



SOUSA, Tiago Ferreira de¹

A LÍNGUA MÃE À FLOR DO LÁCIO: UM ESTUDO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO DE DUAS ESCOLAS DE BALSAS-MA

Resumo: As discussões sobre a língua latina sempre se concentraram nas academias, em épocas passadas, e só recentemente têm surgido no cenário dos estudos de língua materna, agora contemplando as pesquisas da educação básica em razão de sua natureza histórica e interdisciplinar. Considerando a importância dessas discussões, este artigo apresenta um estudo com objetivo principal de analisar como a língua latina, presente nos livros didáticos, contribui para um melhor ensino-aprendizado de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Médio. Com base em investigações descritivo-explicativas e bibliográficas, busca-se discutir algumas das concepções que configuram língua e linguagem, e, a partir dessas definições, analisar como o latim se apresenta no aparato dos gêneros que constituem esses livros didáticos elaborados para as aulas do Ensino Médio. Os resultados da investigação permitem apontar sugestões de utilização da língua latina nesses materiais pedagógicos analisados.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Língua Latina. Livro Didático.

Abstract: Discussions on the Latin language have always been condensed in the academy in the past and have only recently appeared on the scene of mother tongue studies, now contemplating basic education research due to its historical and interdisciplinary nature. Considering the importance of these discussions, this article presents a study with the main objective of analyzing how the Latin language found in textbooks contributes to better teaching and learning of Portuguese in high schools. Based on descriptive-explanatory and bibliographic investigations, we seek to discuss some of the conceptions that configure language, and, based on these definitions, to analyze how Latin appears in the apparatus of the genres that constitute these textbooks designed for high school classes. The results of the investigation allow us to make suggestions for the use of the Latin language in these pedagogical materials analyzed.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Latin language. Textbook.

INTRODUÇÃO

Uma análise dos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa constitui-se plano essencial para discutir as perspectivas e caminhos tomados pelas metodologias interacionistas, não apenas do modo de ensinar essa língua na Educação Básica, como do uso funcional do instrumento didático-pedagógico

¹Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e Especialização em Linguística e Formação de Leitores pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

de ensino, o Livro Didático (doravante LD), compreendendo que a língua se atualiza na comunicação entre os diversos sujeitos em situações de atuação social por meio das práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos, como postula Antunes (2003). Esses elementos servem como ponto de partida para a coleta de dados com vistas a entender melhor a aplicação dessa disciplina no Ensino Médio.

A centralidade desse tema está direcionada às raízes da origem da língua portuguesa, a língua latina. Se de um lado há o fato de que a língua, compreendida apenas no seu sentido lexical e trabalhada somente a partir do ponto de vista da gramática normativa, não permite ao estudante experimentá-la em sua função mais primordial, que é a interação, de outro, encontra-se a ideia de que o uso mais aproximado da origem dos componentes lexicais da língua permite uma tomada de propriedade dela como parte da essência e substância identitária do sujeito.

Ainda sobre a língua latina, como origem da língua portuguesa, lembramos que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs apresentam como habilidades e competências a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, no Ensino Médio, o fato de a língua ser fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social bem como usá-la de forma geradora de significação e integradora de organização do mundo e da própria identidade (BRASIL, 2000). Um estudo das manifestações da língua latina em nossa língua materna elucida um entendimento situacional em consonância ao que propõem os documentos oficiais supracitados. Isto posto, nasce a necessidade de responder aos seguintes questionamentos: Qual a contribuição do uso do latim em LDs do Ensino Médio para o ensino de língua portuguesa? Dessa forma, como a presença da língua latina no dia

a dia do estudante em sala de aula contribui para os alunos melhor compreenderem os fatos da língua?

Optamos por pesquisar o LD de Língua Portuguesa do Ensino Médio para verificar se ocorre a utilização da língua latina como instrumento para conhecer melhor a língua portuguesa. Para isso, analisamos os LDs de 1º a 3º ano do Ensino Médio em duas escolas, uma da rede pública e outra rede particular de Balsas-MA, buscando a presença do uso do latim como recurso do qual o professor possa lançar mão para melhor ensinar seus alunos; descrevendo como os livros usam o latim no ensino de língua materna; e ainda, apresentamos as formas em que o latim é usado para o ensino de Língua Portuguesa no decorrer dos textos e em notas explicativas.

Para a fundamentação desses objetivos, lançamos mão dos documentos oficiais, que instituem como o ensino de língua deve ocorrer. Neles estão presentes os fatos e direitos da atividade do professor e também as áreas a serem ensinadas, em especial a lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece por 10 anos o Plano Nacional de Educação (PNE).

1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

As abordagens e concepções de língua e linguagem influenciam na forma de ensinar português, na medida em que a orientação didático-pedagógica da prática de ensino de língua materna em sala de aula é dirigida conforme a ideia que se tem desses conceitos (ANTUNES, 2014), como estrutura, atributo da mente, ou como processo de interação.

A esse respeito, os PCNs para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio apontam que “o processo de ensino/apren-

dizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em **propostas interativas de língua/linguagem**, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico” (BRASIL, 2000, p. 18, grifos nossos). O documento oficial apresenta as habilidades e competências a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa do Ensino Médio, conforme apresentamos a seguir:

- Considerar a Língua Portuguesa como **fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas** manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando **textos/contextos**, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas);
- Confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as **diferentes manifestações da linguagem verbal**;
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e **integradora de organização do mundo e da própria identidade**. (BRASIL, 2000, p. 20-23, grifos nossos).

Os PCNs apontam o ensino de português numa concepção de língua conforme postulou Bakhtin, de forma interacionista. De sorte que, o português no Ensino Médio deve desenvolver no aluno suas capacidades de comunicação e interação através da língua. Porém, o ensino de Língua Portuguesa ainda se realiza de forma reducionista, pautando-se mais na gramática tradicional, num ensino de conceitos gramaticais descontextualizados, pouco atraentes a muitos estudantes da Educação Básica. Assim, é necessário observar como ocorre esse ensino em relação ao que preconizam os PCNs e o que os LDs apresentam.

Para usar a língua portuguesa de forma significativa e integradora na organização do mundo e da própria identidade deve-se considerar as condições de produção

e recepção de recursos expressivos como a escrita, a leitura e a oralidade. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 45) propõe que “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”. Assim, a escrita serve ao propósito de estreitar laços através da linguagem verbal escrita, tendo em vista que, de um lado, temos o autor do texto comunicando um pensamento, uma ideia, um conceito ou uma proposição e, de outro, o leitor que recebe esses elementos e os ressignifica. No que se refere ao ensino de gramática, ela destaca que esse ensino está mais relacionado à mecânica de conhecer as particularidades da língua enquanto estrutura lexical do que a seu processo de interação e comunicação.

Em consonância com essas ideias, Linck *et al.* (2015, p. 6) destacam que “o ensino da Língua Portuguesa, conforme a concepção Bakhtiniana, requer que sejam considerados os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado”. Ao destacar a relação estabelecida entre o ensino de língua e a compreensão de que as questões históricas e sociais conectam-se ao sujeito, as autoras reforçam um ensino de língua com a intenção de levar os alunos a uma melhor competência discursiva.

Assim, a presença da língua latina no LD toma espaço nessa discussão quando consideramos que neste instrumento didático estão colocados aspectos sociais e históricos relacionados ao ensino e exercício da língua, bem como aos sujeitos interlocutores. Esses autores destacam ainda que o ensino e aprendizado de Língua Portuguesa “tem por objetivo aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que possam compreender os discursos que os cercam e interagir com as diferentes formas de comunicação.” (LINCK *et al.* 2015, p. 7).

