

**O ENSINO DE LATIM EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Weberson Fernandes Grizoste (UEA)
wgrizoste@uea.edu.br

RESUMO

Este ensaio traz uma reflexão crítica sobre o ensino de latim na formação acadêmica de professores de língua portuguesa a partir de manuais preparados para alunos de estudos clássicos. É que estes manuais, perfeitos para o estudo do latim, não observam com minúcia as especificidades que mais interessam a um futuro professor de português: as relações objetivas entre as duas línguas. Assim, este estudo propõe a inserção de elementos de linguística românica comparada que observem fenômenos de evolução fonológica, morfológica, sintática e lexical nas principais línguas românicas, especialmente o português; a preocupação com a forma de introdução do aluno ao mundo clássico a par de lições de gramática latina e de tradução dos textos clássicos. Dessa forma, o futuro professor de português conhecerá não apenas a língua clássica, mas também a sua contribuição efetiva, para além de ter exercitado o seu senso estético e a observação das leis sintáticas nos exercícios de tradução. Antes que se diga mais, não se trata de abandonar o ensino de gramática latina, mas de explorar as particularidades do latim que mais importam na formação de um professor de português.

Palavras-chave:
Latim. Método. Português.

ABSTRACT

This essay brings a critical reflection about the teaching of Latin in the academic training of Portuguese language teachers from manuals prepared for students of classical studies. These manuals, perfect for the study of Latin, do not fully observe the specificities that interest most to a future Portuguese teacher: the objective relations between the two languages. Thus, this study proposes the insertion of elements of comparative Romance Linguistics that observe phenomena of phonological, morphological, syntactic and lexical evolution in the main Romance languages, especially Portuguese; the concern with how to introduce the student to the classical world, along with lessons of Latin grammar and translation of classical texts. In this way, the future Portuguese teacher will know not only the classical language, but also its effective contribution, in addition to exercising his aesthetic sense and observing syntactic laws in translation exercises. . Before more is said, it is not a question of abandoning the teaching of Latin grammar, but of exploring the particularities of Latin that matter most in the training of a Portuguese teacher.

Keywords:
Latin. Method. Portuguese.

Este ensaio nasce de uma reflexão sobre a importância do latim

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

para a formação acadêmica de professores de língua portuguesa. Para Bortolanza (2000, p. 1-2) “estudar um sem o outro fere a razão” e mais adiante dá-nos um exemplo prático: o caso anedótico de uma professora interpelada por um aluno sobre o porquê de égua ser o feminino de cavalo, ao que ela respondeu: ‘pergunte pra ela’. Sem o estudo diacrônico, obviamente, a professora não poderia ter uma resposta satisfatória.

A discussão sobre a metodologia do latim, há tempos, como verifica Faria (1973, p. 65-6) centra-se, fundamentalmente, em dois polos: o utilitarismo imediato a que se pretende subordiná-lo, e os métodos e processos obsoletos, incapazes de captar o interesse dos alunos. Há, neste processo, um predomínio de gramaticalismo, um apelo abusivo à memorização e uma separação entre o estudo da língua e a civilização a qual é veiculada.

Sabe-se que o latim deixou, há décadas, de frequentar as disciplinas obrigatórias da educação básica, e que, lamentavelmente, até já deixou de ser obrigatório o seu ensino como disciplina em currículos de cursos de Letras com habilitação em língua portuguesa. Estas medidas justificaram-se numa suposta falta de utilitarismo imediato e prático, a que esta sociedade tecnocrática submete todo o ensino (*vide* GOUVEIA, 1973, p. 89). Por outro lado, a defesa do ensino de latim tem enfatizado com certa frequência a sua contribuição categórica para a formação integral de um cidadão, e no caso específico dos professores de línguas românicas, o conhecimento diacrônico da língua – é que nesse campo, o latim ajudaria muito no entendimento da língua. Faria (1973, p. 66-7) salientou cinco aspectos que justificam o ensino de língua latina: que o ensino do latim, aplicado em métodos convenientes, é capaz de promover o conhecimento do valor formativo desta língua; que é capaz de promover um estudo consciente e uma compreensão esclarecida e uma propriedade mais primorosa da língua românica materna, bem como o aditamento para o estudo de outras línguas estrangeiras modernas; que é capaz de promover o acesso franco às raízes da cultura Ocidental; que é capaz de promover uma compreensão mais perfeita, melhor avaliação e julgamento das nossas heranças culturais e confrontar com o pensamento cultural do mundo clássico; e por último, a capacidade de promover e estimular o senso estético, o amor da beleza e perfeição.

