

**ENSINO DE LATIM:
ÊNFASE NAS HABILIDADES COMUNICATIVAS**

Carlos Gustavo Camillo Pereira (PUC-Rio)

gustavo.c.p@live.com

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (UERJ e ABRAFIL)

marciomoitinha@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino de língua latina com ênfase nas habilidades comunicativas, em uma abordagem do pós-método. Dessa maneira, parte-se do princípio de que a língua estrangeira, para ser ensinada e aprendida em todas as suas potencialidades, deve ser investigada em perspectiva crítica. Assim, nesta pesquisa, são propostos exercícios que possibilitarão maior interação entre os alunos e o professor, além de reflexão sobre o conteúdo aprendido o que, consequentemente, vai de encontro com abordagens tradicionais, uma vez que estas, geralmente, partem do pressuposto de que ensinar uma língua se resume a ensinar gramática. Em termos estruturais, este artigo inicia apresentando uma breve pesquisa sobre a evolução da concepção de métodos até o pós-método e, por fim, são apresentadas as propostas de ensino de latim com ênfase na comunicação e na leitura de poemas e poesias.

Palavras-chave:

Habilidade comunicativa. Língua Latina. Perspectiva crítica.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the teaching of the Latin language with an emphasis on communicative skills, in a post-method approach. Thus, it is based on the principle of foreign language, to be taught and learned in all its potentialities, it must be investigated in a critical perspective. Thus, in this research, exercises are proposed that enable greater interaction between students and the teacher, in addition to reflecting on the content learned or what, consequently, goes against the traditional approach, since this one generally starts from the assumption that teaching a language is just about teaching grammar. In structural terms, this article begins by presenting a brief research on the evolution of the conception of methods until the post-method and, finally, the proposals for teaching Latin with an emphasis on communication and the reading of poems and poetry are presented.

Keywords:

Communicative skill. Critical perspective. Latin language.

1. Considerações iniciais

A língua latina certamente possui prestígio na comunidade acadêmica, de forma que ainda há frequentes publicações, conferências e

congressos sobre ela. No entanto, a questão que se problematiza é o pensamento hegemônico de que não é necessário aprender a falar latim, muito menos utilizá-lo como instrumento de comunicação em interações cotidianas. Dessa maneira, é possível observar que, muito frequentemente, o aprendizado desta língua tem por finalidade apenas munir os discentes com capacidade de tradução e versão.

Mais especificamente em relação à prática de ensino de latim, em contextos universitários, ela se dá de maneira muito diferente quando comparada as chamadas “línguas modernas”, uma vez que estas são apresentadas com o objetivo de formar falantes do idioma. Dessa forma, como consequência, até mesmo o uso de gramáticas tem assumido um papel secundário, o que é impensável em se tratando de ensino de língua latina.

Dessa maneira, a tentativa de desenvolver outras abordagens que proporcionem maiores reflexões sobre as práticas de ensino vigentes. Nessa perspectiva, as questões de pesquisa que se levantam são as seguintes: (a) será que realmente não é necessário ensinar aspectos interacionais da língua latina? (b) como pode ser proporcionada maior interação entre os discentes e docentes para que a língua latina se torne, gradualmente, instrumento de comunicação orgânico?

Em relação à estrutura deste trabalho, inicialmente traçamos um histórico sobre os métodos de ensino de língua estrangeira até a perspectiva do pós-método. Posteriormente, desenvolvemos propostas de ensino de língua latina que potencializem a comunicação e a interação em língua latina. Mais especificamente, a primeira proposta se desenvolve a partir de exercícios que viabilizem a comunicação entre professor e aluno, em língua latina, visando à apresentação e aos pedidos de informação. A segunda proposta se dá a partir de práticas de leituras de poemas clássicos objetivando possibilitar ao aluno maior reflexão e atenção ao contexto sociopolítico e histórico presentes, em seu momento de desenvolvimento.

Por fim, é de suma importância enfatizar que, de maneira alguma, este trabalho se trata de uma crítica às práticas de ensino de Língua Latina, nem aos excelentes professores que se dedicam arduamente na tarefa de construção de conhecimento. Dessa forma, apenas esperamos contribuir, ainda que de forma singela, para a adoção de práticas alternativas no que se refere ao ensino de latim.

