

POR UM ENSINO RENOVADO DO LATIM

Mauro & Christiane Quintino-de-Almeida

A atitude crítica, quando não cética, diante de verdades já estabelecidas, pode dar bons resultados: ou tais verdades se afirmam porque se confirmam, ou dão elas lugar a outras talvez melhor definidas e alicerçadas porque passadas pelo crivo de uma razão crítica e aberta a todo tipo de análise. Ninguém pode negar quanto lucrou e tem lucrado a Humanidade com a decantada atitude cartesiana: é graças a ela que o Homem tem feito progressos em todos os ramos do saber.

Não fôra a atitude crítica que tiveram aquêles que se dedicaram, de qualquer modo que seja, a refletir sôbre o problema da aprendizagem de línguas, não teríamos chegado aonde chegamos nesse domínio: aos métodos estruturo-globais e programados. De Aelius Donatus (séc. IV d.C.), Lúcio di Marinis, Comenius até então a didática do ensino de línguas teve de fazer um caminho, sôbre ser longo, lento e penoso, eivado de controvérsias quando não de paradoxos. Mas, umas e outros contribuíram não raramente — e isto também é, à primeira vista, paradoxal — para maior progresso dessa didática específica.

As conquistas foram definitivas. Antes, dava-se prioridade à língua escrita; fazia-se referência constante à língua materna — tornando-se o dicionário, nesse caso, o utensílio indispensável de trabalho; empregava-se o método analítico segundo o qual se estudava separadamente um material lingüístico — o vocabulário — e em emprêgo específico — a gramática. Ora atribui-se prioridade à língua falada; recorre-se, da maneira mais limitada possível e com muita prudência, à língua materna, proscrevendo-se, em tudo e por tudo, a tradução; tem-se respeito absoluto ao caráter estrutural da língua, tomando-se como princípio que a frase é um sistema de relações e não um aglomerado de elementos independentes.

Os resultados foram lisonjeiros também. Sem muito tardar, os novos princípios concernentes ao ensino de línguas se espalharam por tôda parte. E de tal modo se espalharam que hoje, no Brasil, podem contar com uma grande quantidade de adeptos. Em São Paulo, por exemplo, é impressionante o número de “centros

eletrônicos de aprendizagem de línguas” que se estão criando dia a dia.

Tal progresso, porém, é patente no tocante ao ensino das línguas chamadas “vivas” Não parece que, com referência ao ensino das línguas chamadas “mortas” — e o latim infelizmente se conta entre elas — haja havido tanta mudança de Donato para cá. Sem dúvida, há exceções gloriosas. A Universidade de Chicago foi pioneira em querer infundir aos estudos do latim um sôpro inovador. Professor Herden FIFE fala dos princípios metodológicos aí adotados: “O () método não é a tradução, e sim a compreensão do pensamento que emana diretamente do latim. A gramática, em lugar de antecipar-se à língua, é colocada no fim da aprendizagem, de modo que o seu ensino só entra em cogitação quando os estudantes já estão realmente capazes de ler e compreender os textos no próprio original” (1) O espírito renovador é claro, mas não estamos convencidos de que seja moeda corrente. Em muitos países, não somente a inovação não se fêz, como ainda a frustração diante dos resultados nulos ou quase nulos obtidos levou os educadores responsáveis pelos estudos latinos a concluir pela inutilidade deles. Assim, paulatina aqui, radical ali, foi planejada a sua eliminação dos currículos.

O caso do Brasil quer parecer-nos exemplar. Com efeito, durante o Império e a República até antes de 1931, chegou-se a estudar o latim, no segundo grau, pelo espaço de 7 (sete) anos com até 15 (quinze) aulas semanais (2). Principalmente da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (20 DEZEMBRO 1961) para cá, o latim deixou de aparecer nos currículos do ensino secundário. E hoje devem ser raríssimos os estabelecimentos, até mesmo oficiais, que ofereçam aos próprios alunos a possibilidade de estudá-lo. Dir-se-ia que entre nós acontece o que há 30 anos aconteceu nos E.U.A. (3): mostra-se grande desinteresse pelo latim e até mesmo grande descrédito nos valores intrínsecos da cultura romana. Deram-se, então, conta os nossos educadores de que o aprendizado do latim era um fracasso sem qualificação, pois não vinha levando o secundarista brasileiro nem ao conhecimento da língua nem, conseqüentemente, à compreensão da literatura e da civilização de Roma. E a frustração foi e é tão grande que, como

(1) — FIFE (R. H.), *A Summary of Reports on the Modern Foreign Languages*, New York, Macmillan, 1931 — *apud* CHAGAS (Valnir), *Didática especial de línguas modernas*, 2ª edição, São Paulo, Nacional, 1967, p. 80.