Apesar disso, nos cursos de Letras, o latim sofre um grande descrédito mesmo por parte de professores de gramática, de linguística, de literatura e de alunos egressos que inclusive atuam na escola pública. Ainda há quem acuse inutilidade da aprendizagem ou que o esforço exigi-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

do não compensa a pobreza dos resultados alcançados. Já que o latim é considerado uma das disciplinas mais difíceis na matriz curricular dos cursos de Letras. Por outro lado, muitos latinistas que operam em cursos de Letras têm justificado o baixo rendimento dos acadêmicos com base nas mesmas queixas dos professores de gramática: a inteligência média dos alunos, a falta da dedicação necessária aos estudos gramaticais, o baixo nível de conhecimento da própria estrutura da língua materna, etc. Como se vê, este não é um problema exclusivo de quem estuda o latim, também os estudantes de gramática da língua portuguesa queixam-se, e, é assim que, analisando o ensino pragmático de gramática, Oliveira (2010, p. 231) destaca que a memorização e a gramaticalidade são deformidades bastante nocivas à aprendizagem. Tal como destaca Gouveia (1973, p. 96-7), a pedagogia da língua baseia-se em dois pontos fundamentais: primeiro, os alunos devem estar à vontade para se expressarem de forma livre; e segundo, ao método da impregnação intuitiva através de exercícios estruturais, da leitura de textos de boa qualidade e outros métodos didáticos, a fim de facilitar a transição das estruturas incorretas às que são normativas. Neste processo, chegará o momento em que o aluno será obrigado a estabelecer um confronto entre as duas formas de expressão linguística. Para Faria (1973, p. 71) o progressivo enriquecimento do vocabulário latino corresponderá a um enriquecimento e esclarecimento do vocabulário da língua portuguesa, especificamente em relação à etimologia, à evolução fonética e à semântica.

No que toca à tradução, a busca pelo termo preciso, pelo termo equivalente, a observação das leis sintáticas e a preocupação com o senso estético distenderá o conhecimento que o aluno tem da própria língua materna e afinará o seu gosto estético. Para Gouveia (1973, p. 96-7), o ensino de idiomas modernos pode até proporcionar um avanço no conhecimento da língua materna, mas as vantagens daí resultantes são reduzidas, pois não permitem uma oposição completa entre língua analítica e língua sintética. Neste sentido, por elementar que seja, o estudo do latim proporcionará o referido confronto, pois, conquanto seja uma língua bastante semelhante à portuguesa, é concomitantemente muito diferente dela. Para além disso, só o latim será capaz de explicar certas estruturas da língua portuguesa, quanto ao aspecto lexical, por exemplo, os muitos alomorfes concorrentes, eruditos ou vernáculos, como no caso de *equ-*, *egu-*, *caval-*, *cavalh-* para além do grego (herdado via latim) *hipo*. O conhecimento dessas estruturas daria uma resposta correta e inteligível ao aluno, e isto seria possível, como aponta Bortolanza (2000, p. 2-3), se a professora licenciada em português supracitada tivesse posse do estudo

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

sincrônico e diacrônico da língua. Mas há ainda mais, uma compreensão de que o conhecimento da estrutura morfológica do latim e de uma parte do seu léxico permite aprender com maior facilidade várias línguas românicas simultaneamente, e isto inclui inclusive línguas não românicas, como o alemão e o inglês – uma vez que metade do léxico inglês tem origem no latim ou em uma língua românica (BOLÉO, 1973, p. 213).