Levando em consideração essas discussões, um estudo do uso da língua latina

no ensino de língua portuguesa no Ensino Médio insere-se no aprimoramento dos conhecimentos relacionados à língua portuguesa. O fato de o português ser uma língua românica instiga a explicações sobre fenômenos da língua mãe na língua materna, descritos e explicados nas diversas formas em que ocorrem nos LDs tomados como *corpus* deste artigo, o que justifica umas breves palavras sobre o latim, a seguir.

2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O LATIM

O latim era uma língua falada inicialmente numa região da Itália central, em meados do século VIII a.C., onde posteriormente seria a cidade de Roma. Essa região era chamada de Lácio. Os povos circundantes dessa região tinham outros sistemas de linguagem que no todo formavam o conjunto conhecido como línguas oriundas do indo-europeu, sendo esta considerada hipoteticamente a língua-mãe da qual provinha o latim.

Ao analisar o processo de modificação sofrido do indo-europeu até o latim, do qual deriva o português, Sobrinho (2013) estabelece o seguinte caminho: “indo-europeu > itálico-céltico > itálico > latim > línguas românicas” (SOBRINHO, 2013, p. 26), sendo o termo *línguas românicas* uma denominação genérica de línguas agrupadas, pelas semelhanças linguísticas. Após passar por esses processos, o latim teve sua evolução histórica estabelecida em conformidade com acontecimentos correntes do tempo.

Cardoso (2002, p. 7) afirma que “costuma-se caracterizar o latim conforme a época e as circunstâncias em que foi usado”. Assim, essa língua passa a ter as seguintes classificações: latim pré-histórico, latim proto-histórico, latim arcaico, latim clássico, latim vulgar e latim pós-clássico. Conforme o latim avança no tempo e passa por modificações, sua importância aponta para o fato de que era a língua falada num grande império

da história da humanidade, o Império Romano. Além do fator histórico relevante para o reconhecimento da importância do latim, há ainda uma rica herança literária, o interesse linguístico pelo latim e o fato de essa ser a língua mãe das línguas românicas, enfatiza Cardoso (2002), justificando a importância da língua latina como objeto de estudo.

Sobre o estudo dessa língua nas escolas, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, retirou a obrigatoriedade do ensino de latim na Educação Básica, conforme aponta Sobrinho (2013). Inicialmente, o ensino de latim chegou ao Brasil ainda no período colonial, por volta de 1549, trazido pelos jesuítas, grupo da ordem conhecida como Companhia de Jesus que tinha como principal objetivo a catequização dos índios através da fé católica. A razão principal era religiosa, mas posteriormente, o ensino da língua latina tomou um formato mais pedagógico, sendo integrado ao currículo na época. Leite e Castro relatam que o uso do latim, no período inicial da educação no Brasil, ocorria desde muito cedo, pois era usado tanto como disciplina em sala de aula como expediente por meio do qual o ensino era aplicado, “os alunos entravam em contato com o latim desde cedo, e era ele não só uma disciplina, mas o instrumento através do qual todo conhecimento era transmitido, o veículo de informação e estudo de muitas das demais disciplinas curriculares” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 54). As autoras destacam o caráter mecânico do ensino de latim à época, com um método pedagógico que se preocupava em dedicar “muito tempo com memorização de regras gramaticais, mas dedicando pouco à leitura e a exercícios que poderiam oferecer ao aluno um domínio ativo do idioma” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 60). Esse modelo estende-se até o Brasil República, ainda que os jesuítas tenham sido expulsos, em 1759, pelo Marquês Pombal, e a educação tenha passado por severas reformas, com a chegada da família real ao Brasil, no iní-

cio do século XIX. Somente com a LDB de 1961 é que o latim figura apenas em alguns cursos de ensino superior, perdendo espaço para disciplinas como a Linguística, ficando reduzido a alguns semestres nos cursos de línguas. Entretanto, Leite e Castro (2014, p. 67-68) esclarecem que “a partir de meados da década de 80, intensas discussões acerca do papel do latim, do grego e dos estudos clássicos na universidade surgem”.

Assim, embora o latim não esteja presente na Educação Básica, em especial no Ensino Médio, houve discussões no sentido de traçar uma nova perspectiva para o ensino da língua latina, pois “essas discussões amadureceram principalmente a partir de 1995, podendo ser indicado como marco inicial desta nova fase, no que tange à teoria e prática do ensino de língua latina” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 67-68).

Essas questões se refletem no conteúdo dado em sala de aula, quando usa o latim como instrumento para o ensino. Importa então verificar em que medida as ocorrências da língua latina no LD do Ensino Médio contribuem para um melhor aprendizado de língua materna.

O LD é uma ferramenta auxiliar do trabalho do professor em sala de aula e um recurso bastante democrático que o aluno pode usar dentro e fora da sala de aula. Esse instrumento tem por principal função “estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula” e possuir “um conjunto de atividades para o ensino-aprendizado desses conteúdos, com a distribuição desses conteúdos e atividades de acordo com a progressão do tempo escolar” (ROJO, 2015, p. 168). Nessa perspectiva, ele não pode ser apenas apresentação dos conteúdos do currículo de uma matéria.

Sobrinho (2013) apresenta uma abordagem didática que se serve do LD, dentro dessa linha tomada por Rojo, para o uso do latim. O autor destaca duas abordagens que podem ser indicativas de como observar as contribuições da língua latina presentes no

LD do Ensino Médio: Abordagem Tradicional e Abordagem Textual. Na Abordagem Tradicional, o foco está voltado para pedagogias mais diretivas, com uma aprendizagem de forma mecânica e apresentação de tópicos gramaticais seguindo sequências propostas em gramáticas latinas; com exercícios fundamentados em frases ou pequenos textos e apresentação de novos tópicos gramaticais da língua latina. Dentro dessa abordagem, ocorre um estudo da língua latina que tenha uma “seleção de textos com mediação didática” (SOBRINHO, 2013, p.171). No que se refere à Abordagem Textual, o foco está direcionado à pedagogias mais problematizadoras da língua, com uma aprendizagem de forma significativa; apresentação de textos adaptados dos originais - selecionados a partir dos aspectos gramaticais que se quer abordar; vocabulários e notas como suporte; destaque aos aspectos culturais da língua; gramática organizada a partir das demandas do texto; exercícios obedecendo ao tempo de aprendizagem do aluno.

3. CAMINHOS DA PESQUISA

Sobrinho (2013), ao analisar a forma de transposição do latim² para o LD, traz ao campo de discussão duas abordagens que têm como centro o ensinar a língua latina. A primeira, Abordagem Tradicional, baseada em Edward M. Anthony, com sua obra *Abordagem, método e técnica*, publicada em 1963. Embora essa obra esteja localizada em um tempo pós-LDB de 1961, ano da retirada da obrigatoriedade do latim na Educação Básica, contribui para reflexões acerca das questões que envolvem a presença de língua latina no ensino brasileiro. A segunda, Abordagem Textual, tem como base as ideias de Richards e Rodgers, na obra *Approches and methods in language teaching*, publicada em 1986 e dialoga com as ideias de Anthony (1963).

A Abordagem Tradicional apresenta

²Quando um determinado campo de conhecimento se converte em objeto de ensino, sofre, naturalmente, um processo de simplificação, em maior ou menor grau, a depender do nível de desenvolvimento dos sujeitos aprendizes a quem se direciona aquele ensino. Essas simplificações, ou explicações provisórias, têm como objetivo construir aproximações a ponto de tornar o objeto do conhecimento possível de ser compreendido a um não especialista [...]. Em relação ao conceito de transposição didática para o ensino do latim, seu uso ocorre tanto na apresentação dos aspectos gramaticais e culturais, quanto na apresentação dos textos (SOBRINHO, 2013, p.173).

pedagogias relacionadas a uma aprendizagem que prioriza tópicos gramaticais que obedecem a uma sequência da organização da língua em aprendizado com exercícios de frases ou pequenos textos relacionados ao conteúdo dado para o aprendizado da língua; em seguida, são apresentados outros tópicos gramaticais e, por fim, a repetição dos exercícios; seguindo então para as avaliações e resultados do que foi aprendido. A Abordagem Textual põe em evidência pedagogias mais problematizadoras tendo como resultado uma aprendizagem mais significativa; apresentando textos que foram selecionados a partir dos aspectos gramaticais selecionados: procura trabalhar com o vocabulário e também notas de rodapé, encartes, glossários, e outros suportes para a compreensão das sentenças da língua latina; com a apresentação de aspectos culturais cria um terreno mais favorável ao aprendizado. Sobrinho (2013) mostra que essa abordagem trata a gramática apresentada aos alunos a partir das demandas do texto conforme esclarecemos na visão interacionista. Com essa forma de trabalhar a gramática, os exercícios são feitos em gradação, possibilitando um passo a passo para o aprendizado.