(2) — Cf. os dois quadros elucidatórios dêsse particular que se encontram na obra magistral de Professor Valnir CHAGAS acima citada, p. 107.

(3) — Aí o fato ocorreu com o estudo das línguas em geral, precisamente.

nos E.U.A., a melhor solução encontrada para sair-se do caos, tem parecido suprimir-se o ensino do latim do curso secundário. E a reação foi e continua sendo tão violenta que, hoje em dia, entre nós, as Faculdades de Letras estão sendo os últimos redutos do estudo do latim. Aqui reduzido a um ano, ali a dois, está êsse a equilibrar-se na corda bamba chamada “currículo mínimo” Cairá, uma vez por tôdas, dessa posição insegura se não se tentar fazer com que a didática do latim acompanhe o mais de perto possível a didática moderna das línguas chamadas “vivas” Não há meio têrmo: ou o latim tem o seu ensino renovado ou, mais dias menos dias, vai desaparecer também das Faculdades de Letras. Trata-se, pois, de uma questão de vida ou de morte.

E por que não renovar o seu ensino à maneira do de uma “língua viva”? Porque é uma “língua morta”? Mas, antes de tudo por que “língua morta”? Não é suscetível de aprendizagem apenas o que tem vida? (4) Talvez fôsse os princípios de uma nova éra para o latim a compreensão inicial dessa abstração, pedagógicamente paradoxal, que é representada pela qualificação que se lhe dá de “língua morta” Ajudaria, pelo menos, a equacionar o problema do ensino da língua dos romanos de modo nôvo. Na verdade, não seria o fato de ser a língua latina apresentada do mesmo modo como se exhibe “um cadáver a estudantes de medicina, em aula de anatomia” (5) o que a torna aos olhos dos jovens um cadáver em fase de decomposição adiantada? “Como interessar os jovens, que amam a vida, com o que é frio e inerte?” (6) Não lhe dá mais êsse particular um cunho de coisa morta do que a simples contingência de não se vê ela contada entre as línguas faladas atualmente por um grupo humano determinado?

Então, fazer reviver o latim, ensinando-o como “língua viva” deve ser o primeiro princípio orientador da renovação dos estudos latinos. Essa premissa, porém, não quer deixar entender que se deva, em tudo e por tudo, dar ao ensino da língua dos romanos feição perfeitamente idêntica à que se dá ao ensino das línguas modernas como o alemão, o francês, por exemplo. Não desconhecemos, todavia, haver os que acham que, como os partidários do movimento pelo “latin vivant”, se deva dar ao latim um tratamento completamente igual ao das “línguas vivas” É certo que o ensi-

(4) — CHAGAS, *op. cit.*, p. 84

(5) — ZAMBONI — *apud* CHAGAS, *op. cit.*, p. 79.

(6) — *id. ibid.*, p. 79.

no das línguas modernas tem “objetivo, de ordem nitidamente, prática e atual”, que “vão muito além do exclusivo conhecimento *histórico* das” suas “culturas” (8). O ensino das línguas antigas tem também os seus objetivos, mas de ordem menos nitidamente prática e atual, pois deve “firmar-se na leitura refletida e direta dos grandes clássicos — que êste, afinal, é o objetivo último de qualquer ensino bem orientado de um idioma antigo.” (9) Mesmo assim, ainda que os fins que presidem ao estudo das línguas modernas e clássicas sejam, em última análise, diferentes, os meios a serem utilizados para a aquisição dessas línguas podem ser iguais, pelo menos até certa altura da aprendizagem.

Nada impede, pois, que os resultados das pesquisas modernas feitas no terreno da aprendizagem de línguas possam ser aplicados ao ensino do latim. Parece-nos inútil procurar demonstrar aqui que nada tem a lucrar o latim — e o seu futuro ficaria seriamente comprometido — se o seu estudo não fôr renovado globalmente à luz da Linguística moderna. Hoje em dia não se pode mais conceber o ensino do latim — como o de qualquer língua — à base de *tradução* ou, pior ainda, de *versão*. Estas só são válidas quando usadas como meio de verificação de aprendizagem e, assim mesmo, à falta de processos mais eficientes (10) Mas nunca serão empregadas como método de aprendizagem. Caso contrário, em vez de se ensinar o latim, o que se faz — como costuma dizer-nos mui acertadamente o Professor Cidmar PAIS — “é criar uma “antilíngua” latina, isto é, um sistema incoerente e conflitante com a estrutura lingüística do latim. Conseqüência: quanto mais se estuda assim o idioma dos romanos, tanto mais toma corpo essa “antilíngua”, pois tal estudo se opõe diametralmente ao funcionamento normal de qualquer língua” (11) Diante de semelhante resultado improfícuo não seria mais razoável, então, tentar-se encontrar uma direção nova para os estudos latinos?