2. Abordagens de ensino e a concepção de pós-método

Nesta seção, inicialmente, será desenvolvido, em uma perspectiva histórica, a noção de métodos de ensino. Dessa maneira, será possível compreender como a língua e seu ensino eram concebidos e idealizados em cada abordagem. Posteriormente, o capítulo em questão dissertará sobre o que é o pós-método bem como a sua aplicação e sua implicação.

2.1. Os métodos de ensino: uma perspectiva histórica

As noções de métodos de ensino não são atuais, antes possuem um longo percurso até os dias atuais. Uma de suas principais atribuições se baseiam em responder perguntas como: “como se deve ensinar?”, “de que maneira o ensino pode ser melhor?” ou ainda “como fazer os alunos aprenderem de forma mais rápida?”. Além disso, mas não tão evidente nem óbvio, é que todo método de ensino e possui pressupostos que influenciam em sua formação, por este motivo o seu foco pode estar centrado no professor, que atua como um aplicador de saberes (DAMIANOVIC, 2005) ou no aluno e suas necessidades socioculturais (LOPES, 1996, p. 46).

Em se tratando dos métodos de ensino, mais especificamente, Larsen-Freeman (FREEMAN, 2005, p. 20) explica que o ensino a partir da tradução foi uma das primeiras práticas adotadas para o ensino de língua estrangeira e data desde a era clássica, sua principal abordagem consistia em encorajar os alunos a traduzirem lacunas de frases de sua língua materna na língua alvo⁵³, ou a versão, que seria o procedimento contrário. No entanto, esse método recebeu, e ainda recebe, muitas críticas por se tratar de uma abordagem mecanicista em que não há reflexão sobre o que se está aprendendo. Porém, não se pode negar, completamente, sua relevância, uma vez que este método perdura, mesmo que com nova roupagem, até os dias atuais.

Após o método de ensino baseado em tradução, o método de ensino “Audiolingual” se estabeleceu hegemonicamente e passou a ditar as tendências de concepções de ensino e aprendizado. Sua premissa básica se fundamenta na proposta da corrente científica behaviorista, em outras palavras, de que aprender uma língua é, necessariamente, uma questão de

⁵³ Entenda-se por “língua alvo” o mesmo que “língua estrangeira que está sendo aprendida”.

hábito (SKINNER, 1957, p. 17). Dessa forma, o foco está posto na repetição de frases com valor comunicativo, tais como “bom dia”, “boa tarde”, “meu nome é...”, “eu sou de...” e assim subsequentemente. Neste contexto iniciaram a prática chamada de “drills” que seria a troca paradigmática de termos dispostos na frase sem que se alterasse a função sintática dos elementos a fim de demonstrar a regularidade estrutural de determinada construção como, por exemplo, em: “eu gosto de estudar/ jogar/ comprar/ comer”, “eu gosto de comer pão/ queijo/ peixe/ frango”,⁵⁴ e assim por diante.

Com proposta semelhante ao Audiolingual, o método Resposta Física Total⁵⁵ manteve a continuidade da grande influência que a tradição behaviorista possuía até então em se tratando do ensino de línguas. Sua proposta é a de que, a partir da interação corporal, os aprendizes estabelecerão mapas mentais que auxiliarão na compreensão e memorização da língua alvo (WINITZ, 1981, p. 24). A utilização do método consistia em apresentar um conceito, na língua alvo, aos estudantes a partir de uma representação física, como em: “senta”, “levante”, “vire”, “ande” e etc. Por meio da interação entre as habilidades físicas e comunicativas, acreditava-se que a memorização seria muito mais efetiva. Além disso, o uso desse método se consagrou a partir de seu uso com crianças e também com sua utilização em contextos de guerras, uma vez que seria benéfico para os soldados a aprendizagem rápida e eficiente dos principais termos de táticas guerrilheiras em uma determinada língua estrangeira, uma vez que um pelotão poderia ser formado por pessoas de diferentes línguas maternas.