Pelo exposto, procuramos nos situar nesta última abordagem de forma que a pesquisa analise a presença do latim nos LDs de Língua Portuguesa do 1º ao 3º ano do Ensino Médio em uma escola da rede pública e noutra da rede privada de Balsas-MA, e suas diversas formas usadas para o ensino. Os livros da rede pública foram editados em 2016, com vigência até 2019, pela Editora Saraiva e têm como título *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja, Carolina Dias Viana e Christiane Damien e unem o ensino de Literatura, Gramática e Produção Textual. Importante ressaltar que esses livros são escolhidos pelos professores e disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) conforme regulamentação dos estados e

diretrizes do PNLD. Os livros da rede privada são *Língua Portuguesa: Ensino Médio*, vigentes desde 2016, uma coleção organizada por Ari Herculano de Souza, publicada pela editora Pearson.

Inicialmente, descrevemos as ocorrências da língua latina nos textos dos LDs para que se tenha noção ocorre essa inserção; se essas ocorrências se dão na seção de literatura ou de gramática; e ainda, se aparecem em forma de encartes explicativos de termos técnicos dos conteúdos em estudo ou em outro gênero. Essa variação nos espaços de ocorrência importa, pois pode gerar diferentes efeitos no ensino da língua. Após descrever de que forma acontecem os usos do latim, explicamos como o livro as usa e sugerimos outras indicações de aplicação dessa língua no ensino de Língua Portuguesa.

4. PRESENÇA DO LATIM NO ENSINO MÉDIO

No que se refere ao uso de palavras de origem latina na 1ª série do Ensino Médio, no livro *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, observemos a figura a seguir, para compreendermos de que forma essa obra lança mão do latim para o ensino de gramática.

Figura 1: Sátira em cartum



Fonte: Cereja et al (2016, p. 149).

O cartum acima, publicado em 2001 no *Folha de São Paulo*, é a primeira ocor-

rência de uma menção em latim na parte de gramática. A figura traz, na parte superior do cartum, o sintagma *Vegetale corruptus* como forma de criar humor referindo-se à origem e ramificação de uma “espécie” de político cuja zona epicêntrica é Brasília. Dialogando com a estrutura verbal, é possível perceber, na imagem, a planta, com o nome da “espécie” escrito na modalidade latim científico, cujo caule é formado por figuras facilmente identificadas como políticos superpondo-se aos montes, colocando-se uns contra os outros, indício que transparece na parte verbal da imagem pelo trecho “caule espesso”. Na parte superior da imagem, os galhos das árvores são formados pelos braços dos políticos tentando alcançar as folhas, que na verdade são cédulas, identificadas na parte verbal como “copa frondosa”, propósito comum que os une.

O cartum foi usado na seção de gramática, subtítulo “o trabalho dos interlocutores com a linguagem”. Esse subtítulo destina-se a explicar a insuficiência das chamadas funções da linguagem para caracterizar de forma completa a linguagem. Logo após o cartum, são feitas algumas questões para aprofundar a compreensão dos alunos sobre o texto lido. A de número cinco questiona: “Observe, agora, o nome em latim (*Vegetale corruptus*) e a identificação da família a que pertence essa árvore (*Maracutaias*). O que teria levado o autor do cartum a escolher esses nomes?” (CEREJA et al, 2016, p. 150).

Essa questão tenta levar os alunos a refletirem acerca das palavras *Vegetale* – vegetal e *corruptus* – corruptos - bem como sobre *Maracutaias* – maracutaia, de origem duvidosa, talvez do Tupi - a partir do sentido dos termos em latim e de seu parentesco morfofonético com o português. Embora o livro não mencione que essa é uma forma usual de denominar as espécies cientificamente, e que no latim as terminações das palavras importam para compreender-lhes as funções na sentença e o sentido no tex-

to, mas deixa indícios para essa discussão. O foco central, porém, é a apreensão jocosa dos textos para posterior explicação do conteúdo em análise. Nesse ponto, conforme nos mostrou Sobrinho (2013), estamos diante de uma Abordagem Textual da transposição didática, por ocorrer “seleção de textos com mediação didática” (SOBRINHO, 2013, p. 170) embora o alvo não seja o ensino de língua portuguesa usando o latim.

Invocando Antunes (2014), notamos que o processo de compreensão da gramática serve de ponte entre ler e escrever e essa percepção pode auxiliar o aluno em sua melhor compreensão da língua. Apesar de a intenção dos autores ter sido principalmente causar efeitos de sentido com palavras que acionam uma morfofonética latina, percebemos a contribuição desse uso no entendimento dos conteúdos. Essa ocorrência poderia repetir-se mais frequentemente ao longo do livro em encartes que trouxessem ao aluno as riquezas emanadas do léxico da língua latina.

O livro, nas páginas que vão de 195 a 198, apresenta uma seção especial com um breve histórico da língua portuguesa, desde o latim em seu início no Lácio até o estabelecimento próprio do português que deu origem ao que é falado e escrito no Brasil (CEREJA, et al, 2016, p.195). A seção especial é intitulada *O português no mundo* e tem as seguintes características: há uma linha do tempo que mostra os principais eventos históricos que afetam a língua latina, o galego, o galego-português e o português, respectivamente, espalhando o idioma pelo mundo; notamos também breves apontamentos do processo de difusão do português no mundo, temos as seguintes informações a serem ressaltadas:

- Utilizado por mais de 243 milhões de pessoas, o português é uma das cinco línguas mais faladas no mundo. Está presente em quatro continentes - Europa, América, África e Ásia - e é a língua oficial em nove países - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau,

Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

- Entre os séculos XV e XVI, enquanto Portugal criava o primeiro império comercial europeu, o português se espalhou por vários territórios da África e da Ásia. Na América, desembarcou no Brasil, onde hoje é falado por mais de 204 milhões de pessoas.

- Durante o processo de conquista e colonização dos territórios na África e na Ásia, os portugueses entraram em contato com grande número de comunidades. A necessidade de estabelecer uma comunicação eficiente fez surgir uma série de línguas “mistas” também chamadas de *crioulos*.

- Presente em diferentes países e continentes, a língua portuguesa apresenta uma enorme diversidade em termos de maneira como é utilizado em diferentes regiões e por diferentes grupos sociais. Há variações em termos fonológicos, morfossintáticos e lexicais. Apesar das diferenças, os vários povos que falam português percebem-se como falantes de uma *mesma* língua (CEREJA, *et al*, 2016, p.195-197, grifos do autor).

Neste ponto, iniciamos as análises nos livros da 1ª série do Ensino Médio de uma escola privada intitulados *Língua Portuguesa: Ensino Médio*, que vão do 1º ao 6º, volumes, incluindo o ensino de Língua Portuguesa (gramática) e Literatura. Na área correspondente à gramática, o latim aparece com diferentes fins nos volumes 1 (de língua e comunicação), 5 (dedicado à variação linguística I) e 6 (morfologia II). No volume 1, logo no início, encontra-se um breve relato sobre a história da língua portuguesa, no qual o latim vem mencionado, semelhante ao que ocorre no anteriormente mencionado. Conforme percebemos no excerto a seguir, a história da língua contribui para a compreensão da língua latina como gene histórico do qual a língua portuguesa provém:

Os romanos, habitantes do Lácio (Península Itálica), construíram cidades, introduziram culturas, abriram estradas, deram àquela região uma feição organizativa e administrativa que os povos primitivos não conheciam.