Mas — perguntar-se-á — como renovar o estudo do latim? por onde começar? que pontos ter em consideração? A essas perguntas tentaremos responder de modo sucinto. Cumpre observar, todavia, em preâmbulo, que é sabido ser qualquer língua um sistema complexo de relações. Como tal é um todo indisissível que,

(8) — CHAGAS, *op. cit.*, p. 79-80.

(9) — *Id.*, *ib.*, p. 79-80.

(10) — *Id.*, *ib.*, p. 60.

(11) — Não queremos perder a ocasião de dizer que estas linhas devem muitíssimo aos conselhos de ordem lingüística desse Professor como também aos conselhos de ordem pedagógica de Professôra Aída COSTA, ambos docentes da USP.

sòmente por abstracção e por razões de método, é passível de desagregação nas partes, ou em algumas das partes que o compõem. Se, pois, procedemos aqui a alguma fragmentação dêsse todo que é a língua latina é porque levados por um fito metodológico preciso. Esse é o de tentar mostrar, rapidamente, os pontos sôbre que nos parece útil refletir, no momento, tendo em vista o renovamento do ensino do latim que estamos presentemente encarecendo.

As primeiras observações que faríamos seriam sôbre a pronúncia da língua latina. Que pronúncia adotar? a tradicional, a romana ou a restaurada? Cientificamente cremos que não se podem contestar os princípios sôbre que se assenta a pronúncia restaurada do latim (12) Não poderíamos, em sã consciência, repetir êsse julgamento referindo-nos à sua pronúncia tradicional ou romana. Na verdade, tôda língua possui um sistema fonológico coeso que lhe é próprio (13), tôda língua tem uma articulação própria no que toca não sòmente aos enunciados como ainda aos significados (14) Admitir-se uma pronúncia que quebre, de algum modo que seja, o funcionamento interno do latim é desconjuntar-lhe o sistema fonológico que lhe é inerente. Experimente-se pronunciar o inglês ou o francês, por exemplo à maneira do português e ver-se-á que os resultados serão catastróficos. Tentando-se o mesmo com o latim, advir-lhe-á uma outra consequência não menos funesta do que o desequilíbrio gerado no seu sistema fonológico por tal ou tal outra pronúncia que lhe seja estranha: dificulta-se a sua aprendizagem. Com efeito, não é mais “normal” passar-se de /'kapió/, (*capió*) a /'ke:pi/, (*cepi*) do que de /'kapió/, (*capió*) a /'sepi/, (*cepi*)? Essas razões levam-nos a ter um modo de pensar diferente do do professor Vandick Londres da NÓBREGA, muito embora deixemos de público a admiração que lhe votamos como renomado especialista em assuntos clássicos, que mostra a sua preferência pela adoção da “pronúncia tradicional português-

(12) — Vários sábios se preocuparam por essa matéria que deu, várias vezes, azo a artigos, obras e até mesmo a panfleto. Poderá tomar-se ciência do problema através da leitura de:

— MAROUZEAU (J.), *La prononciation du latin*, 3e éd., Paris, Les Belles Lettres, 1934.

— DAMAS (P.), *La prononriation “française” du latin*, Paris, Les Belles Lettres, [1945]

— NÓBREGA (V.L. da), *Metodologia do latim*, 2a. ed., Rio, Academia, 1962, p. 214 sg. (cf. a bibliografia sôbre êsse assunto à p. 229-230).

(13) — MARTINET (A.), *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin, 1967, p. 12.

(14) — *id.*, *ib.*, p. 18.

sa” (15) Pelo contrário, não podemos deixar de louvar a atitude combativa do nosso saudoso Professor Ernesto FARIA que se fêz sempre defensor incansável da pronúncia restaurada do latim entre nós. No entanto, é forçoso convir com Professor NÓBREGA num ponto: a pronúncia restaurada impõe-nos certas limitações como, por exemplo, o problema da quantidade. Embora esta não se conte mais entre os nossos hábitos lingüísticos, contudo a experiência diz que é um problema que pode, aos poucos ser superado a contento.

