe completa do nome (nominativo, acusativo, genitivo, dativo, ablativo) e parcial do verbo (formas do indicativo em contexto; formas do subjuntivo e imperativo, ainda sem contexto, o que será corrigido brevemente), uma apresentação à questão da morfologia e emprego das vozes verbais (a passiva, em contraste com a ativa), e encerra-se com um tópico dedicado à coesão textual, da perspectiva da morfologia e emprego dos pronomes, sobretudo os dêiticos e anafóricos. O material de apoio às aulas do segundo ano, dedicado à sintaxe da frase complexa, compõe-se de folhas volantes, contendo resumos itemizados e rol de exemplos e

³⁶ “O material é tornado disponível em pastas alocadas no principal centro de reprografia da unidade e tem atendido bastante bem às necessidades de acesso dos alunos. Há uma intenção de converter o material do primeiro ano para o formato eletrônico <*.pdf> e de torná-lo disponível também no site da FCL”.

exercícios para cada tópico estudado; será em breve, pretende-se, transformado também em apostila”.

O ponto de partida para a decisão de elaborar um método próprio, segundo o Prof. João Batista de Toledo Prado, “foram as pertinentes objeções do professor Dr. Alceu Dias Lima (em parte expostas e discutidas em seu livro *Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método*. São Paulo: UNESP, 1995) aos materiais até então disponíveis. Tais objeções podem ser resumidas em três principais, que sintetizam as demais e colocam-nas em perspectiva. São as de que os métodos todos conhecidos, mais ou menos: 1) não relacionam estruturalmente os dados de língua entre si, i.e., apresentam-nos de maneira isolada e alijada de contextos-ocorrência imediatos (nosso material também não contém todos os contextos-ocorrência necessários, mas isso é providenciado pelo docente que ministra as aulas aos anos iniciais); 2) valem-se, em grande parte, de *exempla ad hoc*, ao invés de buscar na própria língua e nos textos de autores latinos o acervo único do exemplário e dos exercícios (o método passa agora mesmo por uma revisão e modificação, a fim de eliminar totalmente tais expedientes, mesmo das aulas mais iniciais do curso); 3) não se beneficiam (ou o fazem muito timidamente) dos salutareis conceitos da Lingüística Moderna (nem de uma certa “tecnologia” didático-pedagógica que serve ao ensino das línguas modernas de prestígio), que não só tornam mais orgânica e lógica a descrição dos idiomas, mesmo de um idioma antigo como o latino, como também articulam a descrição da língua dos antigos romanos quer com a dos demais idiomas modernos, beneficiários de tais recursos, quer com os objetivos e alcances precípuos pretendidos pelos Cursos de Letras que se concebem sobre o binômio *teoria lingüística versus teoria literária*”.

A busca dos professores da UNESP-Araraquara reside prioritariamente na construção de um material eficaz que atenda às necessidades reais daqueles alunos que tentam formar (o que também já havia sido observado anteriormente): “os docentes do departamento estão

amplamente satisfeitos com a metodologia. A esse respeito, aliás, pode-se dizer que apresentar alto rendimento em latim tornou-se uma espécie de garantia de qualidade acadêmica no âmbito do Curso de Letras da FCL. Há ainda depoimentos de docentes que preferem orientar pesquisas em nível de graduação quando o candidato já cursou o latim todo com sucesso. Se a pergunta, entretanto, se refere à satisfação dos docentes da área de Latim, a resposta também será um enfático “sim”, uma vez que se investiu nesse tipo de solução (material próprio) e que ele é burilado a fim de atender às necessidades e lacunas eventuais que são identificadas ao longo do tempo de experimentação do material. É escusado dizer que os docentes que empregam o material dos primeiros anos estão continuamente atentos a identificar possíveis falhas, omissões, possibilidades de aprimoramentos, etc...”.

A esse respeito, Codoñer (1995: 80) estabelece, alertando, os dois extremos em que as tentativas de produção de métodos diferenciados, evitando resvalar em um ou em outro, costumam cair:

Ni la monotonía de la enseñanza regulada tradicional: declinaciones, conjugaciones, acompañadas de frases simples que cimenten el conocimiento adquirido de memoria, ni el sistema ‘moderno’ creado a imitación de las lenguas habladas en la actualidad, son plenamente satisfactorios. Existe un inconveniente básico: el aburrimiento generado por una repetición de paradigmas falto aparentemente de objetivos, y la reconstrucción de una sociedad inexistente sobre unos esquemas actuales, hecho que, para empezar, falsea aquella realidad.

Naturalmente, não é o caso do material desenvolvido na UNESP que conhecemos e vimos analisando ao longo da pesquisa, mas poderia ser aplicado em parte a materiais desenvolvidos a partir do pressuposto de que o latim é uma língua como todas as outras e deve compartilhar exatamente as mesmas metodologias e objetivos das línguas modernas. Quanto à imprescindível consideração da literatura e da cultura latina, contudo, o professor Toledo Prado responde: “nosso método em si mesmo não as considera propriamente, a não ser de modo indireto, ou, ainda, ele não explora questões literárias nem culturais (a não ser as imprescindíveis para a compreensão justa e exata dos textos), até porque tais discussões

ocorrem de forma sistemática nas disciplinas *Cultura da Roma Antiga I e II* e *Literatura Latina I e II* (anuais)³⁷”. Essa divisão (comum às três unidades da UNESP e à USP), conforme observaremos a seguir e atestam estudos recentes, ainda que afete a organicidade do conteúdo cultura-literatura-arte-língua, seria justificada por razões muito válidas (por exemplo, a subdivisão da matéria em vários aspectos do latim viria distribuir a carga horária da disciplina, facilitando a requisição de maior espaço no currículo do curso), dada a situação atual das Letras Clássicas nas universidades públicas brasileiras. Coster & Urban (1997: 60), falando especificamente sobre o latim, defendem o aprendizado lingüístico atrelado ao contexto cultural baseados na empiria da sala de aula:

D’une part, la découverte de la civilisation antique présente une valeur formative réelle pour l’élève, qui confronte son vécu moderne avec les racines de notre société. A l’heure où l’étude des langues anciennes est souvent remise en question, cet apport au niveau humain ne peut que servir la cause des latinistes.

D’autre part, la pratique nous a montré que l’enfant se révèle plus enthousiaste et mieux disposé à assimiler les mécanismes grammaticaux si l’apprentissage linguistique est lié à un contexte culturel. Les élèves sont très sensibles à cette découverte de l’Antiquité; cela se vérifie par leur envie d’apporter des documents et par leur demande fréquente des leçons de civilisation.

Falamos especificamente da reforma curricular a que todas as universidades se submeteram nos últimos meses. Na contramão de todas as notícias que tivemos, a Universidade Federal de Santa Catarina, com as novas mudanças, passou de 45 horas-aula de latim por semestre para 72 horas³⁸. É, sem dúvida, um caso único que os professores daquela instituição comemoram: “com isso, poderemos exercitar mais e fixar melhor a língua latina.

³⁷ Ainda que sejam utilizados textos de autores latinos (em geral, quando se trata, por exemplo, do primeiro ano, textos de Virgílio, Ovídio, Fedro etc.). Também costumam se valer de textos que contemplam reflexões sobre o curso de Letras e ainda de outros que permitem identificar empregos modernos do latim, informa-nos o professor.

³⁸ Informação do Prof. Dr. Mauri Furlan, que também realiza uma interessante adaptação das três primeiras seções de *Reading Latin*, que ele chamou de *Legenda Roma I, II & III* e, gentilmente, fez chegar até nós para conhecimento.

Pretendemos até no segundo semestre ampliar a apostila e incluir muitos outros exercícios presentes no método *Reading Latin*”.

Em São Paulo, a situação é diferente, como analisa o professor Toledo Prado, falando sobre a UNESP: “o latim obrigatório, designado Língua Latina Básica ou simplesmente Latim Básico, ocupa dois anos – as disciplinas que compõem o curso de Letras são anuais – e soma 150 horas (90 + 60). Há uma reforma curricular em andamento, contudo, que diminuirá expressivamente essa carga horária, o que fará do latim obrigatório um curso apenas introdutório ao estudo do sistema da língua latina (60 horas). Quando tiveram início as discussões sobre reforma curricular aqui, na FCL, ficou claro que os parâmetros curriculares para os Cursos de Letras, propostos pelo MEC, recomendavam uma diminuição das cargas horárias que excedessem em muito os limites mínimos que eles sugeriam. Como o curso de Letras da FCL enquadrava-se nesse caso, ficou claro que todas as disciplinas do curso deveriam sofrer uma redução em suas respectivas cargas horárias. No caso do latim, a reflexão que fizemos consensualmente foi a de que os alunos não conseguiam nunca um grau de proficiência satisfatório com as meras 150 horas, principalmente se comparados aos do curso de latim do Bacharelado/Licenciatura. Se o objetivo daquela disciplina (Latim Básico) era, acima de tudo, fornecer uma base de contraste lingüístico para o aluno de Letras ou mesmo fornecer um recuo lingüístico para contextualizar dados de gramática histórica da língua portuguesa, pensamos que uma eficiente noção de como funciona a língua – o que seria possível por meio de uma abordagem nocional sistêmica do idioma – seria já bastante para cumprir esse propósito³⁹. Para atingir esse objetivo, pensamos, a princípio, num curso de dois

³⁹ A Prof^a Isabella Tardin Cardoso também separa os objetivos do ensino de acordo com a carga horária disponível e o público atendido: “há vários objetivos para o ensino de latim em nosso Instituto. Se o objetivo é apresentar aspectos básicos da língua latina, para que os alunos tenham uma noção do que seria seu estudo, o semestre obrigatório para os cursos de Letras e Lingüística é suficiente. Se há interesse em estudar de fato a língua latina, de modo a ler e traduzir a literatura latina, são necessários mais os sete semestres que oferecemos como optativos ao curso de Letras”.

semestres que totalizaria 120 horas. O que foi possível acomodar foram apenas dois semestres de 30 horas cada, ou seja, a metade do que foi solicitado. Não sabemos o quão eficiente poderá ser esse panorama sistêmico da língua latina, porque o novo Curso de Letras só terá início efetivo a partir de 2006. É natural, portanto, que estejamos algo apreensivos, porém, temos todos a certeza de que o formato curricular anterior (ainda em vigor) é excessivo, pois ou um curso de latim consegue levar o aluno a ter uma proficiência mesmo mínima no idioma, ou cessa de existir, já que não há por que tentar soluções intermediárias, que só extenuam desnecessariamente os graduandos e “incham” a grade curricular. O curso de Bacharelado/Licenciatura, por outro lado, tem carga horária compatível com os objetivos de qualquer curso de latim que se preze, porque tem sido capaz de formar alunos dotados de uma competência (já que é temerário falar em *proficiência*, em se tratando de uma língua antiga como o latim dos antigos romanos) que costuma variar de razoável a boa e, em alguns casos, muito boa”.

Sobre essa questão também opina Carlos Eduardo de Mendes Moraes, professor de Literatura Latina da UNESP-Assis: “para os cursos de Letras são obrigatórios quatro semestres de Língua e dois de Filologia (no currículo que está terminando); um de cultura clássica e dois de Língua (no novo currículo) – para 2006, provavelmente, retornará a habilitação em latim. Embora eu não considere suficiente essa carga horária, as disciplinas optativas oferecidas pelo Departamento tentarão, neste novo currículo, se adequar e complementar os estudos oferecendo disciplinas de formação opcional (habilitação em Lingüística e língua portuguesa) e disciplinas optativas (voltadas para os estudos clássicos e para a língua latina)”.

A redução forçada da carga horária reservada às Letras Clássicas parece, entretanto, não ser exclusividade das universidades públicas do Estado de São Paulo, nem dos parâmetros curriculares brasileiros:

Los objetivos, contenidos y métodos están en relación directa al tiempo de que se disponga: no se puede enseñar o aprender lo mismo, ni de la misma forma en doce horas que en ocho, por poner un ejemplo. Éste es uno de los cambios más importantes a lo que los profesores de lenguas clásicas nos hemos tenido que enfrentar en los últimos decenios, pues todo nuevo plan de estudios ha reducido el horario disponible para las lenguas clásicas, quedando reducido actualmente en nuestro país [Espanha] a la mínima expresión, hasta tal punto que se hace difícil alcanzar los objetivos que se proponen. Pero, de cualquier manera, nos guste o no, éste es un condicionante que debemos tener presente y que, de manera inexorable, nos obliga a modificar objetivos, contenidos y métodos (Cacho, 2001: 81).

Podemos localizar, assim, a partir de um olhar geral sobre as respostas de todos os professores e da literatura recente sobre o assunto, dois movimentos opostos ocorrendo simultaneamente (embora não necessariamente exista aí uma relação de causa-consequência):

- 1) a pressão oficial para a supressão de boa parte do currículo mínimo das línguas clássicas;
- 2) o crescente interesse e empenho dos alunos sobre essas disciplinas.

A afirmação de que “as disciplinas de latim nas nossas universidades acumulam altos índices de reprovação, desistência e fenômenos afins”, feita por Moura em 1996 e tomada como pedra fundamental para o nosso estudo, parece, surpreendentemente, não se confirmar quase uma década depois. “Modéstia à parte, o curso de habilitação em latim da FCL-Assis apresentou uma melhora de público e de resultados bastante significativa nos últimos sete anos”, avalia o Prof. Carlos Eduardo Moraes.

Em uníssono corrobora o professor Toledo Prado: “no caso do Latim Básico (disciplina obrigatória), os índices de reprovação e/ou desistência de fato não são mais altos que em outras disciplinas do currículo. No caso do latim do Bacharelado/Licenciatura, o sistema de distribuição de alunos entre as línguas oferecidas pelo Curso de Letras pauta-se pela classificação que o aluno obteve no Vestibular; dessa forma, sempre foi bastante comum receber alunos, no 1º ano, que, ao passar para o segundo ou terceiro ano do Curso de Letras, muda sua opção de língua estrangeira, o que sempre reduzia a classe a metade ou ainda menos

do seu tamanho inicial. Nos últimos quatro anos, entretanto, temos constatado um atípico aumento de alunos que realmente optaram consciente e deliberadamente por fazer latim. No presente ano, diga-se, pela primeira vez desde que podemos lembrar, mais da metade da sala declarou ter escolhido livremente cursar latim e pretender seguir o curso até o fim, o que é notável! Até agora, porém, nossa realidade tem sido tal que, na passagem do 2º para o 3º ano (momento em que o aluno da FCL deve escolher somente uma das duas línguas estrangeiras que ele cursa para seguir adiante no Bacharelado/Licenciatura), costuma restar cerca de 30-40% dos alunos que ingressaram no primeiro ano e são esses que efetivamente acabam formando-se em latim. Quanto à reprovação, ela é bem mais comum no Latim Básico que no Língua Latina do Bacharelado/Licenciatura. Em anos em que o número de alunos que não concluem uma disciplina de latim é mais alto, isso se deve antes à desistência (inquiridos sobre a razão da desistência, os alunos que a praticaram costumam alegar que acharam a “matéria difícil”) que à reprovação”.

As razões dessa positiva inversão no panorama do ensino de latim nas universidades públicas não são óbvias, mas é possível esboçar algumas suposições: quando Moura (cf. Borges & Moura, 1996: 1) afirma que “esses problemas [altos índices de reprovação, desistência e fenômenos afins] ocorrem, de um lado, por causa de um equívoco na definição dos objetivos do ensino de latim, e, de outro, devido à metodologia que se origina de tal concepção”, o autor nos dá margem para entender que a solução dos “problemas” está precisamente na justa definição dos objetivos e numa reformulação da metodologia de ensino. Ainda que, acreditamos, esse processo não esteja concluído, como pudemos perceber durante a pesquisa junto aos docentes, ao menos já está em andamento e começa a surtir efeito.

Se observarmos um quadro mais expressivo dos dados sobre a questão local (UNICAMP) do ensino de latim proposto no tópico a seguir (cf. p. 56), a afirmação da Profª Isabella Tardin Cardoso ganha concretude: “antes da adoção do método, os índices de

reprovação em latim eram os mais altos da área de Ciências Humanas em nossa universidade. Latim tinha a alcunha de *o Cálculo* (disciplina da matemática) *das humanas*. Após o uso do método, cuja adoção não prescinde da atuação dos auxiliares didáticos, o índice caiu consideravelmente”.

Também para os professores Adriano Scatolin⁴⁰ (USP) e Carlos Eduardo Moraes⁴¹ (UNESP-Assis), o latim abandonou o *status* de disciplina impiedosa, reprovando (e apavorando) metade do contingente de alunos. Atualmente, parece pender mais para o lado de uma disciplina sobre a qual todos nutrem curiosidade.

Há aproximadamente quatro anos, o Prof. Carlos Eduardo Moraes (uma outra opinião vinda da UNESP-Assis, além da do Prof. Ênio Toniolo, que já privilegiamos), diversamente da metodologia adotada pelo colega, tem “utilizado traduções⁴², com *o intuito de fazer valer a força da cultura clássica para a formação do estudante de Letras* [grifo nosso]”. Esclarece o professor: “como o nosso curso é de habilitação em latim, há um programa especial para a literatura, que começa com as *Metamorfoses*, passa pelas *Artes Poéticas* de Aristóteles e Horácio, pelo teatro de Sêneca, Plauto e Terêncio, pela Epopéia de Virgílio, pelas orações de Cícero, pela sistematização da oratória, com Quintiliano e a prosa, com Apuleio e Petrônio. *Parece-me*, entretanto, que uma das obras adotadas nos anos iniciais de latim é o *Latina Essentia*⁴³, escolha que coube aos docentes responsáveis pela parte da língua, que entenderam que o método de ensino era de boa qualidade”.

⁴⁰ “Não sei as estatísticas exatas, mas creio que os índices de reprovação e/ou desistência sejam mais ou menos iguais ao das demais disciplinas obrigatórias”.

⁴¹ “Os números de reprovação e desistência na disciplina de latim figuram na casa dos 10%, um índice comum na FCL Assis”.

⁴² “O acesso ao material constitui um grande problema. No caso da língua, os docentes trabalham com uma obra atual. Na literatura, algumas obras têm sido reeditadas, mas boa parte é de acesso bastante difícil”.

⁴³ *Latina Essentia* (cf. Rezende, 1993) é empregado também em associação com fragmentos de textos latinos nas aulas de língua.

É notável, na afirmação de Moraes, uma certa dissociação entre as disciplinas de literatura e a de língua latina. Ora, se um dos grandes objetivos de separar língua de literatura e de cultura reside na preservação de uma unidade estrutural coesa que forneça aos alunos os fundamentos básicos para uma leitura *una* desses aspectos, então não há razão para essas disciplinas desempenharem funções independentes e isoladas – como vem ocorrendo.

Sem já nos estendermos excessivamente, tomamos emprestadas as palavras de Fartzoff (1997: 70) sobre pesquisa semelhante, baseada em dados sobre metodologia de ensino obtidos através de questionário enviado aos professores de Letras Clássicas da França em 1996:

Un tel bilan, nécessairement modeste et partiel, n'est pas seulement éclairant sur les satisfactions et les insatisfactions; il reflète aussi les difficultés inhérentes à l'enseignement des langues anciennes [...], où le professeur souhaite légitimement concilier des exigences qu'il n'est pas toujours facile d'associer: faire des cours attractifs, mais sérieux et formateurs pour les élèves; ménager des ouvertures sur la civilisation et l'histoire, mais donner une connaissance précise de la langue étudiée et faire lire des textes riches et intéressants; faire ressortir les lignes de force qui unissent notre monde à son héritage antique, mais souligner aussi la particularité de l'Antiquité gréco-romaine. Ainsi, les réponses au questionnaire ont assez bien exprimé, croyons-nous, la situation quotidienne du professeur dans sa classe.

Naturalmente, o material de que dispomos suscitará muitas mais reflexões além dessas por nós a princípio levantadas. Sendo, entretanto, o tempo escasso e o nosso alcance limitado, preferimos nos concentrar por ora em aspectos que se fizeram imperativos ao longo da pesquisa.

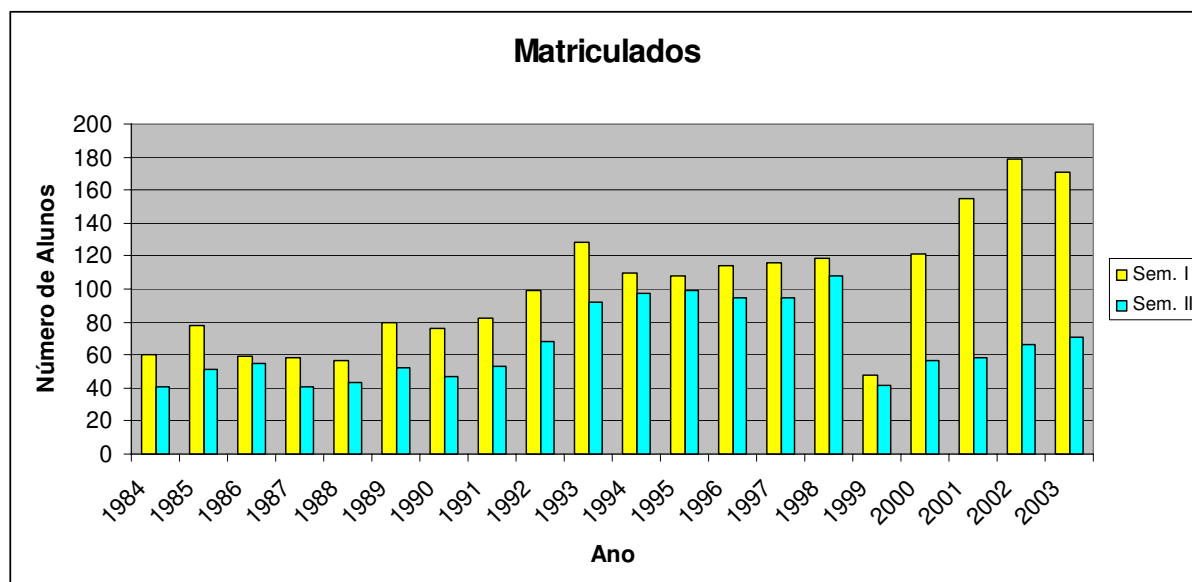
CAPÍTULO 3

A QUESTÃO LOCAL DO ENSINO DE LATIM

Para avaliar com alguma objetividade a situação do Latim na universidade (pelo menos na Estadual de Campinas, onde temos acesso aos números cedidos pela Diretoria Acadêmica), preparamos uma tabela que informa número de alunos matriculados, aprovados, desistentes, reprovados por nota ou por frequência, cursos aos quais estão vinculados, além de ano, semestre e turma em que se matricularam desde 1984 até 2003 (para manter o critério de comparação anual, preferimos não incluir na análise os dados de 2004, ainda incompletos no momento da coleta, mas que podem ser consultados em documento anexo). Um exame preliminar, a partir da percentagem de desistentes e reprovados por nota ou frequência nos dois primeiros níveis de Língua Latina⁴⁴, já nos mostra alguns movimentos relevantes. Parece que em 1989 o latim ingressa numa séria crise: em média quase 40% dos alunos, semestre após semestre, fracassavam nas suas investidas no mundo clássico – reflexo de uma possível rejeição à metodologia empregada ou apenas do “imediatismo de uma visão-de-mundo comercial e tecnicista” (Viaro, 1999:17) que veio sendo incutida nos cursos de formação profissional desde a década de sessenta? O fato é que essa crise só começa a mostrar sinais de melhora a partir de 1997, quando os príncipes voltam a simpatizar com a sala de aula ou a acreditar na “utilidade” do latim, sempre posta em xeque.

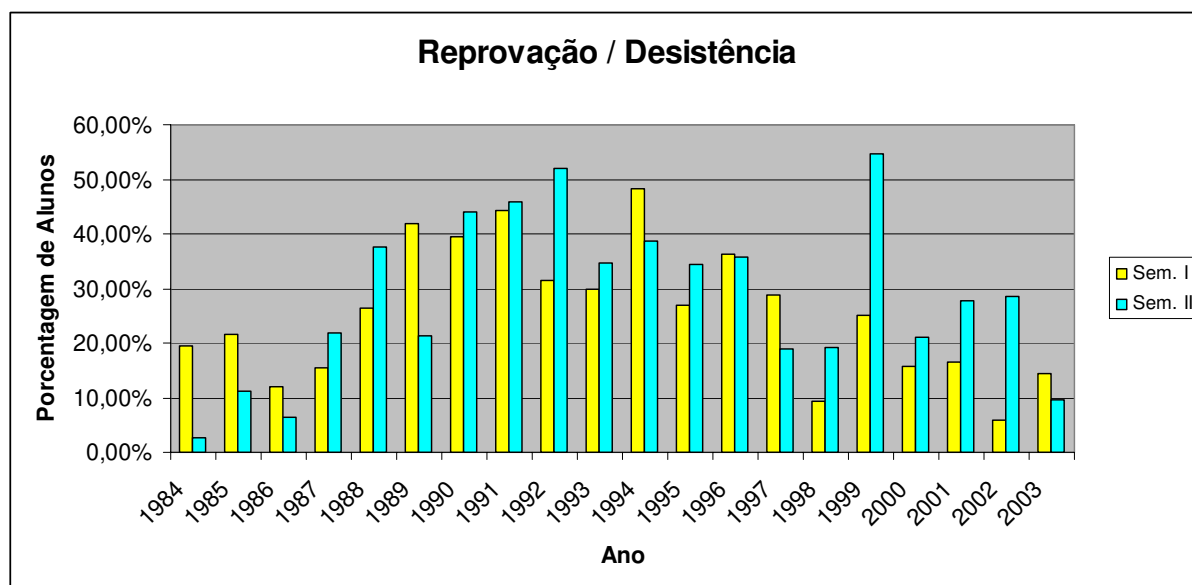
⁴⁴ Também preferimos por ora excluir as disciplinas mais avançadas, uma vez que só começam a aparecer a partir de 1989 (Latim III e IV). O ciclo completo (oito semestres de Latim) só se estabelece a partir de 1995 (perdurando até hoje).

NÚMERO DE MATRICULADOS						REPROVAÇÃO E DESISTÊNCIA					
ANO	I ⁴⁵	II	ANO	I	II	ANO	I	II	ANO	I	II
1984	60	41	1994	110	97	1984	19,56%	2,77%	1994	48,27%	38,59%
1985	78	51	1995	108	99	1985	21,56%	11,11%	1995	26,92%	34,37%
1986	59	55	1996	114	95	1986	11,90%	6,52%	1996	36,36%	35,71%
1987	58	41	1997	116	95	1987	15,38%	21,87%	1997	28,84%	18,86%
1988	57	43	1998	119	108	1988	26,31%	37,50%	1998	9,37%	19,11%
1989	80	52	1999	48	42	1989	41,86%	21,21%	1999	25%	54,54%
1990	76	47	2000 ⁴⁶	121	57	1990	39,53%	44%	2000	15,68%	21,05%
1991	82	53	2001	155	58	1991	44,23%	45,94%	2001	16,66%	27,77%
1992	99	68	2002	179	66	1992	31,37%	52,08%	2002	5,88%	28,57%
1993	128	92	2003	171	71	1993	29,78%	34,78%	2003	14,51%	9,52%



⁴⁵ I, para todas as turmas de HL143 (Latim I) e II, para todas as turmas de HL243 (Latim II).

⁴⁶ Em 2000 foi aberto curso noturno de Licenciatura em Letras e os números a partir de então aumentam.



É após a implantação do *Reading Latin*, em 1992, que encontramos os maiores índices de reprovação e desistência (segundos semestres de 1992 e 1999), mas, paradoxalmente, também os números mais altos de matriculados e de alunos que chegaram até o último nível (VIII)⁴⁷. Esses dois maiores índices de reprovação e desistência coincidem nos segundos semestres de 1992 e 1999: anos em que *Reading Latin* é implantado (1992) e reimplantado (1999) após breve experiência com o método *Initium* (durante os primeiro e segundo semestre de 1998). São, portanto, momentos limites que certamente influenciam os dados que obtemos. Ao considerarmos esses números, há ainda dois fatores a ponderar: em meio aos alunos reprovados ou desistentes, há aqueles que passaram pelo “método do Sweet”, ficaram com o segundo semestre pendente por terem feito só o primeiro e depois, ao voltar a estudar latim, viram-se com uma defasagem em relação aos outros alunos que empregavam o novo método desde o primeiro dia de aula (o que ajudaria a explicar os altos índices de evasão/reprovação no curso de Latim II, como nos informam os quadros); e há aqueles que, tendo sido reprovados ou tendo desistido do primeiro semestre de latim com o “método do Sweet” ou *Initium*, quando tentaram novamente o curso no primeiro semestre, encontraram *Reading*

⁴⁷ De 1995 a 2003, 38 alunos chegaram ao nível VIII.

Latin: um método com diretrizes inovadoras e em inglês – o que pode ter atrasado a compreensão do processo de aprendizagem para muitos (a grande maioria desses alunos são conscientes das estratégias de ensino de línguas).