A partir dos anos de 1960, os métodos de ensino behaviorista foram submetidos a muitas críticas. As mais impactantes, sem dúvidas, ocorreram por meio dos trabalhos do linguista norte-americano Noam Chomsky (1957), ao afirmar que a aquisição de uma língua jamais poderia se dar apenas a partir de hábitos de uso, uma vez que o humano, mesmo quando bebê, é capaz de ouvir e produzir enunciados que nunca ouviu anteriormente. Dessa maneira, a abordagem behaviorista, ao enfo-

⁵⁴ Nesta situação hipotética, o professor, após falar o primeiro exemplo completamente, deveria apenas falar as palavras que vão encaixar-se ao fim e os alunos precisam repetir a estrutura anterior e adicionar o termo falado pelo professor. Dessa maneira, acreditava-se que haveria a memorização da estrutura estudada, o que facilitaria o processo de generalização.

⁵⁵ O termo original é *Total Physical Response* de forma que, mesmo em relação à versão traduzida em português brasileiro, sua abreviação foi convencionada como TPR.

car apenas o costume e a mecanização do aprendizado, põe de lado uma das mais importante capacidade humana, que é a imaginação para criar novas estruturas mesmo diante de estímulos linguísticos tão pobres.

Posteriormente às críticas de Chomsky, os métodos passaram a considerar como ocorre o aprendizado de uma língua materna e importar esse processo para o aprendizado da língua alvo. Com base nesta premissa, instituiu-se o “Método Silencioso”. Como o nome sugere, nesta abordagem o professor permanece em silêncio e atua com equipamentos que estimulem os alunos a falarem e aprimorem suas habilidades comunicativas entre si. Assim, o professor apenas atuaria como um facilitador dessas interações. Porém, até este método não foi poupado de críticas, uma vez que, de acordo com seus opositores, sua grande falha é assumir que uma língua estrangeira pode ser adquirida da mesma maneira que a língua materna, o que, inclusive, fomentou debates para problematizar o que seria de fato um indivíduo bilíngue? Qual nível de proficiência é necessário para se considerar que alguém se bilíngue? Além disso, é necessário que haja algum nível de proficiência em língua estrangeira para ser bilíngue? Ou, na verdade, como propõe o linguista alemão Edward Sapir (1921), há uma multiplicidade de níveis de bilinguismos e todos os indivíduos, em certo ponto, são bilíngues, pois conhecem ao menos uma palavra, comando ou estruturas em outra língua estrangeira.

Ainda seguindo uma perspectiva de ensino que privilegia os aspectos criativos, iniciou-se o método de ensino *Community Language Learning*⁵⁶ (doravante CLL), que foi altamente influenciado pela psicologia de Carl Rogers (1951). O método se dá a partir da utilização de equipamentos eletrônicos. Mais especificamente, os alunos se ouvem a partir de seus fones de ouvido e falam por meio de seus microfones. Assim, o professor atua como uma forma de consultor, uma vez que sua finalidade consiste em proporcionar tópicos de conversas entre os alunos, ensiná-los a utilizar os dispositivos eletrônicos e providenciar traduções pontuais de determinadas palavras para que a comunicação entre os alunos não seja interrompida.

Por fim, a partir do desenvolvimento do método CLL, instituiu-se o método “Abordagem Comunicativa”. Diferentemente de seu antecessor, ele não é tão dependente de tecnologia, uma vez que não necessita

⁵⁶ Durante a pesquisa do assunto tratado deste trabalho, não foram encontrados nenhuma pesquisa em língua portuguesa que traduzisse o termo, todas mantiveram a nomenclatura original.

do uso de dispositivos eletrônicos para que possa ocorrer. Sua principal inovação se dá a partir da reflexão sobre as quatro capacidades envolvidas no processo de ensino e aprendizado de uma língua estrangeira, a saber: a escrita, a leitura, a audição e a fala. Além disso, o material utilizado é desenvolvido a partir de usos reais da língua, por exemplo, os textos lidos em sala pelos alunos geralmente são retirados de jornais, tabloides, blogs e afins. O mesmo se aplica ao material utilizado para a audição, pois estes se baseiam em matérias jornalísticas, músicas e conversas espontâneas de falantes nativos.