Ao dominarem inteiramente a vida política, econômica, administrativa e cultural da península, a língua que trouxeram da Roma Antiga (o latim) começou a se misturar, na boca do povo, com o celtibero, até então falado pelos antigos habitantes do lugar. Mas o latim, falado principalmente pelos soldados invasores, prestava-se melhor à comunicação de uma vida mais complicada, isto é, mais civilizada. [...] As principais línguas neolatinas (irmãs da língua portuguesa, porque todas elas são originadas do latim) são português, espanhol, francês, italiano, provençal e romeno (SOUZA, 2016, p. 5-6).

Nessa citação, há uma explicação acerca da origem da língua portuguesa, que serve como suporte para que o aluno tenha conhecimento de um panorama mais geral da historicidade dessa língua tais como: origem da língua no Lácio, antiga Península Itálica, e difusão pelo Império Romano através dos seus mecanismos de administração; difusão pelos soldados invasores da língua utilizada no meio aristocrático, isto é, o período do Latim Clássico; e a identificação das demais línguas do mesmo ramo que a língua portuguesa, as chamadas línguas neolatinas. Esses dados históricos e sociais fazem com que o aluno possa compreender a língua num contexto muito mais amplo que apenas sua estrutura gramatical.

Ainda tratando das variedades linguísticas, esse livro traz um texto de Sírio Possenti e Maria Luiza Abaurre abordando mais questões históricas acerca do latim, para posterior resolução de exercícios: “Uma das características mais evidentes das línguas é sua variedade. [...] O português, por exemplo, descende do chamado latim vulgar (popular), diferente em vários aspectos do latim dos escritores que chegou até nós” (POSSENTI e ABAURRE, *apud* SOUZA, 2016, p. 12, grifos nossos). O livro teve a preocupação de trazer uma informação crucial para o entendimento da língua portuguesa em sua construção, mais precisamente, sobre a variedade linguística da língua mãe de que o português descende.

Para o aluno, facilita entender que, assim como a língua portuguesa apresenta variações cujos fatores são de ordens culturais, históricas, geográficas, sociais, e muitos outros, a língua latina tinha características semelhantes. Os textos “dos escritores que chegou até nós” (POSSENTI e ABAURRE, *apud* SOUZA, 2016, p. 12), aos quais os autores se referem, situam-se no período clássico do latim, época em que o Império Romano ainda exercia sua influência no mundo antigo, conforme Sobrinho (2013). A informação de que o português descende do latim vulgar reforça a necessidade de um estudo sobre a variação linguística no ensino de português.

O volume 5 trata das questões de variação linguística. Embora não haja palavras escritas em latim, a explicação da importância do latim para compreender a própria língua do estudante é base para melhor exercício desta língua. Na figura deste volume é apresentada uma atividade com o intuito de fazer o aluno exercitar seus conhecimentos até então adquiridos a respeito da língua portuguesa no que se refere ao latim.

Figura 2 Atividade sobre a variedade linguística da língua portuguesa

3. Leia o fragmento da letra da canção de Caetano Veloso e explique o que significam as expressões “Flor do Lácio”, “Lusamérica” e “latim em pó”.

Língua
[...]
Flor do Lácio Sambódromo
Lusamérica latim em pó
O que quer
O que pode esta língua?
[...]

Caetano Veloso. Língua. In: *Velô*. Rio de Janeiro: PolyGram, 1984 (LP).

Resposta do aluno. _____
Ver orientação 4, página 14. _____

Fonte: Souza (2016, p.13, grifos nossos)

Na figura, percebemos a intenção do livro em levar o aluno a produzir texto com base nos novos conhecimentos sobre a historicidade da língua portuguesa. A questão

pede que o aluno extraia, da música de Caetano Veloso, os significados das expressões “Flor do Lácio”, “Lusamérica” e “latim em pó”. Na parte inferior da imagem (extraída do manual do professor) vemos que a resposta deve ser do aluno, mas há uma orientação para o professor de que tipo de resposta os alunos devem produzir.

A metáfora “Flor do Lácio” é um chamamento a elucidar os conhecimentos de mundo que o aluno tem sobre a origem da língua portuguesa com sua veia latina. Pelas orientações ao professor que o livro apresenta, percebemos que é impossível o aluno compreender o verdadeiro sentido da metáfora sem conhecer historicamente de onde “desabrochou” a língua portuguesa. Seguindo a evolução histórica da língua, a palavra composta “Lusamérica” refere-se, pela sua estrutura, ao caminho que a língua portuguesa tomou até chegar ao Brasil, uma vez colônia de Portugal. A expressão “latim em pó” também requer do aluno um conhecimento da história latina da língua, pois se refere ao período de declínio do Império Romano e ao início de uma nova modalidade da língua desse império.

O volume 6 do último LD da 1ª série do Ensino Médio da escola particular traz a etimologia de uma palavra de origem portuguesa, para a explicação das terminações verbais, em que o latim é o étimo de que se origina a forma recente do verbo estudado e ajuda a explicá-lo, conforme segue na Figura 5.

Figura 3: Etimologia de pôr

O VERBO PÔR

O verbo **pôr** (e seus derivados, como repor, compor, dispor etc.) é considerado da segunda conjugação. É que, etimologicamente, ele tem a vogal temática **-e**. Esse verbo veio do latim *ponere* e foi se modificando com o passar do tempo, até perder a vogal temática da sua forma no infinitivo (*ponere* → *pōer* → *poer* → *pôr*).

Leia o texto a seguir. Observe como o autor consegue gerar humor, criando verbos inéditos de substantivos usuais.

Fonte: Souza (2016, p. 8)

A língua portuguesa é rica em sentidos e formas das terminações do verbo e a Figura 5 demonstra claramente isso. O verbo pôr, conforme apresentado, tem origem na palavra latina *ponere*, que tem acepções como ‘colocar’, ‘instalar’, ‘estabelecer’ (AURÉLIO, 2010), por exemplo, e se classifica como da segunda conjugação, dos verbos terminados em *-er*, justamente por derivar da palavra *poer*, no português arcaico, e esse último da palavra *põer*, também latim (ALMEIDA, 2000, p. 77). Essa explicação poderia repetir-se em outros verbos, tais como: *antepor, apor, compor, contrapor, decompor, depor, entepor, expor, impor, indispor, justapor, opor, pospor, pressupor, propor, recompor, repor, sobrepor, supor, transpor* que têm a raiz na palavra *por* < *poer* < *põer* < *ponere*. Essa forma de apresentar a palavra demonstra para o aluno que há uma história que subjaz cada palavra na língua.

Na seção destinada ao ensino de literatura, o livro traz três unidades destinadas ao assunto, passando desde o ensino introdutório de literatura até ao arcadismo no Brasil (CEREJA et al, 2016). As unidades são: *Introdução à literatura, Origens europeias e Literatura no período colonial*. Nessa parte, há ocorrências do latim que cabem em nossa análise, o que não se repete nos demais volumes da obra *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. O que há, ainda na unidade que trata das origens europeias da literatura portuguesa, ao apresentar o Trovadorismo como escola literária, são poemas, denominados cantigas, que estão em português arcaico, o galego-português.