É inegável o interesse que a língua latina desperta em todos os campos do conhecimento⁴⁸; igualmente visível é o tempo de adaptação que o uso do *Reading* teve (ainda tem?) na universidade. Os números, bem como o relato de alunos, fazem-nos crer que, embora haja uma rejeição inicial ao material em inglês (o que os professores procuram sanar com traduções dos exercícios e textos essenciais), os resultados positivos do método talvez apareçam mesmo em longo prazo. O conteúdo total do *Reading*, aliás, consegue ser integralizado (atesta a experiência) no mínimo em 300 horas de curso (os oito semestres: duas primeiras etapas com carga horária de 4h/semana e o restante de 2h/semana), embora os autores sugiram entre 180 e 240 horas: “in schools and adult education, where time is restricted, *Reading Latin* should be treated as a two-year course, and in universities, on a timetable of 3-4 hours a week [...]” (“Preliminary Remarks”, text book). Haveria um *delay* relativo ao papel da língua materna dos estudantes no processo do aprendizado?

Fries (1945: 9) afirma que os materiais mais eficazes são baseados numa descrição científica da língua a ser aprendida, comparada cuidadosamente com uma descrição paralela da língua do aprendiz⁴⁹. Embora o autor se refira ao inglês (LE), as evidências, por ora, mostram que essa resolução pode funcionar também para as línguas antigas. Aliás, se

⁴⁸ Apenas a título de ilustração, segue uma lista de cursos oferecidos na UNICAMP que já tiveram alunos regularmente matriculados em disciplinas de latim, citando aqui os mais recorrentes: Arquitetura e Urbanismo, Artes Cênicas, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Educação Artística, Educação Física, Estatística, Física, Geografia, Geologia, História, Matemática (Licenciatura; Mat. Aplicada e Computacional), Música, Odontologia, Pedagogia, Química, Engenharias Agrícola, Civil, Elétrica, Mecânica, Química, de Alimentos, de Computação, de Controle e Automação.

⁴⁹ “The most efficient materials [to teach languages] are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.”

pensarmos no *Reading*, concebido como foi para falantes de inglês, encontraremos inúmeros exemplos de comparações pertinentes e esclarecedoras entre uma língua e outra, sem falarmos na especial atenção reservada à influência da literatura latina sobre a literatura de língua inglesa. Para Moura (1996: 3), uma das vantagens do método (se apoiado em traduções) é que “não fica difícil para o aluno perceber as características estruturais próprias do latim, em comparação com o português, sem que se trate de ‘projeções’ da estrutura de uma língua sobre a estrutura de outra”.

A UNICAMP conjuga em nível de graduação todos os aspectos do mundo clássico (cultura, literatura, arte e língua) nas disciplinas de língua latina e grega, na contramão das demais universidades estaduais de São Paulo. Muitos dos professores convidados a participar da pesquisa relativa a materiais de ensino de latim alegaram limitação no assunto por lecionarem em cursos de “Literatura Latina” ou “Cultura da Roma Antiga”⁵⁰. O que nos perguntamos é se existe legitimidade em (e até se é possível) apartar a língua da literatura, a literatura da cultura ou, resgatando uma velha questão, a língua da história dos documentos⁵¹. Essas cisões, estariam elas ligadas à necessidade de encolher num espaço de tempo mínimo (para a UNESP são quatro semestres obrigatórios, para a USP dois⁵² e para a UNICAMP

⁵⁰ “Nas aulas de língua latina sempre levei em conta a literatura e a cultura latina, embora os alunos tivessem aulas específicas de literatura. Hoje, além das aulas de Literatura Latina, que são obrigatórias em seis semestres para os alunos que optam por habilitação em Latim, há uma disciplina básica, cursada obrigatoriamente por todos os alunos de Letras, que se denomina Introdução aos Estudos Clássicos e que é ministrada no primeiro ano do curso. Responsabilizam-se por essa disciplina, conjuntamente, as áreas de Língua e Literatura Latina e de Língua e Literatura Grega. Há também uma disciplina denominada Cultura Latina” explica a Profa. Zélia Cardoso, da USP.

⁵¹ Ainda que para alguns alunos (lingüistas, por exemplo) o interesse maior esteja na gramática do latim – *i.e.* o sistema em si e não seu uso.

⁵² “Para a habilitação em Latim são obrigatórios 6 semestres; para habilitação em Português, Lingüística, línguas latinas e línguas germânicas, dois semestres; para as línguas orientais o Latim não é obrigatório”, adverte a Profa. Zélia Cardoso sobre a USP.

apenas um) todo o básico sobre a língua, a cultura e a literatura latina que influenciará toda a moderna produção artística do Ocidente⁵³? Tendemos a pensar que sim.

É conveniente lembrar aqui, entretanto, que essas cisões, ao menos em parte explicadas pela compressão a que obriga o MEC, cumprem bem a tarefa de fornecer bases para que o próprio aluno escolha (ou não) prosseguir os estudos na língua para de fato conhecê-la mais profundamente. Obviamente, não é razoável obrigar os alunos, no espaço de quatro anos, a cursar todos os semestres disponíveis de todas as matérias oferecidas – essa expectativa ignoraria os limites de uma proposta curricular *possível* tanto para o aluno quanto para a universidade. O que se defende aqui é que essas cisões curriculares não apartem, na prática, o sistema lingüístico do seu uso e das formas em que ele se manifesta – porque essa postura seria um obstáculo para o entendimento do latim como ferramenta de acesso aos textos antigos. Assumir esse ponto de vista implica também, portanto, um outro questionamento fundamental: se tanto os estudantes de Letras quanto os de Filosofia devem aprender latim para alcançar a leitura mais ou menos autônoma das obras latinas, por que (no caso da UNICAMP) aqueles têm apenas um semestre obrigatório, se estes têm quatro?

Não é nosso propósito aqui esgotar as questões levantadas, mas cremos que a simples detecção da problemática cumpre parte dos objetivos, fomentando a crítica ao conhecimento produzido na universidade e propondo soluções para um aproveitamento maior e mais consciente das grades curriculares obrigatórias propostas pelo Ministério da Educação e Cultura.

⁵³ “[...] As literaturas clássicas são indispensáveis à compreensão e à análise das literaturas ocidentais, da Idade Média aos tempos modernos” (Mello *et al.*, 1989: 537).

CAPÍTULO 4

ANÁLISE PONTUAL DAS SEÇÕES GRAMATICAIS⁵⁴

Já nas observações preliminares do método encontramos a seguinte recomendação (que justifica, em parte, as diferenças estruturais entre *Reading Latin* e *Reading Greek*): “Our experience strongly suggests that it takes longer to develop a reading ability in Latin than it does in Greek. [...] First, it became clear early on that Latin needs more exercise work than Greek does [...]” (“Preliminary Remarks”, Text Book). Para o Prof. Paulo Sérgio de Vasconcellos, da UNICAMP (que emprega os materiais de Cambridge para os cursos de latim e de grego), isso talvez se deva ao fato de a sintaxe latina ser mais complexa que a do grego, constatação que favoreceria a escolha de métodos mais detalhados – limitando, entretanto, a sua aplicação. Conforme já dito anteriormente, o fato de *Reading Latin* ser um material planejado para em média 200h/aula tolhe em muitos casos seu potencial de emprego nas universidades em que os Estudos Clássicos correm contra o tempo para (tentar) transmitir um mínimo de autonomia na decodificação dos textos. É o caso da USP, por exemplo, que optou pelo Sweet até o início de 2005 por já estar traduzido para o português e pela conveniência de poder concluí-lo em dois ou três semestres.

Embora de fato extenso, o material de Cambridge convida mestres e estudantes a participarem da composição das tarefas, personalizando, de alguma forma, o uso do livro: “It is extremely important to note that the exercises should be regarded as a *pool out of which the*

⁵⁴ Teria sido impossível cumprir plenamente esta fase da pesquisa sem as valiosíssimas contribuições do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Vasconcellos e da Profa. Dra. Isabella Tardin Cardoso que, tão gentilmente, compartilharam conosco as suas observações amadurecidas pelos anos de docência com o método. *Gratias plurimas uobis agimus.*

teachers/students should choose what to do, and whether in or out of class” (“Preliminary Remarks”, Text Book). As preocupações dos autores com o seu público são, enfim, recorrentes.

Há, por exemplo, atencioso método na ilustração do mundo romano antigo. Ao longo das comédias, inúmeras ilustrações vão enriquecendo as imagens que se espera que o aluno faça do texto. As primeiras delas são as máscaras dos personagens *Euclio*, *Phaedra* e *Staphyla*, máscaras que, por estarem ali, geraram já discordâncias. Não há evidências contemporâneas a Plauto de que de fato existissem máscaras em seu teatro, o que há são apenas testemunhos posteriores (Quintiliano, Pólux). Sobre a questão se dividem os estudiosos: Gratwick⁵⁵ acredita que elas de fato existissem; Beare (1955), entretanto, contesta a validade desses testemunhos para a época de Plauto e assim permanecemos longe de resolver o enigma. A posição de Peter Jones e Keith Sidwell se pretende imparcial quando comunicam na introdução:

Actors in the Greek originals wore masks which covered the whole head. Though it is not **absolutely certain** [grifo nosso] that Plautus followed this convention, we have illustrated the Plautine characters in the Introduction with Greek mask-types from around the time of Menander. Notes on these masks and on the other illustrations will be found on p. 154.

No entanto, a expressão “it is not absolutely certain” e a simples inclusão das figuras na adaptação da comédia são possivelmente índices reveladores do real posicionamento dos autores quanto à polêmica. A sugestão que nos coube, avaliando também a crítica dos professores, é a de que a inclusão de uma nota diretamente às ilustrações que remetesse aos comentários evitaria que grande parte dos alunos (que não lê a introdução do livro) associasse as máscaras ao teatro plautino sem qualquer ressalva.

A *Aulularia* de Plauto tem início com a entrada do deus protetor Lar que, em algumas linhas de prólogo, resume a história da família e nos alerta para a avareza de Euclião. A adaptação de Peter Jones e Keith Sidwell opta por substituir esse breve histórico familiar com

⁵⁵ Cf. Gratwick, 1993: 10.

um número de cenas extraídas de outras peças da comédia romana (seções A e B), começando a seguir Plauto a partir da seção 1C. Conforme já sublinhado, é patente a consideração que a versão de Reading Latin faz das fontes de Plauto em observância com os textos posteriores que se originaram a partir dele:

Molière, writing for the royal court in seventeenth-century Paris, took up the theme in his *L'Avare*, on which Plautus' *Aulularia* had an obvious influence. In the following incident the miser, Harpagon, chases out of the house his valet, La Flèche. **Compare the scene with Euclio and Staphyla in *Aulularia* 1 C, and look for further points of contact between the three playwrights** [grifo nosso].

HARPAGON Get out at once, and don't answer back. Be off, you professional swindler.

LA FLÈCHE ([aside]) I've never seen anything worse than this damned crook. He's a real and devil and no mistake.

HARP. What are you muttering to yourself?

LA FL. Why are you after me?

HARP. It's not for you to ask why; get out quickly or I'll bash you.

LA FL. But what have I done to you?

HARP. Enough to make me want to be rid of you

(Text Book, p. 23).

Apenas lido o breve diálogo de *L'Avare*, seguindo a sugestão do método e acrescentando a referência do original, comparemos, agora, dois pequenos trechos próximos entre si da edição Belles Lettres e da adaptação de *Reading Latin*⁵⁶:

EVC. Exi, inquam, age exi! Exeundum hercle tibi hinc est foras, Circumspectatrix cum oculis emissiciis!

STA. Nam cur me miseram uerberas?

EVC. Vt misera sis, atque ut te dignam mala malam aetatem exigas.

(Belles Lettres, p. 152, v. 40-44)

(Euclio ex aedibus in scaenam intrat clamatque)

EVC. exi ex aedibus! exi statim! cur non exis, serua mea?

STAPHYLA (ex aedibus exit et in scaenam intrat) quis est, mi domine? quid facis? quare me ex aedibus expellis? serua tua sum. quare me uerberas, domine?

EVC. tace! te uerbero quod mala es, Staphyla.

(Text Book, p. 8, v. 127-132)

EVC. [...] Caue quemquam alienum in aedis intromiseris. [...] Profecto in aedis meas me absente neminem uolo intromitti. Atque etiam hoc praedico tibi: Si Bona Fortuna ueniat, ne intromiseris.

STA. Pol ea ipsa credo ne intromittatur cauet. Nam ad aedis nostras nusquam adiit, quamquam prope est.

⁵⁶ Mácrons e braquias foram suprimidos por causarem incompatibilidade digital em diferentes versões do *Word*, programa por nós utilizado na digitação do trabalho.

EVC. tace atque abi intro.
(Belles Lettres, p. 154, v. 90, 98-103)

EVC. [...] si Bona Fortuna ad aedis it, prohibe!
STAPH. Bona Fortuna numquam ad tuas aedis adit, domine.
EVC. tace, serua, et abi statim intro.
STAPH. taceo et statim abeo. (Staphyla abit et secum murmurat) o me miseram! ut
Phaedra, filia Euclionis, me sollicitat! nam grauida est Phaedra e Lyconide, uicino Euclionis.
senex tamen ignorat, et ego taceo, neque consilium habeo.
(Text Book, p. 9, v. 157-164)

Sendo a *Aulularia* a primeira das peças adaptadas, responsável pela introdução ao mundo antigo de alunos absolutamente leigos, é forçoso notar que embora o texto não mantenha as expressões do original *ipsis litteris* (como passa a acontecer nas próximas seções), todo o sentido – inclusive muitos detalhes estilísticos e marcações cênicas – permanece preservado.

É comum associar o trabalho de Plauto a um conceito longamente discutido entre os estudiosos: o metateatro. É, contudo, a definição de Slater a que nos parece mais acertada na medida em que, além de original e bem colocada, proporciona um olhar diferenciado para todo o *corpus* do teatro antigo – a peça na sua perspectiva representável, de palco:

[...] metatheatre has recently been defined as a quite different concept by Bruno Gentili (1979: 15): plays constructed from previously existing plays. [...] I shall define metatheatre as theatrically self-conscious theatre, i.e., theatre that demonstrates an awareness of its own theatricality. [...] Plautine drama is full of references to the play as play and to the performers as players and playwrights. [...] Plautus' remarkable achievement is to include self-conscious awareness of theatrical convention in a new concept of comic heroism, which I believe emerges most clearly in performance. A number of Plautus' characters, usually the clever slaves (*servi callidi*) but occasionally others very similar to them, demonstrate a self-awareness of the play as play and through this awareness demonstrate their own ability to control other characters in the play (Slater, 2000: 12).

Como exemplo, poderíamos citar o escravo Crísalo em *Bacchides* que, conhecendo os pudores morais e o afeto de Nicobulo pelo filho, como um narrador onisciente, se é possível a comparação, rapidamente traça um plano para controlar o velho durante todo o desenrolar da peça.

Toda a abordagem de Slater em *Plautus in performance* (como sugere o nome) está baseada na real *teatralidade* das obras de Plauto. Elementos extraordinariamente práticos aparecem debatidos sem reservas e apenas esboçados, não é difícil encontrá-los às dezenas tanto nos textos originais quanto nas adaptações com as quais tivemos contato.

To speak of improvisation in a dramatic text, as I often will in these discussions, might seem an oxymoron. Improvised theatre per se cannot be scripted. It does, however, behave in certain recognizable ways. The hallmark of improvisation is a constant emphasis on action as presently happening and evolving: “*now I will try this...*”, “*now I need a new scheme....*” [grifo nosso] Improvised theatre is paratactically structured, with little interweaving of action within a scene. Various actions, some abortive, some successful, follow and interrupt one another. One player may be generally in control of the others in an improvisation, but he cannot control completely the action of a scene. All these features of improvisation can be imitated in scripted theatre. Therefore, when I speak of improvisation, I mean Plautus’ literary imitation of these features of improvisational theatre (Slater, 2000: 9).

As falas de Crísalo são antológicas e não fará mal acrescentar uma mais, ilustrando o que Slater já sistematizou: “[...] **sed nunc** senem saeuum esse uolo. nam astutias meas haud facile **perficiam**, si senex tranquillus erit ubi litteras in manus **dabo**. si saeuus erit, ego senem tam frictum **faciam** quam cicer. **adibo** ad aedis. **tum**, ubi exhibit, **statim** tabellas **dabo** seni in manum⁵⁷” (Text Book, 31).

Na comédia *Bacchides* (Seção 2A), o método também mantém na sua adaptação (nada ingênua) uma das mais importantes características do estilo plautino, a “Glorifizierung”⁵⁸ [Glorificação] (i. é, o fato de o escravo se comparar a personagens da tragédia), além de recriar no processo de facilitação do texto a maioria das particularidades estilísticas do autor:

In many ways *Bacchides* is the most typical of the extracts from Plautus in this book. It contains most of the elements contained in Whetstone’s famous precept: *To work a comeddie kindly, grave old men should instruct, young men should shew imperfections of youth, strumpets should be lascivious, boyes unhappe and clowns should speak disorderlye*. There is no instruction from grave old men in the extracts you have read, but there is plenty earlier on in *Bacchides* from Lydus, Pistoclerus’ tutor, who laments his pupil’s fall to ruin. For ‘clowns’ read ‘deceitful slaves’, and you have in a nutshell the typical Plautus’ comedy, which was to have such an influence upon, for example, restoration comedy.[...] (p. 47, Text Book).

⁵⁷ Os verbos no futuro ajudam a reforçar a ênfase na ação.

⁵⁸ Termo cunhado por Fraenkel, 1960.

Comparemos alguns trechos selecionados do método e do original em que a *Glorifizierung* aparece marcante:

CHR. audies. **de ducentis nummis primum intendam ballistam**⁵⁹ in senem nostrum. ballista si delebit **turrim et propugnacula**, per **portam inuadam** statim **in oppidum antiquum**. si oppidum capiam, aurum uestrum ex oppido auferetis in corbibus. tum puellae dare poteris, sicut animus tuus sperat, Mnesiloche. res facilis erit, uia plana.
(Text Book, p. 29)

CH. Ah, placide uolo Vnumquidque agamus; hoc ubi egero, tum istuc agam. **De ducentis nummis primum intendam ballistam** in senem. Ea ballista si peruortam **turrim et propugnacula**, Recta **porta inuadam** extemplo **in oppidum anticum** et uetus. Si id capso, geritote amicis uostris aurum corbibus, Sicut animus sperat.
(*Belles Lettres*, p. 52)

MNE. o imperatorem probum...
(Text Book, p. 31 – Mnesíloco se dirige a Crísalo)

PI. O imperatorem probum!
(*Belles Lettres*, p. 55)

“ [...] He draws a long comparison between how the Greeks stormed Troy and took it, and how he, Chrysalus, will storm the old man and receive him of a further sum of money. The old man reads the letter⁶⁰.

CHR. **Atridae**, ut fama est, **fecerunt facinus maximum**. nam di aedificauerunt oppidum Troiam (rex Troiae Priamus fuit), sed Atridae cum armis, **cum equis, cum exercitu, cum optimis militibus decimo anno** ceperunt. Sed hoc opus nihili fuit. Nam ego dominum **expugnabo meum** una hora, **sine exercitu, sine militibus! o Troia, o patria, o Pergamum, o Priame senex, periisti**: nam tu **misere male** amisisti ducentos **Philippus**, et alteros mox amittes ducentos [...].
(Text Book, p. 37-38)⁶¹

CHRYSLUS. **Atridae** duo frates cluent **fecisse facinus maxumum**, Quom Priami patriam Pergamum diuina moenitum manu Armis, **equis, exercitu atque eximiis bellatoribus** Milli cum numero nauium **decimo anno** post subegerunt. Non pedibus termento fuit, praeut ego erum **expugnabo meum** Sine classe **sineque exercitu et tanto numero militum**. [Cepi, expugnaui amanti erili filio aurum ab suo patre.] Nunc prius quam huc senex uenit, libet lamentari, dum exeat. **O Troia, o patria, o Pergamum; o Priame, periisti senex**, Qui **misere male** mulcabere quadrigentis **Phillippis** aureis.
(*Belles Lettres*, p. 64)

⁵⁹ A catapulta, *ballista*, da qual Crísalo fala em metáfora é bastante enfatizada em *Reading Latin*.

⁶⁰ Observemos o importante papel da *didascália* colocada no início de cada seção. Além de resumir algumas das passagens suprimidas por conta da breve adaptação didática, os autores chamam a atenção para o comportamento pretensioso e megalomaniaco de Crísalo.

⁶¹ A fala de Crísalo na adaptação ocupa 25 versos, no original são 54 versos.

CHR. eugepae! **curaui hoc!** Nam tu hoc tempore **senex miserrimus** es. ut rem bene gessi! me seruauit atque **urbem cepi**. uerum seruus sum magna astutia, summo ingenio. **nunc domum redibo** atque **hanc praedam** Mnesilocho **feram** (Text Book, p. 41).

CH. **Curatum est...** esse te **senem miserrimum**. Hoc est incepta efficere pulcre: ueluti mi Euenit, ut ouans praeda onustus cederem. Salute nostra atque **urbe capta** per dolum **Domum reduco**. integrum omnem exercitum. Sed, spectatores, uos nunc ne miremini Quod non triumpho: peruulgatum est, nil moror. Verum tamen accipientur mulso milites. **Nunc hanc praedam** omnem iam ad quaestorem **deferam** (*Belles Lettres*, p. 71).

Sobre a progressão das adaptações em relação ao texto original, cf. ainda comentários às seções 4 e 5.

4.1. SEÇÕES 1 E 2 DE *READING LATIN*

A seguir, foram enumerados alguns comentários positivos e negativos sobre pontos específicos das Seções 1 e 2. Os apontamentos que seguem não se pretendem nem exaustivos nem definitivos, uma vez que a análise do conjunto da obra costuma dizer mais que a de suas partes isoladas.

Seção 1B, p. 23

Apresentados os adjetivos de primeira e segunda declinações (*multus, a, um*) em duas páginas inteiras (quase um recorde para tópicos gramaticais), um dos aspectos mais recorrentes da classe não é sistematizado e por bem pouco (duas linhas) não é ignorado: os adjetivos substantivados. Fica também a cargo do professor incluir exercícios extra e desenvolver a explanação. Sobre esse aspecto comenta também a Profa. Patrícia Prata: “com relação a *Reading Latin*, faço um senão como professora: além de sua extensão, acho que os tópicos gramaticais são apresentados, às vezes, de forma muito geral, sem muito aprofundamento em suas particularidades. Essas pequenas ressalvas não mudam, entretanto, a

minha opinião como aluna e professora: o *Reading Latin* é um excelente método para se estudar e aprender a língua latina”.

Seção 1B, p. 26

Logo depois da introdução do *Reading*, já nos primeiros exercícios (cf. ex. 5), encontramos aquilo que é tido como a maior vantagem do método de Sweet: frases originais de autores variados. Neste exercício, são cinco frases de Ovídio, Sêneca, Juvenal e Cícero⁶²; frases curtas, naturalmente, e com notas explicativas – são alunos iniciantes –, estratégia que, como queríamos demonstrar, coloca o *Reading Latin* em equivalência com o método de Sweet no que tange à utilização de um *latim real*, mas com os adicionais de ainda trabalhar (é o cerne da proposta) a noção de texto e trazer à luz também fragmentos de latim *não-clássico*: “[...] while the course teaches classical Latin, the sections of *Deliciae Latinae* take the students into the worlds of pre-classical, post-classical, Vulgate and medieval Latin and explore Latin’s influence upon English vocabulary today” (“Preliminary Remarks”, Text Book).

Seção 2A, p. 27 (Text Book)

A primeira fala de Mnesíloco traz: “[...] uolo te ad patrem meum alteram facere uiam. uolo te senem doctum fallere aurumque seni auferre. [...]” A expressão latina uolo te aurum auferre é equivalente à expressão inglesa I want you to steal the gold pot, o que poupa aos autores do método qualquer explicação nesse sentido. Entretanto, neste caso específico, para formar uma frase equivalente em português, além da necessidade de um conectivo, o verbo ficaria conjugado na forma do presente do subjuntivo – *Eu quero que você roube o pote de ouro* – o que não é evidente para os aprendizes brasileiros. É fundamental, portanto, que haja

⁶² Mais adiante (sem extrapolar as seções 1 e 2) temos Marcial, Tácito, Horácio, Tito Lívio, Catão, Juvenal, Lucrécio, Varrão, Fedro etc.

algum detalhamento nesse ponto, sendo os alunos falantes de português. Tais observações, não será inútil reforçar, não dizem respeito ao método em si, mas à sua aplicação no contexto universitário brasileiro.

Seção 2A, p. 91

O tópico gramatical 53, em que aparecem os adjetivos de terceira declinação terminados em *-er*, explora o caráter sistematizável da língua, transformando-a quase num código artificial. São muitos os exemplos de ocorrências literárias que não correspondem ao paradigma declinável exposto no método, mas nenhum parêntese sobre essas divergências é feito ali: “ut merito **celer** his rebus dicatur **origo**” (Lucr. 4, 160), “interea **uolucer** motis conterrita pinnis **Fama** volat” (Petr. Sat. 123, 210-211), para citar apenas dois exemplos.

Seção 2A, p. 92

Os números cardinais são descritos em apenas uma página que declina do *unus* ao *tres*, citando até o *decem* e partindo diretamente para o *centum* (de centena em centena até *quingenti*, ao qual segue-se *mille*). Em praticamente nenhum outro ponto do livro a questão numérica é sistematizada, ainda que seja recorrente nos textos. Mais adiante aparecem formas de outros números e fica mesmo a cargo do professor esclarecer, por exemplo, se *duodecim* quer dizer *doze* ou *vinte* (alternativas a que se pode chegar sozinho).

Seção 2A, p. 93

No tópico gramatical 55 (em que são apresentados os substantivos de quarta declinação), adverte-se na primeira nota que a maioria dos nomes de quarta declinação são masculinos. Estranhamente, os dois únicos exemplos declinados na página são femininos (*domus*, *manus*).

Seção 2A, p. 96

No exercício 3 temos: “Here are some disembodied infinitive phrases. Translate in word-order, then add a part of *uolo*, *nolo*, *malo*, *iubeo* or *possum* to complete the sense. Translate into correct English. Finally, read out the Latin correctly phrased. (a) *te mihi credere... uolo*. (*Quero que você confie em mim; I want you to trust me.*) [...]”. Tanto o latim quanto o português são línguas *pro-drop*⁶³, ou seja, o pronome pessoal do caso reto na função de sujeito pode ser ocultado sem prejuízo para a frase, uma vez que poderá ser deduzido pela desinência verbal e pelo contexto: “(Eu) quero que você confie em mim”. A língua inglesa, ao contrário, não permite a omissão do pronome (não é uma língua *pro-drop*⁶⁴) – assim, o sujeito não pode ser ocultado. Esse exercício 3 é bastante útil, neste sentido, para os falantes de inglês, que poderão internalizar essa característica da língua latina (que difere da sua língua materna) usando a própria intuição lingüística enquanto completam as frases – ao passo que para os alunos brasileiros esse exercício desempenha uma função secundária⁶⁵. O que queremos sublinhar aqui, entretanto, não é a função específica de um exercício como esse, mas a importância de considerarmos o direcionamento e o enfoque (ênfase em aspectos específicos) do exercício que são determinados unicamente pelo perfil estimado do seu público-alvo.

⁶³ Designação lingüística para o fenômeno da “queda” do pronome sujeito numa determinada língua.

⁶⁴ É possível, na verdade, que se encontre num texto em inglês um verbo não acompanhado pelo seu sujeito, mas sempre esse sujeito já apareceu antes e bem próximo do verbo, por exemplo: *She went to school, but did not attend the classes*. O que não encontramos em inglês são estruturas como *Went to school, but did not attend the classes* – perfeitamente possíveis em português. Ex.: “Foi à escola, mas não assistiu às aulas”; “Chovia muito” (*It rained a lot*).

⁶⁵ O exercício seguinte (4) também toma como modelo o paradigma gramatical da língua inglesa – o que, evidentemente, não faz sentido para o aluno brasileiro. “In English, the following is normal: ‘I want to have the gold. Give it to me’. But in Latin this would be: *aurum habere uolo. da mihi*. Say in each of the following pairs of sentences which pronoun English inserts and Latin omits”.

Seção 2A, p. 99

Dentro dos módulos *Deliciae Latinae*, é comum o tópico *Real Latin* que traz, no mais das vezes, epigramas de Marcial. O da página 99 traz ainda uma famosa versão de Thomas Brown (1663-1704) para o epigrama 1.32 (*non amo te, Sabidi, nec possum dicere quare*) – relação que de todos os pontos de vista, em especial o literário, só pode gerar bons frutos, tanto melhor se esses alunos forem de Letras.

Seção 2C, p. 113

Ao estudar os pronomes demonstrativos se dá *hic* e *ille*; *iste* aparecerá somente na seção 4A (p. 197). A disposição da matéria interessa ao falante de língua inglesa, que tem um sistema de demonstrativos bipartido, mas não ao de português, com seu sistema tripartido. Ao apresentar os pronomes *hic* e *ille*, deveria haver ao menos uma nota sobre o *iste* que se aprenderá posteriormente.

