UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO DE LATIM: MORFOLOGIA E VOCABULÁRIO

A METHODOLOGY FOR THE TEACHING OF LATIN: MORPHOLOGY AND VOCABULARY

Everton da Silva Natividade¹

Resumo: *Este relato tem por objetivo comunicar os meandros da experiência docente desenvolvida no segundo semestre de 2012, no curso da disciplina Latim I – Morfologia I do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, sob os auspícios do Departamento de Letras. Após a apresentação de alguns livros e do contexto, passamos à discussão de questões metodológicas e de legislação, onde se especifica o problema encontrado. Ao fim, apresentamos a solução proposta e uma bateria de exercícios que exemplificam o trabalho levado a cabo.*

Palavras-chave: *Latim, metodologia de ensino, Morfologia, Vocabulário.*

Abstract: *This report aims to communicate the intricacies of the teaching experience developed in the second half of 2012, in the course of the discipline Latin I – Morphology I of the Center for Arts and Communication, Federal University of Pernambuco, under the auspices of the Department of Humanities. After the presentation of some books and the context, we discuss methodological issues and legislation, specifying the problem found. At the end, we present the solution we proposed and a collection of exercises that exemplify the work which was carried out.*

Keywords: *Latin language, Teaching Methodology, Morphology, Vocabulary.*

1. Introdução: Um pouco de background ou “resenhando livros”

Minha experiência como professor de latim, além de um minicurso que gerou meu TCC na licenciatura passou, antes de minha efetivação na Universidade Federal de Pernambuco, por duas outras universidades, ambas públicas e Federais: a Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte; e a Universidade Federal de Juiz de Fora. Apesar de serem ambas mineiras, a realidade encontrada é bastante diferente em termos

¹ Professor da Universidade Federal de Pernambuco.

de contexto social e de público estudantil; além disso, as propostas que encontrei para a condução do trabalho didático foram bastante distintas: na primeira, a adoção do manual *Latina essentia*, escrito por um professor da casa (REZENDE, 2003); na segunda, a liberdade de cumprir uma ementa bem específica da melhor forma que aprovesse ao professor que, pouco depois, foi substituída pela adoção de um método americano (GOLDMAN, 1982).

Latina essentia é um livro organizado em unidades didáticas bastante díspares. Para além da apresentação sumária de cada tópico e da utilização quantitativamente irregular de exercícios para a fixação do conteúdo, os textos curtos e adaptados no começo da obra e os textos longos, mas ainda adaptados ou de um latim bem simples, sempre me pareceram os maiores problemas. Isso porque, terminado o trabalho com o manual, que se efetuava em dois semestres, os alunos passavam ao trabalho com textos originais, mas essa transição, que não havia sido facilitada pelo manual de preparação, vinha em geral como um choque e não desacompanhada de desmotivação por parte dos alunos.

O método americano *Latin via Ovid*, que possui todo o começo do seu trabalho com textos adaptados em que se narram as fábulas ovidianas das *Metamorfoses* em latim adaptado, está dividido em quarenta unidades didáticas bem organizadas quanto ao conteúdo de trabalho e com uma quantidade mais ou menos regular de exercícios. Em adição, há um caderno de exercícios (GOLDMAN, 1987/1995) que pode ser utilizado como complemento para a prática de estruturas e vocabulário, além de uma coleção de vinte e um CDs (GOLDMAN, 1982) que trazem praticamente todo o livro texto gravado. A proposta se lê em linhas separadas no *Prefácio* :

O texto foi criado para ensinar o aluno a ler latim com facilidade e prazer. [...] Os estudantes vão adaptar-se rapidamente ao novo estilo [poético do texto original de Ovídio, utilizado a partir do capítulo XXXI] e sentir-se bem sucedidos em assenhorear-se do original. (GOLDMAN, 1982, p. xi e xiii)

O problema que encontrei no emprego deste método foi sobretudo o da limitação de tempo: com o passar dos capítulos, as lições se tornam cada vez mais longas, e assim também os textos, o que dificultava a progressão em sala de aula e, como de se esperar, desmotivava os alunos. Não diferentemente do que acontecia com o primeiro livro na primeira universidade, este era utilizado em dois semestres, o que implicava chegarmos somente à

metade do livro – e nunca alcançarmos o objetivo proposto no *Prefácio*, o da leitura fácil e prazerosa do latim não adaptado por intermédio das/nas *Metamorfoses* ovidianas.