Na unidade que trata das origens europeias da literatura portuguesa, o capítulo 10 é dedicado ao estudo do Barroco em Portugal e no Brasil, destacando Padre Antônio Vieira e Gregório de Matos como os principais expoentes desta escola literária. Entretanto, embora haja uma vasta utilização do latim por esses autores, principalmente nos

Sermões de Vieira, não aparecem trechos das obras dos autores nos quais apareçam palavras nessa língua. A escola literária seguinte ao Barroco é tradicionalmente estudada sob o título de Arcadismo. Aqui, o livro traz algumas explicações dos termos em latim que são característicos dessa escola, a saber: *Fugere urbem, Aurea mediocritas, Locus amoenus, Inutilia truncat, carpe diem*.

- *Fugere urbem*: fuga da cidade, da urbanização; afirmação das qualidades da vida no campo.
- *Aurea mediocritas*: literalmente significa mediocridade áurea (dourada); simboliza a valorização das coisas cotidianas, simples, localizadas pela razão e pelo bom senso.
- *Locus amoenus*: caracterização de um lugar ameno, tranquilo, agradável onde os amantes se encontram para desfrutar dos prazeres da natureza.
- *Inutilia truncat*: significa cortar o inútil; princípio muito valorizado pelos poetas árcades, que se preocupavam em eliminar os excessos, evitando qualquer uso mais elaborado da linguagem. Por trás desse princípio estava o desejo de separar o bom do defeituoso, a fim de garantir que os textos literários se aproximassem da perfeição da natureza que pretendiam imitar.
- *Carpe diem*: cantar o dia; o mais conhecido dos temas desenvolvidos por Horácio trata da passagem do tempo como algo que traz a velhice, a fragilidade e a morte, tornando imperativo aproveitar intensamente o presente aqui (CEREJA et al, 2016, p.116)

Conforme percebemos, as ocorrências acima acontecem dentro de uma transposição focada em uma Abordagem Textual, por apresentar vocabulário em notas como suporte para a compreensão do tema em discussão, nesse caso as características de uma escola literária denominada Arcadismo.

Massaud Moisés (1968) elenca as principais características do Arcadismo que o professor deve trabalhar com seus alunos ao estudarem a essa escola literária. Explica o autor que, “a estética arcádica preconiza a restauração dos ideais clássicos de arte e de vida, (...) e a efervescência dos modelos greco-latinos” (MOISÉS, 1968, p. 185).

As ocorrências do latim nessa parte do livro auxiliam o aluno na compreensão dos elementos ideais que os autores da época tentavam recuperar a partir dos modelos clássicos, neste caso, os latinos.

Nas ocorrências de latim no livro correspondente à primeira série da escola privada, a literatura apresenta textos de padre Antônio Vieira, um dos principais representantes do Barroco, com os *Sermões*, nos quais o latim inevitavelmente aparece. O livro traz, no volume 3, um “fragmento de um sermão proferido em 1655 na Igreja da Misericórdia, em Portugal, pelo padre Antônio Vieira, diante de D. João IV e sua corte” com a intenção de discutir o texto, resolvendo as questões propostas. Porém, não há nenhuma questão, nessa parte do livro, que pergunte sobre as passagens em latim no *Sermão do Bom Ladrão*. Transcrevemos as partes desse sermão em que o latim aparece como recurso do pregador, à época:

Suponho, finalmente, que os ladrões de que fala não são aqueles miseráveis, a quem a pobreza e vileza e sua fortuna condenaram a este gênero de vida, porque a mesma sua miséria, ou escusa, ou alivia seu pecado como dizia Salomão: ***Non grandis est culpa, cum quis furatus fuerit; furatur enim ut esurientem impleat animam.*** O ladrão que furta para comer não vai nem leva ao Inferno; os que não só vão, mas levam, de que eu trato, são ladrões de maior calibre e de mais alta esfera, os quais debaixo do mesmo nome e do mesmo predicamento distingue muito bem S. Basílio Magno: ***Non est*** [...]: Não são só os ladrões, diz o Santo, os que cortam bolsas, ou espreitam os que se vão banhar. para escolher a roupa; [...] De um, chamado Seronato, disse com discreta contraposição Sidônio Apolinar: ***Non cessat simul furt, vel punire, vel facere.*** Seronato está sempre ocupado em duas coisas: em castigar furtos e em os fazer (VIEIRA, *apud* SOUZA, 2016, p. 4, grifos nossos).

Para a primeira frase em latim, o LD traz uma nota de tradução, assim: “Tradução: não é grande a culpa, quando alguém furta, se furta para matar a fome” (SOUZA,

2016, p. 4). As demais ocorrências são traduzidas no próprio texto.

Para além do fator histórico da literatura - levando em conta que o padre aciona o Livro dos Provérbios e se dirige a seus espectadores em tom crítico acerca daquelas que são poderosas e muito roubam não simplesmente para matar a fome - é preciso conceber que o uso do latim por Antônio Vieira é esperado, uma vez que, essa língua residia naturalmente na liturgia da Igreja Católica. No entanto, o fator primordial do aparecimento da transposição didática do latim no livro do 1º ano do Ensino Médio é uma forma de contar a história dos textos literários nos quais o uso da língua latina também se faz presente.

Estamos, portanto, diante de uma Abordagem Textual, nos moldes de Sobrinho (2013), na qual o latim aparece dentro do texto e, em seguida, há nota explicativa para fazer o aluno compreender o texto original. Outra questão a ser considerada é, o fato de o latim ser uma língua própria da liturgia católica e sua ocorrência nessa citação oportunizar ao professor trabalhar com seus alunos as sentenças que instituem o texto traz sentido aos leitores.

Outra ocorrência do latim nesse livro, volume 3, cuja tradução amplia ainda mais o conhecimento do aluno, é o excerto “[...] mas tudo isso nascido e formado de um só tronco e esse não levantado ao ar, senão fundado nas raízes do Evangelho: *Seminare semen*” (VIEIRA, *apud* SOUZA, 2016, p. 11). A nota de tradução informa: “Semear a semente. Referência à parábola do semeador, contada por Jesus Cristo, segundo a narrativa bíblica” (SOUZA, 2016, p. 11). Esse excerto foi extraído do mais famoso texto do Barroco português, o *Sermão da Sexagésima*, do padre Antônio Vieira, no qual o autor trata das artes da pregação e da persuasão.

Nos livros de 2º e 3º anos da rede pública, termos ou expressões em latim não aparecem na parte que trabalha a literatura, nem mesmo como explicação etimológica

de algumas palavras. Possivelmente isso decorra pelo fato de a literatura em língua portuguesa, conforme Massaud Moisés (1968) esclarece, ser considerada somente a partir do século XII, com a composição da cantiga *A Ribeirinha*, marco da literatura de língua portuguesa (MOISÉS, 1968, p. 15). O latim vulgar, que dá origem às línguas românicas, das quais o galego-português é uma delas, entra em declínio no século V com a queda do Império Romano, abrindo caminho para outras línguas (SOBRINHO, 2013, p. 27). Compreendemos, assim, que o uso do latim não aparece diretamente nesses livros por não haver textos considerados dentro da literatura portuguesa, senão os em galego-português.

Nos livros da coleção da escola particular, na parte correspondente ao ensino de literatura, 2º e 3º anos, não trazem o latim como auxiliador ao processo de ensino de língua, embora até aqui já tenhamos atestado o quão contributiva a língua latina pode ser. A literatura do livro de 2º ano trabalha desde o realismo ao modernismo em sua fase final; a do livro do 3º ano lida com a literatura contemporânea.

No livro do 2º ano de ambos os títulos, no que se refere ao ensino de gramática, o LD *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* e o LD *Língua Portuguesa: Ensino Médio*, não foi encontrada qualquer menção ao latim, nem mesmo nas explicações etimológica de termos, cartuns, glossários ou notas explicativas, o que se revela uma surpresa, uma vez que o uso do latim, em especial os aspectos verbais de *inflectum* e *perfectum*, deveria fazer parte no ensino desses conteúdos de gramática.