Uma pronúncia coerente, porém, com o sistema fonológico do latim impõe outros cuidados além da quantidade ($\ddot{u} \neq \bar{u}$; $\check{a} \neq \bar{a}$):

- o timbre das vogais: *ueni* \neq *ueni* (16);
- a prolação das consoantes como tais: *amantem*; *inuenio*; *quamquam* (17);
- a ausência de ligação entre componentes de grupos rítmicos ou entre êsses últimos agrupados *ab' ouo*, e não: *abouo* (18); *Sextus' est' auus' Aemiliae*, e não:
Sextus est auus Aemiliae

Acêrca dessas peculiaridades de pronúncia, o alemão que possui vários dêsses traços que lhe são também pertinentes pode lançar muita luz sôbre o problema da pronúncia restaurada do latim, primeiro ponto de partida para uma renovação do seu ensino como “língua viva”

Nessa mesma ordem de idéias, a prosódia não pode ser esquecida. Na verdade, há certos “fatos fônicos necessariamente presentes em todo enunciado falado” (19) Querendo dar-se ao ensino do latim êsse toque de interêsse que têm as “línguas vivas” através de um tratamento didático semelhante, devem ter-se em mente os “quatro aspectos instrumentais do ensino dos idiomas — ouvir, falar, ler, escrever” (20) Mas — dir-se-á — não se aprende o latim *apenas* para se lerem os autores clássicos? E que significa *ler* então? Qualquer que seja a resposta, não se pode esquecer que, como “tôda língua *canta* a sua frase” (21), tôda lei-

(15) — NÓBREGA, *op. cit.*, p. 228.

(16) — O sinal (˘) indica timbre aberto; o sinal (ˉ) indica timbre fechado.

(17) — Estamos querendo, nesse caso, assinalar a não-nasalização das vogais que precedem às nasais.

(18) — O sinal (') indica oclusão glotal, no primeiro caso; o sinal (,) ligação, no segundo.

(19) — MARTINET, *op. cit.*, p. 83.

(20) — CHAGAS, *op. cit.*, p. 62.

(21) — GRAMMONT (Maurice), *Traité de phonétique*, 5e éd., Paris, De-lagrave, 1956, p. 132 (Cf. também p. 128 sg. e p. 423 sg).

tura supõe sons e ritmos: “Quando lemos um trecho qualquer, somos levados insensivelmente a imaginá-lo em termos de sons e ritmos, sob pena de não o entendermos” (22). Professor MARTINET dedicou várias páginas do seu livrinho maravilhoso (23) ao estudo de problemas de ordem prosódica. E se o grande mestre assim o fez é porque realmente há certos fatos lingüísticos como o grupo rítmico, o acento rítmico, a en’onação, que exercem papel relevante no condicionamento de alguém a uma língua quer materna quer segunda (24)

Sem desejar dar realce algum a qualquer desses fatos, faríamos apenas observar que, no caso da entonação, por exemplo, em latim como em várias línguas, uma curva melódica ascendente pode dar ao enunciado uma conotação interrogativa, embora tal enunciado careça de palavras ou partículas ditas introdutoras da interrogação (25). Os textos põem-nos nesta pista. Abrindo-se a *Primeira Catilinária*, por exemplo, aí encontraremos:

(...) *Patere tua consilia non sentis? Constrictam iam omnium horum scientia teneri coniurationem tuam non uides? (...) Viuit?* (26).

Não padece dúvida que a curva melódica ascendente é a única marca do valor interrogativo dessas frases. Ela é, portanto, necessária para a sua compreensão. Professor MARTINET nota, de modo geral, encarecendo: “Pode então dizer-se que esta curva melódica é um signo (..) com um significado: “interrogação”, e um significante perceptível: a elevação da voz” (27)

Não nos parece, então, restar dúvida que se deva atribuir um justo relêvo a essas particularidades prosódicas numa tentativa de dar uma direção nova ao ensino do latim. Assim sendo, tôda atenção deve ser dada, por exemplo, aos grupos rítmicos.

Numa frase como:

(22) — CHAGAS, *op. cit.*, p. 195.

(23) — *Éléments de linguistique générale*.

(24) — MARTINET, *op. cit.*, p. 25.

(25) — Supomos que a ocorrência desse fato seja mais acentuada nos mediógrafos se bem não conhecemos nenhuma estatística a êsse respeito.

(26) — CIC., *Catil.*, I, 1 (passim).

(27) — *Op. cit.*, p. 21.

— “*Apud Heluetios longe nobilissimus fuit et ditissimus Orgetorix*” (28) —

parece haver 3 (três) grupos rítmicos dis'intos:

- 1.º — *apud Heluetios*;
- 2.º — *longe nobilissimus fuit et ditissimus*;
- 3.º — *Orgetorix*.