Seção 2D, p. 122, 123

A questão do aspecto (*perfectum*, *imperfectum*) aparece apenas citada em nota: “The perfect tense (*perfectus* ‘completed’, ‘finished’) has three basic meanings [...]”. Também as particularidades de formas verbais como “te cognoui”, “te memini”, “odi”, “fuit Troia”⁶⁶ sequer são citadas. Nem é preciso endossar a relevância dessas informações e a perda em não enfatizá-las.

⁶⁶ Essa expressão, p. ex., não significa que Tróia não existe mais e sim que “Tróia está acabada”.

Seção 2D, p. 127

Há bem poucos exemplos (apenas três) do ablativo como expressão de tempo, considerando o seu largo emprego nas seções posteriores. Tendo incluído um tópico gramatical (67) exclusivamente para esse tipo de ablativo, por que não aprimorá-lo?

4.2. SEÇÕES 3 E 4 DE *READING LATIN*

As seções 3 e 4 são divisórias entre o ciclo de adaptações plautinas (primeira parte do método) e os textos que apontam para o fim da república romana (segunda parte). A seção 3 consiste na comédia *Amphitruo*, cujas peripécias também são geradas a partir da temática do duplo, como em *Bacchides* (seção 2). É Cícero, com *In Verrem*, quem protagoniza a seção 4 (que perde em extensão apenas para a seção 5, que traz Salústio em *Catilinae coniuratio*).

Há um preâmbulo histórico de cinco páginas (com mapa da Sicília, foto de *Agrigentum* e uma carta de Cícero, *Ad Quintum I.I*) introduzindo a seção “Provincial corruption: the Verres scandal 73-71”, preparando os alunos para a mudança radical do estilo dramático plautino para a prosa clássica ciceroniana e contextualizando a obra que será traduzida. Na primeira parte (as três primeiras seções), além de uma pequena introdução (que normalmente vem resumir o enredo da peça até a altura em que a adaptação tem início), há também uma *conclusão*, que localiza historicamente as reminiscências modernas dos temas de Plauto e os (possíveis) predecessores de cada comédia.

Most if not all of Plautus' plays are based upon previous works of Greek New Comedy. [...] In transforming Greek New Comedy by the process he describes as *vortere*, then, Plautus knew he had not merely to translate but to re-theatricalize an alien drama for his Roman audience. Plautus was unusually *aware of theatre as theatre* [grifo nosso]. He knew its artifices and commented on them for his own and his audience's amusement (Slater, 2000: 5).

O método de Peter Jones e Keith Sidwell leva em consideração, do mesmo modo, a formação cultural que impreterivelmente os leitores modernos terão ao conhecer aquelas peças (Text Book, p. 61):

The *Amphitruo* theme has been a fruitful one in Western literature. It has interesting theatrical, theological and psychological possibilities: the effect of Jupiter's intervention in a happy marriage, the theme of the 'wronged' wife/husband – but what happens when a god is responsible for the wrong? – the emotions of Alcmena, the 'justification' for it all in the birth of Hercules. There is a pleasing complexity about the plot, with much scope for mistaken identity. Molière's *Amphitryon* (1688) has a major innovation, in that Sosia is given wife, Cleanthis, with whom Mercury-Sosia can become embroiled in the same way as Amphitruo-Jupiter is embroiled with Alcmena.

Dessa forma, como destacou o Prof. Sidney Calheiros de Lima (USP) ao comentar o método no questionário proposto⁶⁷, há ali uma valorização da literatura como uma implicação cultural *contínua* – e esse diferencial não é supérfluo, especialmente para um corpo de alunos de Letras.

A seguir, foram enumerados alguns senões sobre pontos específicos das Seções 3 e 4.

Seção 3A, p. 49, Text Book

Na adaptação do *Amphitruo* de Plauto, a primeira fala de Mercúrio é: “[...] *Eae aedes sunt Amphitruonis [...]*”. Ora, no contexto, é evidente que o pronome vem empregado como dêitico (podemos imaginar a marcação cênica em que Mercúrio aponta: “*Aquela* é a casa de Anfitrião”). Tanto é assim que o original traz: “*in illisce habitat aedibus/Amphitruo*”⁶⁸ (em que *illisce* é o pronome *illis*, seguido de uma partícula de reforço: *-ce*). Na parte gramatical da seção, faz-se ainda a distinção entre uso dêitico e anafórico do pronome demonstrativo e se diz: “The difference between *is* and *ille* is that *is* = 'the one mentioned', while *ille* = 'that one over there I'm pointing' or 'the former one as opposed to this one'” (p. 144). É a explicação canônica corroborando o contexto em que está empregado o pronome: no texto do Anfitrião,

⁶⁷ “[...] Uma das maiores vantagens do *Reading* é o fato de já de início (e não por acaso) lidar com a noção de gênero; ele começa trabalhando com a comédia e isso fica bem caracterizado para o aluno”.

⁶⁸ Versos 97-98, p. 15 da edição de Alfred Ernout para a Belles Lettres (cf. bibliografia).

Mercúrio está apontando, não retomando algo já dito antes. Ou seja, os próprios autores acabam por empregar o anafórico em lugar do dêitico original. Seja dito ainda que não há gramática que reconheça o uso de *is* (empregado, no caso em questão, no feminino plural: *eae*) como dêitico.

Seção 3A, p. 143

O vocabulário da seção 3A adverte o aluno que a traduzirá que na fala de Sósia (Text-Book, p. 50, v. 40-41), *unam tamen noctem longiorem quam hanc uidi. nam olim dominus meus me uerberauit et totam noctem **pependi*** – cuja tradução equivale a “no entanto só vi uma noite mais longa do que essa. Pois um dia meu senhor me bateu e fiquei pendurado a noite inteira” – o perfeito **pependi** se refere ao verbo “*pendo 3 pependi* I hang”. É possível notar pelo contexto da fala do personagem que o pretérito perfeito, na verdade, é de *pendeo, es, pendēre* (sílabas longas), *pependi*: estar suspenso, estar pendurado, pender – e não de *pendo, is, pendēre*, (sílabas breves), *pependi*: suspender, pendurar, como o método indica.

Seção 3C, p. 165-166

Dentro das *Deliciae Latinae*, é a primeira vez na seção 3 que o item *Word Study* aparece. Inaugurado já na seção 2A com interessante comentário sobre a falsa etimologia acerca da palavra inglesa *sincere* (cf. 2A, p. 99), aqui os autores relacionam *castrum* (palavra recorrente no vocabulário da comédia *Amphitruo*) e *sequor* (cuja forma de particípio presente *sequens* e de particípio perfeito *secutus* originou muitas formas modernas nas línguas românicas) às apropriações posteriores dessas palavras no inglês e no francês (*camp, castle, château; sequence, suivre* etc.), assinalando para o leitor a relevância da etimologia no estudo de uma língua clássica: sem exagerá-la nem menosprezá-la. Isso corrobora o julgamento de

Léonard (1997: 118) que, analisando vinte e seis métodos de ensino de língua latina, dispôs *Reading Latin* entre aqueles mais preocupados com a ligação latim-língua vernácula.

Seção 3C, p. 168

O particípio perfeito é introduzido, ocupando a metade de uma página (sendo que já na seção 3B, p. 158, o particípio perfeito deponente fora descrito formalmente). Em nota, fala-se superficialmente sobre o seu valor passivo que, informado *en passant*, será sistematizado somente na seção 5B (p. 329-330)!

Ainda vale o comentário o fato de o tópico gramatical sobre o particípio futuro vir alocado antes do tópico sobre o particípio perfeito, ainda que, para justificar a formação sufixal do primeiro, os autores recorram à forma-base do segundo: “They [...] are formed by adding *-urus a um* to the stem of the perfect participle [...]. As with deponent perfect participles, these forms are adjectives and must agree in person, number and gender with the person ‘about to...’”.

Note-se também que a tradução para o inglês de um particípio perfeito com valor passivo confunde os alunos brasileiros quando, para os falantes de português, há a fácil e correta tradução literal: *amatus* – amado (não “tendo sido amado”: *having been loved*).

Seção 3D, p. 185

No exercício 4, a frase de Horácio (*Ars Poetica*, 343) “omne tulit punctum qui miscuit utile dulci” (lit. “Aquele que misturou o útil ao doce levou todos os votos”) tem uma particularidade que é simplesmente deixada de lado. O pretérito perfeito dos verbos desempenha ali uma função aorística (helenismo), funcionando como uma expressão generalizante que comumente traduzimos para o português no presente do indicativo. Ex.:

“Quem ri por último, ri melhor”⁶⁹. Assim, o sentido que Horácio quer dar ao seu axioma é antes “Aquele que combina o que é útil ao que é doce, ganha todos os votos”.

Seção 4A, p. 69, Text Book

O texto inicial da Seção 4 é um exemplo de que nem todos os trechos adaptados de *Reading Latin* estão em conformidade plena com o nível médio de aprendizagem que se espera de um aluno que tenha chegado até ali. Comparando o texto do método com o seu original, além do excesso pouco defensável da palavra *templum* (em um total de quatorze orações o substantivo aparece nove vezes), podemos observar que a adaptação ainda guarda considerável distância dos escritos ciceronianos, quando nesta altura o aluno já poderia, se devidamente amparado por vocabulário e notas de rodapé, estar mais próximo do original, já que reconhece e está razoavelmente familiarizado com a maioria das estruturas gramaticais ali contidas.

Embora normalmente consideremos objetivas e apropriadas as adaptações de *Reading Latin*, defendemos a idéia de que, sendo o intento do aluno chegar às fontes, quanto mais cedo isso for *de fato* possível, melhor será.

Herculis **templum** apud Agrigentinos est non longe a foro. ibi est simulacrum ipsius Herculis pulcherrimum. quamquam plurima simulacra uidi, iudices, pulchrius simulacrum quam illud numquam conspicatus sum. ad hoc **templum** Verres nocte seruos quosdam armatos repente misit. hi concurrerunt et **templum** expugnabant, sed custodes **templi** clamauere, et seruis obsistere **templumque** defendere conabantur. sed serui Verris eos clauis et pugnīs repulerunt, et ubi ualuas **templi** effregerunt, simulacrum commouebant. interea fama per totam urbem percrebrescebat; fama erat seruos **templum** expugnare. subito nuntius quidam, in forum celerrime ingressus, nuntiauit seruos quosdam simulacrum Herculis commouere. omnes Agrigentini, ubi surrexerunt telaque arripuerunt, breui tempore ad **templum** ex tota urbe accurrerunt. ubi ad **templum** peruenerunt, uiderunt seruos simulacrum summa ui commouere conari. tum Agrigentini, maxime irati, impetum repente fecerunt; fiebat magna lapidatio; serui Verris fugerunt.

num scelera peiora umquam audiuitis, iudices? num facinora scelestiora umquam accepistis? audite, iudices, operamque diligentius date: mox et peiora et scelestiora audietis.

(*In Verrem II* 4.43.94-95)

⁶⁹ Ainda que tenhamos em português corrente expressões como “Bobeou, dançou”, aquelas que mantêm a forma verbal no presente são maioria.

Herculis **templum** est apud Agrigentinos non longe a foro, sane sanctum apud illos et religiosum. Ibi est ex aere simulacrum ipsius Herculis, quo non facile dixerim quicquam me uidisse pulchrius (tametsi non tam multum in istis rebus intellego quam multa uidi), usque eo, iudices, ut rictum eius ac mentum paulo sit attritius, quod in precibus et gratulationibus non solum id uenerari, uerum etiam osculari solent. Ad hoc **templum**, cum esset iste Agrigenti, duce Timarchide, repente nocte intempesta seruorum armatorum fit concursus atque impetus. Clamor a uigilibus fanique custodibus tollitur. Qui primo cum obsistere ac defendere conarentur male mulcati clavis ac fustibus repelluntur. Postea conuulsis repagulis efractisque ualuis demoliri signum ac uestibus labefactare conantur. Interea ex clamore fama tota urbe percrebuit expugnari deos patrios, non hostium aduentu necopinato neque repentino praedonum impetu, sed ex domo atque ex cohorte praetoria manum fugitiuorum instructam armatamque uenisse.

Nemo Agrigenti neque aetate tam adfecta neque uiribus tam infirmis fuit qui non illa nocte eo nuntio excitatus surrexerit telumque quod cuique fors offerebat arripuerit. Itaque breui tempore ad fanum ex urbe tota concurritur. Horam amplius iam in demoliendo signo permulti homines mollebantur. Illud interea nulla lababat ex parte, cum alii uestibus subiectis conarentur commouere, alii deligatum omnibus membris rapere ad se funibus; ac repente Agrigentini concurrunt. Fit magna lapidatio; dant sese in fugam istius praeclari imperatoris nocturni milites. Duo tamen sigilla perparuola tollunt, ne omnino inanes ad istum praedonem religionum reuertantur. Numquam tam male est Siculis quin aliquid facete et commode dicant; uelut in hac re aiebant in labores Herculis non minus hunc immanissimum Verrem quam aprum Erymanthium referri oportere.

(*Belles Lettres*, p. 62-63)

Seção 4B, p. 223

No final da seção, há um apêndice denominado “Real Latin howlers”, que enumera exemplos de “erros” comuns na fala e na escrita dos romanos:

Not everyone could handle Latin as Cicero did. It is comforting to know that ordinary Romans and later ordinary clerics made all sorts of mistakes in speech and in writing. [...] Later things got even worse. This inscription on a gravestone in Pannonia (3rd century A.D.?) shows not just spelling errors, but the accusative being used as the subject! *hic quiescunt duas matres* (= *hic quiescunt duae matres*) ‘here lie two mothers’.

Na verdade, não podemos considerar esses registros propriamente como “erros” – trata-se, antes, de variações entre o latim chamado clássico e o vulgar (ou entre o latim escrito literário e a língua efetivamente falada), apontando mesmo para a transição do latim falado para as línguas românicas –, pressuposto teórico de toda relevância para um ensino de língua latina que se pretenda atualizado. Naturalmente, nem todo registro escrito, quando “desviante”, indica uma mudança lingüística, mas os fatos de a inscrição datar do terceiro século da era cristã e de o desvio consistir no uso do acusativo como sujeito (o acusativo

como um dos casos que mais preservou a forma latina inicial nas línguas modernas) são expressivos para a nossa argumentação. O comentário “Nem todos podiam manejar o latim como Cícero fazia”, assim, não leva em conta a distância de tempo entre Cícero e a inscrição da Panônia (quatrocentos anos aproximadamente), nem a difícil questão do grau de estilização do latim escrito de um Cícero com relação ao latim falado, coloquial, da época da inscrição. Dizer ainda que “mais tarde as coisas se tornaram cada vez piores” também revela uma atitude um tanto ingênua por parte dos autores do método – é preciso separar o que é domínio imperfeito da língua do que é simplesmente influência do latim vivo, contemporâneo, sobre o latim escrito. Concordamos que essa não é uma tarefa simples, mas para um material que se propõe a renovar o *modus operandi* do ensino de línguas clássicas, o que se espera é que se tratem questões lingüísticas dessa natureza com, no mínimo, cautela.

Seção 4D, p. 252

A partir da seção 4D até a 4G, o leitor acompanha uma passagem do *Res gestae diui Augusti*: é a primeira vez que aparecem de fato grandes excertos originais, sendo apenas algumas passagens consideradas mais “difíceis” (*sic*) extirpadas pelos autores. Ao lado das *Deliciae Latinae* (compostas por *Word-building*, *Word exercises*, *Everyday Latin* – usos de expressões latinas preservadas até os nossos dias – e *Real Latin* – pequenos trechos medievais, epitáfios e excertos clássicos, geralmente epigramas ou frases de Catulo, Marcial, Lucrécio, Publílio Sírrio, Aulo Gélio, Horácio e Plínio Jovem, para citar apenas os da seção 4), a inclusão dos “Achievements of Augustus”, além de diversificar incomparavelmente a experiência dos alunos com a cultura, a literatura e a história latinas, evita condicionar o exercício de tradução dos alunos ou a breves frases originais (como o método de Waldo Sweet) ou somente a textos adaptados especialmente para fins didáticos.

Seção 4E, p. 261

O método apresenta aí a formação do particípio presente como a adição da partícula *-ns* ao radical: “Present participles of both active and deponent verbs are formed in the same way – with *-ns* added to the stem (+ key vowel *-e-* in 3rd, 4th and 3rd/4th conjugations). They are declined like *ingens* (*ingent-*) [...]”. Entretanto, é notável, inclusive no exemplo que segue (a flexão de *amans*, *amantis*), a explicação de que a partícula a ser acrescentada, na verdade, é *-nt* (sendo que *-ns* figura nos casos nominativo/vocativo singular masculino e feminino e no acusativo singular neutro), com síncope da dental no caso nominativo. É um detalhe importante que o método apaga.

Seção 4G[ii], p. 86, Text Book

Para adaptar o discurso de Cícero, os autores extirparam uma frase do texto que afetou a compreensão plena da oração seguinte:

“[...] si haec non ad ciuis Romanos, si non ad aliquos amicos nostrae ciuitatis, si non ad homines, sed ad bestias conqueri et deplorare uellem, tamen omnia muta atque inanima commouerentur...” (“[...] Se eu quisesse queixar-me e deplorar essas coisas não junto aos cidadãos romanos, não diante de alguns amigos da nossa comunidade, não junto a seres humanos mas a animais ferozes, ainda assim todas as coisas mudas e inanimadas se comoveriam”).)

O original traz:

si haec non ad ciuis Romanos, non ad aliquos amicos nostrae ciuitatis, non ad eos qui populi Romani nomen audissent, denique si non ad homines uerum ad bestias, *aut etiam, ut longius progrediar, si in aliqua desertissima solitudine ad saxa et ad scopulos* haec conqueri ac deplorare uellem, tamen omnia muta atque inanima tanta et tam indigna rerum acerbitate commouerentur” (Livro V, 171, in *Cicero: The Verrine Orations II*).

Como podemos ver, na construção *aut etiam, ut longius progrediar, si in aliqua desertissima solitudine ad saxa et ad scopulos*⁷⁰ – “as coisas mudas e inanimadas” querem referir-se, fora de dúvida, às pedras e aos rochedos – foi retirada do texto sem que se preparasse uma adaptação adequada.

Seção 4F, p. 275

Aqui vem apresentado formalmente o presente do subjuntivo em latim. Essa forma verbal tem a mesma origem que o presente do subjuntivo em português (para verbos da 1ª conjugação, o infixo modo-temporal é *-e-*; para verbos da 2ª etc., é *-a-*), mas, evidentemente por ser o método direcionado a falantes de inglês, essa informação, preciosa para os falantes de português, não aparece. Fica, portanto, a cargo do professor responsável preencher algumas dessas lacunas. Também se apóia na figura docente a sugestão de Giovanna Longo (2004: 27) quanto à impossibilidade de alterar de pronto o *modus operandi* dos dicionários de línguas antigas, tendo constatado “a insuficiência das soluções apontadas pelos dicionaristas, não só quanto à descrição das classes flexivas, mas também quanto à apresentação de definições e de abonações, fato que distancia o consulente de uma interpretação adequada do texto latino”. Assim, o papel do professor no caso das línguas clássicas é potencializado pela subordinação dos “instrumentos lingüísticos” (o termo é de Auroux, 1992: 69) a um procedimento que os explique e complemente.

Seção 4G, p. 291

Quando se estuda o período hipotético (*Conditionals with subjunctive verbs* – ‘if *x* were... y would’), são introduzidos todos os tipos de período (real, possível, irreal do

⁷⁰ “(...) e, no entanto, se eu fosse mais longe e me queixasse no mais remoto dos desertos às pedras e aos rochedos (...)”.

presente), menos o irreal do passado, embora seu tempo verbal (o pretérito mais-que-perfeito) já tenha sido visto. Por que não formar aqui o quadro completo?

4.3. SEÇÕES 5 E 6 DE *READING LATIN*

Mais extensa do método, a seção 5 (*The Conspiracy of Catiline in Rome 64-62*) traz Salústio em *Catilinae coniuratio*. São onze páginas de apresentação (mais do que o dobro da própria introdução ao livro-texto na seção 1A) que habitua o leitor à República, ao novo autor e à conspiração de Catilina. Embora sejamos avisados que “references are given at the end of each section to Sallust’s original text, although the passages still contain much which has been adapted or inserted” (Text Book, p. 89), ao longo da seção 5 podemos acompanhar com mais nitidez a progressão das adaptações na direção dos originais que, contudo, serão alcançados plenamente (como tema) apenas na seção 6 (*Poetry and politics: Caesar to Augustus*).

É na seção 5A (pp. 313-320) que encontramos pela primeira vez uma introdução sistematizada à poesia. Através da análise de dois versos de Pope em *Epistle to a Lady*, os autores de *Reading Latin* inauguram para os leitores algumas questões específicas da poesia em relação à prosa: a métrica, a ordem especial das palavras, as figuras de linguagem. Sempre fazendo um paralelo entre autores latinos (Virgílio, Ovídio) e ingleses (Pope, Shakespeare, Thomas Gray, Rochester, Milton), *Reading Latin* tenta desmitificar as particularidades da poesia que parecem ter atrasado sua apresentação formal aos alunos⁷¹. Têm início então alguns exercícios de tradução da *Eneida* de Virgílio (p. 320): um pequeno preâmbulo contextualiza o trecho do texto original (precedido por uma breve introdução biográfica sobre

⁷¹ É verdade que nas *Deliciae Latinae* aparecem textos poéticos, mas são tão breves que a tradução não recorre às questões próprias da poesia, reservando o objetivo tradutório apenas à compreensão do significado dos versos.

o autor). Seguindo o mesmo princípio, o método a cada seção dispõe em ordem crescente (Livros 1, 2, 4, 8 e 12) outras passagens dessa obra que está entre as mais conhecidas modernamente⁷². É também a primeira vez que o aluno se depara com um texto poético dessa extensão (são quinze versos inicialmente). Essa experiência, além de procurar colocar em prática as informações teóricas concedidas há pouco, quer preparar o aluno para concluir o método na seção 6 traduzindo grandes nomes da literatura latina sem facilidades. A crítica que professores e alunos que se utilizam de *Reading Latin* normalmente apontam está relacionada não à intervenção poética que se faz em meio aos trechos da *Catilinae coniuratio* de Salústio, mas ao fato de essa intervenção ter sido protelada até então. Grande parte da fortuna crítica antiga está em versos e o método de fato nitidamente privilegia a prosa (cf. comentários à Seção 6). Passemos, agora, aos comentários específicos de cada seção.

Seção 5A, p. 88, Text Book

Na introdução histórica à seção 5, ao descreverem as trajetórias comuns para alcançar prestígio e *status* político em Roma, os autores do método explicam:

Men from families which had produced only lower-ranking magistrates in the past would find it more difficult, while those, like Cicero, whose families had never before held any office, would have to overcome that disadvantage to win any of the lower magistracies and only rarely would succeed in getting as far as the consulship. A man from either of these two backgrounds could be described as a *nouus homo* ('new man').

A expressão *nouus homo* a qual se refere o método não aparece dessa forma nos originais nem de Cícero nem de Salústio (encontramos, sim, *homo nouus*). Seria influência da língua inglesa, alocar o adjetivo antes do substantivo?

Seção 5A, p. 308

⁷² De qualquer forma, ainda que em retardo, as traduções da *Eneida* estendem-se até a seção 5F, quando, em 5G, Virgílio é substituído por Ovídio com vinte versos célebres d'*Os Fastos* (4.425-34 e 445-54).

Para a Profa. Isabella Tardin Cardoso, faltam neste ponto do método exercícios que proponham ao aluno a comparação entre a construção “indireta” das orações finais e a ordem comum das orações simples (sem subordinação). Por exemplo: (f) *scribebat Aelius orationes quas alii dicerent* (“Aélio escrevia discursos para que outros proferissem”). A frase de Cícero⁷³ supõe duas afirmações: (1) Aélio escrevia os discursos (*Aelius orationes scribebat*), (2) outros proferiam os discursos de Aélio (*alii Aeli orationes dicebant*). O que liga uma oração à outra é a relação de finalidade que a segunda exerce sobre a primeira. O ideal, portanto, para a Profa. Isabella Cardoso seria que o método enfatizasse o processo de subordinação através de exercícios que proporcionassem ao aluno maior prática na identificação da formação das orações finais (*purpose or final clauses*). Apenas dois exercícios (tradução e versão) estão disponíveis logo após a explicação gramatical.

Seção 5A, p. 311

Nas primeiras edições do método (até a de 1996, pelo menos) a letra (a) do exercício relativo à partícula – *qui* é: *Catilina in multas partis Italiae socios mittit, qui urbem incendant*. Nas edições posteriores a frase foi alterada para: *Catilina Romam socios mittit, qui urbem incendant* (“Catilina envia aliados a Roma, para que incendeiem a cidade”). Naturalmente, a última opção faz mais sentido, uma vez que a cidade a que se refere o segundo período da oração é precisamente Roma.

⁷³ A frase da letra (g), também de Cícero (*nihil tam absurde dici potest quod non dicatur ab aliquo philosophorum*), traz um pequeno e discutível vocabulário em nota de rodapé. O método sugere que *absurde* seja traduzido por *stupidly* (que, embora seja um dos possíveis sentidos dicionarizados para a palavra latina, não é a melhor escolha para esse contexto), além de indicar (desnecessariamente) o substantivo *philosoph-us i 2m. philosopher* que, relevando já o cognato, aparece no caso genitivo plural (cuja forma só poderia ser confundida, ainda que o aluno não soubesse o gênero da palavra, com o próprio genitivo plural neutro – o que não alteraria a tradução final).

Seção 5A, p. 317

Até a edição de 1996 (pelo menos) a letra (c) do exercício de tradução é: *uidet Iliacas ex ordine pugnās*. O evidente erro tipográfico (não há uma palavra latina que conte com essa forma no ablativo) foi corrigido nas edições posteriores: *uidet Iliacas ex ordine pugnās* (“ele vê as lutas Ilíacas fora da linha de batalha”).

Seção 5F, p. 382

O método apresenta a segunda pessoa do singular, bem como a primeira e a segunda do plural, do pretérito perfeito do subjuntivo, com as sílabas da desinência modo-temporal alongadas (*amauerīs, amauerīmus, amauerītis*) – o que não é comum em latim⁷⁴. Considerando que as formas do futuro perfeito do indicativo (exceto a primeira pessoa) freqüentemente são confundidas com as do pretérito perfeito do subjuntivo, talvez a intenção dos autores tenha sido diferenciar um tempo do outro por razões didáticas, através do uso das (incomuns ali) sílabas longas – isso, entretanto, não aparece explicado.

Seção 5F, p. 388

Para o Prof. Paulo Sérgio de Vasconcellos, a matéria referente às conjunções integrantes *quin* e *quominus* apresenta uma organização confusa. De fato, mais de treze frases em quase uma página toda exemplificam os usos apenas de *quin* – o que não salva o aluno, entretanto, de uma visão um tanto obscura sobre a diferença entre *quin* e *quominus*, por mais que haja empenho do método no sentido de esclarecer uma aplicação e outra (cf. sublinhados):

⁷⁴ Ernesto Faria (1958: 169) afirma que o perfeito do subjuntivo só se diferencia do futuro perfeito do indicativo na primeira pessoa do singular – e no modelo de conjugação que disponibiliza em sua gramática as sílabas que em *Reading Latin* aparecem longas, são ali breves. Entretanto, Bortolussi (1999: 107) admite que “à certaines personnes, le subjonctif parfait actif se distingue du futur antérieur de l’indicatif aussi parfois par un –i long: *amaverīs* (futur antérieur)/*amaverīs* (subjonctif parfait)”.

quominus (= quo minus, 'so that ... not') is used after verbs of preventing, hindering, restraining, obstructing [...] e.g. *me impedit quominus eam* 'he hinders me so that I cannot go / from going'. [...]

quin (*qui ne* 'how not?') is generally found in a negative context and has a number of usages of deliberative, consecutive and indirect force using the subjunctive: (a) after negative expressions of preventing e.g. *nil te impedit quin eas* 'nothing prevents you from going / so that you cannot go'. [...]

Seção 5G[i], p. 116, Text Book

A seção 5G[i] é outro exemplo de texto alterado sem necessidade. A esta altura, os alunos já têm competência suficiente para traduzir o conteúdo salustiano e – ainda que estejamos a cada seção mais próximos da autenticidade, sendo este o antepenúltimo texto antes da seção 6, em que se trabalha apenas com originais – mesmo assim alguns trechos permanecem sendo extirpados ou reformulados ora para reduzir o tamanho do texto integral (a redução neste caso é irrisória, não justificando a alteração), ora para dar ênfase ao ponto gramatical da seção (neste caso, “quisque”) – o que acaba soando artificial. A adaptação de 5G[i] repete exaustivamente aquilo que pretende fixar (são seis “quisque” em um total de doze orações). Comparemos os trechos adaptado e o original:

quae cum dixisset, paulum commoratus Catilina signa canere iubet atque ordines in locum aequum deducit. deinde remotis omnium equis, quo militibus, exaequato periculo, animus amplior esset, ipse pedes exercitum pro loco atque copiis instruit. octo cohortis in fronte posuit, reliquarum signa in subsidio collocat. ab eis centuriones, ex militibus optimum **quemque** armatum, in primam aciem ducit. quibus rebus factis, Manlium dextro cornu, Faesulanum quendam sinistro cornu praeficit.

at ex altera parte C. Antonius pedibus aeger M. Petreio legato exercitum permittit. ille cohortis ueteranas in fronte, post eas ceterum exercitum in subsidiis locat. ipse equo circumiens unum **quemque** nominans appellat atque hortatur; rogat ut meminerint se contra latrones inermis pro liberis, pro aris atque focus certare. homo militaris, quod amplius annos triginta in exercitu fuerat, militem **quemque** et facta **cuiusque** fortia nouerat. igitur circumeundo et unum **quemque** nominando et facta **cuiusque** narrando, militum animos accendebat. cum omnis circumisset, milites ad pugnandum, ad interficiendum, ad moriendum erant parati.