2.2. A noção de pós-método

Após a sucessivas aplicações de métodos de ensino que visassem implementar a melhoria de ensino e, por extensão, proporcionar a padronização das práticas de seus adeptos, tornou-se evidente que sempre havia um aspecto não contemplado. Se a ênfase era posta na língua como sistema, os aspectos interacionais e funcionais eram negligenciados, se estes tornavam-se prioritários em outros métodos, aqueles eram esquecidos e, em alguns casos, até mesmo desprezados e considerados como algo de menor ou nenhuma importância.

A partir dessa reflexão crítica, estabeleceu-se o entendimento de que não havia um método melhor que outro (ALWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 61). Dessa maneira, surgiu a perspectiva de ensino em pós-método. Sua premissa se dá a partir do pressuposto de inteligências múltiplas proposto por Gardner (1983) e na superação das crenças limitantes e limitadoras de que os conteúdos podem subsistir plenamente sem que haja nenhum tipo de contato com outros saberes (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 9). Assim, crítica-se a dicotomia entre gramática x discurso, por exemplo.

Finalmente, as práticas de ensino que são adotadas levam em consideração que a língua alvo aprendida é cultural e historicamente situada. Além disso, as suas potencialidades multimodais também passam a ter maior relevância neste contexto. Assim, por exemplo, os exercícios desenvolvidos a partir de uma concepção pós-método juntam recursos de imagem, som e texto.

3. Um modelo de exercício em perspectiva crítica

Este segmento tem por objetivo viabilizar propostas de exercícios que privilegiem os aspectos interacionais e culturais sem deixar de lado o uso da gramática e da tradução como ferramentas de aprendizado. Assim, há duas subseções e cada uma delas se refere a um aspecto comunicativo. A primeira é relacionada à prática da conversação e a segunda tem por objetivo o trabalho com textos e leitura de poemas latinos.

Atentemo-nos, agora, para a primeira subseção vinculada à prática da conversação.

3.1. As potencialidades comunicativas em ação

Conforme visto, nos capítulos anteriores deste trabalho, as capacidades comunicativas não são encaradas como relevantes, no ensino de língua latina, uma vez que não há falantes nativos, na atualidade. Porém, esta seção tem por objetivo proporcionar breves exercícios cuja finalidade é possibilitar aos alunos o conhecimento de, em língua latina, se apresentarem brevemente.

3.1.1. Apresentar-se é preciso



Neste contexto, poderiam ser desenvolvidas questões como:

- 1) É possível entender as perguntas a partir do seu contexto de uso?⁵⁷
- 2) Pratique com seu colega de classe, as perguntas nas imagens acima.

Este exercício possui o potencial de familiarizar o aluno com estruturas de perguntas e respostas. Além disso, é possível que, ao interagir com o colega de classe, o engajamento para com a disciplina e a cooperação entre os próprios discentes possam aumentar. Em adição, ao viabilizar o uso da língua latina, em contextos interacionais, esta prática pode resultar, a longo prazo, obviamente, na alteração da compreensão hegemônica de que não é útil ou necessário se comunicar em língua latina (FAIRCLOUGH, 1989, p. 93).

3.1.2. Expansão do vocabulário, em contextos acadêmicos e interacionais



Neste contexto, poderiam ser desenvolvidas questões como:

- 1) Desenvolvam, colaborativamente, frases com um vocabulário de palavras e expressões mais utilizadas, em contextos acadêmicos e em

⁵⁷ A resposta para essa pergunta pode ser tanto positiva quanto negativa. Porém, acreditamos que há grandes possibilidades de que o discente responda de forma positiva, pelo fato de que é possível reconhecer o sentido das palavras mesmo em latim, uma vez que, por exemplo, no primeiro quadro resposta "bene me habeo" indicaria que a pergunta tem como objetivo indagar o estado em que o interlocutor se encontra.

sala de aula.⁵⁸

2) Pratiquem o vocabulário desenvolvido, utilizando as expressões aprendidas e dando ênfase na elaboração de outras perguntas e respostas do cotidiano, em história em quadrinhos.⁵⁹

As potencialidades deste exercício são muitas, uma vez que, a partir da criação de um vocabulário latino, em contexto acadêmico, a língua latina poderia ser mais praticada pelos estudantes e pouco a pouco minorar o uso da língua portuguesa a medida que se avance no conhecimento de sua língua alvo. Além disso, a partir do aprendizado de estruturas como a do segundo quadro, o aprendizado de novos vocábulos, em situação de sala de aula, bem como a interação entre professor-aluno pode tornar-se mais frequente.