Uma segmentação que alterasse profundamente êsses grupos como:

- 1.º — *apud Heluetios longe*;
- 2.º — *nobilissimus fuit et*;
- 3.º — *ditissimus Orgetorix* —

prejudicaria, sensivelmente, a nosso ver, a compreensão da frase, embora se trate aqui de uma estrutura relativamente simples. No entanto, os vacábulos são os mesmos, nenhuma mudança houve no eixo paradigmático ou sintagmático. Êsse particular se agrava, sem dúvida, ainda mais em se tratando de uma estrutura complexa.

Há os acentos rítmicos também. Êsses não são menos importantes, pois são uma como roupagem dos grupos rítmicos. Daí, conclui-se facilmente que cada grupo rítmico possui os seus acentos rítmicos. Se tomássemos, por exemplo, a mesma frase de César acima (29), encontraríamos os seguintes acentos rítmicos (que estão indicados com as flechas (30)):

— “*Apud Heluetios/longe nobil'ussimus fuit et dit'issimus/Orgetorix.*”

Presenciam-se, pois, na frase em questão, 3 (três) grupos rítmicos, 4 (quatro) acentos rítmicos, dos quais 3 (três) são ascendentes e 1 (um) descendente.

Ainda sob o ponto de vista do acento rítmico, as enclíticas e as proclíticas merecem uma atenção tôda especial. Umas e outras são agentes responsáveis pelo estabelecimento de relações na frase decorrentes de valores significativos que elas imprimem a tais relações (31). Como as enclíticas e as proclíticas não possuem acento

(28) — CAES., *De Bello Gallico*, I, 2, 1.

(29) — Cf. nota 28 acima.

(30) — O sinal (↗) indica acento ascendente; o sinal (↘), acento descendente.

(31) — DENNISTON (J.D.), *The Greek Particles*, 2nd ed., Oxford, Clarendon, 1954 (De modo especial: Introduction, VI, p. LXI sg.).

como também de *mais difícil para se adquirir numa língua estrangeira* (o grifo é nosso). Em suma, uma estrutura, é no sentido mais geral do termo, um conjunto, um sistema de relações; (...) uma estrutura merece tanto mais atenção porque os alunos têm dificuldades de assimilá-la, e os alunos assimilam dificilmente toda frase que não corresponde ao andamento normal do pensamento deles, à maneira ordinária de escolher e de associar as palavras” (37).

Aquêles que já se dedicaram ao estudo de uma segunda língua podem confirmar a veracidade dessa afirmação. Com efeito, a título de exemplo, retenham-nos a atenção estruturas latinas como:

- *historia legenda* = “a história devendo ser lida”;
- *discipulus lecturus* = “o aluno havendo de ler”;
- *ars erudiendorum puerorum* = “a arte dos meninos devendo ser ensinados”

As correspondências em português soam algo esquisito ao nosso ouvido, para não dizer antinatural à nossa capacidade de captar sentidos globais da nossa língua materna, apesar do caráter linear de que tais correspondências se revestem (38)

Visto que o latim, como todas as línguas, não foge a êsse tipo de organização de natureza estrutural (39), é mister, pois, que o estudo do idioma dos romanos seja abordado através das suas estruturas básicas. Essas devem ser escolhidas segundo uma hierarquia que obedece a um critério científico, fundado no maior ou menor número de ocorrências (40) É seguindo êsse critério que se chega à conclusão de que, por exemplo, a estrutura latina composta de *verbo + ablativo instrumental* do tipo:

pane uiuo —

é mais importante do que a composta de *verbo + acusativo + genitivo* do tipo:

pudet me negligentiae tuae.

No que toca aos casos, apesar do realce que se dá ao *genitivo*, como caso identificador de declinações e de temas, uma pesquisa feita nos E.U.A. deu maior frequência ao *ablativo* (41).

(37) — MICHÉA (R.), “Les structures”, in *Revue de Langues Vivantes*, XXIX, 1963, 1, p. 3 a 23 — *apud* RENARD, *op. cit.*, 44-45.

(38) — MARTINET, *op. cit.*, p. 16-17.

(39) — RENARD, *op. cit.*, p. 44. — Cf. também MARTINET, *op. cit.*, p.21.

(40) — *Id.*, *ib.*, p. 45.

(41) — Temos notícia dessa pesquisa, mas sentimos-nos impossibilitados de fornecer a indicação bibliográfica exata embora conheçamos a obra onde foi tomada essa informação: DISTLER (Paul F., S.J.), *Teach the Latin, I pray you*, Chicago, Loyola University Press, 1962.