(Reading Latin, Catilinae coniuratio 59)

Haec ubi dixit, paululum commoratus signa canere iubet atque instructos ordines in locum aequum deducit. Dein remotis omnium equis, quo militibus exaequato periculo animus amplior esset, ipse pedes exercitum pro loco atque copiis instruit. Nam uti planities erat inter sinistros montis et ab dextra rupe aspera, octo cohortis in fronte constituit, reliquarum signa in subsidio artius collocat. Ab eis centuriones, omnis lectos et evocatos, praeterea ex gregariis militibus optimum **quemque** armatum in primam aciem subducit. C. Manlium in dextra,

Faesulanum quendam in sinistra parte curare iubet. Ipse cum libertis et calonibus propter aquilam adstitit, quam bello Cimbrico C. Marius in exercitu habuisse dicebatur.

At ex altera parte C. Antonius, pedibus aeger, quod proelio adesse nequibat, M. Petreio legato exercitum permittit. Ille cohortis veteranas, quas tumultus causa conscripserat, in fronte, post eas ceterum exercitum in subsidiis locat; ipse equo circumiens unum **quemque** nominans appellat, hortatur, rogat, ut meminerint se contra latrones inermis pro patria, pro liberis, pro aris atque focis suis certare. Homo militaris, quod amplius annos triginta tribunus aut praefectus aut legatus aut praetor cum magna gloria in exercitu fuerat, plerosque ipsos factaque eorum fortia noverat; ea commemorando militum animos accendebat.

(Harvard University Press, p. 122, *Bellum Catilinae* LIX)

Assim, conforme dissemos no nosso comentário à seção 4A, o ideal seria que o aluno alcançasse as fontes latinas assim que desenvolvesse autonomia mínima para arriscar soluções de tradução, sem que fosse encaminhado em demasia, limitado a fórmulas prioritariamente didáticas.

Seção 5G, p. 401

É de causar algum estranhamento que a quarta declinação neutra (“*corn-u us*”) só venha apresentada aqui, quando a quarta declinação feminina e masculina veio sistematizada já na seção 2A (p. 93). Em nota, os autores justificam o atraso da informação: “the only other noun of this type you are likely to meet is genu ‘knee’”. Ora, é compreensível que as formas mais recorrentes sejam estudadas e praticadas primeiro – com o que concordamos –; o que se discute, entretanto, é a distância (grande demais) que se tomou entre um ponto gramatical e outro, sendo absolutamente simples a formação da quarta declinação neutra (um quarto de página reservado a isso). A impressão que temos é de que, às vésperas de concluir o método, lembrou-se de que o quadro da quarta declinação ainda não estava completo para o aluno.

Seção 5G[iii], p. 118, Text Book

Aqui já estamos lidando com texto praticamente idêntico ao original (supressão de apenas duas orações, o restante permanece *ipsis litteris*) e, nessas condições, o melhor seria auxiliar (pelo menos no início) o aluno que se deparará com construções mais refinadas. Isso,

entretanto, não acontece. Assim, o método não oferece sequer uma nota sobre como traduzir uma das passagens (vv. 323-324) mais difíceis do texto, que envolve a questão do pronome relativo como antecedente embutido na relativa, retomado a seguir com o anafórico: *nam fere quem quisque uiuus pugnando locum ceperat, eum amissa anima corpore tegebat* – “pois praticamente cada um cobria com o corpo, perdida a vida, a posição que tomara, vivo, combatendo.” Se tantas vezes os autores do método optaram por extirpar trechos muito menos complexos que este, por que, optando por incluí-lo, não ajudar o aprendiz a solucionar a questão mais facilmente?

Seção 6

A última seção de *Reading Latin* é *sui generis*. Além de só trazer os textos originais, não apresenta nenhum ponto gramatical ou exercícios, o que nos faz concluir que os autores esperam que se coloquem em prática as explicações esboçadas na seção 5A (ao menos quanto à poesia).

A seção 6A começa com o saboroso Catulo – *Dinners, Friends and Poetry* (tópico 1, com três poemas); *Catullus and Lesbia* (tópico 2, com quatro poemas) – mas, quando os alunos pensam finalmente ter alcançado as condições necessárias para ler os poemas que lhes foram apresentados até aí apenas em tradução, a seção 6B volta para Cícero (*Ad familiares*) e continua a 6C com César (*De bello ciuili* 3.90-104). Há aí uma quebra de expectativa da parte dos alunos (e de estilo da parte dos textos) que é injustificável. O mais comum nos cursos de latim ministrados na UNICAMP é, atingido o fim da seção 5, o professor se encarregar de reunir alguns textos que considera de maior valia para o aprendizado naquele momento e abrir mão de seguir a seção 6. Sobre isso, comenta a Profa. Patrícia Prata: “como quase não tinha informações sobre a língua latina antes de ingressar na graduação em Linguística, pude

conhecê-la e estudá-la gradativa e prazerosamente. Mas, como são muitas as secções do método, nos níveis mais avançados, ele começa a ficar um pouco cansativo, no sentido de que os alunos querem começar a ler textos originais e a gramática ainda não foi vista por completo. Durante meu período de graduação, no Latim VI, nós, os alunos, por meio de um acordo com o professor, passamos a fazer o método sozinhos em casa (os exercícios eram levados para serem corrigidos pelo monitor) e, nas aulas, líamos e traduzíamos textos originais, a gramática ainda não vista era explicada pelo professor conforme fosse aparecendo nos textos. Como professora, tenho praticamente as mesmas impressões”.

A poesia retorna só na seção 6D com Lucrécio (*De rerum natura* 5.1183-240), Virgílio (*Eneida* 6.268-316), Horácio (*Odes* 4.7) e Ovídio (*Amores* 1.5). Com breves introduções aos autores e obras respectivas, o método sugere que o aluno traduza algumas pequenas passagens que sequer alcançam uma mínima parte do que foi a poesia antiga e, principalmente, da força com a qual ela é lembrada e reconhecida na atualidade: para 21 versos de Lucrécio, outros 36 já vêm traduzidos; para 27 versos de Virgílio, outros 21 estão traduzidos; Horácio e Ovídio contam com 28 e 26 versos respectivamente).

Ainda que os excertos tenham sido extraídos das obras mais célebres desses autores, o recorte – de tão pequeno – parece reduzir a importância do estudo poético para os estudiosos da língua latina e aí reside, do nosso ponto de vista, a falha mais estrutural do método.

CONCLUSÃO

5.1. *CVM DOCEMVS, DISCIMVS*⁷⁵

Durante a pesquisa, tivemos acesso ao método produzido pela Universidade Federal do Paraná (do Prof. Alessandro Rolim de Moura, com participação de María Pilar Ribeiro), gentilmente cedido pelo Prof. Brunno Vieira, da UNESP de Araraquara. O material é, em grande parte, uma tradução livre dos primeiros capítulos do *Reading Latin*, incluídas adaptações necessárias para os leitores brasileiros (algumas partes omitidas, outras adicionadas). Há poucas modificações de caráter teórico (nomenclatura, definições etc.); os textos, a ordem dos conteúdos e os enunciados latinos apresentados como exemplos são praticamente os mesmos do original. A proposta deles é, contudo, um sinal de arejamento para o ensino de latim. Explica Moura (1996: 2):

Um caminho interessante parece ser o da aplicação de métodos desenvolvidos na Linguística da primeira metade do séc. XX a um processo de redescoberta da gramática latina. Trata-se de utilizar no ensino de línguas clássicas os ‘procedimentos de descoberta’ desenvolvidos pelo estruturalismo americano como método de obtenção de gramáticas para línguas não-descritas, como as línguas de povos indígenas. A idéia que está por trás desses ‘procedimentos de descoberta’ é que a gramática (estrutural) de uma língua qualquer pode ser obtida se o investigador aplicá-los rigorosamente aos dados disponíveis.

Os estudantes de Letras freqüentemente são conscientes das próprias estratégias cognitivas de aprendizagem e, de qualquer forma, em se tratando de aprendizes universitários, é desejável não subestimar o seu conhecimento sobre esse processo, incitando o treino dessa ferramenta valiosa porém circunscrita a um público especial. Oxford (1989) argumenta que a pesquisa na área de treinamento de estratégias é procedente, pois o treinamento explícito em sua utilização ensina os aprendizes a (1) saber usar novas estratégias; (2) avaliar a eficiência

⁷⁵ “Quando ensinamos, aprendemos” [Varrão, *De lingua Latina* 7.7].

dos diferentes tipos; (3) decidir quando é procedente transferir uma determinada estratégia para uma nova situação. O estímulo dessa conduta só pode ser benéfico porque favorece a crítica à metodologia de ensino aplicada, além de facilitar (por parte do próprio aluno) a identificação das causas de uma possível dificuldade e/ou insucesso na aquisição de informações sobre a língua aprendida.

A título de exemplo, reproduzimos aqui um dos exercícios propostos a partir dessa nova concepção de ensino que Moura defende e que é especialmente emblemático para a expressão “procedimentos de descoberta” da qual se falou mais acima:

I. Analisando os dados abaixo (expressões latinas e traduções aproximadas em português), descubra a(s) regra(s) que está(ão) por trás das frases em latim e, depois, de posse dessas informações, faça o que se pede nos itens 2, 3 e 4.

1. Dados

aurum Demaeneto damus
seruam bonam Euclioni do
tibi aurum bonum non est
spectatoribus scaenam paratis
spectatori cenam paratis
coquus mihi aulam dat
coquo misero somnia bona sunt
Phaedrae donum mitto
Euclio filiis bonis multa dona dat
Lar seni auaro thesaurum monstrat
seruae aurum das
dis suplico
coquis dona mittimus
senex furibus malis aurum dat
uicino honores Euclio dat
fur puellis aulas monstrat
seruis auaris scaenam paro
senibus filias meas monstro
Lari coronas et unguenta portamus
serua familiae nuptias parat
tibicinis supplicamus

damos ouro a Demêneto
dou uma boa escrava para Euclião
o ouro não é bom para você
vocês preparam a cena para os espectadores
vocês preparam a refeição para o espectador
o cozinheiro me dá uma panela
os sonhos são bons para o cozinheiro infeliz
envio um presente para Fedra
Euclião dá muitos presentes aos bons filhos
o deus Lar mostra o tesouro para o velho avarento
você dá o ouro à escrava
suplico aos deuses
estamos enviando presentes para os cozinheiros
o velho dá o ouro para os ladrões maus
Euclião dá honras para o vizinho
o ladrão mostra as panelas para as meninas
preparo a cena para as escravas avarentas
mostro as minhas filhas para os velhos
levamos coroas e perfumes para o deus Lar
a escrava está preparando as núpcias para a família
suplicamos às flautistas

2. Traduza para o português

furi aurum multum porto
familia Euclionis Staphylae donum dat
uicinis nuptiae bonae non sunt
senibus auaris aurum fures dant
filio tuo thesaurum monstras
deo supplicat serua

3. Verta para o latim

você dá muitos perfumes para minha filha
meu filho me dá muito ouro
você está mostrando seu tesouro para os ladrões
preparo uma refeição para o ladrão mau
Fedra leva uma coroa para o cozinheiro avarento

4. Construa um pequeno texto explicando as regras gramaticais que você descobriu.

(EXERCÍCIOS SUPLEMENTARES – Elaboração: Prof. Alessandro Moura e Prof. José Borges Neto.)

Lendo o material aplicado atualmente na UNESP de Araraquara (elaborado pelo Prof. João Batista de Toledo Prado e intitulado simplesmente “Língua Latina I – Anotações de Aula”⁷⁶), bem como as perspectivas do projeto “Da Fala à Língua” (o qual nos foi apresentado durante a Semana de Estudos Clássicos de Araraquara, realizada em Maio de 2004), constatamos o surpreendente compartilhamento de idéias e procedimentos operados entre uma universidade e outra. Os mesmos objetivos, as mesmas propostas de exercícios que conduzam o aprendizado pelas vias da inferência lingüística (não do acúmulo de conhecimento já estratificado) e até resultados semelhantes. Coincidência ou não, ambas as instituições conta(ra)m com o Prof. Brunno Vieira compondo o corpo docente, e é reconhecido o seu empenho em divulgar e aplicar as renovações que se têm mostrado eficazes para o ensino de línguas clássicas.

Atentos ao interesse do ponto de vista do *professor* na pesquisa, foi ministrado por nós, de março a julho de 2005, na UNICAMP e sob supervisão do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Vasconcellos (mediante autorização da Fapesp e do Prof. Dr. Marcos Aurelio Pereira, orientador de nossa pesquisa no Mestrado), o Curso de Extensão *Introdução à Língua Latina*, tendo o *Reading Latin* como método-base (com a carga horária total de 60 horas, distribuídas em 4 horas-aula semanais). Guardadas, naturalmente, as diferenças entre uma turma de graduação em Letras e uma turma de Extensão, a prática de docência veio, sem dúvida, enriquecer a análise preliminar que fizemos do material da Cambridge University, provendo subsídios para a reavaliação do seu emprego a partir de um novo ponto de vista.

Conforme dito anteriormente, durante o primeiro ano de pesquisa tivemos acesso à referida adaptação de *Reading Latin* produzida pela Universidade Federal do Paraná, da qual reaproveitamos para o curso de Extensão, em forma de apostila, muitas das soluções adotadas

⁷⁶ A cópia a que temos acesso é a versão 1.5, cuja capa traz um quadro de Cesare Maccari (1882/1888) em que Cícero discursa no Senado, atacando Catilina.

pela UFPR, reorganizando tópicos, corrigindo pequenas falhas e implementando observações, reduzindo, contudo, o volume total para adequá-lo à carga horária proposta. A recepção da metodologia foi muito positiva⁷⁷, aplicada sempre em associação com materiais complementares (textos originais para tradução em sala, gramáticas de referência e um *corpus* de exemplos extraídos de outros métodos⁷⁸), procedimento unânime entre os professores que participaram do questionário e cuja eficiência já fora apontada previamente.

Os exercícios extra de inferência lingüística (sobre os quais já tecemos comentários), adicionados ao método pelos professores da UFPR, foram, entretanto, utilizados com reserva, por demandarem muito tempo nos “procedimentos de descoberta” (Moura, 1996: 2) e por surtirem efeito apenas se empregados em grande número e seqüencialmente.

No decorrer das aulas, além da clara diferença no ritmo de aprendizagem dos dezenove alunos e das necessidades específicas de cada um – confirmando, novamente, a suposição de que um único método normalmente não seja “sempre o melhor para todos os contextos (público-alvo, situações de aplicação, língua materna dos aprendizes)” (cf. p. 29), o que ficou patente foi a interferência da língua materna e de outras línguas estrangeiras já conhecidas pelos alunos no processo de aprendizagem do latim. “Essa interferência, que pode ser consciente ou inconsciente, resulta da necessidade do aprendiz adulto de saber sobre o sistema da língua nova e de transferir regras da L1 para a L2 ou de depreender, a partir do

⁷⁷ 84,21% de aprovação com louvor.

⁷⁸ Tratando de alguns elementos decisivos para o processo de gramatização das línguas nacionais, Auroux (1992: 67) analisa (e nós tomamos emprestada a sua posição): “A constituição de um corpus de exemplos [...] de um lado, é evidentemente o núcleo da língua normatizada. Do outro, sendo construtos teóricos (mesmo quando, ao invés de serem fabricados, eles provêm de citações ou de excertos de um *corpus*), os exemplos testemunham sempre uma certa realidade lingüística. Eles podem não somente disfarçar a ausência de certas regras (ou a impossibilidade na qual se encontra o gramático de formulá-las) como, quando necessário, podem ser invocados contra as regras e a descrição morfológica, ou ainda servir posteriormente para justificar outras descrições e outras regras.”

input, as possíveis regularidades da L2”, explica Henriques (1991: 177)⁷⁹. Para ilustrar: solicitado a dar em latim o equivalente para “eu tenho medo” na primeira lista de exercícios, o aluno escreveu “habeo timeo” quando o método esperava que ele utilizasse apenas o último desses termos. É evidente que o aprendiz não fez aí a conexão fundamental entre a frase em português e o termo latino que a sintetiza, tendo arriscado, com base no paradigma da língua materna e de modo equivocado, uma tradução palavra por palavra com o vocabulário que lhe fora apresentado⁸⁰. Essa postura de observação da produção escrita dos alunos em comparação com os sistemas lingüísticos nativo e estrangeiro (lembrando a particularidade do latim nessa terminologia) representa para a Lingüística Aplicada um importante avanço na consideração do que os estudiosos da área chamam de *interlíngua*, um sistema lingüístico “based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL [target language] norm” (Robinett & Schachter, 1983: 176).

Temos razões para acreditar, ademais, que existindo uma *interlíngua* entre o latim e o português para os alunos de *Introdução à Língua Latina* (não exclusivamente os da turma de Extensão), o uso de *Reading Latin* no original – em inglês – traria prejuízo para essa etapa da condução da aprendizagem em que o aluno, mesmo inconscientemente, pauta-se prioritariamente por modelos lingüísticos do português.

⁷⁹ “Embora o ensino de línguas clássicas, *sui generis*, distinga-se do ensino das línguas modernas, as inovações trazidas à luz pela Lingüística Aplicada são tendências universais que não podem ser desprezadas”, já dissemos no projeto inicial e reiteramos neste texto (*cf.* p. 20).

⁸⁰ Com isso, não estamos dizendo que o “vocabulário apresentado” permita inferir que “timeo” seja um substantivo, apenas que o aluno faz tentativas que mesclam o seu conhecimento da língua materna com as regras recém-descobertas do novo sistema lingüístico ao qual ele acaba de ser apresentado.

5.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação aos preconceitos sobre as virtudes do latim, a análise dos questionários enviados aos docentes demonstra que, pelo menos no Estado de São Paulo, houve significativa mudança de pensamento e que se está mais consciente da necessidade de adotar métodos mais arejados e de, principalmente, definir com precisão os objetivos do estudo do latim. A idéia de não dissociar língua e literatura predomina, ainda que encerrada em currículos que acabam por isolar, ao menos na terminologia, uma coisa e outra. Ainda persistem certos obstáculos na equação do tempo escasso com os objetivos do ensino, bem como alguma confusão advinda da determinação de metas não equiparáveis: se o propósito de certo curso é dar um panorama geral da estrutura do latim, a estratégia didática será muito diversa daquela exigida se o propósito é permitir acesso aos textos; se essas metas se confundem, a metodologia de ensino e, por consequência, a sua eficácia, ficam comprometidas⁸¹.

Embora falando sobre os problemas específicos dos cursos de tradução em línguas estrangeiras modernas, uma analogia do nosso assunto com a fala de Rodrigues (1993: 184) pode ser útil quando a autora questiona a adoção de uma abordagem metodológica una, independentemente da formação do aluno: “Juntas, também, [LA e a tradução] podem pensar sobre a questão do método de ensino de línguas em cursos de Tradução. É necessário refletir

⁸¹ Os estudantes de Letras freqüentemente são conscientes das próprias estratégias cognitivas de aprendizagem e, de qualquer forma, em se tratando de aprendizes universitários, é desejável não subestimar o seu conhecimento sobre esse processo, incitando o treino dessa ferramenta valiosa porém circunscrita a um público especial. Oxford (1989) argumenta que a pesquisa na área de treinamento de estratégias é procedente, pois o treinamento explícito em sua utilização ensina os aprendizes a (a) saber usar novas estratégias; (b) avaliar a eficiência dos diferentes tipos; (c) decidir quando é procedente transferir uma determinada estratégia para uma nova situação. O estímulo dessa conduta só pode ser benéfico porque favorece a crítica à metodologia de ensino aplicada, além de facilitar (por parte do próprio aluno) a identificação das causas de uma possível dificuldade e/ou insucesso na aquisição de informações sobre a língua aprendida.

se deve ser o mesmo para um futuro tradutor e para um futuro professor. Afinal, os objetivos dos cursos de licenciatura (Letras) e de bacharelado (Tradução) são bastante diferentes, o que implica metodologias diversas”. Nesse sentido, o IEC da USP vem fornecer algumas bases mais gerais para o total dos alunos de Letras quando aqueles que de fato se habilitarem em latim serão encaminhados, mais adiante, aos cursos específicos de língua e literatura latinas. Na UNICAMP, onde não há habilitação em outra língua que não o próprio português, a formação para os alunos que se tornarão especialistas é, desde a primeira aula, rigorosamente a mesma que aquela planejada obrigatoriamente para os cursos de Letras e Filosofia (são quatro os semestres obrigatórios para este último curso), e o aluno que decidir continuar os estudos em latim tem a opção de matricular-se nas disciplinas eletivas subsequentes. Não há, em nenhum caso, separação possível nas abordagens metodológicas previstas para, como sugere Rodrigues, um futuro tradutor e um futuro professor se o assunto é o latim, uma vez que são atividades complementares e, no contexto universitário brasileiro, praticamente indissociáveis. O que nos parece conveniente, entretanto, é considerar, levando em conta os parâmetros curriculares e o tempo disponível para isso⁸², os objetivos de ensinar latim a alunos que não pretendem seguir carreira na área e a melhor metodologia aplicada a esses objetivos.

Sendo a cultura antiga pouco notória fora das universidades, é essencial que os alunos passem a conhecê-la no início de sua graduação da forma mais coerente e estimulante possível para que sua escolha seja consciente e não se abdique do latim por não se ter tido a chance de ser apresentado ao que nele existe de mais fascinante. Resume Oliveira (2001: 5):

⁸² “Até uma data recente havia tempo, tanto no liceu como na universidade, para aprender latim tranquilamente. E, quando há tempo para aprender uma língua, importa pouco o tipo de gramática sobre que nos apoiamos porque, à força de repetir continuamente as lições de gramática, atingiremos sempre o objectivo. (...) Nos dias de hoje, a situação é diferente, pois somos obrigados a atingir um máximo de conhecimentos num mínimo absoluto de tempo. Isso obriga-nos a reexaminar uma vez por todas os métodos e os materiais de ensino para os adaptarmos às novas exigências” (Happ, 1978: 58).

A questão primeira que se coloca é a da função do ensino das LCs no curso superior, sobretudo nas licenciaturas em línguas (materna, estrangeiras modernas, clássicas). Pode o estudo de uma língua clássica contribuir positivamente para a formação plena de um profissional de nível superior, sobretudo daqueles que se destinam ao ensino de línguas? Há ainda lugar para o ensino dessas línguas em nossas escolas, de terceiro ou até mesmo de segundo grau? A resposta a estas perguntas deve levar em conta: a) a relação estreita do grego e do latim com a formação e continuidade das línguas modernas do Ocidente, especialmente as línguas derivadas diretamente do latim; b) o fato de que a civilização ocidental é herdeira e useira da cultura greco-latina, o que se reflete não apenas na língua, mas também no pensamento e nas instituições; c) o fato de que Grécia e Roma acumularam um inigualável acervo de conhecimento, fruto de acurada reflexão sobre o homem e o mundo, que se traduzem em uma rica literatura que contempla desde o teatro, a filosofia e a poesia lírica até a retórica, o direito e a historiografia. Acrescente-se ainda a esses motivos de ordem sócio-cultural, um outro de ordem prática: a especificidade do trabalho com as línguas clássicas que, restrito ao desenvolvimento da habilidade da leitura, lhe confere a vantagem de não ter que exercitar as demais habilidades (ouvir, falar, escrever). Tais motivos, no entanto, que representam a percepção de quem lida com a cultura clássica e, portanto, já está convencido do seu valor, precisam ancorar-se nas razões dos destinatários desse ensino: o que pensam eles dessas disciplinas, que interesse elas lhes desperta, que utilidade ou que perspectiva vêem nelas, como as relacionam com o seu mundo e com os seus estudos mais amplos.

Dessa forma, mesmo se o propósito de um curso introdutório para alunos não-especialistas seja fornecer um panorama geral da estrutura da língua, esse propósito deve ser pautado por um objetivo maior que não apenas dê aos alunos a percepção de proficiência daquele estudo na sua formação, mas permita despertar a curiosidade e o interesse de filólogos, lingüistas, latinistas e pesquisadores de história antiga em potencial.

O método ideal, então, segundo o que pudemos observar, para os estudantes universitários brasileiros, deve ter por objetivo levar os aprendizes o mais cedo possível à leitura de textos originais (e promover todas as estratégias necessárias para isso: adaptações nos níveis iniciais, notas de rodapé, ilustrações sugestivas, auxílio rápido a vocabulários, exercícios de inferência lingüística etc.), considerando sempre dados sobre a cultura, a civilização, a literatura e a arte romanas, de modo que esses textos façam sentido dentro da tradição a partir da qual foram escritos. Esse método deve ainda, tendo como público-alvo os falantes de português, comparar, quando for conveniente, não apenas as estruturas de uma

língua e outra, mas trazer para a leitura trechos relevantes da literatura em língua portuguesa – como faz *Reading Latin* em relação ao inglês⁸³.

Naturalmente, não se pede aqui que se faça como, por exemplo, a gramática latina de Júlio Comba, que acaba por complicar desnecessariamente a descrição de algumas estruturas latinas ao partir sempre de um exame exaustivo das construções do português⁸⁴. O latim, como um sistema lingüístico específico e diferente do português, deve ser abordado dentro de sua circunferência e só então ter seus limites dilatados até as culturas vernáculas. O *link* entre um e outro pode e deve ser feito, mas com especial atenção para que se definam bem os intentos do estudo e o latim não se constitua como preâmbulo para se chegar ao português histórico, o que podemos perceber, por vezes, no manual “Do latim ao português e a língua como expressão literária” (Ferreira & Figueiredo).

As melhores estratégias de ensino/aprendizagem, ademais, não são estanques. Emprestam táticas e procedimentos entre si para formar uma rede que funcione de acordo com as mais diversas situações⁸⁵. Segundo Lima (1995: 252),

⁸³ Sobre a utilização de material estrangeiro no ensino de línguas clássicas, admitidos os problemas de aplicação dos originais no nosso contexto, opina Zélia Cardoso (1989: 62): “A tradução [das obras estrangeiras] oferece algumas dificuldades sobretudo no caso das gramáticas. Em muitas delas os estudos gramaticais são comparativos e as ocorrências e fatos lingüísticos nem sempre são os mesmos na língua de origem do texto e na da tradução. Dessa forma, ao invés de simples tradução, para que o texto atingisse suas finalidades reais, deveria haver adaptação do texto-base, o que implicaria trabalho suplementar do tradutor. Além disso, pela formação escolar de nosso aluno, um texto produzido em outra realidade cultural nem sempre lhe é conveniente”.

⁸⁴ Conforme nos apontou o Prof. Paulo Sérgio de Vasconcellos, a parte relativa ao emprego das conjunções subordinantes, por exemplo, começa por um “traduz-se por”: “As locuções “depois que, depois de, desde que” traduzem-se por *postquam*...” etc. (1961: 255). Ao se falar no “*cum* histórico” ou narrativo, primeiramente se fala em gerúndio simples (ativo e passivo) e gerúndio composto em português (1961: 268). O procedimento complica muito a descrição e subordina a análise das estruturas latinas às estruturas do português como se elas fossem absolutamente idênticas e tudo se resumisse a uma questão de tradução.

⁸⁵ A seguir, temos uma amostra dos diversos tipos de estratégias encontrados na literatura especializada (Schmitz, 1994: 214): *active strategy, acquisitional strategy, assimilation strategy, behavioral strategy, cognitive strategy, communicative strategies, coping strategies, emphatic strategy, experimental strategy, formal strategy, internalization strategy, instructional strategy, invention strategy, learning strategy, metacognitive*

Trata-se aí do Latim focalizado como meio de expressão de um povo, nisso, igual ao de qualquer outro. A circunstância de que se trata de um povo do passado é decisiva na escolha do melhor método para o aprendizado do Latim, não podendo ser ele – a razão é óbvia – nem inteiramente audiovisual, nem de todo analítico, não restando ao educador com isso preocupado a não ser soluções de compromisso entre as duas posições pedagógicas.

Se o estudo das línguas clássicas, entendido como via de acesso à literatura antiga, engloba apenas uma das quatro habilidades – a da leitura –, um ponto de partida terá de ser obrigatoriamente a compreensão da prática da leitura como um processo em que interagem texto e leitor e que, dessa forma, envolve aspectos perceptivos e cognitivos.

O que se observou por muito tempo, contudo, é que nas aulas de grego e latim os elementos sistêmicos (morfologia, sintaxe etc.) normalmente ocupavam posição central – o que pode ter conduzido, para os alunos, esses elementos ao *status* de sede da significação, transformando a leitura em mera decodificação e menosprezando o fato de que, atuando o texto sobre o leitor, este também atuará sobre o texto.