Proposta diferente é a que traz o livreto de Sharpley, antes conhecido como *Teach Yourself Beginner's Latin* e hoje comercializado sob o título de *Get Started in Latin – Beginner* (SHARPLEY, 2010) que utilizei algumas vezes como material de apoio e tornei a adotar, agora como método principal, na Universidade Federal de Pernambuco. Desenhado como um método para autoestudo, cada lição se inicia com a explicação de conteúdo gramatical imediatamente seguido por exercício de prática – o qual é gabaritado no final; segue-se o texto central, por que se ensina e ilustra o ponto gramatical apresentado e por que se introduz o vocabulário; depois da repetição dessa mesma sequência, uma seção intitulada “Sobre o latim” (*About Latin*) traz notas culturais e linguísticas; uma série de exercícios de revisão e frases originais traduzidas encerram cada lição. Os textos centrais narram uma estória que se passa nos entornos de um mosteiro e um castelo, verdadeira novela episódica. Como essa introdução se dá em dezoito lições, completar o uso desse material, num curto espaço de tempo como dois semestres, me pareceu sempre viável.

2. O latim na Universidade Federal de Pernambuco

O ensino da língua latina, na Universidade Federal de Pernambuco, no segundo semestre letivo de 2012, época da minha chegada, limitava-se a três disciplinas lecionadas no Departamento de Letras do Centro de Artes e Comunicação: *Latim I – Morfologia I*, *Latim II – Morfologia II* e *Latim III – Poesia e prosa*. Há ainda uma disciplina de Literatura Latina, hoje intitulada *Antiguidade Clássica*, que propõe uma visão panorâmica do cânone, desde as origens até à expressão cristã.

No que diz respeito às “cadeiras” de língua latina, a ementa sumária, reduzida a sete palavras, me chamou desde logo a atenção: “Morfologia nominal e verbal da língua latina”². Há uma descrição dos conteúdos a serem trabalhados, é evidente, mas ela me pareceu bem menos específica que a de qualquer outra ementa de qualquer outro curso em qualquer outra universidade por que eu tivesse passado anteriormente. Se, por um lado, a parca descrição da

2 As ementas das disciplinas podem ser observadas no documento em pdf disponibilizado na página da PROACAD: http://www.proacad.ufpe.br/images/cursos_ufpe/letras_bacharelado_perfil_01106.pdf

ementa pode deixar o curso menos “amarrado” que se esperaria, ela oferece, por outro lado, uma (vantajosa) liberdade de escolha por parte do professor.

Duas considerações ainda: era a primeira vez que trabalhava num Centro em que não havia um curso completo (bacharelado ou licenciatura) *em língua latina*, além de ser um Centro em que os cursos de Letras dividem seu espaço com os de Artes. O que à primeira vista pode parecer irrelevante representa uma mudança bastante drástica no público a que eu estava, até então, acostumado.

3. *Um pouco de teoria: metodologia e legislação*

À parte as necessárias considerações contextuais da ementa proposta para a disciplina de *Latim I – Morfologia I* e do público que a ela assiste, para que chegasse à escolha de um método de ensino satisfatório, passei ainda por duas: a de questões metodológicas, que sempre detiveram minha atenção, e a de legislação, que deveria decretar por que e como ensinar latim nos dias de hoje, no contexto em que essa prática pedagógica se insere.