O livro *Língua Portuguesa: Ensino Médio* do 2º ano da escola privada não apresenta ocorrências do latim. Preocupava-se primeiramente como o ensino de sintaxe, com o qual consideramos que o latim pode contribuir de forma significativa, não somente no que se aplicaria ao livro, mas também às próprias características da obra,

que traz os conteúdos de gramática básica na maior parte do livro. Entendemos que o latim traria grande contributo, pois nele estão explicações para as configurações que a gramática da língua portuguesa apresenta.

No livro *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, do 3º ano do Ensino Médio, em sua composição para o ensino de gramática, há três unidades que tratam: da sintaxe do período composto, da articulação dos termos na oração e dos aspectos da convenção escrita. Os conteúdos finais do Ensino Médio, presentes no 3º ano, possuem menos ocorrências de língua latina; na verdade, semelhante ao que ocorre no livro de 1º ano, não aparece um uso do latim como auxílio para aplicação dos conteúdos. Entretanto, há um cartum que pode servir como apontamento para o uso da língua latina:

Figura 4: Cartum de Caco Galhardo com uso do latim



Fonte: Cereja et al (2016, p. 209)

A Figura 4 apresenta a única ocorrência do latim no livro, localizado na unidade 3, na parte que compete ao ensino de orações adverbiais. Criada por Caco Galhardo, foi publicada em 2004 pelo jornal *Folha de S. Paulo*, uma sátira aos políticos brasileiros ao apresentar, em semelhança com o que ocorre no livro do 1º ano, uma espécie do que parece ser um vírus ou uma bactéria com o nome em latim *Corruptaceae sin vergonhus* conforme as regras denominativas de novas espécies.

É possível notar, na multimodalidade textual, que a parte não verbal mostra a figura de um vírus ou uma bactéria de tentáculos com ventosas nas pontas, identificado/a na parte verbal como “quando suas poderosas

sas ventosas grudam no poder...” (CEREJA *et al*, 2016, p. 209). Ainda na parte verbal, podemos perceber a intenção crítica do texto, além da suposição que se faz automaticamente a partir do nome da espécie, trazida no primeiro e no segundo quadrinhos: “Quando a gente pensa que já se livrou dele, de repente ele aparece de novo... Na verdade, o *Corruptaceae sin vergonhus* nunca some, ele só fica escondido.” (CEREJA *et al*, 2016, p. 209).

Há duas menções ao latim com relação ao nome da espécie no cartum: a primeira está na questão número 1 da atividade; e a segunda está no texto introdutório do conteúdo que vai ser ensinado, configurando-se como uma Abordagem Textual, nos moldes do que nos apresenta Sobrinho (2013), “por fazer apresentação de tópicos gramaticais obedecendo à sequência em gramáticas da língua” (SOBRINHO, 2013, p. 170).

Na primeira questão da atividade temos: “Que ser está sendo apresentado nesse cartum? O autor do cartum criou um nome em latim para denominar a nova espécie apresentada. Qual seria a tradução desse nome? O que ele sugere sobre a personagem?” (CEREJA *et al*, 2016, p. 209). Embora haja uma tradução quase automática para o nome que aparece escrito com terminações que sugerem o sistema nominal latino, *Corruptaceae sin vergonhus* > ‘Corrupto Sem Vergonha’ (tradução livre), é preciso levar em consideração que os conhecimentos da língua latina - em especial o caso lexicogênico acusativo, que serve como argumento verbal interno direto do predicador verbal, e é origem sintática e morfológica das orações adverbiais – bem como sobre as terminações *-ae* e *-us*, poderiam contribuir significativamente para a compreensão crítica do texto apresentado. Retomamos a esse cartum na sessão de sugestões para tratar desses aspectos relacionados ao uso do latim de forma a contribuir para a compreensão deste texto.

Na parte que se refere às orações

subordinadas adverbiais, encontramos o seguinte trecho: “para caracterizar os comportamentos típicos *Corruptaceae sin vergonhus* e, assim, criticar práticas características de muitos políticos brasileiros, Caco Galhardo recorre à estrutura e subordinadas” (CEREJA *et al*, 2016, p. 209). Nesse trecho há outra oportunidade de explicar como a presença do latim na estrutura morfosintática pode contribuir com esses efeitos de sentidos, podendo haver um pequeno encarte explicando as terminações e seu valor de complemento.

Com relação ao livro *Língua Portuguesa: Ensino Médio* para o 3º ano, não há ocorrências do latim, nem em encartes explicativos, glossários, cartuns, ou qualquer outro gênero textual. O livro está voltado principalmente para os vestibulares e outros exames, não dando espaço para trabalhar os termos usando o latim como auxílio.

Levando-se em conta o que foi analisado, em termos comparativos, os conteúdos do 1º ano, por terem seus tópicos historicamente mais próximos do momento histórico da formação das línguas românicas, têm maiores ocorrências do latim, seja no livro da rede pública, seja no da escola privada. Já os conteúdos de segundo e 3º ano apresentam apenas uma ocorrência neste último, com relação ao ensino de gramática.

Ao todo, foram analisadas 11 ocorrências de latim nos livros didáticos analisados, sendo cinco no livro da rede pública e seis na rede particular. Além disso, no ensino de literatura há menos ocorrências do latim em relação ao ensino de gramática, quatro contra seis. Ao final da análise, percebemos que nesses livros de Língua Portuguesa, embora tenham poucas ocorrências ante as possibilidades de usar a língua latina, trazem quase igualmente o uso do latim em sua abordagem, o que nos remete a sugerir algumas atividades para o estudo da linguagem.

5. SUGESTÕES PARA TRABALHAR O LATIM NO ENSINO MÉDIO

Apresentamos algumas sugestões a partir do que encontramos nos livros analisados de forma que o professor possa com elas trabalhar em sala de aula com os alunos. O propósito é tornar possível ao aluno uma compreensão da língua portuguesa através de conhecimentos básicos da língua latina. Embora as ocorrências pertençam ora a um livro ora a outro, as sugestões apresentadas podem funcionar como suporte tanto para o livro *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, da rede pública, quanto à coleção *Língua Portuguesa: Ensino Médio*, da rede privada de ensino.

Iniciamos como sugestões para trabalhar o latim em forma de encartes explicativos que visem trazer curiosidades sobre a origem das palavras em português a partir de seu surgimento no latim. Este trabalho com o léxico é sugerido pela concepção de língua nos moldes já enunciados, ao apresentar parte da identidade da língua construída em uma série de modificações culturais e históricas pelas quais as palavras e sentidos passaram até chegar ao vocabulário que o aluno usa nas interações do dia a dia. Trabalhar o léxico e sua origem de base latina é ativar nesses alunos uma memória histórica e social. É atualizar essa memória de forma associada a um ensino de língua que se propõe contextualizado, cujo conhecimento do léxico ocorre não simplesmente como palavras casuais em sentenças soltas, que trazem valores e concepções sociais. Esse estudo pode ser aplicado em qualquer das séries de Ensino Médio como parte do trabalho com o texto, com a gramática e com a literatura.

Elia (1979) e Ilari (2018) trazem alguns termos léxicos dentre os quais selecionamos alguns a fim de apresentar curiosidades acerca da origem das palavras e das coisas que elas referem como sugestão para trabalhá-las em sala de aula. Esse material pode

constituir-se, através da abordagem textual, numa contribuição do latim no LD.