Lopes (1995), em artigo interessante sobre o ensino das línguas clássicas, afirma o equívoco dessa postura, mostrando que ela: a) não reflete o ato de compreensão da escrita; b) reforça, no caso das línguas clássicas, o caráter de língua morta⁸⁶; c) passa uma visão não comunicativa da linguagem; d) desconsidera a contribuição escritor-leitor na construção do significado; e) analisa as formas lingüísticas desprovidas de seu significado. São muitas as

strategy, monitoring strategy, parsing strategy, perceptual strategy, planning strategy, practice strategy, problem-solving strategy, semantic strategy, survival strategy, transfer strategy etc.

⁸⁶ “Considerar mortas as línguas latina e grega não pode significar que elas já não são faladas por ninguém. Além de não ser verdade, isso implicaria que, se uma língua fosse falada por uma certa comunidade como seu meio normal de expressão (por exemplo, até há bem pouco tempo, o latim eclesiástico), bastaria tal facto para que se tornasse uma língua viva. A língua é viva enquanto for o espelho das relações que um povo tem com o mundo. A língua é o lugar da memória de um povo, da sua maneira de estar na vida, da sua expectativa da morte. A língua confunde-se, na sua emergência, com a existência do povo que a fala. Toda a língua é idiomática, génio de um povo, isto é, seu engendramento enquanto o povo que é. Poderíamos dizer que o ser de um povo se enraíza e brota, de modo indissolúvel, na sua língua, na sua terra e na sua história, e que o sinal, mais ou menos duradouro, que ele deixa de si decorre do grau de integração que tenha conseguido entre as três. Esse sinal é, de algum modo, o perdurar do génio do povo, para lá do seu próprio tempo, nos povos que se reconhecem como seus herdeiros” (Rosa, 1987: 79).

propostas modernas de intervenção para esse *modus faciendi* – para citar duas: Inês Duarte (1987: 267) defende uma abordagem diacrônica e baseada na reflexão lingüística sobre a estrutura da língua latina, desenvolvida em contraponto com uma reflexão sobre a estrutura do português atual, visando uma compreensão dos principais sentidos de mudança que marcaram a “evolução” das línguas indo-européias⁸⁷; Mário Vilela, por sua vez, empresta de Lucien Tesnière um modelo de método dependencial que ele chama de *gramática de valências*. O termo, pedido à Química, referindo-se à sintaxe, significa: com que funções sintáticas um verbo, se pode, deve ou não deve combinar? Ultrapassando a idéia de frase mínima (constituída por sujeito e predicado sem complemento) e de complemento (concentrada nos nomes, em vez de analisar o caso do complemento a partir da função sintática, segundo Vilela, a gramática tradicional procede em sentido inverso: parte do caso, dando-lhe um valor fixo), a abordagem proposta tem possibilidades de aplicação interessantes, mas é pouco prática se adotada com exclusividade (o próprio autor o reconhece). Essas propostas devem figurar, antes, como tentativas complementares que se firmam nos mesmo objetivos finais: ensinar latim mais, melhor e em menor tempo.

É bem certo que o ensino de tal gramática [a tradicional] produziu latinistas que nos dão complexos a todos nós (pelo menos para mim). E modificar, dirão, não será deformar o velho edifício construído em séculos? Não se esqueça que os tempos são outros. Antes, com repetições e mais repetições, sabatinas, etc., etc., e havia tempo para tudo, conseguia-se tudo e mais alguma coisa. Hoje, com a informática a respirar por todos os lados, com os audiovisuais e com o tempo em *pressing* constante...: haverá tempo para o tempo? Não haverá que homogeneizar, sistematizar, modernizar...? (Vilela, 1987: 248)

⁸⁷ “Definir como um dos objectivos do ensino do Latim um trabalho reflexivo sobre a estrutura, o funcionamento e as tendências de mudança das línguas em que a nossa prática quotidiana e a nossa memória cultural se configuram teria, a meu ver, um inestimável valor: contribuiria decisivamente para a criação, na instituição escolar, de um espaço em que ensino de língua materna, ensino de línguas clássicas e ensino de línguas vivas estrangeiras pudessem ser concebidos e praticados de uma forma articulada; contribuiria para a descoberta, pelos alunos, de que a linguagem humana, materializada nas configurações particulares de cada língua, é um objecto de estudo fascinante (e possível); constituiria por certo um passo importante para a compreensão pelos alunos de que o conhecimento do passado, por mais remoto que ele possa parecer a adolescentes de 15 ou 16 anos, é condição fundamental para o pleno entendimento do presente que, segundo dinâmicas de mudança discerníveis e sistematizáveis, sobre ele se for construindo” (Duarte, 1987: 271).

Segundo Lopes, para alterar o procedimento da gramática tradicional tão arraigado não há outro caminho senão mudar radicalmente de foco, ou seja, do conhecimento sistêmico para o conhecimento esquemático, privilegiando o *background* dos alunos. Essa atitude a) diminuiria os efeitos do desconhecimento inicial do sistema lingüístico; b) facilitaria o envolvimento dos alunos com a construção do significado; c) contribuiria para uma percepção da linguagem como ferramenta da comunicação escrita; d) permitiria que o texto fosse tomado como um veículo de interação leitor-aprendiz-escritor, não mais como um simples meio de exposição de formas lingüísticas.

O autor aponta ainda formas práticas de adoção desse procedimento metodológico focado no conhecimento esquemático: a) exploração do título e das ilustrações⁸⁸; b) familiarização do aluno com os marcadores do discurso (conectivos, itens lexicais etc.); c) verificação das escolhas retóricas específicas do escritor (argumentação, narração, descrição), como uma maneira de fornecer indícios para que o leitor perceba a leitura como ato social inserido em um contexto histórico-cultural cujo conhecimento é indispensável.

O caminho apontado por Lopes, a nosso ver, vem sendo trilhado por materiais didáticos como *Reading Latin* e por muitos professores da área, observada, naturalmente, a realidade hodierna acerca da função e da importância do estudo das línguas clássicas na formação escolar de nível superior (diretrizes para o seu oferecimento nas licenciaturas em línguas clássicas e em outras licenciaturas, a relação com as demais disciplinas do currículo, a autonomia do professor na escolha da metodologia de acordo com a carga horária disponível etc.).

McDonough & McDonough (1990), em artigo sobre o papel e a natureza da pesquisa em ensino de línguas, buscam esclarecer qual é a implicação da pesquisa para qualquer

⁸⁸ *Reading Latin* explora bem essa habilidade, disponibilizando sempre a cada seção ilustrações (com legendas em latim) relativas ao texto que está sendo apresentado.

mudança na prática em sala de aula. Dizem que é comum ver a teoria rejeitada por professores de língua estrangeira, que acabam preferindo técnicas, dicas e novas idéias que possam ser aplicadas diretamente em classe. De acordo com os autores, essa atitude “reforça a dicotomia entre teoria e prática, construindo um mundo no qual professores conversam com professores sobre técnicas e pesquisadores conversam com pesquisadores sobre pesquisa e teoria” (McDonough & McDonough, 1990: 103). Durante muito tempo, o panorama do ensino de latim no Brasil compartilhou o mesmo quadro descrito por McDonough & McDonough: cada professor, encerrado nas próprias convicções de ensino, ensaiava em aula técnicas aprendidas com o seu antecessor, que, por sua vez, aprendeu com o dele... Na última década, contudo, o ensino de latim em contexto universitário no Brasil deu um salto qualitativo visível. É fato que, a partir da exclusão da língua latina no hoje chamado Ensino Médio, a atividade desses professores, vinculada necessariamente à universidade, ficou atrelada de alguma forma à pesquisa e às recentes contribuições da Lingüística (pura e Aplicada) acerca dos processos de descrição e racionalização da língua, bem como dos processos de ensino e aprendizagem.

Por outras palavras, se o objectivo último da aprendizagem da língua latina é a mecanização das suas estruturas fundamentais para ter acesso aos textos [...], haveremos de contar, mais do que antes, com a rentabilidade inerente à racionalização do processo descritivo quer como forma de análise quer como forma de apresentação e bem assim como processo de aquisição ou retenção dessas estruturas. Por isso, tal como acontece em outros domínios, também aqui a lingüística não pode apenas aparecer como um suplemento a acrescentar numa fase terminal do curso, seja como base para uma melhor fruição do texto literário, seja para integrar, em sistema de compreensão coerente, os diversos registros de língua (tanto diacrónicos como sincrónicos), mas pode (e deve, certamente) ser tomada como metodologia de acesso explícito e directo à própria língua. Trata-se, como sempre, de descrever para entender e, porque se entende, assimilar e fruir melhor (Nascimento, 1987: 262).

À medida também que houve uma renovação nos corpos docentes das universidades, junto com os professores novos (discípulos de metodologias mais atualizadas e constantemente revistas) vieram propostas novas que podem ter reaproximado teoria e prática de modo que os resultados começam a surgir agora: e, para nossa surpresa (dado o quadro que tínhamos *a priori*), ele é extremamente positivo. Com isso – é bom sublinhar – não diminuámos o valor das gerações anteriores de professores de latim (afinal, os atuais

descendem delas), apenas reafirmamos o benefício da própria renovação, seguida a) pelo advento do ensino laico de latim (muitos dos professores até a década de sessenta tinham formação seminarista), b) pela vinculação indissociável da atividade docente com a de pesquisa e c) pelo acompanhamento, por parte dos estudiosos da área, das tendências das pesquisas modernas sobre ensino de línguas (que, aliás, cresceram muito recentemente).

Nosso trabalho teve por objetivo apresentar contribuições para pesquisas acerca do ensino de língua latina no Brasil (*cf.* Introdução), trazendo à luz um levantamento atualizado sobre os materiais didáticos adotados em sala de aula pelos docentes das universidades estaduais paulistas e, principalmente, sobre a situação dos cursos de latim nessas instituições (*i.e.* carga horária, índices de reprovação e desistência, metodologia de ensino empregada, conexões estabelecidas entre língua, cultura e literatura etc.). Os questionários nos forneceram de subsídios para que, em primeiro lugar, se tornasse possível aprofundar o que diz respeito aos pontos positivos e negativos da aplicação do *Reading Latin*, em comparação com outros manuais de ensino da língua, considerando critérios como o aproveitamento dos alunos (conteúdo/tempo), a satisfação de professores e alunos, a utilização da literatura latina como ferramenta para a aprendizagem da língua, a facilidade de acesso ao material etc.

Ainda que não tenhamos obtido a colaboração de todos os professores contatados para a composição dessas bases, julgamos ter recolhido material suficiente para alcançar nossas proposições iniciais que incluíam, também, localizarmos e apresentarmos, por fim, (a) os materiais mais empregados, (b) os que estão em uso há mais tempo, (c) os que correspondem aos maiores índices de satisfação e (d) os que privilegiam a ligação da língua com a cultura e a literatura latinas – análise essa obrigatoriamente presa ao cotejo dos materiais citados com *Reading Latin*.

A partir de 2005, com a adesão da USP, *Reading Latin*⁸⁹ passou a ser o material mais

⁸⁹ Embora na USP seja empregada a versão espanhola e, na UNICAMP, a inglesa.

empregado nas universidades estaduais paulistas, ainda que a alternativa independente (fabricação própria ou associação de vários materiais) dos *campi* da UNESP esteja estabelecida (com os mesmos índices de satisfação) há mais tempo. Entre os métodos citados pelos professores, é de fato o de Cambridge aquele mais dedicado à ligação da língua com a cultura e a literatura latinas, ainda que os demais demonstrem preocupação com isso. Dessa forma, a aplicação de *Reading Latin*, mesmo enumeradas as suas faltas, confirmou-se vantajosa em muitos aspectos, especialmente no que tange à desejada e necessária mudança que vem sendo propagada no cenário do ensino de línguas clássicas nessas universidades – cenário que vem contrariando a posição de Oliveira (2001: 3):

Ressalta o fato de que no terreno das línguas clássicas o caminho a percorrer é ainda muito longo, já que a fundamentação lingüística é praticamente inexistente ou, quando muito, incipiente. Com efeito, a velha concepção do ensino de línguas na perspectiva do sistema para a língua parece ter sido muito pouco abalada e as tentativas de mudança são ainda muito tímidas. Referimo-nos especificamente ao ensino do Grego e do Latim, tal como tem sido conduzido nos cursos de Letras das universidades brasileiras.

Lembremos aquela de Moura e Borges Neto⁹⁰, descrevendo o quadro há dez anos.

⁹⁰ “Sem dúvida, uma das áreas que mais carecem de pesquisas e publicações especializadas (pelo menos no Brasil) é a do ensino de língua latina. Não por mera coincidência, as disciplinas de latim nas nossas universidades acumulam altos índices de reprovação, desistência e fenômenos afins” (1996: 1).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1992.
- BEARE, W. *The Roman stage: a short history of Latin drama in the time of the Republic*. London: Methuen, 1955.
- BORTOLUSSI, B. *Bescherelle: la grammaire du latin*. Paris: Hatier, 1999.
- CACHO, J. F. *Didáctica del latín*. Zaragoza: INO Reproducciones, 2001.
- CARDOSO, Z. L. V. de A. "Duas modalidades básicas de texto didático utilizadas no ensino de línguas clássicas". *Boletim do IV Encontro da ANPOLL (São Paulo, 26 a 28 de julho de 1989)*. Recife: ANPOLL, 1989.
- _____. "Letras clássicas hoje". *Revista de Estudos Avançados* (edição eletrônica). São Paulo: Instituto de Estudos Avançados/USP, 2003.
- _____. "Os estudos clássicos e a divulgação das pesquisas". *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL (São Paulo, 26 a 28 de julho de 1989)*. Recife: ANPOLL, 1989, p. 512-518.
- CHERRY, C. *A comunicação humana*. São Paulo: Cultrix, 1968.
- CÍCERO. *The Verrine orations, II*. Ed. Greenwood, L. H. G. Cambridge (Mass., EUA)/Londres: Harvard University Press, 1988.
- CICÉRON. *Discours – seconde action contre Verrès – livre quatrième: les oeuvres d’art*. Texte établi par Henri Bornecque et traduit par Gaston Rabaud. 7. ed. Paris: Belles Lettres, 1991.
- CODOÑER, C. "La retórica en la enseñanza del latín". In: ESTEFANÍA, D. & AMADO, M. T. (ed.) *Las literaturas griega y latina en su contexto cultural y lingüístico*. Santiago

- de Compostela: Colloquium Didacticum Classicum-Conselleria de Educación de la Xunta de Galicia, 1995, p. 23-30.
- COMBA, J. *Gramática latina*. 2. ed. São Paulo: Livraria Editora Salesiana, 1961.
- COSTER, C. & URBAIN, F. “L’enseignement de la civilisation à travers les textes: l’exemple d’une méthode de langue et civilisation latines em Belgique”. In: RATTI, S. *Les manuels scolaires de langues anciennes – Actes du Colloque International de Besançon, 21-22 septembre 1996*. Besançon: Institut Félix Gaffiot/Institut des Sciences et Techniques de l’Antiquité, 1997, p. 59-64.
- DEZOTTI, J. D. “O Papel do Texto-Documento”. *Anais de Seminários do XIX GEL*-Bauru, 1990, pp. 27-31.
- DEZOTTI, M. C. C.; SOUSA, M. G. G. de; PINTO, N. F. “Estudos Clássicos nas universidades brasileiras: compromissos e perspectivas.” *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL (São Paulo, 26 a 28 de julho de 1989)*. Recife: ANPOLL, 1989, p. 538-547.
- DUARTE, I. "A aula de latim: um espaço de reflexão lingüística". *Colóquio sobre o ensino do latim*. Lisboa: Departamento de Estudos Clássicos/Faculdade de Letras/ICALP/Ministério da Educação, 1987, p. 267-271.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- FARIA, E. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.
- _____. *O latim pelos textos*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & C. Editores, 1944.
- FARTZOFF, M. “Bilan du questionnaire adressé aux professeurs de Lettres Classiques des collèges et lycées en juillet 96”. In: RATTI, S., 1997, p. 69-83.
- FERREIRA, A. G. & FIGUEIREDO, J. N. de. *Do latim ao português e a língua como expressão literária*. Porto: Porto Ed., s.d.

- FIORIN, J. L. "A leitura e a interpretação de textos". *XIX Anais de Seminários do GEL*. Bauru: 1990, pp. 13-20.
- FRAENKEL, E. *Elementi plautini in Plauto (Plautinisches im Plautus)*. Tradução italiana de F. Munari, com addenda do autor. Firenze: La Nuova Italia, 1960.
- FRIES, C. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- GRATWICK, A. S. (ed.) *Plautus: Menaechmi*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- GREENWOOD, L. H. G. *Cicero: The Verrine orations II*. Londres: Harvard University Press, 1988.
- HAPP, H. *Langages*, n. 50, 1978, *apud* NASCIMENTO, A. A. "Objectivos e estratégias do ensino do Latim: Lingüística e informática como racionalização de práticas". *Colóquio sobre o ensino do latim*. Lisboa: Departamento de Estudos Clássicos/Faculdade de Letras/ICALP/Ministério da Educação, 1987, p. 261-266.
- HENRIQUES, E. R. "O papel da língua materna na aquisição de segunda língua". *Revista Letras*. Campinas: PUCCAMP, 1991, p. 165-182.
- JONES, P. V. & K. C. SIDWELL. *Reading Latin: grammar, vocabulary and exercises*. 19. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- _____. *Reading Latin: text*. 18. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- _____. *Reading Latin: texto, vocabulario y ejercicios*. Trad. Joaquín B. Delgado, Juan J.G. Rúa y Begoña U. Artaloitia. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1989.
- _____. *The world of Rome: an introduction to Roman culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Prentice-Hall International, 1988.

- LANA, I. *Dal latino al italiano*. Roma: M. Adda, 1983.
- LÉONARD, A. “Manuels scolaires et objectifs de l’enseignement des langues anciennes”. In: RATTI, S., 1997, p. 97-124.
- LIMA, A. D. “Resenha de *Latina Essentia* (REZENDE, A. M. de.)”. *Alfa*. São Paulo: UNESP, 1995, v. 39, p. 251-252.
- _____. *Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método*. São Paulo: UNESP, 1995.
- _____. *Da fala à língua: estudos do enunciado latino*. Memorial. 32-50, s.d.
- _____. *et al. Latim: da fala à língua*. Araraquara: UNESP, 1992.
- LONGO, G. “A representação do léxico latino nos dicionários”. *Scripta Manent, Anais das Semanas de Estudos Clássicos de Araraquara*. Araraquara, v. 5, n. 1, 2004, p. 27.
- LOPES, A. de C. *Novo sistema para estudar a língua latina*. Rio de Janeiro: Tipografia Esperança, 1879. 2. edição correta e aumentada.
- LOPES, L. P. da M. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- LUCREZIO. *La natura*. Introduzione, testo criticamente riveduto, traduzione e commento di Francesco Giancotti. 2. ed. Milano: Garzanti, 1996.
- McDONOUGH, J., McDONOUGH, S. “What’s the use of research?” *ELT Journal*. Londres, v. 44. n. 2, 1990, p. 102-9.
- MELLO, S. T. M. de; SILVA, M. E. dos S.; TANNUS, C. A. K. “As literaturas grega e latina nos currículos de pós-graduação”. *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL (São Paulo, 26 a 28 de julho de 1989)*. Recife: ANPOLL, 1989, p. 529-537.
- MOURA, A. R. & J. BORGES NETO. “A utilização de exercícios estruturais no ensino de latim”. In: *Encontros de Lingüística e Línguas Clássicas (ELLC)*, 2, Curitiba, 1996.
- NASCIMENTO, A. A. “Objectivos e estratégias do ensino do Latim: Lingüística e informática como racionalização de práticas”. *Colóquio sobre o ensino do latim*.

- Lisboa: Departamento de Estudos Clássicos/Faculdade de Letras/ICALP/Ministério da Educação, 1987, p. 261-266.
- da NÓBREGA, V. L. *Metodologia do latim: vida cotidiana e instituições*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1962.
- OLIVEIRA, A. “Considerações sobre as práticas didáticas das línguas clássicas”. *Anais da XII Reunião da SBEC (Ouro Preto: 05 a 10 de Agosto de 2001)*. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), 2001. Disponível em texto eletrônico: <http://www.geocities.com/textossbec/>.
- OXFORD, R. “Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training”. *System*, Elmsford, NY: 1989, v. 17, n. 2, p. 235-47.
- PETERLINI, A. A. “O ensino do latim e a publicação de textos”. *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL (São Paulo, 26 a 28 de julho de 1989)*. Recife: ANPOLL, 1989, p. 502-511.
- PETRONIO. *Satyricon*. A cura di Luca Canali. Milano: Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas, 1995.
- PIQUÉ, J. F. “*Reading Latin*: a aplicação de um método inglês de latim a alunos brasileiros”. In: *Encontros de Lingüística e Línguas Clássicas (ELLC)*, 1, Curitiba, 1994.
- PLAUTE. *Amphitruo, Asinaria, Aulularia (Tome I)*. Texte établi et traduit par Alfred Ernout. 11. ed. Paris: Belles Lettres, 2001.
- PLAUTE. *Bacchides, Captivi, Casina (Tome II)*. Texte établi et traduit par Alfred Ernout. 7. ed. Paris: Belles Lettres, 1996.
- PRADO, J. B. T. “Latim, moínhos e cavaleiros andantes”. *XXI Anais de Seminários do GEL*. Jaú: 1992, vol. 1, pp.150-156.
- de REZENDE, A. M. *Latina essentia: preparação ao latim*. Belo Horizonte: UFMG, 1993.

- ROBINETT, B. W. & SCHACHTER, J. *Second language learning: contrastive analysis, error analysis, and related aspects*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1983.
- RODRIGUES, C. C. “Linguística Aplicada e tradução: algumas relações”. *Revista Alfa*. São Paulo: UNESP, 1993, v. 37, p. 179-186.
- RÓNAI, P. *Gradus primus: curso básico de latim*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- ROSA, J. C. “As línguas clássicas, base de identidade cultural”. *Colóquio sobre o ensino do latim*. Lisboa: Departamento de Estudos Clássicos/Faculdade de Letras/ICALP/Ministério da Educação, 1987, p. 79-82.
- SALLUST. *Bellum Catilinae, Bellum Iugurthinum*. With an English translation by J. C. Rolfe. 11. ed. London: Harvard University Press, 2000. p. 122, 124.
- SCHMITZ, J. R. “O termo estratégia: um conceito útil para a linguística aplicada?”. *Revista Alfa*. São Paulo: UNESP, 1994, v. 38, p. 211-217.
- SILVA, M. C. F.; MIOTO, C.; LOPES, R. E. V. *Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Insular, 1999.
- SLATER, N. W. *Plautus in performance: the theatre of the mind*. 2. ed. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 2000.
- SWEET, W. E. *et al. Latin: a structural approach*. Michigan: University of Michigan Press, 1966.
- TONIOLO, Ê. J. “Uma alternativa para o ensino do latim”. *Anais do 1º Encontro de Atividades Científicas da UNOPAR (5 e 6 de novembro de 1998)*. Londrina: UNOPAR, 1998. p. 207.
- TORRÃO, J. M. N. “Temas clássicos na internet: voo de Dédalo ou queda de Ícaro?”. *Máthesis*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa/Faculdade de Letras, 2002, p. 311-319.

- TUFFANI, E. “Os estudos latinos no Brasil”. *Classica: Revista Brasileira de Estudos Clássicos*. São Paulo, v. 13/14, n. 13/14, p. 393-402, 2000/2001.
- UBIALI, N. A. *Do latim ao português sem dicionário*. 2. ed. Londrina: Editora UEL, 2001.
- VIARO, M. E. “A importância do latim na atualidade”. *Revista de Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Unisa, v.1, nº1, p.7-17, 1999.
- VILELA, M. “Sintaxe latina e gramática de valências”. *Colóquio sobre o ensino do latim*. Lisboa: Departamento de Estudos Clássicos/Faculdade de Letras/ICALP/Ministério da Educação, 1987, p. 245-258.
- WHEELLOCK, F. M. *Wheelock's Latin*. 6. ed. New York: Harper Collins, 2004.

APÊNDICE I

Periodo	Tipo	Ano	Disc.	Turma	Curso	Nivel	Nome Curso	Matr.	Aprovados	Repr. Nota	Repr. Freq.	Desistentes
1	S	1984	HL143	A	04	G	Física	01	01	00	00	00
1	S	1984	HL143	A	07	G	Letras	28	20	00	08	00
1	S	1984	HL143	A	10	G	Engenharia Mecânica	01	01	00	00	00
1	S	1984	HL143	A	17	G	Ciências Econômicas	01	00	00	01	00
1	S	1984	HL143	A	18	G	Linguística	05	02	00	03	00
1	S	1984	HL143	A	19	G	História	01	00	00	00	01
1	S	1984	HL143	A	99	G	Estudante Especial	03	00	00	03	00
1	S	1984	HL143	B	07	G	Letras	18	15	01	02	00
1	S	1984	HL143	B	18	G	Linguística	01	00	00	00	01
1	S	1984	HL143	B	99	G	Estudante Especial	01	00	00	00	01
2	S	1984	HL243	A	04	G	Física	01	01	00	00	00
2	S	1984	HL243	A	07	G	Letras	19	18	00	01	00
2	S	1984	HL243	A	10	G	Engenharia Mecânica	01	01	00	00	00
2	S	1984	HL243	A	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
2	S	1984	HL243	B	07	G	Letras	17	17	00	00	00
2	S	1984	HL243	B	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
1	S	1985	HL143	A	02	G	Estatística	01	00	00	01	00
1	S	1985	HL143	A	04	G	Física	01	01	00	00	00
1	S	1985	HL143	A	05	G	Química	02	01	00	01	00
1	S	1985	HL143	A	07	G	Letras	29	23	00	06	00
1	S	1985	HL143	A	14	G	Odontologia	02	01	00	01	00
1	S	1985	HL143	A	16	G	Ciências Sociais	03	02	00	00	01
1	S	1985	HL143	A	17	G	Ciências Econômicas	01	01	00	00	00
1	S	1985	HL143	A	18	G	Linguística	03	02	00	00	01
1	S	1985	HL143	A	19	G	História	03	00	00	03	00
1	S	1985	HL143	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	1985	HL143	B	04	G	Física	01	01	00	00	00
1	S	1985	HL143	B	07	G	Letras	22	17	00	04	01
1	S	1985	HL143	B	16	G	Ciências Sociais	03	02	00	00	01
1	S	1985	HL143	B	18	G	Linguística	06	05	00	01	00
2	S	1985	HL243	A	07	G	Letras	27	25	00	02	00
2	S	1985	HL243	A	14	G	Odontologia	01	01	00	00	00
2	S	1985	HL243	A	16	G	Ciências Sociais	02	02	00	00	00
2	S	1985	HL243	A	17	G	Ciências Econômicas	01	01	00	00	00
2	S	1985	HL243	A	18	G	Linguística	02	01	00	01	00
2	S	1985	HL243	B	05	G	Química	01	01	00	00	00
2	S	1985	HL243	B	07	G	Letras	09	07	01	01	00
2	S	1985	HL243	B	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	1985	HL243	B	18	G	Linguística	06	06	00	00	00
2	S	1985	HL243	B	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00

1	S	1986	HL143	A	07	G	Letras	25	21	00	04	00
1	S	1986	HL143	A	17	G	Ciências Econômicas	01	00	00	01	00
1	S	1986	HL143	A	18	G	Linguística	05	04	00	01	00
1	S	1986	HL143	A	19	G	História	01	00	00	00	01
1	S	1986	HL143	A	20	G	Pedagogia	01	00	00	01	00
1	S	1986	HL143	A	99	G	Estudante Especial	02	02	00	00	00
1	S	1986	HL143	B	07	G	Letras	17	16	00	01	00
1	S	1986	HL143	B	16	G	Ciências Sociais	02	01	00	00	01
1	S	1986	HL143	B	18	G	Linguística	04	02	00	02	00
1	S	1986	HL143	B	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	1986	HL243	A	07	G	Letras	26	23	00	03	00
2	S	1986	HL243	A	18	G	Linguística	02	01	00	01	00
2	S	1986	HL243	A	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
2	S	1986	HL243	B	07	G	Letras	20	20	00	00	00
2	S	1986	HL243	B	18	G	Linguística	05	04	00	01	00
2	S	1986	HL243	B	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	1987	HL143	A	07	G	Letras	20	16	00	04	00
1	S	1987	HL143	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	1987	HL143	A	18	G	Linguística	07	04	00	03	00
1	S	1987	HL143	A	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
1	S	1987	HL143	B	04	G	Física	02	02	00	00	00
1	S	1987	HL143	B	07	G	Letras	19	17	00	02	00
1	S	1987	HL143	B	17	G	Ciências Econômicas	01	00	00	00	01
1	S	1987	HL143	B	18	G	Linguística	04	04	00	00	00
1	S	1987	HL143	B	19	G	História	02	01	00	00	01
1	S	1987	HL143	B	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	1987	HL243	A	07	G	Letras	32	25	01	04	02
2	S	1987	HL243	A	16	G	Ciências Sociais	01	00	01	00	00
2	S	1987	HL243	A	18	G	Linguística	07	03	02	01	01
2	S	1987	HL243	A	19	G	História	01	00	00	00	01
1	S	1988	HL143		07	G	Letras	01	01	00	00	00
1	S	1988	HL143	A	07	G	Letras	23	15	00	06	02
1	S	1988	HL143	A	16	G	Ciências Sociais	02	00	00	00	02
1	S	1988	HL143	A	18	G	Linguística	08	07	01	00	00
1	S	1988	HL143	A	19	G	História	02	01	00	00	01
1	S	1988	HL143	B	07	G	Letras	15	11	00	04	00
1	S	1988	HL143	B	17	G	Ciências Econômicas	01	00	00	01	00
1	S	1988	HL143	B	19	G	História	02	01	00	00	01
1	S	1988	HL143	B	25	G	Educação Artística	01	01	00	00	00
1	S	1988	HL143	B	99	G	Estudante Especial	02	00	00	01	01
2	S	1988	HL243	A	07	G	Letras	21	12	04	04	01