Dois são os principais desafios do professor de latim em cursos de língua portuguesa: o primeiro é captar o interesse dos estudantes, afastando qualquer prevenção contra o latim; o segundo é despertar a intuição do aluno quanto à contribuição positiva da língua clássica (NÓBREGA, 1960, p. 10). Para Faria (1973, p. 76-81), a iniciação é um dos problemas mais delicados da metodologia do latim, já que o êxito no aprendizado depende, em grande parte, desse primeiro contato. Para a autora, o problema em si mesmo é da natureza da motivação do aluno, uma vez que o mesmo não vê a “tal utilidade imediata de mercadoria rentável”. O ideal, nesse caso, é iniciar o estudo da língua como um elemento da civilização. A autora aconselha o recurso da conversação latina – e neste ponto preciso destacar que nos cursos de Letras muito se tem destacado a importância da gramaticalidade do latim e praticamente não se tem dado qualquer ênfase à conversação, o que é estranho, se pensarmos na dimensão das nossas heranças fonéticas, e de que a língua se prova viva quando é falada, não quando é dissecada. Não é, entretanto, uma atitude isolada, mesmo os cursos de estudos clássicos pautam-se mais pela gramaticalidade, ignorando a importância didática e entusiástica do recurso à conversação. Para Faria (*Ibidem*), este recurso “é um processo de que os alunos gostam, por ser vivo, dinâmico... e engraçado”. Principalmente porque ajuda a desmitificar “o preconceito de língua morta, língua imanejável, língua inútil”.

O ensino do latim deve iniciar a partir de frases curtas orais ou escritas, deixando de priorizar o uso de palavras isoladas. Pois a palavra isolada é uma abstração, e assim, declinada não significa coisa alguma, só terá sentido se estiver contextualizada por uma frase. Além disso, o abuso do recurso das declinações tornará a aula monótona e pouco produtiva, daí para o excesso de gramaticalidade existe uma fronteira muito tênue. Somente colocado diante das unidades semânticas do latim é que o aluno será capaz de perceber as estruturas morfossintáticas, assim como as semelhanças e diferenças com o português, bem como a ordem natural das palavras e as regras de pronúncia. A ideia pressupõe que o aprendizado avance por níveis e não por seções compartimentadas: morfologia, sinta-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

xe, vocabulário (FARIA, 1973, p. 80-1). Para Nóbrega (1960, p. 10), o estudo da primeira declinação deve incluir os substantivos e os adjetivos femininos, e os adjetivos masculinos e neutros com a segunda declinação. Este método afastará a ideia de que os adjetivos de primeira classe são uma matéria nova. O mesmo processo deve acontecer na terceira declinação com os adjetivos de segunda classe. E que se ensine, ao mesmo tempo, as declinações, a conjugação dos verbos e a estrutura substancial da frase latina. Importa que a língua não seja apresentada como se fosse composta por peças soltas.

A par desse estudo das estruturas morfossintáticas do latim, o professor pode apostar na inclusão de elementos de gramática comparada entre as línguas românicas. Dada a natureza e a concisão da disciplina de latim nos cursos de Letras, é verdade que este método de estudos comparativos será superficial, mas para Brito, Lohse, Oliveira Neto e Azeredo (2013, p. 21) “o conhecimento aprofundado de apenas uma língua tem os seus limites. O estudo paralelo, mesmo superficial, de várias línguas é fator de incomparável riqueza”. A abertura de uma sessão de linguística românica comparada torna-se importante para que o aluno possa perceber quais as semelhanças que o português tem com outras línguas românicas e que as diferenças não são fortuitas, nem frutos do acaso, mas obedecem a um certo conjunto de regras. Por exemplo, a vogal *o* em posição entravada, como em *fortem* mantém-se em português, francês e italiano (*forte, fort, forte*), mas ditonga-se em espanhol e em romeno: *fuerte, foarte* respectivamente (BOLÉO, 1973, p. 216); que em termos de sintaxe, a diferença entre o latim clássico e o latim vulgar é capaz de explicar as possibilidades atuais de concordância (ILARI, 2004, p. 109); que em termos morfológicos as três primeiras declinações explicam as razões de existir, bem como as atuais estruturas dos gêneros masculino e feminino (ILARI, 2004, p. 91-2) – e faço um destaque disso: as profissões terminadas em *a* que são masculinas em português, como *dentista, oculista, frentista* etc.¹²⁶. encontram uma explicação histórica no fato de que a primeira declinação latina também comportava alguns nomes masculinos e que as ocupações de homens, nesta declinação, eram masculinas: *nauta, agricola, collega* etc.