No que diz respeito ao segundo ponto de consideração, o legislativo, é Furlan (2006: 16 e 17), no Prefácio de seu livro, no item denominado “Diretrizes do MEC e exigências da tecnologia moderna” quem nos conduz:

No intuito de estancar prejuízos, o MEC, estabelecendo, em 1986, “Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa”, posicionou-se pela *reintrodução do Latim* no 2º. grau, “*com vista à compreensão mais lúcida da própria língua portuguesa*” e pela reabilitação dele no 2º. e 3º. graus. De outro lado, a tecnologia moderna exige que o processo ensino/aprendizagem se faça: a) com a otimização da proficiência e com a minimização do dispêndio de tempo e esforço; b) com aplicabilidade imediata, que compense tal investimento. (FURLAN, 2006, p. 16 e 17)

Como se vê, o ensino de latim fica então atrelado à aprendizagem do português, quase ancilarmente instrumental. Ainda que nos pareça que esse conceito é errôneo³, cabe dar-lhe a prerrogativa da tradição: pois é fato que durante muitos anos se defendeu o ensino da língua latina nas

3 E veja-se o que mesmo um autor de métodos tão tradicionais e arraigados na gramática e na tradução como Napoleão Mendes de Almeida (1983, p. 7) afirma: “É de todo falso pensar que a primeira finalidade do estudo do latim está no benefício que traz ao aprendizado do português”.

escolas pelo benefício que sua aprendizagem trazia (ou traria) ao domínio da língua portuguesa. Se já se divisa, hoje, que esse português a que se fazia então referência “é já a gramática, não necessariamente a da língua materna, mas a de qualquer idioma com que o estudante se ache por pouco que seja familiarizado” (LIMA, 1995, p. 24); se já se divisa, ainda, que o estudo de qualquer outra língua, desde que seja comparativo e aporte reflexões linguísticas no processo, pode trazer resultados equiparáveis aos que o latim poderia propiciar; não se abandonou, contudo, a ideia de que seu ensino deva, em dada medida, oferecer-se também como provedor da possibilidade de realização dessa antiga aspiração. Minha primeira conclusão foi que essa ideia, conquanto tradicional e talvez mesmo ultrapassada, deveria ser respeitada, sobretudo porque eu me encontrava, agora, num curso em que o latim se apresentava como mero componente curricular, e seu ensino-aprendizagem já não se justificava, de certa forma, *per se*: diferentemente do que acontece, em geral, nas disciplinas de Latim de um curso de bacharelado ou licenciatura nessa língua, os alunos que eu encontrava em sala de aula estavam sempre em busca da funcionalidade e da utilidade daqueles estudos.

Considerar o subsídio do latim ao português como merecedor de respeito e pensar em incorporá-lo à programação de um curso, no entanto, pede um cuidado especial: não esquecer-se de que o curso é de língua latina, não de língua portuguesa ou de filologia românica, transformando-o em estudos outros, vários e distintos do que deveriam ser. Borregana chama a atenção para esse erro, quando cometido em favor da História ou da apresentação dos dados da civilização, que são inegavelmente interessantes e motivadores, mas afastam certos professores do que deve ser seu objetivo primordial.

A motivação mais eficiente e mais perdurável para o estudo da língua latina encontra-se na própria língua latina, não só como via de acesso à cultura romana, mas também e sobretudo como processo, insubstituível, do estudo aprofundado das línguas românicas, mormente no domínio lexical. É preciso não esquecer que a língua de um povo é, ela própria, o elemento fundamental da sua cultura: estudar Latim é já, em si, estudar cultura romana. É bom que não se olvide esta verdade, para que não se mantenha (ou não se alargue ainda mais) uma certa tendência verificada, desde alguns anos a esta parte, de fazer das aulas de Latim aulas de História da Civilização Romana, deixando para segundo plano o estudo das estruturas da língua. É sintomático verificar que essa tendência, a nosso ver reprovável, se processou já em plena decadência do estudo do Latim. Julgou-se certamente que a via da

civilização seria mais motivante para o estudo da língua, o que de forma alguma contestamos, desde que essa via se processe apenas na medida em que motive e facilite a abordagem do texto latino e, pelo contrário, não distraia dele. (BORREGANA, 1993, p. 199)

Considerado o segundo ponto, o legislativo, voltemos ao primeiro, o da questão metodológica. Sempre foi preocupação minha planejar aulas que fossem adequadas, que facilitassem o percurso, o estudo e o progresso dos alunos. Ao lado, então, da legislação que convinha respeitar, havia o que gosto de chamar de minha “ideologia docente”, que teve sempre como base, no que tange ao ensino do latim, uma série de conhecimentos e procedimentos didáticos próprios ao professor de línguas estrangeiras. Um quadro excepcional (WILLIS, 1996, p. 11), porque sinóptico e muito esclarecedor, me vinha sempre à mente: nele, explicam-se quais são, de fato, os elementos essenciais para a aprendizagem de um idioma, enquanto não se despreza, mas se assinala também, o que há de desejável:

Condições para a aprendizagem de línguas

ESSENCIAIS			DESEJÁVEL
exposição	uso	motivação	instrução
a input rico porém compreensível de língua falada e escrita em uso	da língua para fazer coisas (i. e. na troca de significados)	para ouvir e ler a língua e para falar e escrever nela (i.e. para processar e utilizar a exposição)	na língua (i.e. chances de deter-se sobre a forma)

Guardadas obviamente as devidas proporções, pois o quadro refere-se ao ensino-aprendizagem de línguas modernas, as ditas “vivas”, muito se depreende do quadro de Willis, e as reflexões que ele propicia para o que foi a construção do meu currículo foram inestimáveis.

No que diz respeito à exposição, considerar a língua falada e escrita em uso no latim, seria extremamente complicado se eu me detivesse exclusivamente nos chamados “textos originais”. Resolvi desde logo não fazê-lo, mas, ao menos para o curso inicial, *Latim I – Morfologia I*, deter-me nos textos que narravam a história que se passa no vilarejo, uma vez decidido pela utilização do emprego do material de Sharpley como linha mestra do

curso, a que me determinaria a sequência organizacional de exposição do conteúdo. O *input* principal passava então a ser oferecido pelos textos do que antes chamei de “novela episódica”. Como cada um desses textos vem apresentado nos CDs com vozes distintas para narrador e falas de personagens, com efeitos sonoros que fazem da narrativa uma verdadeira radionovela, me pareceu que, para um nível inicial, esse *input* era suficientemente rico e compreensível; a utilização dos textos escritos dos mesmos episódios, em seguida à apresentação oral, feita nos moldes de um exercício de prática de compreensão auditiva, daria um pontapé inicial na exposição à leitura.

Quanto ao uso, sempre tão limitado nessas fases iniciais, propus algo de controlado que impunha o manuseio da língua desde a primeira atividade: os exercícios de audição eram acompanhados de perguntas, sempre em latim, sobre o texto que se ouvia. De uma forma geral, essas questões exigiam respostas curtas, inicialmente de uma ou duas palavras que se podiam ouvir na leitura do texto, conforme ela ia sendo apresentada com o CD. Com o progredir das lições, essas respostas precisavam ser elaboradas, tornando-se frases e exigindo a utilização de estruturas e vocabulário já vistos em episódios/lições anteriores. Na minha proposta inicial de não abandonar o que a tradição havia firmado como útil, os exercícios de versão também foram empregados, inicialmente solicitando aos alunos que revertissem para o latim frases que podiam ser encontradas no texto da lição, mas depois exigindo cada vez maiores esforços de manipulação do que já conheciam da língua.

Sobre a motivação, sempre tão difícil de alcançar e, uma vez alcançada, tão difícil de manter, ela esteve sempre muito combinada com a curiosidade que cada episódio despertava pela sua sequência. De fato, saber para onde ia a história e o que aconteceria às personagens foi sempre um elemento fundamental nesse processo.

A instrução, por fim, não foi negligenciada – nem o poderia ser, uma vez que, ainda que somente desejável, ela o era ainda mais por se tratar de um curso de Letras o contexto em que o curso estava inserido. Aulas expositivas dos tópicos gramaticais e baterias variadas de exercícios de fixação foram a escolha, pouco original mas nem por isso menos efetiva, que fiz.