Um ensino do latim que começasse pela oposição de duas estruturas básicas como a *frase verbal* contrapondo-se à *frase nominal*:

$$N + V^2 + A \neq N + V^1 + N \quad (42)$$

e assim por diante, obedecendo a uma progressão hierarquizada de estruturas, estaria fadado, sem dúvida, a ter bons resultados. Cremos que os frutos, nesse caso, seriam bem maiores do que os que se poderiam esperar de um ensino sem progressão, portanto dispersivo, ou segundo a progressão lógica das gramáticas tradicionais, portanto não funcional.

Não basta, porém, tomar o aluno conhecimento dessas estruturas de base: é mister automatizá-las. Então surge a necessidade de ser lançado mão dos exercícios estruturais. Trata-se dos conhecidos "pattern drills" através dos quais procura-se fazer com que o aluno, a um estímulo dado (= S), forneça uma resposta satisfatória (= R) (43)

Pode-se objetar que essa modalidade de exercícios deve ser reservada não para as línguas ditas "mortas", mas para as "vivas" Isso porque tais exercícios levam o estudante a adquirir hábitos de "língua viva" prejudicando assim o objetivo último da aprendizagem de uma língua antiga: a leitura dos clássicos (44). A essa objeção responderá com maior autoridade Otto JESPERSEN: "Uma língua só vive, só pode viver na mente de alguém que a sinta" (45). Na verdade, uma estrutura só se identifica sem pena e corretamente quando automatizada, o que equivale dizer — "sentida" Quando um aluno em face de uma frase como:

— *Venatoris pedem formica momordit.* —

chega a uma solução disparatada como:

— *O caçador morde (!) o pé da formiga!* —

é porque, sem dúvida alguma, encontrou êle uma estruturara não "sentida" Parece-nos mais desolador ainda se se observar que, não raramente, o aluno chega a êsse resultado depois de alguns bons

(42) — N = nominativo; A = acusativo; V² = verbo com acusativo; V¹ = verbo com nominativo.

(43) — Num próximo artigo teremos a ocasião de tratar dêsse problema mais demoradamente. A êsse respeito, encareceríamos a leitura de: LADO (Robert), *Language Testing*, London, Longmans, 1961 (a 5a reimpressão é de 1967).

(44) — Cf. p. 51 aqui acima (ref. nota 9).

(45) — JESPERSEN (Otto), *How to Teach a Foreign Language*, London, George Allen & Union Ltd., 1943 — *apud* CHAGAS, *op. cit.*, p. 84-85.

minutos, senão horas, de exaustão à procura da chave para decifrar, a “dicionaradas” o esfíngico quebra-cabeça. Não há contestação: tôdas as vêzes que casos como êsses se reproduzem é porque se trata de estruturas não automatizadas. Automatizá-las é uma necessidade, então, e os exercícios estruturais permanecem como meio eficaz para se chegar a êsse fim.

Quando essas estruturas de base estão automatizadas, incorporadas, portanto, como hábitos lingüísticos, então se tornam arcabouço inseparável do vocabulário a ser aprendido e veículo natural dêse. Naturalmente não nos referimos aqui a qualquer vocabulário, mas a um vocabulário de base, para cuja constituição a noção de freqüência deve ser, de novo, levada em conta. Observando êsse princípio, tentativas já têm sido feitas para estabelecer-se tal vocabulário para o latim (46). Então, porque não se deve esquecer o objetivo último da aprendizagem do idioma dos romanos, (47) vai-se de encontro ao escolho seríssimo da ambigüidade do ensino da língua latina como “língua viva”. Não se pode querer, é evidente, que êsse vocabulário seja escolhido segundo os mesmos critérios adotados para a determinação do vocabulário básico de uma língua moderna. Assim, não se deve pensar na possibilidade de se organizar um *Latim Fundamental* à maneira do *Francês Fundamental* (48). O que não quer dizer, de modo nenhum, que seja vedado cogitar-se da elaboração de um *Latim Fundamental bem específico com um vocabulário sobremaneira determinado*.

É precisamente, porém, do caráter peculiar que se deve dar a êsse *Latim Fundamental* que decorrem as dúvidas quando se deseja estabelecer o vocabulário básico da língua latina. É inegável que dêste vai depender a direção que se dará a um determinado curso de latim. De qualquer modo, é necessário não perder-se de vista que, embora, no início, se possa tornar mais vivo e atraente o seu ensino, abordando-se “aspectos imanentes da vida humana no espaço e no tempo (o corpo, a família etc.)” (49), não se pode esquecer o fim cultural que o norteará. Em vista disso é que, parece-nos, se deve fixar tal vocabulário de base. Há quem prefira estabelecer o “corpus” para a sua elaboração partindo de Horácio, Virgílio, Ovídio e outros autores que tais. A nossa preferência recai sôbre Plauto, Sêneca, Fedro e alguns mais

(46) — Cf., por exemplo, a obra de: MICHEL (Jacques) & GESTER (Michel), *Lexique de base du latin*, Paris, Klincksieck, 1967.