É bem verdade, como diz Amarante (2018, p. 21), que “hoje já

¹²⁶ Nomeadamente quantos aos sufixos *-ista* é bom atentar ao capítulo “Algumas características do sufixo *-ista*” de Nilsa Areán-García (p. 190-219) na obra *Morfologia Histórica* organizada por Viaro (2014). O que queríamos destacar na afirmação acima é que o uso de palavras masculinas terminadas em *a* tem fundamentação diacrônica.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

não podemos dizer que nos faltam bons materiais para o estudo do latim”. Mesmo assim, há que se considerar a importância de um manual apropriado à formação de um professor de língua portuguesa, pois a maioria deles está mais preocupada na formação de latinistas. Quero aqui considerar, tomando como exemplo a obra de Rizzini, *Latim para biólogos*, que também há um latim específico para professores de língua portuguesa. Pensando na questão do ensino de latim na escola pública de Portugal, Gouveia (1973, p. 90) justificou, e com razão, que não é possível falar em formação humanística dos estudantes, quando os programas e os métodos de ensino são incompatíveis com a duração dos estudos latinos. Eis o que falávamos: em geral, os manuais de latim são densos e estão preparados para postulantes e estudantes de Letras Clássicas e não levam em consideração as peculiaridades e concisão da disciplina em cursos de licenciatura e bacharelado em Letras, bem como as necessidades e desafios dos futuros professores de língua portuguesa. Quanto ao professor de latim nos cursos de Letras, há que se considerar que o estudo da cultura e língua clássica muitas vezes não atinge sequer 200 horas. É óbvio que não estamos a falar de um estudo ideal do latim, mas de um estudo ideal das contribuições do latim ao português, por mais descabido que isto soe aos latinistas e aos defensores da tradição didática do latim em cursos de Letras.

Em primeiro lugar, a ausência de manuais pensados e compatíveis com a carga horária e natureza dos cursos de Letras obriga os professores de latim a se adaptarem a manuais extensos, por vezes até incompatíveis com a ementa da disciplina, e para corrigir as lacunas ementárias usam-se textos avulsos e recortes de outros materiais didáticos. Faria (1973, p. 74) destacou que a distribuição de folhas fotocopiadas para exercícios de latim está longe de ser um processo ideal, tanto para o aluno quanto para o professor: pelo tempo que exige para a preparação do material, embora isto possibilite a formação de um caderno individual por parte dos alunos. Entretanto, o uso de apostilamento deixa de incentivar os acadêmicos a adquirirem manuais e dicionários. De fato, raros são os que adquirirem estes manuais, porque na prática o utilizarão pouco, salvo as exceções daqueles que desejam prosseguir na aprendizagem da língua clássica, mas aí numa etapa vindoura e posterior a formação de Letras.

Assim, uma solução prática seria a criação de manuais de ensino de latim voltados para a formação de professores de língua portuguesa, e podem-se destacar dois aspectos que justificam este empreendimento, o primeiro de ordem pedagógica e o segundo de ordem política. O desen-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

volvimento de manuais de latim que observe a concisão, as especificidades e os desafios de futuros professores de língua portuguesa é uma resposta que busca fornecer ao acadêmico egresso o porquê de ter estudado latim no curso de Letras. Certamente, isto ajudará a combater o descrédito que tem sofrido o estudo da língua, muitas vezes, porque o aluno não compreendeu o propósito da disciplina; efetivamente é preciso levarmos o aluno ao desenvolvimento das competências diacrônicas que todo professor de língua portuguesa deve possuir. Isto ajudará, e muito, no combate ao preconceito linguístico – debate primoroso e bastante atual da sociolinguística. Não à toa, Marcos Bagno, um dos mais fervorosos sociolinguistas, tem se ancorado nas contribuições do latim (BAGNO, 2006, p. 41-61, *et passim*), mas é preciso ser realista e lamentavelmente reconhecer que o teórico também agiu de acordo com uma conveniência nem tão justa, por vezes distribuindo comentários injustificados e nocivos como se o latim não importasse para a língua portuguesa (BAGNO, 2003, p. 109)¹²⁷.

Tomemos como exemplo as palavras *espelho* e *olho*, que em latim clássico são *speculum* e *oculum*. Em termos de evolução fonológica sabe-se que, na maior parte das vezes, o acento tônico foi mantido na passagem do latim para português e que grande número de proparoxítonas tornou-se paroxítonas em virtude da síncope da vogal postônica (VIARO, 2011, p. 143). Já no *Appendix Probi* veremos *speculum non speclum* (3), e *oculus non oclus*. Ou seja, em latim clássico *speculum* e *oculum* já se