2	S	1988	HL243	A	17	G	Ciências Econômicas	01	00	00	00	01
2	S	1988	HL243	A	18	G	Linguística	07	07	00	00	00
2	S	1988	HL243	B	07	G	Letras	10	06	03	00	01
2	S	1988	HL243	B	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
2	S	1988	HL243	B	19	G	História	01	01	00	00	00
2	S	1988	HL243	B	25	G	Educação Artística	01	01	00	00	00
2	S	1988	HL243	C	07	G	Letras	01	01	00	00	00
1	S	1989	HL143	A	07	G	Letras	31	18	00	08	05
1	S	1989	HL143	A	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
1	S	1989	HL143	A	19	G	História	03	01	00	00	02
1	S	1989	HL143	A	20	G	Pedagogia	01	00	00	00	01
1	S	1989	HL143	A	99	G	Estudante Especial	03	01	00	02	00
1	S	1989	HL143	B	01	G	Matemática	01	00	00	01	00
1	S	1989	HL143	B	03	G	Ciência da Computação	01	00	00	01	00
1	S	1989	HL143	B	04	G	Física	01	00	00	00	01
1	S	1989	HL143	B	07	G	Letras	12	07	00	04	01
1	S	1989	HL143	B	10	G	Engenharia Mecânica	01	01	00	00	00
1	S	1989	HL143	B	11	G	Engenharia Elétrica	02	02	00	00	00
1	S	1989	HL143	B	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
1	S	1989	HL143	B	19	G	História	02	01	00	00	01
1	S	1989	HL143	B	22	G	Música	01	01	00	00	00
1	S	1989	HL143	B	26	G	Artes Cênicas	01	01	00	00	00
1	S	1989	HL143	B	29	G	Licenciatura em Matemática	01	00	00	00	01
1	S	1989	HL143	B	30	G	Filosofia	14	08	01	01	04
1	S	1989	HL143	B	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
1	S	1989	HL343	A	07	G	Letras	15	14	00	00	01
1	S	1989	HL343	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	1989	HL343	A	19	G	História	01	01	00	00	00
1	S	1989	HL343	A	25	G	Educação Artística	01	01	00	00	00
2	S	1989	HL243	A	07	G	Letras	20	18	00	01	01
2	S	1989	HL243	A	11	G	Engenharia Elétrica	01	01	00	00	00
2	S	1989	HL243	A	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
2	S	1989	HL243	A	19	G	História	02	02	00	00	00
2	S	1989	HL243	A	22	G	Música	01	01	00	00	00
2	S	1989	HL243	A	30	G	Filosofia	06	06	00	00	00
2	S	1989	HL243	A	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
2	S	1989	HL243	B	07	G	Letras	13	08	03	01	01
2	S	1989	HL243	B	18	G	Linguística	02	01	01	00	00
2	S	1989	HL243	B	25	G	Educação Artística	01	00	00	01	00
2	S	1989	HL243	B	26	G	Artes Cênicas	01	00	01	00	00
2	S	1989	HL243	B	30	G	Filosofia	01	00	00	01	00

2	S	1989	HL243	B	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
2	S	1989	HL443	A	07	G	Letras	08	07	01	00	00
2	S	1989	HL443	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	1989	HL443	A	19	G	História	01	00	00	00	01
1	S	1990	HL143	A	01	G	Matemática	01	01	00	00	00
1	S	1990	HL143	A	07	G	Letras	27	17	03	05	02
1	S	1990	HL143	A	18	G	Linguística	07	07	00	00	00
1	S	1990	HL143	A	30	G	Filosofia	01	01	00	00	00
1	S	1990	HL143	B	04	G	Física	01	00	00	01	00
1	S	1990	HL143	B	07	G	Letras	16	09	03	04	00
1	S	1990	HL143	B	18	G	Linguística	04	02	02	00	00
1	S	1990	HL143	B	19	G	História	01	01	00	00	00
1	S	1990	HL143	B	30	G	Filosofia	17	06	02	05	04
1	S	1990	HL143	B	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
1	S	1990	HL343	A	07	G	Letras	13	10	01	00	02
1	S	1990	HL343	A	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
1	S	1990	HL343	A	19	G	História	02	02	00	00	00
1	S	1990	HL343	A	22	G	Música	01	01	00	00	00
1	S	1990	HL343	A	29	G	Licenciatura em Matemática	01	00	01	00	00
1	S	1990	HL343	A	30	G	Filosofia	06	06	00	00	00
2	S	1990	HL243	A	07	G	Letras	23	13	01	06	03
2	S	1990	HL243	A	18	G	Linguística	11	07	00	04	00
2	S	1990	HL243	A	30	G	Filosofia	04	01	00	01	02
2	S	1990	HL243	B	07	G	Letras	02	01	00	01	00
2	S	1990	HL243	B	19	G	História	01	01	00	00	00
2	S	1990	HL243	B	30	G	Filosofia	04	03	01	00	00
2	S	1990	HL243	B	99	G	Estudante Especial	02	00	00	02	00
2	S	1990	HL443	A	07	G	Letras	10	04	00	00	06
2	S	1990	HL443	A	18	G	Linguística	01	00	00	00	01
2	S	1990	HL443	A	19	G	História	02	01	00	01	00
2	S	1990	HL443	A	22	G	Música	01	01	00	00	00
2	S	1990	HL443	A	30	G	Filosofia	06	05	00	00	01
1	S	1991	HL143	A	07	G	Letras	25	16	06	03	00
1	S	1991	HL143	A	18	G	Linguística	04	01	02	00	01
1	S	1991	HL143	A	30	G	Filosofia	13	04	06	02	01
1	S	1991	HL143	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	1991	HL143	B	07	G	Letras	27	13	10	01	03
1	S	1991	HL143	B	10	G	Engenharia Mecânica	01	00	00	01	00
1	S	1991	HL143	B	16	G	Ciências Sociais	03	00	00	01	02
1	S	1991	HL143	B	18	G	Linguística	05	04	01	00	00
1	S	1991	HL143	B	30	G	Filosofia	03	00	03	00	00

1	S	1991	HL343	A	07	G	Letras	11	07	00	01	03
1	S	1991	HL343	A	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
1	S	1991	HL343	A	29	G	Licenciatura em Matemática	01	00	00	00	01
1	S	1991	HL343	A	30	G	Filosofia	05	04	00	01	00
2	S	1991	HL243	A	07	G	Letras	27	14	02	05	06
2	S	1991	HL243	A	18	G	Linguística	04	04	00	00	00
2	S	1991	HL243	A	30	G	Filosofia	02	02	00	00	00
2	S	1991	HL243	B	07	G	Letras	10	06	01	01	02
2	S	1991	HL243	B	18	G	Linguística	05	03	01	01	00
2	S	1991	HL243	B	30	G	Filosofia	04	01	01	02	00
2	S	1991	HL243	B	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	1991	HL443	A	07	G	Letras	01	00	00	00	01
2	S	1991	HL443	A	30	G	Filosofia	03	03	00	00	00
1	S	1992	HL143	A	07	G	Letras	25	18	03	04	00
1	S	1992	HL143	A	16	G	Ciências Sociais	01	00	00	00	01
1	S	1992	HL143	A	18	G	Linguística	03	01	01	00	01
1	S	1992	HL143	A	19	G	História	01	01	00	00	00
1	S	1992	HL143	A	30	G	Filosofia	18	03	05	05	05
1	S	1992	HL143	B	04	G	Física	02	02	00	00	00
1	S	1992	HL143	B	07	G	Letras	26	17	03	06	00
1	S	1992	HL143	B	10	G	Engenharia Mecânica	01	00	00	01	00
1	S	1992	HL143	B	16	G	Ciências Sociais	06	02	00	02	02
1	S	1992	HL143	B	18	G	Linguística	08	04	02	02	00
1	S	1992	HL143	B	25	G	Educação Artística	01	01	00	00	00
1	S	1992	HL143	B	26	G	Artes Cênicas	01	00	00	01	00
1	S	1992	HL143	B	30	G	Filosofia	05	02	03	00	00
1	S	1992	HL143	B	34	G	Engenharia de Computação	01	01	00	00	00
1	S	1992	HL343	A	07	G	Letras	08	04	00	00	04
1	S	1992	HL343	A	18	G	Linguística	02	01	00	01	00
1	S	1992	HL343	A	19	G	História	02	02	00	00	00
1	S	1992	HL343	A	30	G	Filosofia	06	03	00	03	00
1	S	1992	HL343	A	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
1	S	1992	HL543	A	07	G	Letras	02	02	00	00	00
1	S	1992	HL543	A	19	G	História	02	02	00	00	00
1	S	1992	HL543	A	30	G	Filosofia	02	02	00	00	00
1	S	1992	HL543	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	1992	HL243	A	07	G	Letras	32	16	00	09	07
2	S	1992	HL243	A	18	G	Linguística	03	01	01	01	00
2	S	1992	HL243	A	30	G	Filosofia	03	02	00	00	01
2	S	1992	HL243	A	34	G	Engenharia de Computação	01	01	00	00	00
2	S	1992	HL243	B	04	G	Física	01	01	00	00	00

2	S	1992	HL243	B	07	G	Letras	16	07	03	03	03
2	S	1992	HL243	B	18	G	Linguística	06	02	03	01	00
2	S	1992	HL243	B	25	G	Educação Artística	01	01	00	00	00
2	S	1992	HL243	B	30	G	Filosofia	04	03	00	00	01
2	S	1992	HL243	B	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
2	S	1992	HL443	A	07	G	Letras	01	01	00	00	00
2	S	1992	HL443	A	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
2	S	1992	HL443	A	19	G	História	02	02	00	00	00
2	S	1992	HL443	A	30	G	Filosofia	02	02	00	00	00
2	S	1992	HL643	A	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
2	S	1992	HL843	A	07	G	Letras	02	02	00	00	00
1	S	1993	HL143	A	07	G	Letras	35	25	02	03	05
1	S	1993	HL143	A	08	G	Engenharia Agrícola	01	00	00	00	01
1	S	1993	HL143	A	18	G	Linguística	07	05	00	00	02
1	S	1993	HL143	A	30	G	Filosofia	26	14	04	05	03
1	S	1993	HL143	B	01	G	Matemática	01	00	00	00	01
1	S	1993	HL143	B	02	G	Estatística	01	01	00	00	00
1	S	1993	HL143	B	04	G	Física	03	02	01	00	00
1	S	1993	HL143	B	07	G	Letras	12	08	00	02	02
1	S	1993	HL143	B	11	G	Engenharia Elétrica	01	00	01	00	00
1	S	1993	HL143	B	16	G	Ciências Sociais	06	02	00	03	01
1	S	1993	HL143	B	18	G	Linguística	10	07	00	03	00
1	S	1993	HL143	B	20	G	Pedagogia	01	01	00	00	00
1	S	1993	HL143	B	25	G	Educação Artística	01	00	00	01	00
1	S	1993	HL143	B	30	G	Filosofia	19	09	02	07	01
1	S	1993	HL143	B	99	G	Estudante Especial	04	01	00	03	00
1	S	1993	HL343	A	04	G	Física	01	00	00	01	00
1	S	1993	HL343	A	07	G	Letras	10	05	00	00	05
1	S	1993	HL343	A	18	G	Linguística	01	00	00	00	01
1	S	1993	HL343	A	25	G	Educação Artística	01	01	00	00	00
1	S	1993	HL343	A	30	G	Filosofia	05	05	00	00	00
1	S	1993	HL343	A	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
1	S	1993	HL543	A	22	G	Música	01	00	00	01	00
1	S	1993	HL543	A	30	G	Filosofia	01	01	00	00	00
2	S	1993	HL243	A	07	G	Letras	30	22	00	03	05
2	S	1993	HL243	A	18	G	Linguística	06	05	00	00	01
2	S	1993	HL243	A	30	G	Filosofia	17	12	00	03	02
2	S	1993	HL243	B	02	G	Estatística	01	01	00	00	00
2	S	1993	HL243	B	04	G	Física	01	01	00	00	00
2	S	1993	HL243	B	07	G	Letras	16	08	03	02	03
2	S	1993	HL243	B	16	G	Ciências Sociais	02	02	00	00	00

2	S	1993	HL243	B	18	G	Linguística	12	07	02	03	00
2	S	1993	HL243	B	20	G	Pedagogia	01	01	00	00	00
2	S	1993	HL243	B	30	G	Filosofia	05	04	00	00	01
2	S	1993	HL243	B	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	1993	HL443	A	07	G	Letras	06	05	00	00	01
2	S	1993	HL443	A	25	G	Educação Artística	01	01	00	00	00
2	S	1993	HL443	A	30	G	Filosofia	05	05	00	00	00
1	S	1994	HL143	A	07	G	Letras	33	25	02	04	02
1	S	1994	HL143	A	18	G	Linguística	10	06	02	02	00
1	S	1994	HL143	A	30	G	Filosofia	20	10	03	06	01
1	S	1994	HL143	B	07	G	Letras	17	07	01	08	01
1	S	1994	HL143	B	11	G	Engenharia Elétrica	02	02	00	00	00
1	S	1994	HL143	B	18	G	Linguística	05	04	00	01	00
1	S	1994	HL143	B	30	G	Filosofia	23	12	01	08	02
1	S	1994	HL343	A	04	G	Física	01	01	00	00	00
1	S	1994	HL343	A	07	G	Letras	12	08	02	00	02
1	S	1994	HL343	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	1994	HL343	A	18	G	Linguística	01	00	01	00	00
1	S	1994	HL343	A	30	G	Filosofia	18	10	07	00	01
1	S	1994	HL343	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	1994	HL543	A	07	G	Letras	04	04	00	00	00
1	S	1994	HL543	A	20	G	Pedagogia	01	00	00	00	01
1	S	1994	HL543	A	30	G	Filosofia	01	01	00	00	00
2	S	1994	HL243	A	07	G	Letras	37	22	06	06	03
2	S	1994	HL243	A	11	G	Engenharia Elétrica	01	01	00	00	00
2	S	1994	HL243	A	18	G	Linguística	06	04	02	00	00
2	S	1994	HL243	A	30	G	Filosofia	06	03	03	00	00
2	S	1994	HL243	B	07	G	Letras	20	13	03	04	00
2	S	1994	HL243	B	11	G	Engenharia Elétrica	01	00	01	00	00
2	S	1994	HL243	B	18	G	Linguística	08	06	01	01	00
2	S	1994	HL243	B	30	G	Filosofia	17	13	04	00	00
2	S	1994	HL243	B	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
2	S	1994	HL443	A	04	G	Física	01	01	00	00	00
2	S	1994	HL443	A	07	G	Letras	05	03	00	00	02
2	S	1994	HL443	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	1994	HL443	A	30	G	Filosofia	09	08	00	01	00
2	S	1994	HL443	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	1994	HL643	A	07	G	Letras	02	01	00	00	01
1	S	1995	HL143	A	04	G	Física	01	01	00	00	00
1	S	1995	HL143	A	07	G	Letras	31	23	03	05	00
1	S	1995	HL143	A	11	G	Engenharia Elétrica	01	00	00	01	00

1	S	1995	HL143	A	18	G	Linguística	04	03	00	01	00
1	S	1995	HL143	A	25	G	Educação Artística	01	00	00	01	00
1	S	1995	HL143	A	30	G	Filosofia	16	09	03	04	00
1	S	1995	HL143	A	44	G	Ciências Sociais	01	00	00	01	00
1	S	1995	HL143	B	02	G	Estatística	01	01	00	00	00
1	S	1995	HL143	B	04	G	Física	03	03	00	00	00
1	S	1995	HL143	B	07	G	Letras	21	15	03	03	00
1	S	1995	HL143	B	08	G	Engenharia Agrícola	01	01	00	00	00
1	S	1995	HL143	B	16	G	Ciências Sociais	03	03	00	00	00
1	S	1995	HL143	B	18	G	Linguística	04	02	01	00	01
1	S	1995	HL143	B	30	G	Filosofia	16	06	02	08	00
1	S	1995	HL143	B	38	G	Pedagogia	01	00	00	01	00
1	S	1995	HL143	B	44	G	Ciências Sociais	02	02	00	00	00
1	S	1995	HL143	B	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
1	S	1995	HL343	A	07	G	Letras	14	07	00	02	05
1	S	1995	HL343	A	11	G	Engenharia Elétrica	01	00	00	00	01
1	S	1995	HL343	A	18	G	Linguística	07	06	00	00	01
1	S	1995	HL343	A	30	G	Filosofia	20	12	05	03	00
1	S	1995	HL543	A	07	G	Letras	01	01	00	00	00
1	S	1995	HL543	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	1995	HL543	A	20	G	Pedagogia	01	00	00	00	01
1	S	1995	HL543	A	30	G	Filosofia	09	06	00	02	01
1	S	1995	HL543	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	1995	HL743	A	07	G	Letras	01	01	00	00	00
1	S	1995	HL743	A	30	G	Filosofia	01	01	00	00	00
2	S	1995	HL243	A	07	G	Letras	31	21	00	06	04
2	S	1995	HL243	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	1995	HL243	A	18	G	Linguística	05	05	00	00	00
2	S	1995	HL243	A	30	G	Filosofia	09	07	00	02	00
2	S	1995	HL243	A	99	G	Estudante Especial	02	01	00	01	00
2	S	1995	HL243	B	02	G	Estatística	01	00	00	01	00
2	S	1995	HL243	B	04	G	Física	04	04	00	00	00
2	S	1995	HL243	B	07	G	Letras	28	15	03	06	04
2	S	1995	HL243	B	16	G	Ciências Sociais	02	00	00	01	01
2	S	1995	HL243	B	18	G	Linguística	03	00	02	01	00
2	S	1995	HL243	B	30	G	Filosofia	11	10	01	00	00
2	S	1995	HL243	B	44	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	1995	HL243	B	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
2	S	1995	HL443	A	07	G	Letras	04	04	00	00	00
2	S	1995	HL443	A	18	G	Linguística	05	04	00	00	01
2	S	1995	HL443	A	30	G	Filosofia	12	10	00	01	01

2	S	1995	HL643	A	07	G	Letras	01	01	00	00	00
2	S	1995	HL643	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	1995	HL643	A	30	G	Filosofia	05	04	00	01	00
2	S	1995	HL643	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	1995	HL843	A	07	G	Letras	01	01	00	00	00
2	S	1995	HL843	A	30	G	Filosofia	01	01	00	00	00
1	S	1996	HL143	A	02	G	Estatística	01	01	00	00	00
1	S	1996	HL143	A	07	G	Letras	33	27	01	04	01
1	S	1996	HL143	A	18	G	Linguística	04	03	00	01	00
1	S	1996	HL143	A	20	G	Pedagogia	01	01	00	00	00
1	S	1996	HL143	A	30	G	Filosofia	15	06	01	04	04
1	S	1996	HL143	A	44	G	Ciências Sociais	01	00	00	01	00
1	S	1996	HL143	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	1996	HL143	B	02	G	Estatística	02	02	00	00	00
1	S	1996	HL143	B	04	G	Física	02	00	00	01	01
1	S	1996	HL143	B	07	G	Letras	17	11	00	06	00
1	S	1996	HL143	B	11	G	Engenharia Elétrica	02	01	00	01	00
1	S	1996	HL143	B	12	G	Engenharia Civil	01	00	01	00	00
1	S	1996	HL143	B	13	G	Engenharia de Alimentos	01	00	00	01	00
1	S	1996	HL143	B	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	1996	HL143	B	18	G	Linguística	06	05	01	00	00
1	S	1996	HL143	B	19	G	História	04	04	00	00	00
1	S	1996	HL143	B	30	G	Filosofia	20	09	05	04	02
1	S	1996	HL143	B	51	G	Matemática/Física/Mat.Apl. e Com	01	01	00	00	00
1	S	1996	HL143	B	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	1996	HL343	A	04	G	Física	01	01	00	00	00
1	S	1996	HL343	A	07	G	Letras	12	05	00	01	06
1	S	1996	HL343	A	30	G	Filosofia	21	14	00	04	03
1	S	1996	HL543	A	07	G	Letras	03	03	00	00	00
1	S	1996	HL543	A	18	G	Linguística	04	02	00	02	00
1	S	1996	HL543	A	30	G	Filosofia	05	02	00	02	01
1	S	1996	HL743	A	07	G	Letras	01	01	00	00	00
1	S	1996	HL743	A	16	G	Ciências Sociais	01	00	00	00	01
1	S	1996	HL743	A	30	G	Filosofia	03	02	00	00	01
1	S	1996	HL743	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	1996	HL243	A	02	G	Estatística	01	00	01	00	00
2	S	1996	HL243	A	07	G	Letras	36	21	06	05	04
2	S	1996	HL243	A	16	G	Ciências Sociais	02	00	00	01	01
2	S	1996	HL243	A	18	G	Linguística	03	02	01	00	00
2	S	1996	HL243	A	30	G	Filosofia	07	03	03	01	00
2	S	1996	HL243	A	51	G	Matemática/Física/Mat.Apl. e Com	01	01	00	00	00

2	S	1996	HL243	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	1996	HL243	B	02	G	Estatística	02	00	01	00	01
2	S	1996	HL243	B	07	G	Letras	20	15	03	02	00
2	S	1996	HL243	B	11	G	Engenharia Elétrica	01	01	00	00	00
2	S	1996	HL243	B	18	G	Linguística	06	03	00	02	01
2	S	1996	HL243	B	19	G	História	02	02	00	00	00
2	S	1996	HL243	B	20	G	Pedagogia	01	01	00	00	00
2	S	1996	HL243	B	30	G	Filosofia	09	05	01	01	02
2	S	1996	HL243	B	44	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	1996	HL243	B	99	G	Estudante Especial	02	01	00	00	01
2	S	1996	HL443	A	04	G	Física	01	01	00	00	00
2	S	1996	HL443	A	07	G	Letras	01	00	01	00	00
2	S	1996	HL443	A	30	G	Filosofia	09	08	00	01	00
2	S	1996	HL443	B	07	G	Letras	04	04	00	00	00
2	S	1996	HL443	B	30	G	Filosofia	06	05	00	00	01
2	S	1996	HL643	A	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
2	S	1996	HL643	A	30	G	Filosofia	01	01	00	00	00
2	S	1996	HL843	A	07	G	Letras	01	01	00	00	00
2	S	1996	HL843	A	30	G	Filosofia	02	01	00	00	01
2	S	1996	HL843	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	1997	HL143	A	02	G	Estatística	01	01	00	00	00
1	S	1997	HL143	A	04	G	Física	04	03	01	00	00
1	S	1997	HL143	A	05	G	Química	01	00	00	01	00
1	S	1997	HL143	A	07	G	Letras	25	21	01	02	01
1	S	1997	HL143	A	11	G	Engenharia Elétrica	01	01	00	00	00
1	S	1997	HL143	A	16	G	Ciências Sociais	05	04	00	00	01
1	S	1997	HL143	A	18	G	Linguística	04	04	00	00	00
1	S	1997	HL143	A	26	G	Artes Cênicas	01	01	00	00	00
1	S	1997	HL143	A	28	G	Matemática Aplicada e Computaci	01	01	00	00	00
1	S	1997	HL143	A	30	G	Filosofia	24	12	07	03	02
1	S	1997	HL143	A	38	G	Pedagogia	01	00	00	01	00
1	S	1997	HL143	A	44	G	Ciências Sociais	02	01	00	01	00
1	S	1997	HL143	A	99	G	Estudante Especial	01	00	00	00	01
1	S	1997	HL143	B	07	G	Letras	27	16	04	05	02
1	S	1997	HL143	B	13	G	Engenharia de Alimentos	01	00	00	01	00
1	S	1997	HL143	B	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	1997	HL143	B	18	G	Linguística	06	04	01	01	00
1	S	1997	HL143	B	30	G	Filosofia	08	04	01	03	00
1	S	1997	HL143	B	99	G	Estudante Especial	02	01	00	01	00
1	S	1997	HL343	A	07	G	Letras	15	14	00	01	00
1	S	1997	HL343	A	18	G	Linguística	03	02	00	00	01

1	S	1997	HL343	A	19	G	História	01	01	00	00	00
1	S	1997	HL343	A	30	G	Filosofia	10	07	00	02	01
1	S	1997	HL343	A	38	G	Pedagogia	01	00	00	00	01
1	S	1997	HL543	A	07	G	Letras	04	04	00	00	00
1	S	1997	HL543	A	30	G	Filosofia	08	04	00	03	01
1	S	1997	HL743	A	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
2	S	1997	HL243	A	02	G	Estatística	01	01	00	00	00
2	S	1997	HL243	A	07	G	Letras	25	21	04	00	00
2	S	1997	HL243	A	16	G	Ciências Sociais	03	02	00	01	00
2	S	1997	HL243	A	18	G	Linguística	03	03	00	00	00
2	S	1997	HL243	A	26	G	Artes Cênicas	01	00	00	00	01
2	S	1997	HL243	A	30	G	Filosofia	04	03	00	00	01
2	S	1997	HL243	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	1997	HL243	B	07	G	Letras	28	22	01	04	01
2	S	1997	HL243	B	11	G	Engenharia Elétrica	01	01	00	00	00
2	S	1997	HL243	B	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	1997	HL243	B	18	G	Linguística	09	07	00	01	01
2	S	1997	HL243	B	28	G	Matemática Aplicada e Computaci	01	00	00	01	00
2	S	1997	HL243	B	30	G	Filosofia	16	11	00	04	01
2	S	1997	HL243	B	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
2	S	1997	HL443	A	07	G	Letras	11	09	00	00	02
2	S	1997	HL443	A	18	G	Linguística	02	00	00	01	01
2	S	1997	HL443	A	30	G	Filosofia	10	08	00	01	01
2	S	1997	HL643	A	07	G	Letras	04	03	00	00	01
2	S	1997	HL643	A	30	G	Filosofia	04	03	00	01	00
2	S	1997	HL843	B	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
1	S	1998	HL143	A	01	G	Matemática	01	00	01	00	00
1	S	1998	HL143	A	02	G	Estatística	01	01	00	00	00
1	S	1998	HL143	A	05	G	Química	01	01	00	00	00
1	S	1998	HL143	A	07	G	Letras	36	32	03	00	01
1	S	1998	HL143	A	08	G	Engenharia Agrícola	01	01	00	00	00
1	S	1998	HL143	A	18	G	Linguística	08	07	01	00	00
1	S	1998	HL143	A	30	G	Filosofia	17	08	05	03	01
1	S	1998	HL143	A	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
1	S	1998	HL143	B	06	G	Ciências Biológicas	01	01	00	00	00
1	S	1998	HL143	B	07	G	Letras	28	26	00	01	01
1	S	1998	HL143	B	18	G	Linguística	06	06	00	00	00
1	S	1998	HL143	B	19	G	História	01	01	00	00	00
1	S	1998	HL143	B	26	G	Artes Cênicas	01	01	00	00	00
1	S	1998	HL143	B	28	G	Matemática Aplicada e Computaci	01	01	00	00	00
1	S	1998	HL143	B	30	G	Filosofia	11	06	01	03	01