(47) — Cf. p. 51 aqui acima (ref à nota 9).

(48) — GOUGENHEIM (G.) et alii, *L'élaboration du français fondamental*, Paris, Didier, 1964.

(49) — CHAGAS, *op. cit.*, p. 79.

por causa do interêsse que as obras dêesses últimos escritores podem suscitar entre os principiantes dos estudos latinos. Incluiríamos, também, sem pejo, nessa lista, algumas obras da Idade Média (51)

Mas, o que convém acentuar, no momento, é a utilidade notável de um vocabulário básico. Com efeito, o valor que êste representa em termos de economia na aprendizagem de uma língua parece incontestável. Reflita-se, por exemplo, que as *palavras-instrumentais* e as *palavras básicas* cobrem 95% do discurso — na razão de 50% para as primeiras e de 45% para as segundas — ao passo que as *palavras de caracterização* — e estas se elevam acima de 45.000 — representam apenas 5% do discurso. Considerando-se agora que, omitindo-se qualquer observação acêrca da noção de vocabulário *ativo e passivo*, os 95% do discurso correspondem, mais ou menos, a umas 1.200 palavras, perceber-se-á, de imediato a importância da aludida economia que representa um vocabulário básico (52). Êsses números são dignos de nota e mostram as vantagens que advêm ao ensino do idioma dos romanos o fato de possuir também êle o seu vocabulário de base. Êsse deve ser um dos pilares sôbre os quais se assentará a construção do possível *Latim Fundamental bem específico* a que fizemos alusão (53)

Resta agora saber qual é o meio eficaz, ou melhor, o método eficiente para transmiti-lo. O que deixamos escrito põe em destaque a confiança que depositamos nos princípios modernos de ensino de línguas (54). Qualquer método elaborado à luz dêles — quer direto, quer audio-visual, quer programado — deve produzir os resultados desejados, que é a fixação do vocabulário de base.

Tal fixação, porém, está diretamente ligada à transmissão dêsse vocabulário. Sôbre êsse particular, o princípio lembrado pelo, grande mestre Valnir CHAGAS não pode ser esquecido: “() a aprendizagem de qualquer vocábulo sômente se faz definitiva quando o ouvimos e o reproduzimos em combinações variadas, inserindo-o em contextos amplos e expressivos que o vitalizem em conexão com outras palavras. Mais que o símbolo escrito, portanto, o som e o ritmo é que verdadeiramente dão sentido aos vocábulos” (55) Por conseguinte, nem as *listas de palavras* nem as *frases justapostas, sem nexos*, não se justificam de modo nenhum visto não serem “contextos amplos e expressivos” Essa é a razão

(51) — Estamos em fase de planificação de um vocabulário dêsse gênero.

(52) — CHAGAS, *op. cit.*, p. 179.

(53) — Cf. p. 59 aqui acima.

(54) — Cf. p. 48 e 51 aqui acima.

(55) — CHAGAS, *op. cit.*, p. 224.

por que é preferível trabalhar com textos “fabricados” (56) a lançar mão de frases clássicas isoladas, muito embora sejam elas colhidas nos melhores autores latinos. O que importa não é venerar a latinidade como coisa pia e morta, mas fazê-la reviver em cada pessoa que a estuda. As frases isoladas não conseguirão dar ao íatim êsse novo alento de vida nem tampouco ajudarão fixar o vocabulário básico.

Assim sendo, os vocábulos básicos, veiculados pelas estruturas básicas, através de textos coesos, tornam-se hábitos lingüísticos capazes quer de realizarem respostas satisfatórias a um estímulo determinado, quer de possibilitarem o reconhecimento imediato de estruturas iguais às automatizadas.

Nesse caso, a *tradução* — não é inútil insistir — patenteia-se desnecessária (57) Nem mesmo deve ser admitida para a transmissão dos significados do vocabulário de base (58) Aliás, a respeito de como se devem transmitir vocábulos há tôda uma técnica já comprovada: ora o expediente a usar é o contexto:

Sextus discipulus est. Decimus discipulus quoque est. —,

ora é a observação:

gladius: e mostra-se o objeto ou desenho;

já é a associação (as definições, por exemplo):

“undique = ex omni parte; azima = panis sine fermento id est sine leuamento” (59),

já é a analogia:

!upus bonus non est, sed malus; agnus malus non est, sed bonus;

quando não é o contraste:

rex ≠ regina,

(56) — Não é dêsse parecer o grande latinista J MAROUZEAU que se mostra contrário aos textos em “latim fabricado” (a expressão é sua). Para maiores pormenores, vid., da sua autoria, *Introduction au latin*, Paris, Les Belles Lettres, (1948) Apesar de todo o respeito que merece êsse sábio francês, em vista do que aqui deixamos, sentimo-nos obrigados a situar o problema diferentemente. (Cf. também sôbre êsse assunto: FARIA (Ernesto), *Introdução ao latim*, Rio, Acadêmica, 1959.