Quadro 1: Exemplos de termos lexicais que podem ser usadas como curiosidades dentro da Abordagem Textual

PALAVRA (PORTUGUÊS)	CORRESPONDENTES EM LATIM (VULGAR)	SIGNIFICAÇÃO DE ORIGEM
Aluno	<i>Alumnus</i> > <i>aluno</i>	Derivada da mesma raiz de <i>alimento</i> , significava “aquele que se alimenta” (ILARI, 2018, p. 135).
Cavalo	<i>Equus/equa</i> * > <i>caballus</i> > <i>equus</i> ; > <i>jumentum</i> > <i>jumento/besta</i>	<i>Equus</i> era usado para designar um animal usado para passeios, combates e competições. O termo <i>caballus</i> , possuindo o mesmo sentido que <i>equus</i> , designava um animal usado para trabalho, geralmente castrado. “o povo não possuía <i>equus</i> e sim <i>caballus</i> , essa foi a palavra que passou às línguas românicas”. Para o português, o feminino manteve-se parcialmente – <i>égua</i> ; na Idade Média, <i>jumentum</i> entrou a fazer concorrência com <i>égua</i> , que significava uma besta de carga e o nome passou a ser aplicado à <i>égua</i> , por ser a fêmea um animal mais dócil. No francês, uma das línguas românicas, a forma se manteve para o feminino de <i>caballus</i> (<i>cheval</i> em francês) como <i>jument</i> (ELIA, 1979, p. 247).
Chegar	<i>Plicare</i> > <i>pleca</i> > chegar	<i>Plicare</i> possuindo o sentido próprio de dobrar, teria decorrido do emprego do verbo na linguagem dos marinheiros e estaria na expressão “ <i>plicare vela</i> ” significando dobrar as velas da embarcação quando o barco chega ao porto (ELIA, 1979, p. 248).
Esquecer	<i>Oblivisci</i> > <i>oblicare</i> > <i>excadescere</i> ** > <i>escaecer</i> > esquecer; <i>excordare</i> ** > decorar/memorizar; <i>recordare</i> ** > recordar	<i>Oblivisci</i> trazia a ideia de esquecer. No entanto, na Lusitânia surgiu uma inovação: <i>excadescere</i> , cuja base do verbo é <i>cadere</i> (cair), “porque esquecer é como que cair da memória as ideias pouco a pouco”. Outra inovação foi o surgimento da forma com o radical em <i>cor</i> (coração) – <i>excordare</i> , cujo significado era decorar, no sentido de memorizar; essas modificações conduziram-se até o aparecimento do verbo <i>recordare</i> – recordar, em português. Sendo todas as palavras constituídas no mesmo campo semântico (ELIA, 1979, p. 250).
Figado	<i>Iecur</i> * > <i>ficatum</i> > <i>ficatu</i> > fígado	<i>Iecur</i> era a designação da víscera glandular. “Essa palavra não passou para as línguas românicas, em seu lugar apareceu nova formação (<i>ficatum</i>), idealmente um grecismo, surgida, ao que tudo leva a crer, na linguagem culinária”. Possuindo

Fonte: baseado em Elia (1979) e Ilari (2018).

Outros exemplos interessantes são termos como *sanctus*, do verbo latino *sanctio* “tornar inviolável”, de onde derivou, por meio da especificação de sentidos, a palavra *santo* que passou a indicar a bem-aventurança extraterrana; *facies* foi trocado na Península Ibérica por *rostrum* que literalmente significava “bico”, “focinho”, com a utilização de eufemismos; quanto a *frons*, foi substituído por *testa*, na origem “carapaça de tartaruga” e depois, qualquer recipiente de barro, usada com certo valor de disfe-mismo; o termo *missa* era empregado antes como parte da fórmula “*Ite [conctio] missa est*”, literalmente: “Ide, está dissolvida esta assembleia”, com que o padre encerrava

esse evento religioso, com o tempo o termo acabou representando o próprio evento religioso, numa expansão de sentido (ILARI, 2018, p. 135). Dessa forma, os itens esses lexicais instigam a curiosidades que podem ser discutidas pelos alunos de forma contextualizada. Essa passagem do latim para as línguas românicas representa configurações de sentidos que podem ser explorados no intuito de trazer aos alunos uma visão das variações linguísticas (históricas, culturais, geográficas, situacionais) que constituem a língua na qual eles interagem.

Há outro recurso anteriormente mencionado no LD da escola particular que pode ser mais explorado, através de uma Abordagem Textual, a saber, o aluno pode ter o gênero encarte explicativo distribuído ao longo do livro para levá-lo a compreender melhor a língua portuguesa, pelo processo de formação herdado do latim. Nesse sentido, uma sugestão seria usar o trecho do texto de padre Antônio Vieira, já analisado, e introduzir alguns aspectos morfossintáticos da língua latina que implicaram a sintaxe do português. O trecho é: “[...] mas tudo isso nascido e formado de um só tronco e esse não levantado ao ar, senão fundado nas raízes do Evangelho: *Seminare semen*” (VIEIRA, *apud* SOUZA, 2016, p. 11). Tendo como nota de tradução: “Semear a semente. Referência à parábola do semeador, contada por Jesus Cristo, segundo a narrativa bíblica.” (SOUZA, 2016, p. 11). Valendo salientar que as primeiras pessoas do singular no presente do indicativo têm a desinência em *o* e o infinitivo terminado em *-re*, em latim. Assim, o infinitivo em latim é identificado pela desinência *-re* no final dos verbos. Logo, a ocorrência do verbo *Seminare*, usado por Antônio Vieira no *Sermão da Sexagésima*, apresenta uma possibilidade de trabalhar as conjugações verbais ressaltando-lhes a historicidade, sem exaurir todas essas informações, para melhor aprendizado dos alunos. A tradução fornecida pelo livro de “Semear a semente” nos apresenta uma oração na qual

há uma oportunidade ímpar de trabalhar os casos latinos. Em português o verbo “semear” é classificado como um predicador direto, requerendo um argumento interno não preposicionado, conhecido na gramática tradicional por objeto direto; no caso em questão, o argumento para o verbo semear é “a semente” (*semen*, em latim). Uma vez determinado que o verbo *semeare* está no infinitivo e que precisa de um complemento, informações que um encarte pode sumarizar no livro, podem entrar em cena termos latinos que servem como complementos verbais: acusativo, o complemento verbal por excelência; ablativo, para a expressão que indica “com que”, “por meio de que”; dativo, para o complemento – verbal ou nominal – que indica “para quem;” (SEABRA F, 2012, p. 79).

Outras sugestões com cartuns

Os cartuns, desenhos que satirizam comportamentos humanos com reflexão crítica por meio do humor, geralmente publicados em jornais e revistas, apresentam boas oportunidades para trabalhar com o alunado, razão pela qual sua utilização se torna valiosa à compreensão de texto, mas também no ensino de gramática.

A figura 1, que trata as ocorrências do latim no 1º ano do Ensino Médio, oportuniza discutir sobre o latim de forma introdutória. Ao trabalharmos os sentidos expressos pelo texto, poderíamos relacionar os elementos lexicais e gramaticais de sua construção. Na parte verbal do texto temos as seguintes inscrições que geram os efeitos de sentido: *Vegetale corruptus*, sendo o “nome científico” dessa espécie que chegou ao Brasil nas caravelas. Em tradução livre, o aluno será levado a constatar que a “planta” *Fraudulência* é na verdade um vegetal corrupto, da família que faz maracutaia. A fim de aprofundar o conhecimento do latim, usando essa imagem, vejamos a etimologia das três palavras, conforme

o *Dicionário Latino Português*, de Torrinha (1970) e o *Dicionário Aurélio* (2010):

- Corrupto: lat. *Corruptus*, a, um particípio de corrompo: 'corrompido, estragado, deteriorado' (TORRINHA, 1970);
- Vegetal: rad. do lat. *vegetus* (...) 'vigoroso, robusto, bem-disposto' + -al;
- Maracutaia: s. f. Bas. Negócio fraudulento; negociata: "Não terá sido esta a primeira, nem infelizmente será a última maracutaia do gênero" (Otto Lara Resende, em Folha de São Paulo, 07.08.1992 (Aurélio, 2010).