1	S	1998	HL143	B	42	G	Ciência da Computação	01	00	00	00	01
1	S	1998	HL143	B	44	G	Ciências Sociais	01	00	01	00	00
1	S	1998	HL143	B	46	G	Licenciatura em Ciências Biológicas	01	01	00	00	00
1	S	1998	HL143	B	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
1	S	1998	HL343	A	07	G	Letras	18	12	00	01	05
1	S	1998	HL343	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	1998	HL343	A	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
1	S	1998	HL343	A	30	G	Filosofia	16	10	02	03	01
1	S	1998	HL543	A	07	G	Letras	08	04	00	00	04
1	S	1998	HL543	A	30	G	Filosofia	06	04	00	02	00
1	S	1998	HL743	A	07	G	Letras	03	03	00	00	00
1	S	1998	HL743	A	30	G	Filosofia	03	03	00	00	00
2	S	1998	HL243	A	02	G	Estatística	01	01	00	00	00
2	S	1998	HL243	A	07	G	Letras	34	28	00	03	03
2	S	1998	HL243	A	18	G	Linguística	07	07	00	00	00
2	S	1998	HL243	A	19	G	História	01	01	00	00	00
2	S	1998	HL243	A	30	G	Filosofia	09	07	01	01	00
2	S	1998	HL243	A	46	G	Licenciatura em Ciências Biológicas	01	01	00	00	00
2	S	1998	HL243	B	05	G	Química	01	01	00	00	00
2	S	1998	HL243	B	06	G	Ciências Biológicas	01	01	00	00	00
2	S	1998	HL243	B	07	G	Letras	34	27	01	03	03
2	S	1998	HL243	B	08	G	Engenharia Agrícola	01	01	00	00	00
2	S	1998	HL243	B	18	G	Linguística	06	06	00	00	00
2	S	1998	HL243	B	26	G	Artes Cênicas	01	01	00	00	00
2	S	1998	HL243	B	28	G	Matemática Aplicada e Computação	01	01	00	00	00
2	S	1998	HL243	B	30	G	Filosofia	08	04	00	03	01
2	S	1998	HL243	B	99	G	Estudante Especial	02	02	00	00	00
2	S	1998	HL443	A	07	G	Letras	02	01	00	01	00
2	S	1998	HL443	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	1998	HL443	A	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
2	S	1998	HL443	A	19	G	História	01	01	00	00	00
2	S	1998	HL443	A	30	G	Filosofia	10	09	00	01	00
2	S	1998	HL443	A	99	G	Estudante Especial	01	00	00	00	01
2	S	1998	HL443	B	07	G	Letras	08	03	00	00	05
2	S	1998	HL443	B	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
2	S	1998	HL643	A	07	G	Letras	05	05	00	00	00
2	S	1998	HL643	A	30	G	Filosofia	04	04	00	00	00
2	S	1998	HL843	A	07	G	Letras	03	03	00	00	00
2	S	1998	HL843	A	30	G	Filosofia	03	02	00	00	01
1	S	1999	HL143	A	07	G	Letras	04	03	00	01	00
1	S	1999	HL143	A	16	G	Ciências Sociais	02	01	00	00	01

1	S	1999	HL143	A	18	G	Lingüística	01	00	00	01	00
1	S	1999	HL143	A	19	G	História	05	03	02	00	00
1	S	1999	HL143	A	30	G	Filosofia	35	24	02	08	01
1	S	1999	HL143	A	41	G	Engenharia Elétrica	01	01	00	00	00
1	S	1999	HL343	A	07	G	Letras	12	09	01	02	00
1	S	1999	HL343	A	18	G	Lingüística	03	03	00	00	00
1	S	1999	HL343	A	30	G	Filosofia	17	11	02	01	03
1	S	1999	HL343	A	46	G	Licenciatura em Ciências Biológicas	01	01	00	00	00
1	S	1999	HL343	A	99	G	Estudante Especial	03	02	00	01	00
1	S	1999	HL543	A	07	G	Letras	03	03	00	00	00
1	S	1999	HL543	A	30	G	Filosofia	05	02	00	01	02
1	S	1999	HL543	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	1999	HL743	A	07	G	Letras	02	02	00	00	00
1	S	1999	HL743	A	30	G	Filosofia	03	02	00	01	00
2	S	1999	HL243	A	07	G	Letras	07	02	00	01	04
2	S	1999	HL243	A	18	G	Lingüística	01	01	00	00	00
2	S	1999	HL243	A	19	G	História	02	01	00	00	01
2	S	1999	HL243	A	30	G	Filosofia	14	09	00	04	01
2	S	1999	HL243	B	07	G	Letras	04	03	00	00	01
2	S	1999	HL243	B	18	G	Lingüística	01	00	00	01	00
2	S	1999	HL243	B	30	G	Filosofia	12	10	00	01	01
2	S	1999	HL243	B	41	G	Engenharia Elétrica	01	01	00	00	00
2	S	1999	HL443	A	07	G	Letras	01	01	00	00	00
2	S	1999	HL443	A	30	G	Filosofia	09	06	02	00	01
2	S	1999	HL443	A	46	G	Licenciatura em Ciências Biológicas	01	01	00	00	00
2	S	1999	HL443	A	99	G	Estudante Especial	02	01	00	01	00
2	S	1999	HL443	B	07	G	Letras	06	04	00	02	00
2	S	1999	HL443	B	18	G	Lingüística	03	02	01	00	00
2	S	1999	HL443	B	30	G	Filosofia	02	02	00	00	00
2	S	1999	HL643	A	07	G	Letras	03	03	00	00	00
2	S	1999	HL643	A	30	G	Filosofia	02	02	00	00	00
2	S	1999	HL643	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	1999	HL843	A	07	G	Letras	02	02	00	00	00
2	S	1999	HL843	A	99	G	Estudante Especial	01	00	00	00	01
1	S	2000	HL143	A	04	G	Física	01	01	00	00	00
1	S	2000	HL143	A	06	G	Ciências Biológicas	01	01	00	00	00
1	S	2000	HL143	A	07	G	Letras	10	06	00	01	03
1	S	2000	HL143	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	2000	HL143	A	17	G	Ciências Econômicas	01	00	00	00	01
1	S	2000	HL143	A	18	G	Lingüística	04	03	00	01	00
1	S	2000	HL143	A	20	G	Pedagogia	01	01	00	00	00

1	S	2000	HL143	A	30	G	Filosofia	25	12	03	05	05
1	S	2000	HL143	A	34	G	Engenharia de Computação	01	01	00	00	00
1	S	2000	HL143	A	51	G	Matemática/Física/Mat.Apl. e Com	01	01	00	00	00
1	S	2000	HL143	A	57	G	Licenciatura em Letras - Português	01	01	00	00	00
1	S	2000	HL143	A	99	G	Estudante Especial	05	02	01	02	00
1	S	2000	HL143	B	05	G	Química	01	00	00	00	01
1	S	2000	HL143	B	07	G	Letras	18	16	00	00	02
1	S	2000	HL143	B	09	G	Engenharia Química	01	00	00	00	01
1	S	2000	HL143	B	16	G	Ciências Sociais	03	01	01	00	01
1	S	2000	HL143	B	18	G	Linguística	11	09	00	00	02
1	S	2000	HL143	B	19	G	História	01	01	00	00	00
1	S	2000	HL143	B	20	G	Pedagogia	02	00	00	00	02
1	S	2000	HL143	B	28	G	Matemática Aplicada e Computaci	01	00	00	00	01
1	S	2000	HL143	B	30	G	Filosofia	06	03	00	02	01
1	S	2000	HL143	B	34	G	Engenharia de Computação	01	00	00	00	01
1	S	2000	HL143	B	40	G	Física	01	00	00	00	01
1	S	2000	HL143	C	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	2000	HL143	C	19	G	História	03	03	00	00	00
1	S	2000	HL143	C	29	G	Licenciatura em Matemática	01	00	00	00	01
1	S	2000	HL143	C	34	G	Engenharia de Computação	01	00	00	00	01
1	S	2000	HL143	C	57	G	Licenciatura em Letras - Português	22	19	00	02	01
1	S	2000	HL343	A	07	G	Letras	04	04	00	00	00
1	S	2000	HL343	A	16	G	Ciências Sociais	01	00	00	00	01
1	S	2000	HL343	A	19	G	História	02	01	01	00	00
1	S	2000	HL343	A	30	G	Filosofia	19	10	03	06	00
1	S	2000	HL343	A	41	G	Engenharia Elétrica	01	01	00	00	00
1	S	2000	HL343	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	2000	HL543	A	07	G	Letras	01	01	00	00	00
1	S	2000	HL543	A	30	G	Filosofia	03	02	00	00	01
1	S	2000	HL543	A	46	G	Licenciatura em Ciências Biológicas	01	00	00	01	00
1	S	2000	HL543	B	07	G	Letras	05	04	00	01	00
1	S	2000	HL543	B	18	G	Linguística	03	02	00	00	01
1	S	2000	HL543	B	30	G	Filosofia	01	01	00	00	00
1	S	2000	HL543	B	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
1	S	2000	HL743	A	07	G	Letras	04	03	00	00	01
1	S	2000	HL743	A	30	G	Filosofia	04	03	01	00	00
1	S	2000	HL743	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	2000	HL243	A	07	G	Letras	15	12	00	01	02
2	S	2000	HL243	A	16	G	Ciências Sociais	02	02	00	00	00
2	S	2000	HL243	A	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
2	S	2000	HL243	A	19	G	História	02	02	00	00	00

2	S	2000	HL243	A	20	G	Pedagogia	01	01	00	00	00
2	S	2000	HL243	A	30	G	Filosofia	11	07	01	02	01
2	S	2000	HL243	A	99	G	Estudante Especial	03	03	00	00	00
2	S	2000	HL243	B	07	G	Letras	04	03	00	01	00
2	S	2000	HL243	B	16	G	Ciências Sociais	02	01	00	00	01
2	S	2000	HL243	B	18	G	Linguística	03	03	00	00	00
2	S	2000	HL243	B	30	G	Filosofia	10	08	00	01	01
2	S	2000	HL243	B	34	G	Engenharia de Computação	01	00	00	01	00
2	S	2000	HL243	B	57	G	Licenciatura em Letras - Português	01	01	00	00	00
2	S	2000	HL443	A	07	G	Letras	04	04	00	00	00
2	S	2000	HL443	A	30	G	Filosofia	12	09	00	01	02
2	S	2000	HL443	A	41	G	Engenharia Elétrica	01	01	00	00	00
2	S	2000	HL443	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	2000	HL643	A	07	G	Letras	01	01	00	00	00
2	S	2000	HL643	A	30	G	Filosofia	02	02	00	00	00
2	S	2000	HL643	B	07	G	Letras	04	04	00	00	00
2	S	2000	HL643	B	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
2	S	2000	HL643	B	30	G	Filosofia	02	00	00	00	02
2	S	2000	HL843	A	07	G	Letras	02	02	00	00	00
2	S	2000	HL843	A	30	G	Filosofia	01	01	00	00	00
2	S	2000	HL843	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL143	A	04	G	Física	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL143	A	07	G	Letras	05	05	00	00	00
1	S	2001	HL143	A	16	G	Ciências Sociais	04	03	00	00	01
1	S	2001	HL143	A	18	G	Linguística	06	05	00	01	00
1	S	2001	HL143	A	20	G	Pedagogia	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL143	A	30	G	Filosofia	28	15	03	08	02
1	S	2001	HL143	A	34	G	Engenharia de Computação	03	03	00	00	00
1	S	2001	HL143	A	49	G	Engenharia de Controle e Automação	01	00	00	00	01
1	S	2001	HL143	A	99	G	Estudante Especial	07	04	00	03	00
1	S	2001	HL143	B	06	G	Ciências Biológicas	04	03	00	00	01
1	S	2001	HL143	B	07	G	Letras	24	21	02	01	00
1	S	2001	HL143	B	11	G	Engenharia Elétrica	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL143	B	16	G	Ciências Sociais	01	00	00	00	01
1	S	2001	HL143	B	18	G	Linguística	14	10	00	03	01
1	S	2001	HL143	B	19	G	História	01	00	00	01	00
1	S	2001	HL143	B	22	G	Música	03	02	00	00	01
1	S	2001	HL143	B	30	G	Filosofia	03	03	00	00	00
1	S	2001	HL143	B	34	G	Engenharia de Computação	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL143	B	42	G	Ciência da Computação	03	02	00	00	01
1	S	2001	HL143	B	46	G	Licenciatura em Ciências Biológicas	01	00	00	00	01

1	S	2001	HL143	B	99	G	Estudante Especial	02	00	00	02	00
1	S	2001	HL143	C	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL143	C	19	G	História	05	05	00	00	00
1	S	2001	HL143	C	30	G	Filosofia	03	01	00	01	01
1	S	2001	HL143	C	44	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL143	C	57	G	Licenciatura em Letras - Português	31	24	02	03	02
1	S	2001	HL343	A	07	G	Letras	01	00	00	00	01
1	S	2001	HL343	A	19	G	História	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL343	A	20	G	Pedagogia	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL343	A	30	G	Filosofia	14	13	00	00	01
1	S	2001	HL343	A	99	G	Estudante Especial	03	03	00	00	00
1	S	2001	HL343	B	07	G	Letras	09	06	00	01	02
1	S	2001	HL343	B	16	G	Ciências Sociais	01	00	00	01	00
1	S	2001	HL343	B	18	G	Linguística	04	04	00	00	00
1	S	2001	HL343	B	19	G	História	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL343	B	30	G	Filosofia	11	07	00	01	03
1	S	2001	HL343	B	57	G	Licenciatura em Letras - Português	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL543	A	07	G	Letras	01	00	00	01	00
1	S	2001	HL543	A	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL543	A	30	G	Filosofia	02	02	00	00	00
1	S	2001	HL543	A	46	G	Licenciatura em Ciências Biológicas	01	00	00	00	01
1	S	2001	HL543	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL543	B	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL543	B	30	G	Filosofia	02	02	00	00	00
1	S	2001	HL543	B	41	G	Engenharia Elétrica	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL543	B	43	G	Engenharia de Alimentos	01	01	00	00	00
1	S	2001	HL743	A	07	G	Letras	03	03	00	00	00
1	S	2001	HL743	A	18	G	Linguística	03	03	00	00	00
1	S	2001	HL743	A	30	G	Filosofia	01	01	00	00	00
2	S	2001	HL243	A	07	G	Letras	12	10	00	00	02
2	S	2001	HL243	A	16	G	Ciências Sociais	01	00	01	00	00
2	S	2001	HL243	A	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
2	S	2001	HL243	A	19	G	História	01	01	00	00	00
2	S	2001	HL243	A	20	G	Pedagogia	01	01	00	00	00
2	S	2001	HL243	A	22	G	Música	01	01	00	00	00
2	S	2001	HL243	A	30	G	Filosofia	04	03	00	01	00
2	S	2001	HL243	A	42	G	Ciência da Computação	01	00	00	00	01
2	S	2001	HL243	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	2001	HL243	B	04	G	Física	01	01	00	00	00
2	S	2001	HL243	B	06	G	Ciências Biológicas	03	02	00	00	01
2	S	2001	HL243	B	07	G	Letras	05	03	00	00	02

2	S	2001	HL243	B	11	G	Engenharia Elétrica	01	00	00	01	00
2	S	2001	HL243	B	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	2001	HL243	B	18	G	Linguística	04	02	00	00	02
2	S	2001	HL243	B	22	G	Música	01	01	00	00	00
2	S	2001	HL243	B	30	G	Filosofia	17	12	00	04	01
2	S	2001	HL243	B	57	G	Licenciatura em Letras - Português	01	00	00	00	01
2	S	2001	HL243	B	99	G	Estudante Especial	03	03	00	00	00
2	S	2001	HL443	A	07	G	Letras	04	03	00	00	01
2	S	2001	HL443	A	18	G	Linguística	03	03	00	00	00
2	S	2001	HL443	A	19	G	História	02	02	00	00	00
2	S	2001	HL443	A	20	G	Pedagogia	01	01	00	00	00
2	S	2001	HL443	A	30	G	Filosofia	21	14	03	03	01
2	S	2001	HL443	A	57	G	Licenciatura em Letras - Português	01	01	00	00	00
2	S	2001	HL443	A	99	G	Estudante Especial	02	02	00	00	00
2	S	2001	HL643	C	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	2001	HL643	C	30	G	Filosofia	04	03	01	00	00
2	S	2001	HL643	C	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	2001	HL843	C	07	G	Letras	03	02	00	00	01
2	S	2001	HL843	C	18	G	Linguística	03	01	00	00	02
2	S	2001	HL843	C	30	G	Filosofia	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL143	A	01	G	Matemática	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL143	A	02	G	Estatística	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL143	A	07	G	Letras	04	04	00	00	00
1	S	2002	HL143	A	16	G	Ciências Sociais	03	02	00	00	01
1	S	2002	HL143	A	18	G	Linguística	03	02	00	00	01
1	S	2002	HL143	A	19	G	História	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL143	A	30	G	Filosofia	33	21	04	05	03
1	S	2002	HL143	A	34	G	Engenharia de Computação	01	00	00	00	01
1	S	2002	HL143	A	38	G	Pedagogia	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL143	A	39	G	Engenharia Química	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL143	A	42	G	Ciência da Computação	01	00	00	00	01
1	S	2002	HL143	A	46	G	Licenciatura em Ciências Biológicas	02	00	00	01	01
1	S	2002	HL143	A	47	G	Ciências Econômicas	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL143	A	54	G	Geografia	01	00	00	00	01
1	S	2002	HL143	A	57	G	Licenciatura em Letras - Português	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL143	A	99	G	Estudante Especial	04	04	00	00	00
1	S	2002	HL143	B	04	G	Física	01	00	00	01	00
1	S	2002	HL143	B	05	G	Química	01	00	00	00	01
1	S	2002	HL143	B	07	G	Letras	27	25	00	01	01
1	S	2002	HL143	B	10	G	Engenharia Mecânica	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL143	B	16	G	Ciências Sociais	03	01	00	01	01

1	S	2002	HL143	B	18	G	Linguística	20	18	00	01	01
1	S	2002	HL143	B	19	G	História	03	02	00	00	01
1	S	2002	HL143	B	30	G	Filosofia	06	04	00	00	02
1	S	2002	HL143	B	34	G	Engenharia de Computação	02	01	00	01	00
1	S	2002	HL143	B	42	G	Ciência da Computação	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL143	B	44	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL143	B	50	G	Química - Modalidade Tecnológica	01	00	00	00	01
1	S	2002	HL143	B	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
1	S	2002	HL143	C	05	G	Química	02	01	01	00	00
1	S	2002	HL143	C	07	G	Letras	02	02	00	00	00
1	S	2002	HL143	C	11	G	Engenharia Elétrica	01	00	00	00	01
1	S	2002	HL143	C	16	G	Ciências Sociais	02	02	00	00	00
1	S	2002	HL143	C	17	G	Ciências Econômicas	02	02	00	00	00
1	S	2002	HL143	C	18	G	Linguística	03	03	00	00	00
1	S	2002	HL143	C	19	G	História	03	03	00	00	00
1	S	2002	HL143	C	34	G	Engenharia de Computação	02	01	00	00	01
1	S	2002	HL143	C	44	G	Ciências Sociais	01	00	00	01	00
1	S	2002	HL143	C	57	G	Licenciatura em Letras - Português	34	30	02	02	00
1	S	2002	HL343	A	04	G	Física	01	00	00	01	00
1	S	2002	HL343	A	06	G	Ciências Biológicas	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL343	A	07	G	Letras	02	01	00	01	00
1	S	2002	HL343	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL343	A	22	G	Música	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL343	A	30	G	Filosofia	13	10	01	02	00
1	S	2002	HL343	A	99	G	Estudante Especial	02	02	00	00	00
1	S	2002	HL343	B	07	G	Letras	06	05	00	01	00
1	S	2002	HL343	B	18	G	Linguística	03	01	01	00	01
1	S	2002	HL343	B	30	G	Filosofia	04	02	01	00	01
1	S	2002	HL343	B	99	G	Estudante Especial	02	02	00	00	00
1	S	2002	HL543	A	07	G	Letras	03	03	00	00	00
1	S	2002	HL543	A	18	G	Linguística	05	05	00	00	00
1	S	2002	HL543	A	19	G	História	01	00	00	00	01
1	S	2002	HL543	A	20	G	Pedagogia	01	00	00	00	01
1	S	2002	HL543	A	30	G	Filosofia	08	02	03	01	02
1	S	2002	HL543	A	57	G	Licenciatura em Letras - Português	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL543	A	99	G	Estudante Especial	04	02	00	00	02
1	S	2002	HL743	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL743	A	30	G	Filosofia	04	02	00	02	00
1	S	2002	HL743	A	43	G	Engenharia de Alimentos	01	01	00	00	00
1	S	2002	HL743	B	30	G	Filosofia	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL243	A	02	G	Estatística	01	00	00	00	01

2	S	2002	HL243	A	07	G	Letras	06	05	00	00	01
2	S	2002	HL243	A	10	G	Engenharia Mecânica	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL243	A	19	G	História	02	01	00	00	01
2	S	2002	HL243	A	30	G	Filosofia	09	05	00	03	01
2	S	2002	HL243	A	42	G	Ciência da Computação	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL243	A	44	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL243	A	99	G	Estudante Especial	01	00	00	01	00
2	S	2002	HL243	B	01	G	Matemática	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL243	B	07	G	Letras	14	10	00	01	03
2	S	2002	HL243	B	16	G	Ciências Sociais	02	02	00	00	00
2	S	2002	HL243	B	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
2	S	2002	HL243	B	19	G	História	02	02	00	00	00
2	S	2002	HL243	B	30	G	Filosofia	20	09	00	07	04
2	S	2002	HL243	B	38	G	Pedagogia	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL243	B	57	G	Licenciatura em Letras - Português	01	00	00	00	01
2	S	2002	HL243	B	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL443	A	07	G	Letras	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL443	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL443	A	19	G	História	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL443	A	30	G	Filosofia	18	13	01	02	02
2	S	2002	HL443	A	99	G	Estudante Especial	04	04	00	00	00
2	S	2002	HL443	C	07	G	Letras	03	03	00	00	00
2	S	2002	HL443	C	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL643	A	07	G	Letras	02	02	00	00	00
2	S	2002	HL643	A	18	G	Linguística	02	01	00	01	00
2	S	2002	HL643	A	30	G	Filosofia	01	00	00	00	01
2	S	2002	HL643	A	57	G	Licenciatura em Letras - Português	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL643	A	99	G	Estudante Especial	02	01	00	00	01
2	S	2002	HL643	B	07	G	Letras	01	00	00	01	00
2	S	2002	HL643	B	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
2	S	2002	HL643	B	30	G	Filosofia	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL843	A	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL843	A	30	G	Filosofia	01	01	00	00	00
2	S	2002	HL843	B	30	G	Filosofia	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL143	A	01	G	Matemática	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL143	A	02	G	Estatística	01	00	00	01	00
1	S	2003	HL143	A	04	G	Física	01	00	00	00	01
1	S	2003	HL143	A	07	G	Letras	05	03	00	01	01
1	S	2003	HL143	A	16	G	Ciências Sociais	03	02	00	00	01
1	S	2003	HL143	A	17	G	Ciências Econômicas	01	00	00	00	01
1	S	2003	HL143	A	18	G	Linguística	02	01	00	01	00

1	S	2003	HL143	A	19	G	História	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL143	A	29	G	Licenciatura em Matemática	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL143	A	30	G	Filosofia	25	19	00	04	02
1	S	2003	HL143	A	40	G	Física	04	01	00	02	01
1	S	2003	HL143	A	44	G	Ciências Sociais	02	01	00	01	00
1	S	2003	HL143	A	46	G	Licenciatura em Ciências Biológicas	02	01	00	00	01
1	S	2003	HL143	A	57	G	Licenciatura em Letras - Português	01	00	00	00	01
1	S	2003	HL143	A	99	G	Estudante Especial	04	03	00	00	01
1	S	2003	HL143	B	01	G	Matemática	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL143	B	06	G	Ciências Biológicas	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL143	B	07	G	Letras	21	19	00	02	00
1	S	2003	HL143	B	16	G	Ciências Sociais	04	03	00	00	01
1	S	2003	HL143	B	18	G	Linguística	14	13	00	00	01
1	S	2003	HL143	B	19	G	História	02	01	00	00	01
1	S	2003	HL143	B	20	G	Pedagogia	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL143	B	22	G	Música	01	00	01	00	00
1	S	2003	HL143	B	28	G	Matemática Aplicada e Computação	02	00	00	00	02
1	S	2003	HL143	B	30	G	Filosofia	10	06	02	00	02
1	S	2003	HL143	B	34	G	Engenharia de Computação	04	04	00	00	00
1	S	2003	HL143	B	44	G	Ciências Sociais	02	01	00	00	01
1	S	2003	HL143	B	48	G	Arquitetura e Urbanismo	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL143	B	57	G	Licenciatura em Letras - Português	02	01	00	01	00
1	S	2003	HL143	B	99	G	Estudante Especial	02	01	01	00	00
1	S	2003	HL143	C	01	G	Matemática	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL143	C	04	G	Física	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL143	C	05	G	Química	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL143	C	06	G	Ciências Biológicas	02	02	00	00	00
1	S	2003	HL143	C	07	G	Letras	02	01	00	00	01
1	S	2003	HL143	C	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL143	C	19	G	História	03	02	00	01	00
1	S	2003	HL143	C	29	G	Licenciatura em Matemática	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL143	C	30	G	Filosofia	01	00	00	01	00
1	S	2003	HL143	C	42	G	Ciência da Computação	02	02	00	00	00
1	S	2003	HL143	C	50	G	Química - Modalidade Tecnológica	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL143	C	57	G	Licenciatura em Letras - Português	33	29	00	01	03
1	S	2003	HL343	A	07	G	Letras	13	07	00	00	06
1	S	2003	HL343	A	16	G	Ciências Sociais	02	02	00	00	00
1	S	2003	HL343	A	18	G	Linguística	06	06	00	00	00
1	S	2003	HL343	A	19	G	História	03	03	00	00	00
1	S	2003	HL343	A	30	G	Filosofia	19	13	00	03	03
1	S	2003	HL343	A	42	G	Ciência da Computação	01	01	00	00	00

1	S	2003	HL343	A	44	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL543	A	07	G	Letras	04	03	00	01	00
1	S	2003	HL543	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL543	A	19	G	História	01	00	00	00	01
1	S	2003	HL543	A	30	G	Filosofia	07	07	00	00	00
1	S	2003	HL543	A	99	G	Estudante Especial	05	05	00	00	00
1	S	2003	HL543	B	07	G	Letras	02	02	00	00	00
1	S	2003	HL543	B	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL543	B	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	2003	HL743	A	07	G	Letras	04	04	00	00	00
1	S	2003	HL743	A	18	G	Linguística	03	01	01	00	01
1	S	2003	HL743	A	30	G	Filosofia	01	00	00	00	01
1	S	2003	HL743	A	57	G	Licenciatura em Letras - Português	01	00	00	00	01
1	S	2003	HL743	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL243	A	07	G	Letras	11	10	00	00	01
2	S	2003	HL243	A	18	G	Linguística	05	03	00	01	01
2	S	2003	HL243	A	19	G	História	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL243	A	30	G	Filosofia	10	06	00	04	00
2	S	2003	HL243	A	34	G	Engenharia de Computação	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL243	A	57	G	Licenciatura em Letras - Português	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL243	B	01	G	Matemática	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL243	B	04	G	Física	01	00	00	00	01
2	S	2003	HL243	B	07	G	Letras	05	05	00	00	00
2	S	2003	HL243	B	16	G	Ciências Sociais	03	02	00	00	01
2	S	2003	HL243	B	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL243	B	19	G	História	04	04	00	00	00
2	S	2003	HL243	B	20	G	Pedagogia	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL243	B	29	G	Licenciatura em Matemática	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL243	B	30	G	Filosofia	17	12	00	05	00
2	S	2003	HL243	B	40	G	Física	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL243	B	44	G	Ciências Sociais	01	00	00	01	00
2	S	2003	HL243	B	48	G	Arquitetura e Urbanismo	01	00	00	00	01
2	S	2003	HL243	B	57	G	Licenciatura em Letras - Português	04	03	00	00	01
2	S	2003	HL243	B	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL443	A	07	G	Letras	03	00	00	02	01
2	S	2003	HL443	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL443	A	18	G	Linguística	02	02	00	00	00
2	S	2003	HL443	A	19	G	História	01	00	00	00	01
2	S	2003	HL443	A	30	G	Filosofia	12	10	01	01	00
2	S	2003	HL443	B	07	G	Letras	04	02	00	00	02
2	S	2003	HL443	B	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00

2	S	2003	HL443	B	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL443	B	19	G	História	02	02	00	00	00
2	S	2003	HL443	B	30	G	Filosofia	07	07	00	00	00
2	S	2003	HL643	A	07	G	Letras	05	05	00	00	00
2	S	2003	HL643	A	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL643	A	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL643	A	19	G	História	01	00	00	01	00
2	S	2003	HL643	A	30	G	Filosofia	04	04	00	00	00
2	S	2003	HL643	A	99	G	Estudante Especial	05	04	00	01	00
2	S	2003	HL843	A	07	G	Letras	04	04	00	00	00
2	S	2003	HL843	A	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
2	S	2003	HL843	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL143	A	01	G	Matemática	02	02	00	00	00
1	S	2004	HL143	A	02	G	Estatística	01	00	00	00	01
1	S	2004	HL143	A	07	G	Letras	12	10	00	02	00
1	S	2004	HL143	A	19	G	História	04	03	00	00	01
1	S	2004	HL143	A	30	G	Filosofia	23	18	00	02	03
1	S	2004	HL143	A	34	G	Engenharia de Computação	01	00	00	00	01
1	S	2004	HL143	A	38	G	Pedagogia	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL143	A	40	G	Física	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL143	A	45	G	Educação Física	01	00	00	00	01
1	S	2004	HL143	A	57	G	Licenciatura em Letras - Português	06	05	00	01	00
1	S	2004	HL143	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL143	B	02	G	Estatística	01	00	00	00	01
1	S	2004	HL143	B	04	G	Física	02	01	00	01	00
1	S	2004	HL143	B	07	G	Letras	18	17	00	01	00
1	S	2004	HL143	B	16	G	Ciências Sociais	02	02	00	00	00
1	S	2004	HL143	B	18	G	Linguística	18	17	01	00	00
1	S	2004	HL143	B	19	G	História	02	02	00	00	00
1	S	2004	HL143	B	20	G	Pedagogia	01	00	00	00	01
1	S	2004	HL143	B	22	G	Música	01	00	00	00	01
1	S	2004	HL143	B	25	G	Educação Artística	01	00	00	01	00
1	S	2004	HL143	B	29	G	Licenciatura em Matemática	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL143	B	30	G	Filosofia	03	02	01	00	00
1	S	2004	HL143	B	42	G	Ciência da Computação	02	02	00	00	00
1	S	2004	HL143	B	44	G	Ciências Sociais	03	01	00	00	02
1	S	2004	HL143	B	46	G	Licenciatura em Ciências Biológicas	01	00	00	00	01
1	S	2004	HL143	B	47	G	Ciências Econômicas	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL143	B	54	G	Geografia	01	00	00	01	00
1	S	2004	HL143	B	55	G	Geografia	02	00	00	00	02
1	S	2004	HL143	B	57	G	Licenciatura em Letras - Português	02	02	00	00	00