3.2. Leitura como prática social

A leitura é uma atividade na qual o indivíduo desenvolve sua cidadania, e este exercício é uma prática social. Em outras palavras, a partir do ato de ler é possível estabelecer contato com as formas de dominações vigentes e com os discursos que circulam e moldam a estrutura macro e micros social (FABRÍCIO, 2012, p. 10). Dessa maneira, as leituras, na língua alvo, devem proporcionar a reflexão e a compreensão da cultura de seu povo.

⁵⁸ Como resposta a esta questão, poderiam surgir frases como “onde fica a xerox?”, “quanto custa a comida no bandejão?”, “a biblioteca fica aberta até que horas?”, “como é possível ter acesso ao WI-FI da universidade?”, “como consigo marcar estágio no CAP da UERJ?” e assim por diante. Todas essas perguntas têm o potencial de alavancar ainda mais o aprendizado de novas estruturas e até mesmo promover a criação de novos vocábulos em língua latina a partir de processos neológicos e, até mesmo, quem sabe, descobrir um sistema analógico de formação de palavras.

⁵⁹ Dado ao alto grau interacional, não é possível disponibilizar um modelo de resposta para essa questão. Todavia, certamente as respostas dos alunos demandariam a utilização de recursos multimodais, uma vez que seria necessário pôr os diálogos criados em sala de aula em formatos de quadrinhos, o que poderia potencialmente desenvolver as outras habilidades criativas. Por se tratar de uma prática mais complexa, seria interessante que esta segunda parte do exercício fosse passada para os discentes como uma pesquisa a ser feita fora da universidade podendo ser, ou não, em grupo.

3.2.1. *Aproveite a vida!*

*[Tu ne quaesieris, scirenefas, quem mihi, quem tibi
finem di dederint, Leuconoe, Nec Babylonios
temptaris numeros. Ut melius, quicquid erit, pati.
seu pluris hiemes seu tribuit Iuppiter ultimam,
quae nunc oppositis debilitat pumicibus mare
Tyrrhenum: sapias, vina liques, et spatio brevi
spem longam reseces. Dum loquimur, fugerit in vida
aetas: carpe diem quam minimum crédula postero.*

(Hor. Ode I, 11⁶⁰)

*Discreta e formosíssima Maria,
Enquanto estamos vendo a qualquer hora
Em tuas faces a rosada Aurora,
Em teus olhos e boca o Sol, e o Dia:*

*Enquanto com gentil descortesia
O ar, que fresco Adônis te namora,
Te espalha a rica trança voadora,
Quando vem passear-te pela fria:*

*Goza, goza da flor da mocidade,
Que o tempo trata a toda ligeireza
É imprime em toda flor sua pisada.*

*Ó não aguardes que a madura idade
Te converta essa flor, essa beleza,
Em terra, em cinza, em pó, em sombra, em nada.*

(GREGÓRIO DE MATOS, “discreta e formosíssima Maria”)

Neste contexto, poderiam ser desenvolvidas questões como:

- 1) Embora sejam de autores, cultura e contexto histórico diferen-

⁶⁰ Segue-se a tradução proposta pelo poeta e escritor português David Mourão Ferreira (2003):

Não procure, Leucónoe – ímpio será sabê-lo –,
que fim a nós os dois os deuses destinaram; não consultes sequer os números babilônicos:
melhor é aceitar! E venha o que vier!

Quer Júpiter te dê inda muitos Invernos,
quer seja o derradeiro este que ora desfaz
nos rochedos hostis ondas do mar Tirreno,
vive com sensatez destilando o teu vinho
e, como a vida é breve, encurta a longa esp’rança.