¹²⁷ Em *A Língua de Eulália*, Bagno (2006, p. 44-5) usa o exemplo da rotacização do *L* nos encontros consonantais, demonstrando que a razão das pessoas dizerem “Cráudia, grobo, pranta, inglês, broco” ao invés de “Cláudia, globo, planta, inglês, bloco”, é normal e está na evolução e passagem do latim para o português: que *ecclesia*, *plaga*, *sclauu*, *fluxu* tornaram-se *igreja*, *praia*, *escravo*, *frouxo*. Posto que seja verdade na evolução, como ele quer provar, uma característica (só?) do português, já que em espanhol e em francês não houve a mesma mudança (*iglesia*, *playa*, *sclavo*, *flojo* e *église*, *plage*, *esclave*, *flou*, respectivamente), é de recordar que ele ignorou fenômenos de palatalização onde havia *L*: *clamat*, *chauem*, *ueclus* (*ueculus*), *oclum* (*oculum*): chama, chave, velho, olho. Chamo a atenção a infeliz frase feita em *Preconceito Linguístico* (2003, p. 109) e que faço questão de transcrever: “além disso, é ‘errado’ dizer *outra alternativa* porque *alter* em latim (!!!!) já significava ‘outro’. Mas desde quando nós falamos latim no Brasil?”. Pouco antes ele falava a mesma coisa sobre o uso do prefixo *prae-*. Ora não se trata de falarmos ou não latim no Brasil, primeiro que isto é uma afirmação esdrúxula, infantil e gratuita. O que não se pode é usar o latim com esta conveniência: “estão a ver, aqui o latim explica o português!” e no momento seguinte “desde quando o latim importa para explicar o português?”. Para mim, o aceno de Bagno em *A língua de Eulália* é bom, mas em *Preconceito linguístico* não fez nada além do que corroborar e cooperar com quem defende a inutilidade do latim – uma afirmação lamentável, paradoxal num livro com este título, nas circunstâncias atuais do latim.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tinham transformado em *speculum* e *oculus*, e isto ajudaria o aluno a entender que este fenômeno explica porque, muitas vezes, ouvimos *corgo* e não *córrego*, *lampda* e não *lâmpada*. Mais ainda, sabemos que um grupo *ocl* no interior de palavras sofreu palatalização na passagem para o português (Vide BRITO *et al.*, 2013, p. 65; VIARO, 2011, p. 178), assim *speculum* e *oculus* tornaram-se *espelho* e *óculos*. Ao perceber a evolução de *clu > cl > lh*, o aluno compreenderia que não há nada de anormal quando ouvimos *véio* em vez de *velho* e *óio* ao invés de *olho*¹²⁸, perceberia racionalmente que a língua é um ser vivo e continua a transformar-se pelas mesmas regras de outrora. E nem esgotamos todas as evoluções que sofreram estas palavras supracitadas e que explicariam outros fenômenos como a inserção de um *i* protético no início de certas palavras ou a pronúncia comum das palavras terminadas em *o*.

Precisamos deixar bem claro que não estamos a dizer que se abandone o ensino do latim gramatical propriamente dito e a estrutura de uma língua sintética em favor de uma linguística românica comparada ou de evoluções fonológicas a partir do latim vulgar; mas que o ensino das declinações e conjugações seja acompanhado destes recursos diacrônicos, que, em termos semânticos seja explicado o movimento que ocorreu em *domus* e *casa*, por exemplo, isto ajudaria a explicar a nossa tendência aos disfemismos para se referir ao nosso domicílio: barraco, cafofo, (e mesmo mansão, em termos pejorativos). Ainda no plano pedagógico, precisamos de uma iniciação ao latim que leve em consideração a familiaridade dos alunos ao explorar as características culturais, regionais e históricas do Brasil como uma tentativa de induzir a motivação no aluno. Tal como Faria (1973, p. 71-2) destacou, o desprezo pelos aspectos culturais e da civilização pode ser um problema na aprendizagem do latim e que o professor deve franquear o acesso ao mundo clássico. Assim, devemos considerar que no Brasil, ao contrário da Europa, não dispomos de um conjunto arquitetônico romano milenar e em ruínas como prova da nossa herança latina. Aliás, estudos apontam que o brasileiro tende a desprezar ou desconhecer a identidade latina mais do que acontece em todos os outros países da América Latina. As heranças latinas no Brasil, tal como em toda América Latina, mais do que na Europa, são abstrações que podem passar despercebidas se não houver uma pedagogia intuitiva.