1	S	2004	HL143	B	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL143	C	06	G	Ciências Biológicas	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL143	C	07	G	Letras	05	03	00	01	01
1	S	2004	HL143	C	16	G	Ciências Sociais	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL143	C	18	G	Linguística	02	01	00	00	01
1	S	2004	HL143	C	19	G	História	03	03	00	00	00
1	S	2004	HL143	C	25	G	Educação Artística	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL143	C	30	G	Filosofia	05	03	00	01	01
1	S	2004	HL143	C	34	G	Engenharia de Computação	03	03	00	00	00
1	S	2004	HL143	C	40	G	Física	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL143	C	47	G	Ciências Econômicas	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL143	C	53	G	Geologia	01	00	00	00	01
1	S	2004	HL143	C	57	G	Licenciatura em Letras - Português	26	20	00	04	02
1	S	2004	HL343	A	05	G	Química	02	00	00	00	02
1	S	2004	HL343	A	07	G	Letras	09	09	00	00	00
1	S	2004	HL343	A	16	G	Ciências Sociais	02	01	00	01	00
1	S	2004	HL343	A	18	G	Linguística	03	03	00	00	00
1	S	2004	HL343	A	19	G	História	04	04	00	00	00
1	S	2004	HL343	A	30	G	Filosofia	22	16	02	03	01
1	S	2004	HL343	A	40	G	Física	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL343	A	57	G	Licenciatura em Letras - Português	04	03	00	00	01
1	S	2004	HL343	A	99	G	Estudante Especial	02	02	00	00	00
1	S	2004	HL543	A	07	G	Letras	02	02	00	00	00
1	S	2004	HL543	A	16	G	Ciências Sociais	02	02	00	00	00
1	S	2004	HL543	A	18	G	Linguística	03	03	00	00	00
1	S	2004	HL543	A	19	G	História	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL543	A	30	G	Filosofia	10	09	00	01	00
1	S	2004	HL543	A	99	G	Estudante Especial	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL743	A	07	G	Letras	03	03	00	00	00
1	S	2004	HL743	A	18	G	Linguística	01	01	00	00	00
1	S	2004	HL743	A	30	G	Filosofia	03	03	00	00	00
1	S	2004	HL743	A	99	G	Estudante Especial	03	03	00	00	00
2	S	2004	HL243	A	07	G	Letras	03	00	00	00	03
2	S	2004	HL243	A	18	G	Linguística	01	00	00	00	01
2	S	2004	HL243	A	34	G	Engenharia de Computação	01	00	00	00	01
2	S	2004	HL243	A	57	G	Licenciatura em Letras - Português	01	00	00	00	01
2	S	2004	HL243	B	30	G	Filosofia	05	00	00	00	05
2	S	2004	HL243	B	57	G	Licenciatura em Letras - Português	01	00	00	00	01
2	S	2004	HL443	A	07	G	Letras	04	00	00	00	04
2	S	2004	HL643	A	19	G	História	01	00	00	00	01
2	S	2004	HL643	A	30	G	Filosofia	01	00	00	00	01

APÊNDICE II

Reading Latin is a Latin course designed to help mature beginners read Latin fluently and intelligently, primarily in the context of classical culture, but with some mediaeval Latin too. It does this in three ways; it encourages reading of continuous texts from the start; it offers generous help with translation at every stage; and it integrates the learning of Classical Latin with an appreciation of the influence of the Latin language upon English and European culture from Antiquity to the present.

The *Text*, richly illustrated, consists at the start of carefully graded adaptations from original Classical Latin texts. The adaptations are gradually phased out until unadulterated prose and verse can be read. The *Grammar, Vocabulary and Exercises* volume supplies all the help needed to do this, together with a range of reinforcing exercises for each section, including English into Latin for those who want it. At the end of each section, a selection of Latin epigrams, mottoes, quotations, everyday Latin, word-derivations, examples of mediaeval Latin and discussions of the influence of Latin upon English illustrate the language's impact on Western culture.

Reading Latin is principally designed for university and adult beginners, and also for sixth-formers (eleventh and twelfth graders in the USA). It is also ideal for those people who may have learned Latin many years ago, and wish to renew their acquaintance with the language. Its companion course, *Reading Greek* (Cambridge University Press 1978), is one of the most widely used mature beginners' courses in the world.

Cover illustration: Wall-painting from Stabiae, Naples 9511.

Photo: DAI (Rome)

Cover design: Ken Vail

CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS

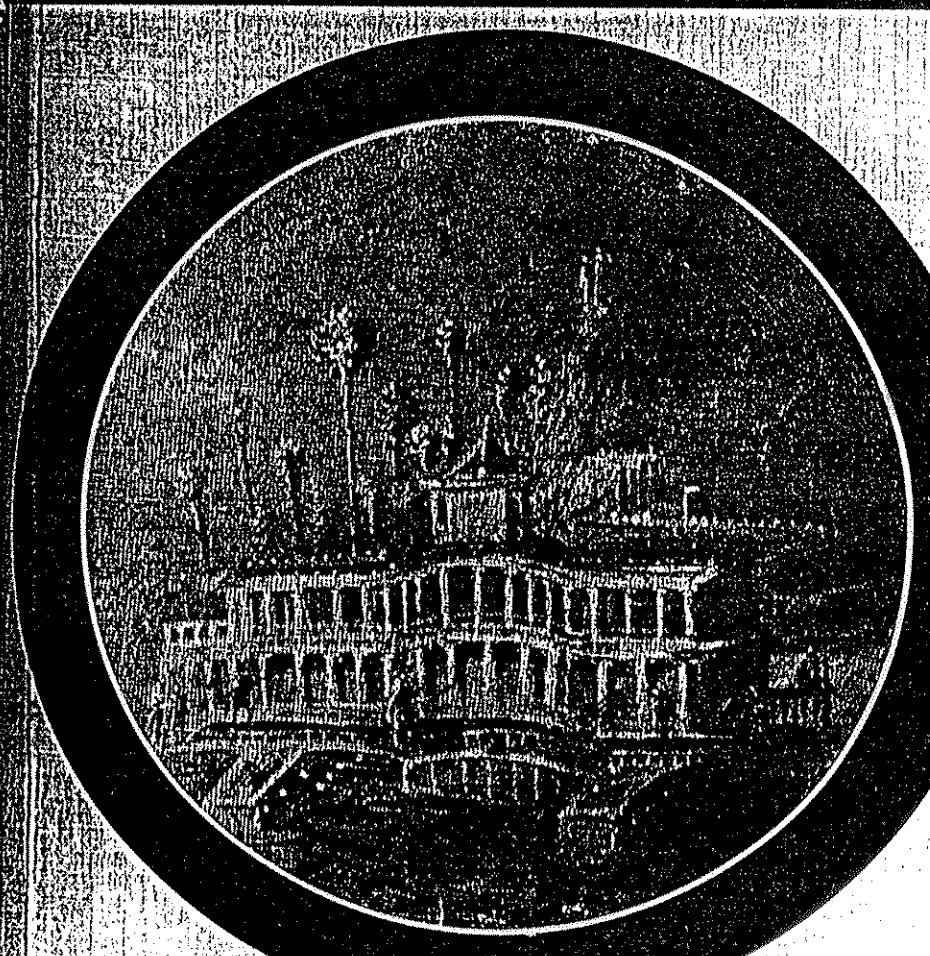
ISBN 0-521-28623-9



9 780521 286237

Reading Latin

Reading Latin



PUBLISHED BY THE PRESS SYNDICATE OF THE UNIVERSITY OF CAMBRIDGE
The Pitt Building, Trumpington Street, Cambridge, United Kingdom

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

The Edinburgh Building, Cambridge CB2 2RU, UK
40 West 20th Street, New York, NY 10011-4211, USA
477 Williamstown Road, Port Melbourne, VIC 3207, Australia
Ruiz de Alarcón 13, 28014 Madrid, Spain
Dock House, The Waterfront, Cape Town 8001, South Africa

<http://www.cambridge.org>

© Cambridge University Press 1986

This book is in copyright. Subject to statutory exception
and to the provisions of relevant collective licensing agreements,
no reproduction of any part may take place without
the written permission of Cambridge University Press.

First published 1986
Sixteenth printing 2003

Printed in the United Kingdom at the University Press, Cambridge

Library of Congress catalogue card number: 85-17887

British Library Cataloguing in Publication data

Jones, Peter V.

Reading Latin.

Text.

1. Latin language

I. Tide II. Sidwell, Keith C.

470 PA 2057

ISBN 0 521 28623 9 paperback

CONTENTS

Preliminary remarks	page v
Acknowledgements	vii
Notes	ix
List of maps and plans	ix
Introduction	xiii
Part One <i>Plautus and the Roman comic tradition</i>	1
Section 1: Plautus' <i>Aulularia</i>	2
Section 2: Plautus' <i>Bacchidēs</i>	26
Section 3: Plautus' <i>Amphitruō</i>	48
Part Two <i>The demise of the Roman Republic</i>	63
Section 4: Provincial corruption: the Verres scandal 73-71	64
Section 5: The conspiracy of Catiline in Rome 64-62	87
Section 6: Poetry and politics: Caesar to Augustus	119
Notes on illustrations	154

development of English in particular and Western civilisation and romance languages in general is ineradicable. If we ignored that tradition, and concentrated narrowly on classical Latin, we felt that we would be depriving students of an understanding of Latin's true importance for the Western world. Consequently, while the course teaches classical Latin, the sections of *dēliciae Latinae* take the students into the worlds of pre-classical, post-classical, Vulgate and mediaeval Latin and explore Latin's influence upon English vocabulary today.

Methodology

Users of *Reading Greek* will be familiar with the methodology that we propose. There are two volumes: *Text* and *Grammar, vocabulary and exercises (GVE)*.

Step one: with the help of the running vocabularies in *GVE*, or with the teacher prompting, read and translate the appropriate section of the Latin *Text*. In the course of the translation, the teacher should draw out and formalise on the board *only the grammar that is set to be learned for that section* (this can, of course, be done before the *Text* is tackled, if the teacher so desires, but our experience suggests it is far better to let the students try to see for themselves, under the teacher's guidance, how the new grammar works).

Step two: when that is done, students should learn thoroughly the *Learning vocabulary* for the section.

Step three: the grammar of the section should be reviewed and learned thoroughly from the *GVE* volume, and a selection of the exercises tackled. It is extremely important to note that the exercise should be regarded as a *pool out of which the teachers/students should choose what to do, and whether in or out of class*. Some of the simpler exercises we have already split into necessary and optional sections, but this principle should be applied to all of them. Most of these should be done and graded *out of class* (this saves much time)¹, but the *Reading exercises* should all be done orally and the students encouraged to analyse out loud their understanding of the passage as they read it. This technique should, in time, be passed on to the reading of the *Text*.

¹ The new *Independent Study Guide* (2000) will help both teachers and students with this material.

Step four: use as much *dēliciae Latinae* as time allows or personal taste dictates.

Step five: on to the next section of the *Text*, and repeat.

A note for mediaeval Latinists

Since classical Latin is the foundation on which mediaeval developed, and to which mediaeval writers consistently looked back, it is essential to start Latin studies with classical Latin. The sections of *dēliciae Latinae* offer plenty of contact with later Latin, especially the Vulgate (probably the most important Latin text ever written). You should aim to get into, and preferably complete, Section 5 of *Reading Latin*, before moving on to the forthcoming *Reading mediaeval Latin*. This will be a single volume in two halves, the first consisting of selections of Latin, in historical sequence, from the first to the sixteenth century A.D., with a commentary on the linguistic and cultural changes of the times; the second consisting of a selection of texts illustrating the mediaeval world and its Latin literature of the eleventh to thirteenth century A.D. The texts will be accompanied by facing-page vocabularies and, at the back, a working reference grammar of mediaeval Latin, and a total vocabulary.

ACKNOWLEDGEMENTS

We give our warmest thanks to all our testing institutions, both at home and overseas. In particular, we should like to thank I. M. Le M. DuQuesnay (then of the University of Birmingham, now of Jesus College, Cambridge) and Professor J. A. Barsby (University of Otago at Dunedin, New Zealand) who both gave up wholly disproportionate amounts of their time to the early drafts of the course; Janet Cann and Professor David West (University of Newcastle upon Tyne) who suffered with the course from its very beginnings, and can have learnt nothing through their suffering, though they both taught us very much; J. G. Randall (University of Lancaster), whose *Parua Sagaci* taught us much about the technique of reading Latin as it comes and who put at our disposal his index of Latin sentences; Professor E. J. Kenney (Peterhouse, Cambridge), who took the tortured Latin of

the trial text and put it skilfully out of its suffering; Dr J. G. F. Powell (University of Newcastle upon Tyne), who ran an expert eye at the last minute over the whole course and saved us from much error of fact and judgement and whose notes on Latin word-order are the basis for section W of the Reference Grammar; Dr R. L. Thomson (University of Leeds) for contributing the essays on the Latin language in the Appendix; Sir Desmond Lee for the comedy and prose translations; Professor West for the Lucretius and Virgil translations; Mr J. J. Paterson (University of Newcastle upon Tyne) for work on the historical introductions to Sections 4 and 5; Professor E. Phinney (University of Massachusetts) for scrutinising the whole text for solecisms; our patient indefatigable typist Ms K. J. Watson (University of Newcastle upon Tyne); Professor B. A. Sparkes (University of Southampton) who has brought to the illustrations the same scholarship and imagination which so graced the pages of the *Reading Greek* series; our editor Pauline Hire for patience beyond the call of duty and most particularly our subeditor Susan Moore, whose hundred-eyed vigilance during the preparation of the book for production caught so many slips, especially in GVE, that it had to be matched by a hundred-handed corrector.

Finally, we gratefully acknowledge a loan of £750 from the Finance Committee of the J.A.C.T. Greek Project and a grant of £3,000 from the Nuffield 'Small Grants' Foundation which enabled the three-year testing programme to begin.

The generous support of these institutions and the selfless commitment of the individuals mentioned above have been indispensable ingredients in the production of this course. Responsibility for all error is to be laid firmly at our door.

Peter V. Jones

University of Newcastle upon Tyne, NE1 7RU U.K.

Keith C. Sidwell

St Patrick's College, Maynooth, Co. Kildare, IRELAND

Notice

To avoid confusion, especially amongst users of *Reading Greek* (C.U.P. 1978), it must be made clear that *Reading Latin* is the authors' private venture and has no connections whatever with the Joint Association of Classical Teachers.

NOTES

1. All dates are B.C., unless otherwise specified.
2. Linking devices are used throughout the *Text* to indicate words that should be taken together. $\frown$ links words next to each other, $\lceil$ $\rfloor$ links words separated from each other. Such phrases should be looked up under the first word of the group in the running vocabularies.
3. All vowels should be pronounced short, unless they are marked with a macron (e.g. $\bar{e}$), when they should be pronounced long (see pronunciation guide, p. xiv of *Grammar, vocabulary and exercises* volume).

MAPS AND PLANS

Names of places and locations of tribes mentioned in the Latin text or the English introductions will be found on one or other of these maps or plans.

- | | |
|------------------------------------|--------|
| 1. The Roman world c. 44 B.C. | page x |
| 2. Asia Minor and the East | xi |
| 3. Greece | xii |
| 4. The province of Sicily | 64 |
| 5. Catiline: the final phase | 113 |
| 6. The battle of Pharsalus 48 B.C. | 136-7 |

Reading Latin is a Latin course designed to help mature beginners read Latin fluently and intelligently, primarily in the context of classical culture, but with some mediaeval Latin too. It does this in three ways: it encourages reading of continuous texts from the start; it offers generous help with translation at every stage; and it integrates the learning of Classical Latin with an appreciation of the influence of the Latin language upon English and European culture from Antiquity to the present.

The *Text*, richly illustrated, consists at the start of carefully graded adaptations from original Classical Latin texts. The adaptations are gradually phased out until unadulterated prose and verse can be read. The *Grammar, Vocabulary and Exercises* volume supplies all the help needed to do this, together with a range of reinforcing exercises for each section, including English into Latin for those who want it. At the end of each section, a selection of Latin epigrams, mottoes, quotations, everyday Latin, word-derivations, examples of mediaeval Latin and discussions of the influence of Latin upon English illustrate the language's impact on Western culture.

Reading Latin is principally designed for university and adult beginners, and also for sixth-formers (eleventh and twelfth graders in the USA). It is also ideal for those people who may have learned Latin many years ago, and wish to renew their acquaintance with the language. Its companion course, *Reading Greek* (Cambridge University Press 1978), is one of the most widely used mature beginners' courses in the world.

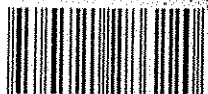
Cover illustration: Wall-painting from Stabiae, Naples 9511.

Photo: DAI (Rome)

Cover design: Ken Vail

CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS

ISBN 0-521-28622-0

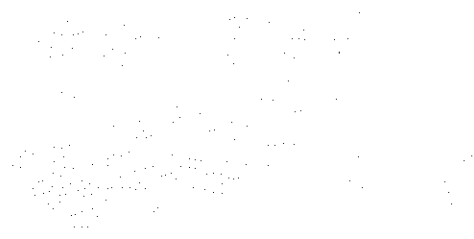


9 780521 286220

Reading Latin

Reading Latin





Reading Latin

Grammar, vocabulary and exercises



Marble copy of the Clupeus Virtutis of Augustus, found at Arles (see p. xvi and p. 297 ll. 6–8)

PETER V. JONES AND KEITH C. SIDWELL

Reading Latin

GRAMMAR, VOCABULARY
AND EXERCISES



CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS

PUBLISHED BY THE PRESS SYNDICATE OF THE UNIVERSITY OF CAMBRIDGE
The Pitt Building, Trumpington Street, Cambridge, United Kingdom

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS
The Edinburgh Building, Cambridge CB2 2RU, UK
40 West 20th Street, New York, NY 10011-4211, USA
477 Williamstown Road, Port Melbourne, VIC 3207, Australia
Ruiz de Alarcón 13, 28014 Madrid, Spain
Dock House, The Waterfront, Cape Town 8001, South Africa
<http://www.cambridge.org>

© Cambridge University Press 1986

This book is in copyright. Subject to statutory exception
and to the provisions of relevant collective licensing agreements,
no reproduction of any part may take place without
the written permission of Cambridge University Press.

First published 1986
Eighteenth printing 2004

Printed in the United Kingdom at the University Press, Cambridge

Library of Congress catalogue card number: 85-11682

British Library Cataloguing in Publication data

Jones, Peter V.

Reading latin: grammar, vocabulary and exercises.

I. Latin language

I. Title II. Sidwell, Keith C.

470 PA2057

ISBN 0 521 28622 0 paperback

CONTENTS

Note. In Sections 1A-4C the order of items is as follows: Vocabulary (Running, Learning), Grammar and Exercises, *Dēliciae Latīnae*. From 4D to 5G there is an additional 'Reading' section before *Dēliciae Latīnae*. Sections 6A and 6D have Vocabulary (Running, Learning) and Grammar and Exercises; Sections 6B-C have only Vocabulary; there are no additional 'Reading' sections or *Dēliciae Latīnae*.

This list gives the contents of Running Grammar in detail, by Section number, but only general headings for the Reference Grammar. For detailed references to the latter see Index, pp. 602-10.

Preface	xi
Notes to grammar, exercises and vocabulary	xi
Abbreviations	xiii
Pronunciation	xiv
Notes on illustrations	xvi
Glossary of English-Latin grammar	xvii
Grammar, vocabulary and exercises for Sections 1-6	1
Introduction 1 <i>sum</i> present indicative	1
1A 2 <i>amō</i> present indicative active 3 <i>habēō</i> present indicative active 4 Terminology 5 Meaning 6 The cases in Latin 7 Singular and plural, m., f. and n. 8 1st declension <i>serua</i> 9 2nd declension m. <i>seruus</i> 10 Prepositions (<i>in, ad</i>)	7
1B 11 3rd declension (consonant stem) <i>fūr</i> 12 3rd declension (<i>i</i> -stem) <i>aedis</i> 13 Stems and endings of 3rd declension nouns 14 1st/2nd declension adjectives <i>multus</i> 15 2nd declension n. <i>somnium</i> 16 2nd declension irregular <i>deus</i> 17A Vocatives 17B Apposition	18
1C 18 Present imperatives, 1st and 2nd conjugation 19 <i>eō</i>	

Contents

	present indicative and imperative 20 <i>mens, tuus</i> 21 <i>miser</i> 22 <i>ego, tū</i> 23 Prepositions (<i>ā/ab</i> and <i>ē/ex</i>)	35
1D	24 <i>dicō</i> present indicative active, imperative 25 <i>audiō</i> present indicative, imperative 26 3rd declension n. <i>nōmen</i> 27 <i>pulcher</i> 28 2nd declension m. <i>puer, culter, uir</i> 29 <i>quis/</i> <i>quī?</i> 30 <i>domum, domī</i> and <i>domō</i> 31 <i>satis, nimis</i> 32 <i>-que</i>	47
1E	33 <i>capiō</i> present indicative 34 <i>uolō</i> present indicative 35 <i>ferō</i> present indicative active 36 1st-4th (and 3rd/4th) imperatives 37 Irregular imperatives 38 3rd declension n. <i>onus</i> 39 <i>-ne(?)</i> 40 <i>quid</i> + gen.	57
1F	41 Present infinitive active 42 Irregular infinitives 43 <i>nōs,</i> <i>nōs</i> 44 3rd declension adjectives <i>omnis</i> 45 3rd declension adjectives <i>ingēns</i> 46 3rd declension adjectives <i>audāx</i> 47 <i>dīnes, pauper</i>	67
1G	48 The dative case 49 Ablative of description	77
2A	50 Future indicative active 51 Future of <i>sum,</i> <i>eō</i> 52 <i>possum, nōlō, mālō</i> present and future indicative 53 <i>noster, nester</i> ; 3rd declension adjectives <i>celer, ācer</i> 54 Cardinal numerals (1-10, 100-1000) 55 4th declension <i>manus</i> 56 <i>domus</i> 57 3rd declension monosyllables	85
2B	58 Deponent, present indicative, imperative, infinitive 59 <i>nōlī</i> + infinitive 60 5th declension <i>rēs</i> 61 3rd declension n. <i>caput</i> 62 <i>nūllus, alter</i>	100
2C	63 <i>hic</i> 64 <i>ille</i>	111
2D	65 Perfect indicative active 66 Irregular verbs 67 Ablative of time	120
2E	68 Deponent, future indicative 69 Genitive of value	132
3A	70 <i>is</i> 71 Accusative of time 72 Comparative adjectives <i>longior</i> 73 Superlative adjectives <i>longissimus</i> 74 Irregular comparatives and superlatives	142
3B	75 Deponent, perfect indicative 76 Semi-deponents <i>audeō,</i> <i>fiō</i> 77 Deponent, perfect participle 78 Translation hint 79 Regular and irregular adverbs 80 <i>sē, suis</i>	152
3C	81 Future participles (active and deponent) 82 Perfect participle of active verbs 83 Unpredictable principal parts 84 Ablative of means 85 <i>nōnne?</i> 86 <i>īdem</i> and <i>nēmo</i> 87 Comparative and superlative adverbs	166
3D	88 Datives	180

Contents

4A	89 Imperfect indicative active 90 Deponent, imperfect indicative 91 <i>iste</i> 92 <i>quīdam</i> 93 <i>num?</i> 94 Present infinitive (revision) 95 Perfect infinitive active 96 Deponent, perfect infinitive 97 Future infinitive, active and deponent 98 Indirect statements (accusative and infinitive) 99 <i>negō</i>	189
4B	100A Ablative (summary of forms and usages to date) 100B Further uses of the ablative 101 Genitive of description 102 <i>alius, aliquis</i> 103 <i>ipse</i>	209
4C	104 Pluperfect indicative active 105 Deponent, pluperfect indicative 106 Relative pronoun, <i>quī, quae, quod</i> 107 Connecting relative 108 More uses of the ablative 109 Ablative absolute 110 The locative	224
4D	111 The passive 112 Present indicative 113 Future indicative 114 Imperfect indicative 115 Perfect indicative 116 Pluperfect indicative 117 Imperative 118 Present, perfect and future infinitive 119 <i>ferō</i> (present indicative, infinitive, imperative passive), transitive compounds of <i>eō</i> in passive	240
4E	120 Present participles (active and deponent) 121 Pluperfect subjunctive active 122 Pluperfect subjunctive deponent 123 Pluperfect subjunctive passive 124 <i>cum</i> + subjunctive 125 3rd declension n. <i>mare</i> 126 Relative pronoun in the genitive	257
4F	127 Present subjunctive active 128 Present subjunctive deponent 129 Present subjunctive passive 130 Imperfect subjunctive active 131 Imperfect subjunctive deponent 132 Imperfect subjunctive passive 133 Summary of present and imperfect subjunctive 134 Indirect commands (<i>ut/</i> <i>nē</i> + subjunctive) 135 <i>accidit/perficiō ut</i> + subjunctive 136 Present participle (as noun) 137 Relative pronoun (dative and ablative)	272
4G	138 The subjunctive: special usages 139 Conditionals with subjunctive verbs 140 Subjunctive in relative clauses 141 <i>cum, quamvis</i> + subjunctive 142 Subjunctive in reported speech 143 Infinitives without <i>esse</i> in reported speech	288
5A	144 Result clauses 145 Purpose clauses 146 Historic infinitive 147 Ablative of respect Roman poetry (rhetorical features, word order, metre, hexameter)	299 313

Contents

5B	148 Purpose clauses (<i>quō</i> + comparative + subjunctive) 149 <i>fore ut</i> + subjunctive 150 Ablative absolute (past participle passive) 151 Past participle passive	323
5C	152 Jussive subjunctives 153 Subjunctives expressing wishes and possibility 154 Impersonal verbs (a) active 155 Impersonal verbs (b) passive 156 Future perfect indicative active 157 Future perfect indicative deponent 158 Future perfect indicative passive 159 Cardinal numerals 11–90 and ordinals 1st–10th	334
5D	160 Gerundives 161 Uses of the gerundive 162 Verbs of fearing (<i>nē</i> + subjunctive)	353
5E	163 Passive perfect participles 164 Summary of participles 165 <i>dum, antequam/priusquam</i> 166 <i>utpote</i> <i>quī</i> + subjunctive	369
5F	167 Perfect subjunctive active 168 Perfect subjunctive deponent 169 Perfect subjunctive passive 170 Use of perfect subjunctive 171 Perfect subjunctive: independent usages 172 Indirect (reported) questions 173 Conditional clauses with pluperfect subjunctive 174 <i>quōminus,</i> <i>quān</i> + subjunctive	380
5G	175 Gerunds 176 <i>quisque, quisquam</i> 177 <i>uterque</i> 178 4th declension n. <i>cornū</i> 179 Comparative clauses, correlatives, unreal comparisons	394
6A	180 Hendecasyllables 181 Scazon 182 Sapphic stanza	410
6B		421
6C		431
6D	183 The hexameter in Lucretius 184 Archilochean 185 Elegiac couplet	436
	Reference grammar	448
	A–G Verbs A Active B Passive C Deponent D Semi-deponent E Irregular verbs F Defective verbs, impersonal verbs G Principal parts of irregular verbs	
	H–I Nouns, pronominal nouns/adjectives	
	J–K Adjectives, adverbs and prepositions	
	L–V Constructions L The cases M The infinitive N Gerund O Gerundive P Participles Q Relative	

Contents

clauses R Indirect speech S The subjunctive T Temporal clauses U Causal clauses V Concessive clauses	
W Word-order	
Appendix: The Latin language	548
Total Latin–English learning vocabulary	557
Total English–Latin vocabulary for Exercises	578
Additional learning vocabulary	593
Index of grammar	602

ACKNOWLEDGEMENTS

The poem by Giovanni Cotta on p. 76 and that by Elio Giulio Crotti on p. 287 are reproduced from A. Perosa and J. Sparrow, eds., *Renaissance Latin Verse* (Duckworth 1979). 'St Columba subduces the Loch Ness Monster' (p. 270) is reproduced from Sidney Morris, ed., *Fons Perennis* (Harrap 1962). The authors thank the publishers concerned.