4. Chegando a um denominador comum

As escolhas que havia feito a partir da minha ideologia docente, apoiadas no quadro de “condições para a aprendizagem de línguas” de Willis, no

entanto, formatavam o meu ensino de latim como língua, mas deixavam ainda em aberto a questão de como propor relações comparativas entre o latim e o português, nesse nível inicial, que fossem acrescentar algo à formação dos alunos e “com vista à compreensão mais lúcida da própria língua portuguesa”. O quebra-cabeças não me parecia completo e a situação era, para citar outro jogo, como a que descreve Baxter:

Quando eu era menino, costumava jogar um jogo de tabuleiro da Parker Brothers chamado *Carreiras*. [...] Antes de os jogadores começarem a se mover no tabuleiro, cada um tinha que decidir qual dos três objetivos de vida eles queriam mais – dinheiro, fama ou amor – e em que proporção. Os objetivos tinham que ser quantificados e somar sessenta pontos. Podia-se tentar conseguir os sessenta pontos em uma só categoria, como o amor, ou restringir as apostas e tentar conseguir diferentes quantidades das três categorias que se somariam até sessenta. Mas não se podia vencer ganhando recompensas que não se tinham pedido. Só se conseguia ganhar *alcançando o que se tinha dito que queria*. (BAXTER, 2007: 33)

A motivação era vencer o jogo e, nesse sentido, era preciso achar a adequação, a correta proporção que, ao fim do semestre, tivesse adicionado aos alunos o máximo de latim, de “morfologia nominal e verbal”, ao lado de reflexões que lhes acrescentassem também no conhecimento de português. Apesar de acreditar que os próprios exercícios que se fazem, rotineiramente, em sala de aula, quando bem aproveitados, seriam suficientes, foi novamente na leitura de um passo de Borregana que me veio a ideia de um acréscimo inicial, que geraria, em seguida, uma série de desenvolvimentos corolários.

Se, como vimos, na grande maioria dos casos, se estuda Latim, em Portugal, por causa do Português, porque não fazer então uma contínua ligação entre as duas línguas, sobretudo entre as palavras latinas e portuguesas? Queixam-se os professores de Latim de que os alunos desconhecem as estruturas morfo-sintáticas da língua portuguesa, o que, infelizmente, é verdade. Pois bem, estudem-se em paralelo as estruturas do Português e do Latim. Não é tendo em vista a língua portuguesa que se estuda, entre nós, a língua latina? Parta-se do texto latino (seja ele elaborado, adaptado, ou autêntico): compare-se a morfo-sintaxe latina com a portuguesa (como foram substituídos os casos em

Português?), observe-se a ordem das palavras nas duas línguas, *detectem-se palavras latinas donde provieram vocábulos portugueses, formem-se famílias de palavras paralelamente latinas e portuguesas*. (BORREGANA, 1993, p. 201)

A sugestão, que em nada é nova, foi o ponto de partida para um trabalho que, não desprezando elementos de gramática ou de tradução, ambos esperados nas lições formais de latim da academia, se centrasse no estudo do vocabulário. Como passo a demonstrar na última seção deste trabalho, a seguinte, com exemplos dos exercícios formulados ao longo do curso, a maioria das adições se preocupou em trabalhar o vocabulário por perspectivas diferentes.

5. Conclusão: apêndices

Estritamente ligados à sugestão de Borregana estavam os exercícios mais tradicionais possíveis, em que procurava trabalhar a relação entre termos vernaculares e palavras latinas que houvessem comparecido no texto de trabalho. Quanto possível, tentava equilibrar a reflexão sobre palavras cotidianamente utilizadas, cujo significado pudesse ganhar um novo matiz de compreensão pelo estudo do latim (caso de “ambulante”, no quadro 1 abaixo), e palavras novas, com o inocente intuito de ampliar o vocabulário dos alunos (caso de “mu”).

O que significam as palavras ou expressões a seguir? A quais radicais latinos das palavras vistas elas remontam? a) silvícola b) vendedor ambulante c) mu
--

Quadro 1

Ainda na esteira do que há de mais tradicional em ensino de latim, o uso do dicionário e a exploração das possibilidades que ele traz foram o que procurei em exercícios como os dos quadros 2 e 3. No primeiro tipo, pela simples busca de significados e gêneros, propunha-se a atenção ao registro dos gêneros, por vezes desconsiderado por parte dos alunos; na sequência didática, explorou-se a sufixação como possível forma de determinação genérica. No segundo, pedindo-se que completassem as listas de tempos

primitivos de verbos dados, destacou-se o infinitivo, para a sequência didática em que as diferentes conjugações do latim eram explicitadas.

Procure as seguintes palavras no dicionário e anote gênero e significado.