Nesse dicionário não aparece a etimologia de *maracutaia*. No Dicionário Houaiss (2009), a aceção é a mesma, datando de 1989; o termo é de uso informal, um regionalismo do Brasil. Foi usada pelo cartunista para criar efeito cômico, e sua forma em realce itálico estabelece uma correlação com *Vegetale corruptus*. De acordo com o Aurélio (2010), a palavra "corrupto" origina-se do *corruptus* em latim e é um adjetivo, concordando com o substantivo a que se refere em gênero, número e caso. É o que ocorre com o termo *vegetale* indicando um nome científico para vegetal numa tradução livre pelos estudantes. No entanto, segundo percebemos no dicionário, a palavra "vegetal" é um substantivo derivado do latim *vegetus* e não *vegetale* como aparece no texto do cartum. Há aqui uma analogia com palavras neutras que terminam em -e como *mare*, *maris*. *Vegetales*, portanto, é um processo criativo de palavra com fins humorísticos, com uma apropriação no nível léxico e uma adaptação em que ocorre um ajustamento da estrutura sonora de um conjunto de palavras de acordo com sua função sintática (das declinações) para uma forma léxica. As terminações das palavras *vegetus* e *corruptus* é -us, portanto, está localizado no nominativo da segunda declinação. Assim, o cartum contribui para a criação de encaixes explicativos com uma breve explicação da morfologia nominal latina comparada ao português.

Essa transposição para o LD se dá

por meio de uma Abordagem Textual, e deve levar em consideração o estágio de cada aluno. Assim, o uso dessa abordagem reafirma a concepção interacionista que rege esta análise. Retomamos aqui a afirmação de Antunes (2003) de que a leitura é parte da interação verbal escrita, porquanto implica uma participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor, aliás, compreendemos uma participação colaborativa, posto que essa se dá como processo de construção de conhecimento da língua.

As sugestões a seguir, que não estão presentes nos livros analisados, são recortes selecionados a partir do gênero cartum, semelhantes aos que ocorrem nos livros e podem ser usados como instrumento para ajudar os alunos a entender melhor a história da língua portuguesa e as questões que a envolvem.

Figura 5: Vampiros, vade retro satanás



Fonte: Nani (2014). Disponível em: <http://www.nanihumor.com/2014/05/vampiros.html>

A Figura 5 é um bom exemplo para trabalhar tanto o aspecto da construção de sentidos quanto a evolução da língua. Na imagem, um dos sacerdotes tenta expulsar o diabo-vampiro que está a sua frente com a expressão "Vade retro, Satanás!"; e este, por sua vez responde com a expressão "Qualé, tio?", demonstrando não ter entendido o que o padre falara, ao passo que seu colega responde: "É vampiro jovem. Esqueça o latim e tente o inglês.", sendo essa última fala a razão de humor do texto. Através de uma nota

explicativa, o livro poderia explorar as questões históricas das línguas e da própria religião que a imagem aciona; bem como chamar a atenção para o fato de que é o inglês e não o latim a língua sugerida como código de comunicação nas diversas situações de interação com uma geração jovem. No que se refere a questões históricas, o livro pode fazer destaque, na nota explicativa, que a expressão “Vade retro” tem origem no latim. Hoje ela é usada como uma fórmula para repelir o mal que possa ameaçar alguém, e no passado a “expressão em latim *vade retro Satanas* (traduzida livremente como ‘Afasta-te, Satanás’ ou ‘Vai para trás, Satanás’) é uma fórmula medieval católica de exorcismo” (FURLAN et al, 2012, p. 119).

Um encarte ou outro gênero pode sugerir uma discussão sobre as motivações que levaram o outro padre a sugerir inglês no lugar do latim para uso com o vampiro jovem. As respostas abrem caminhos para que o professor trabalhe a questão da mudança linguística pela qual a língua portuguesa passou e o fato de que, no contexto, era natural que o primeiro padre usasse a expressão em latim, por que é a língua que a Igreja utilizou por muitos séculos, e ainda a usa funcionalmente, embora hoje já não haja falantes naturais dessa língua.

O cartum a seguir também pode ser usado como contribuição para ajudar os alunos nas discussões a respeito da variação linguística. Embora não tenha palavras ou expressões escritas em latim, a referência à língua latina nessa imagem já se configura como complemento da ideia discutida anteriormente.

Figura 6: Referência ao uso informal do latim



Fonte: Pelicano (2013). Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/admin/papa-de-saco-cheio/>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

Na Figura 6, ao questionar “Como se diz ‘estou de saco cheio’, em latim”, o papa faz uso da linguagem coloquial para expressar seu cansaço ante determinada situação – a publicação deu-se em 15 de fevereiro de 2013, quatro dias após o papa anunciar sua renúncia. O humor do cartum reside no fato de que, ao perguntar como seria a expressão em latim, o Pontífice estaria passando a mensagem de que estava desistindo do cargo, com o uso formal do latim nessa expressão. Para explorar melhor esse gênero, o livro poderia trazer a expressão equivalente e apresentar aporte para uma discussão que levasse em conta as diversas formas de se expressar em latim na atualidade e formas recentes com uso de gírias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que por meio de uma Abordagem textual com o uso de cartuns, de glossários e encartes explicativos das ocorrências do latim nos LDs é possível criar elementos que possibilitem ao aluno e ao professor entrar em contato com o latim e com os principais fenômenos da língua portuguesa, ainda que em nível primário. Esta é uma contribuição possível da qual o LD e os professores podem lançar mão para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, seja na rede pública ou privada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Latina**. São Paulo: Saraiva: 2000.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2019.

BRASIL. Diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 de junho de 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 de junho de 2019.

CARDOSO, Zélia de Almeida. **Iniciação ao Latim**. São Paulo: Ática, 2002.

CEREJA, William Roberto. DAMIEN, Cristiane. VIANNA, Carolina Dias. **Português Contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso, São Paulo: Saraiva, 2016.

ELIA, Sílvio. **Preparação à Linguística Românica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. Coordenação Ma-

ria Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FURLAN, Mauri. NUNES, Zilma Gesser. COELHO, Fernando. **Lingua latina I**. – 2. ed. – Florianópolis : LLV/CCE;/UFSC, 2012.

ILARI, Rodolfo. **Linguística Românica**. São Paulo: Ática, 2018.

LEITE, Leni Ribeiro. CASTRO, Marihá Barbosa. **O ensino de língua latina no Brasil**: percurso e perspectivas. Disponível em: https://www.academia.edu/17648331/O_ensino_de_l%C3%ADngua_latina_no_Brasil_percurso_e_perspectivas. Acesso em: 07 de junho de 2019.

LINCK, Ieda Márcia Donati et al. **Considerações históricas e metodológicas sobre o ensino de Língua Portuguesa**. In: Anais do XVII Seminário Internacional de Educação do Mercosul, Cruz Alta: UNICRUZ, 2015. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015>. Acesso em: 22 de outubro de 2019.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa através dos textos**. ed. 29. São Paulo: Cultrix, 1968.

NANI HUMOR. **Vampiros**. 2014. Disponível em: <http://www.nanihumor.com/2014/05/vampiros.html>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

Pelicano, 2013. Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/admin/papa-de-saco-cheio/>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de língua. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2015. p.163-195.

SEABRA FILHO, J. R.. Grammaticale iudicium. **Revista Principia** (Rio de Janeiro), v. XXIV, p.79-84, 2012. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/principia/article/view/6205/4461>

SOBRINHO, José Amarante Santos. **Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil**: o tempo da conservação pós e o tempo da produção (discursos, práticas, representações proposta metodológica). Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2013.

SOUZA, Ari Herculano de. **Língua Portuguesa**: Ensino Médio. São Paulo: Pearson, 2016.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário Latino Português**. Porto: Gráficos Reunidos Ltda, 1970.