¹²⁸ Sobre a transformação do *lh* em *ivide* BAGNO, 2006, p. 56-58. Sobre o tema, a obra *Etimologia* de Viaro (2011) é um excelente estudo diacrônico e etimológico sem finalidades políticas ou sociolinguísticas, não procura nenhuma afirmação de uma variante brasileira, entretanto apresenta transformações comuns do português falado no Brasil e em Portugal que estão para além da gramática normativa.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

No plano político destacamos que a cultura do apostilamento deve ser uma preocupação docente e acadêmica, de natureza ética, de ordem profissional e comercial: o uso de manuais precisos contribui com o não estímulo do apostilamento e coopera com a valoração de propriedade intelectual. E mais ainda, a justificativa de manuais de latim específicos para alunos do curso de língua portuguesa atente ao que destaca Faria (1973, p. 73-4): que um compêndio deve estar organizado por centros de interesse, por autores, de acordo com a duração do estudo do latim, de modo que ao terminar o curso o aluno tenha conseguido completar os trabalhos de aula com leituras domésticas e tenha adquirido uma visão de conjunto do mundo romano e que seja capaz de exercer sobre ele o seu julgamento e seu sentido crítico; que seja capaz de sentir a posse de uma cultura e de possuir um senso estético mais apurado; seja capaz de compreender melhor o mundo em que vive; e sobretudo, “convictamente sentir que o curso de Latim lhe proporcionara não «o tédio que mata¹²⁹», mas o prazer espiritual que vivifica”.

Seguindo a opinião de Faria (1973, p. 72-4) um compêndio deve centrar, desde a primeira lição, na descoberta do mundo romano. Assim, este compêndio deve conter nas primeiras lições textos latinos cuidadosamente elaborados que tenham sentidos completos e de fundo cultural, que respeite a ordem espontânea do latim, para a apresentação de estruturas morfosintáticas e do vocabulário padrão; nas últimas lições pode-se até incluir textos autênticos com dificuldades graduadas, e as dificuldades devem ser esclarecidas em notas de rodapé; ao longo do compêndio deve-se apresentar notas históricas e literárias; indicação de autores modernos sobre os assuntos ou personagens em questão; notícias sobre a vida privada, pública e militar dos romanos, sobre a religião, costumes e instituições, bem como as suas relações com o mundo grego; traduções de autores latinos; gravuras e fotografias abundantes e sugestivas, contendo ruínas, reconstituições, obras de arte, paisagens, etc. Ainda, para a iniciação ao latim, tal como indica Faria (1973, p. 76-81), pode-se levar em consideração o recurso à conversação: o *Minimus* de Barbara Bell (2014) pode servir de arquétipo para quem se candidata a esta empresa, pois é um exemplo bem sucedido de um manual que introduz a conversação.

Em cada lição de flexão, seja de substantivos, de adjetivos, pronomes ou verbos, deve-se incorporar uma sessão de linguística românica comparada, sempre com ênfase maior ao português. Esta sessão será de

¹²⁹ A autora informa que a expressão é do então deputado Dr. Sá Carneiro.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

fundamental importância para o estudo sincrônico do português, tal como observa Faria (1973, p. 81), a exploração vocabular com base na etimologia, numa preocupação constante com a sua aproximação com o português, bem como as referências com as outras línguas românicas. Assim o aluno terá uma visão panorâmica das raízes da língua portuguesa e a sua relação com outras línguas, especificamente as românicas, e perceberá as regras que motivam a formação de novas palavras, tal como Gouveia (1973, p. 93) salienta, “o latim funciona como reserva de energia linguística, que enriquece o léxico português, fornecendo-lhe elementos para a criação de neologismos”.

Enfim, é como o manual de *Latim para biólogos* de Rizzini (1978) que nos leva a perguntar se existe um latim para biólogos, e agora ao cabo deste ensaio, um latim para professores de português? Obviamente que não, o que temos é o latim clássico, o latim vulgar e as particularidades desta língua para cada área do conhecimento. Finalmente, é um manual que tenha um estudo ideal do latim que considere as suas contribuições efetivas ao português, pois:

[...] conhecer suficientemente a língua dos Romanos não é luxo nem preocupação de nobreza, mas requisito indispensável da bagagem cultural e linguística que devem levar os que acedem a determinados cursos superiores, sobretudo os futuros docentes de línguas em geral, e das românicas em particular. (GOUVEIA, 1973, p. 9)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. Nunes. *Latina: textos do 1º ano de latim*. Coimbra: Atlântida, 1972.