De inveja o tempo voa enquanto nós falamos:
trata pois de colher o dia, o dia de hoje,
que nunca o de amanhã merece confiança.

tes, a temática dos poemas são semelhantes. Explique do que tratam.⁶¹

- 2) Descreva o contexto histórico envolvido na produção poética de Horácio e de Gregório de Matos, que motivaram a criação de seus respectivos poemas.⁶²

A partir da realização deste exercício, poderá ser estabelecida interdisciplinaridade com os conteúdos aprendidos em literatura brasileira e de cultura clássica, uma vez que o contexto de produção do texto de Horácio também será analisado. Além disso, ao considerar o poema dentro de seu momento de produção, serão evitadas as práticas de escrita não-endereçadas e vazias, nos termos de Antunes (2003), que nada mais são do que a escrita como um fim em si mesmo e sem propósito interacional ou reflexivo.

3.2.2. A poesia em dimensão sociopolítica

E nunquam patrios longo post tempore finis,
pauperis et tuguri congestum caespite culmen,
post aliquot, meã regnauicens, mirabor aristas?
Impius haec tam culta noua liamiles habebit?
Barbarus hás segetes? En quo discórdia ciuis
produxit miseris! His nos consequimur agros!
(VIRGÍLIO. I Bucólica, 67-2⁶³)

⁶¹ A Resposta desta pergunta se refere à temática de aproveitar a vida em cada momento, sem pensar demais em todas as consequências advindas dos prazeres adotados, uma vez que, em Horácio, é pedido que não se consulte os deuses nem a numerologia para saber seu destino e, em Gregório de Matos, há um pedido para que sua amada não aguarde a fase adulta para se entregar aos desejos carnavais.

⁶² Em relação ao poeta Horácio, de acordo com o professor Enio Aloísio Fonda (1997, p. 57), é possível que ele se encontrava em um contexto de ecletismo filosófico que tanto valorizava o epicurismo, corrente filosófica que prioriza o materialismo e a indiferença diante da morte, bem como o estoicismo que estabelecia a importância de abandonar as emoções tais como a paixão, luxúria e priorizar a busca pelo conhecimento. Em se tratando de Gregório de Matos, sua poesia faz parte do período literário nomeado como “Barroco” e se caracteriza pela antítese e instabilidade do homem ao não conseguir conciliar a necessidade de resiliência pregada pela igreja católica com a entrega aos prazeres terrenos (BOSI, 2015, p. 37).

⁶³ Tradução organizada por Márcio Luiz Moitinha Ribeiro e por Leonardo Ferreira Kaltner (2020).
Acaso, algum dia, depois de um longo tempo, admirarei s fronteiras da terra pátria, e o teto da minha pobre choupana, coberto pela grama?

*Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus,
Se eu deliro... ou se é verdade
Tanto horror perante os céus?!...
Ó mar, por que não apagas
Co'a esponja de tuas vagas
Do teu manto este borrão?
Astros! noites! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão!*

(CASTRO ALVES. “Navio Negroiro”, 5ª parte.)

Neste contexto, poderiam ser desenvolvidas questões como:

- 1) A dimensão sociopolítica sempre esteve presente, em diversos tipos de produções artísticas, quer sejam elas pinturas, poesias e poemas. Disserte sobre as denúncias sociais presentes, na primeira Bucólica, de Virgílio e no Navio Negroiro, de Castro Alves⁶⁴.
- 2) A denúncia feita, na Bucólica de Virgílio, retrata o uso da força empregado no ato de tomar a terra dos menos favorecidos. De semelhante forma, há formas naturalizadas e institucionais de dominação dos menos favorecidos na contemporaneidade?⁶⁵

E mais tarde, vendo os meus reinos, contemplarei as minhas espigas?
Um ímpio soldado terá estes campos tão cultivados?
o Bárbaro terá estas terras semeadas? Eis para onde a discórdia levou míseros cidadãos!
Para estes, nós semeamos os campos!

⁶⁴ A resposta se baseia que, em Virgílio, tem-se a denúncia da tomada de terras dos povos pelos invasores e o sentimento de tristeza e indignação que claramente podem ser contempladas nas indagações “Um ímpio soldado terá estes campos tão cultivados? O Bárbaro terá estas terras semeadas?” Dessa maneira, é exposta a inconformidade com essas práticas. Em se tratando de Caio Castro, seu poema tem por objetivo denunciar as atrocidades cometidas durante o transporte dos escravos, bem como se colocar contra a manutenção desta prática animalésca e assimétrica.