(57) — Cf. aqui mesmo p. 48 e 51.

(58) — MARTINET, *op. cit.*, pL CF-CGL

(59) — Glosas de Reichenau (n.º 1897 [Marcos] e n.º 105 [Gênesis]) — *apud* WAGNER (R.L.), *Les vocabulaires français*, Paris, Didier, 1967, p. 97 e 98. — Citamos essas glosas apenas a título de exemplificação do recurso da definição.

quando não é a repetição em combinações diversas:

Rex coronam gerit. Regina quoque coronam gerit. Puella tunicam gerit. Anus amphoram gerit.

Eis aí razões a mais que concorrem para tornar evidente a inutilidade da tradução. Essa nunca deve, pois, ser tomada como princípio de aprendizagem, mas como simples verificação desta. Aliás, diga-se de passagem, podem-se estabelecer critérios novos de averiguação de conhecimentos através de meios modernos que foram elaborados para êsse fim (60)

Nessa mesma ordem de idéias, coloca-se o problema da *versão* (61) Esta, mais do que a *tradução*, contraria os modernos princípios de aquisição de uma língua (62) Sem dúvida, a tradução e a versão tiveram a sua hora de glória, pois correspondiam à realidade do momento, mas não correspondem mais às condições do tempo presente. Daí a necessidade de se ir em busca de um método seguro, eficaz e atraente — seja êle direto, audio-visual ou programado — para se renovar o estudo do latim.

Dado o merecido realce aos diversos pontos aqui encarecidos, chegamos, finalmente, ao termo da discussão concernente ao que chamaríamos aqui de primeira fase do renovamento do ensino dos estudos latinos. Essa primeira fase constituiria o *1.º grau ou estágio* (63) de conhecimentos de um aluno de latim. Acrescentar-se-ia ainda a leitura de textos fáceis ou facilitados. Sobre serem atraentes, êsses textos conteriam *unicamente* estruturas fundamentais conhecidas e um vocabulário segundo as proporções seguintes: vocabulário de base (*palavras-instrumentais* e *palavras básicas*) 95%, pelo menos, vocabulário de caracterização 5%, no máximo. Somente no *2.º grau ou estágio* ler-se-iam os autores no original; no *3.º*, iniciar-se-ia a análise da língua; no *4.º*, enfim, aborda-se-iam os textos literariamente à luz da cultura e da civilização romana (64).

Assim, pois, compreendemos que se deva renovar o ensino do latim. É necessário que o maravilhoso idioma dos romanos deixe de ser um como quebra-cabeça para estudantes resolverem

(60) — Cf. LADO (Robert), *Language Testing*, London, Longmans, 1961 (a 5a. reimpressão é de 1967).

(61) — Cf. aqui acima p. 48 e 51.

(62) — LADO (Robert), *Language Teaching*, New York, MacGraw-Hill, 1964, p. 10.

(63) — *Grau* ou *estádio* deve ser entendido aqui não como *ano escolar*, mas como *nível de conhecimento*.

(64) — LADO (Robert), *Language Teaching*, New York, MacGraw-Hill, 1964, p. 10.

a “dicionaradas” Urge que a língua latina, veículo da cultura romana, — pois “ensinar uma estrutura” é “exprimir uma cultura” (65) — reviva nas pessoas que a aprendem. É para fazê-la reviver é mister ensiná-la como “um instrumento de comunicação” (66) que supõe o condicionamento a ela do indivíduo que a estuda. Não se deve esquecer, porém, que êsse condicionamento só é possível dando-se o justo valor à *pronúncia*, aos *fatos prosódicos*, às *estruturas e ao vocabulário de base*, sem considerá-los como elementos independentes, mas como componentes de várias maneiras interligados de um sistema coeso e determinado: a *língua latina*.

(65) — VINAY Jean Paul), “Enseignement et apprentissage d’une langue seconde”, in *Le langage*, ouvrage publié sous la direction de A. MARTINET, Paris, Gallimard, 1968 (Collection “Pléiade”), p. 688.

(66) — MARTINET, *op. cit.*, p. 20.