_____. *De Português para Latim: exercícios graduados e metódicos de retroversão*. Coimbra: Atlântida, [s./d.]

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*. São Paulo: Saraiva, 1985.

ALMENDRA, Maria Ana; FIGUEIREDO, José Nunes. *Compêndio de Gramática Latina*. Porto: Porto, 2003.

_____. *Initia Latina: primeiro livro de latim*. Porto: Livraria Avis Papelaria, 1967.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. *Latini Auctores*: segundo livro de latim. Coimbra: Livraria Arnado, 1968.

AMARANTE, José. *Latinitas*: uma introdução à língua latina através de textos. Salvador: EDUFBA, 2018.

ARNOLD, Thomas Kerchever. *Latin prose composition*. London, New York, Bombay: Longmans, Green and CO., 1902.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*: novela sociolingüística. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BELL, Barbara. *Minimus*: starting out in latin. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

BOLÉO, Manuel de Paiva. Relação do latim com as línguas modernas. *ACTAS. Colóquio sobre o Ensino de Latim*. Coimbra: Faculdade de Letras, 1973, p. 201-25

BORTOLANZA, João. O latim e o ensino de português. *Revista Philologus*, Ano 6, n. 18, Rio de Janeiro: CiFEFil, 2000. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/18/10.pdf>.

BOUCIEZ, E. *Éléments de linguistique romane*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1910.

BRITO, Ana Maria; LOHSE, Birger; OLIVEIRA, Godofredo de; AZEREDO, José Carlos de. *Gramática comparada Houaiss*: quatro línguas românicas. São Paulo: Publifolha, 2013.

CLINTOCK, John; CROOKS, George. *Grammatica da lingua latina*. Trad. de Lucindo Pereira dos Passos, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1925.

COLLART, Jean. *Histoire de la langue latine*. Paris: Presses Universitaires de France, 1967.

FARIA, Ernesto. *Fonética histórica do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957.

FARIA, Maria do Céu Novais, Metodologia do latim, *ACTAS. Colóquio sobre o Ensino de Latim*, p. 67-88, Coimbra: Faculdade de Letras, 1973.

FIRMINO, Nicolau. *O exame de latim*. Lisboa, Coimbra, Porto:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Acadêmica de D. Felipa, Livraria Atlântida, Livraria Simões, 1941.

FONSECA, Carlos Alberto Louro. *Sic Itur in Urbem: iniciação ao latim*. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 2000.

FURLAN, Oswaldo Antônio. *Latim para o português: gramática, língua e literatura*. Florianópolis: UFSC, 2006.

GOUVEIA, Maria Alice Nobre, Relação do latim com o português, *ACTAS. Colóquio sobre o Ensino de Latim*. Coimbra: Faculdade de Letras, 1973, p. 89-99

HALL, Theophilus. *A child's first latin book*. London: John Murray, 1888.

ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. São Paulo: Presença, 2004.

LOURENÇO, Frederico. *Nova gramática do latim*. Lisboa: Quetzal, 2019.

MIAZZI, Maria Luísa Fernandez. *Introdução à linguística românica*. São Paulo: Cultrix, 1972.

NÓBREGA, Vandick Londres da. *O latim do colégio*. São Paulo: Nacional, 1960.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010

RÓNAI, Paulo. *Curso básico de latim: gradus primus*. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. *Curso básico de latim: gradus secundus*. São Paulo: Cultrix, 2014.

RIZZINI, Carlos Toledo. *O latim para biólogos*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 1978.

SILVA, Ana Beatriz de Oliveira. *O conhecimento de história da língua na formação dos professores de língua portuguesa*. Brasília: UnB, 2015. (monog. Policop.)

SILVA NETO, Serafim da. *História do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957.

_____. *Fontes do Latim Vulgar: o Appendix Probi*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1956.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SMITH, William; HALL, Theophilus. *A smaller grammar of the latin language*. London: John Murray, 1894.

STOCK, Leo. *Gramática de Latim*. Trad. de António Moniz, Maria Celeste Moniz, Lisboa: Presença, 2012.

VIARO, Mário Eduardo. *Manual de etimologia do português*. São Paulo: Globo Livros, 2013.

_____. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. (Org.). *Morfologia histórica*. São Paulo: Cortez, 2014.

VIDOS, B. E. *Manual de lingüística románica*. Trad. de Francisco Moll, Madrid: Aguillar, 1963.

WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.