⁶⁵ Indubitavelmente as formas de dominações e as relações assimétricas ainda são naturais nas interações sociais em contexto contemporâneo. No entanto, o mais nocivo e problemático é que, por serem tão recorrentes, elas passaram pelos processos de naturalização. Em outras palavras, tornaram-se hegemônicas e fazem parte do imaginário comum da sociedade como aceitáveis (FAIRCLOUGH, 2001). Dessa maneira, para citar algumas formas de dominações vigentes contra as minorias atuais, tem-se a violência obstétrica que, de tão naturalizada, o Brasil sequer possui uma lei federal para combatê-la; tem-se o assédio sexual que, por ser uma prática hegemônica, é caracterizado como cantada e, por fim, têm-se os rituais de mutilação feminina em países da África que são

Por meio da realização deste exercício, acredita-se que possivelmente os discentes poderão não apenas exercitar a leitura de poemas clássicos, como também perceber a existência da quantidade das vogais e sua métrica no latim mais avançado. Mas, os alunos também podem atentar-se para o contexto político vigente, na era clássica, e estabelecer analogias com o cenário político brasileiro, o que potencialmente pode tornar seu aprendizado mais significativo.

4. Considerações finais

Neste trabalho, tivemos por objetivo proporcionar uma alternativa de práticas de ensino de língua latina de modo a pôr em evidência os potenciais comunicativos desta língua. Todavia, é importante destacar que há muitas variáveis envolvidas para que essas propostas sejam postas em práticas de maneira plena, principalmente se levarmos em conta a realidade das salas de aulas brasileiras que, infelizmente, mesmo em nível superior, não são todas que possuem recursos eletrônicos necessários, além do grande número de alunos em sala de aula e do evidente desnivelamento entre eles devido ao fato de o acesso à informação ser muito desigual desde a educação básica, tudo isso se configura como um desafio diário a ser enfrentado, pelo docente, em sala de aula.

Cabe aos leitores deste trabalho refletirem e avaliarem até que ponto essas propostas podem ser incorporadas em suas salas de aula e, caso não seja possível aplicar completamente, encorajamos fortemente a adaptação deste material para realidade da sala de aula com que se está trabalhando, uma vez que toda educação só é significativa quando leva em consideração os aspectos individuais dos participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizado (FREIRE, 1996). Assim, esta pesquisa não é uma fórmula fixa e imutável.

Por fim, acreditamos que essa pesquisa pode ser estendida posteriormente a partir de sua aplicação real em sala de aula a fim de analisar, empiricamente, os ganhos e os pontos negativos que merecem maior

considerados importante parte de sua cultura e um rito de passagem para a fase adulta. Para mais informações: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/21/opinion/1553125734_101001.html><<https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-servico/violencia-domestica-dispara-na-quarentena-como-reconhecer-protoger-denunciar-24405355>><<https://super.abril.com.br/saude/a-retirada-do-clitoris-e-comum-na-africa/>>

atenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALWRIGHT, D; BAYLEY, K. *Focus on the Language Classroom: Na Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press, 1991.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BOSI, A. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015 [1970].

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, p. 181-96, 2005.

FABRÍCIO, B. F. Trajectories of socialization in school transcontexts: discourse journeys on gender and sexuality. *Working Paper on Urban Languages and Literacies*. King's College, n. 94, p.1-24, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996

GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LOPES, Luiz. P. da M. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

FONDA, E. A. O ecletismo filosófico de Horácio, *Trans/Form/Ação*, n. 20, p. 57-69, 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MOURÃO-FERREIRA, D. Tradução in Vozes da Poesia Europeia I. *Revista Colóquio Letras*, n. 163, 2003.

RIBEIRO, M. L. M.; KALTNER, L. F. (Orgs). *Primeira Bucólica de Virgílio* (Tradução Bilíngue). Rio de Janeiro: Ados, 2020.

ROGERS, C. *Client Centered therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1951.

SAPIR, E. *An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt Brace, 1921.

SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

WINITZ, H. *The Comprehension approach to foreign language instruction*. Rowley, MA: Newbury House, 1981.