- a) strenuus, a, um
- b) conuocatio, onis
- c) potio, onis
- d) caro, carnis

Quadro 2

O que significam os verbos a seguir? Use o dicionário e complete a sequência dos tempos primitivos com o infinitivo de cada verbo.

- a) adsum, ades, adfui, ...
- b) aperio, aperis, aperui, apertum, ...
- c) audio, audis, audiui, auditum, ...

Quadro 3

Uma terceira forma de expandir o vocabulário se deu por meio da pesquisa de expressões. No tipo de exercício apresentado no quadro 4, os alunos eram incentivados a descobrir expressões usuais latinas e seu emprego cotidiano. Na sequência didática, além da especificação do significado de cada palavra, a análise das formas e dos casos em que ela aparece na expressão serviam para retomar conceitos já elaborados no estudo dos textos.

O que significam os verbos a seguir? Use o dicionário e complete a sequência dos tempos primitivos com o infinitivo de cada verbo.

- a) adsum, ades, adfui, ...
- b) aperio, aperis, aperui, apertum, ...
- c) audio, audis, audiui, auditum, ...

Quadro 4

Uma forma reconhecida de ampliar o vocabulário é a leitura, e isso era o que propunha um exercício como o do quadro 5: por meio de definições simples, as palavras já estudadas no texto-base eram explicadas. Tratando-se de algo já conhecido, a compreensão do texto de leitura se tornava mais fácil, e a leitura extensiva feita pelos alunos na preparação do exercício tornava-se intensiva na correção em sala.

<p>Relacione as palavras com suas definições:</p> <p>a) Christianus est...</p> <p>b) Paganus est...</p> <p>c) Coquus est...</p> <p>d) Amphitheatrum est...</p> <p>e) Doctus est...</p> <p>f) Ludus est...</p> <p>g) Suffragium est...</p> <p>() qui Iesum Christum colit.</p> <p>() locus ubi gladiatores pugnabant, equos currebant, ludi faciebantur.</p> <p>() spectaculum gladiatorum funambulorumue uel aliquid in circo, theatrum...</p> <p>() cum homo opinionem suam publice monstrat.</p> <p>() qui multos deos colit.</p> <p>() qui in culina laborat cibumque parat.</p>
--

Quadro 5

Um passo à frente do exercício anterior, o do quadro 6 propõe o uso controlado de estruturas simples com duplo nominativo. Partindo também da definição de palavras conhecidas, as definições são agora dadas incompletas, de sorte que o aluno deverá formar as frases.

<p>Forme frases, ligando A e B e utilizando uma destas três expressões: est, latine dicitur, latine appellatur.</p> <p>A</p> <p>unguentum</p> <p>ouum</p> <p>presbyter</p> <p>ancilla</p> <p>onerosus</p> <p>bibliotheca</p> <p>B</p> <p>... quod nobis dat gallina.</p> <p>... contrarium leuis, e uerbi.</p> <p>... mulier quae laborat.</p> <p>... locus librorum.</p> <p>... pater ecclesiae.</p> <p>... quod bene olet.</p>
--

Quadro 6

Por fim, um exercício que une vocabulário, treino de morfologia e leitura: o *cloze* é um texto (que pode ser o mesmo de trabalho da lição, inclusive, com ou sem alterações) de que se tiram palavras que o aluno deverá recolocar nos lugares devidos. Essas palavras podem ser dadas ou não; no caso do exercício apresentado no quadro 7, trata-se de nomes dados sem a declinação, de sorte que o aluno deverá pensar também a flexão que cabe à palavra dentro do texto.

Insira no texto as seguintes palavras: Paulus, mulus, saeuus. Apresentadas no nominativo, elas já estão no número em que devem completar as lacunas, mas você deve prestar atenção ao caso.

Obscuram per siluam ad monasterium ueniunt Paulus Luciaque. Paulus _____ ducit. Lucia in mulo sedet. Mulus est lentus. Silua est umbrosa. Lucia _____ rogat: "Episcopusne sanctus in monasterio manet?"
Paulus: "Episcopus? Nescio. Sanctus episcopus? Vel _____?"
Lucia: "Nonne est sanctus?"

Quadro 7

Como se terá podido notar, os exercícios que criei em adição aos já existentes no próprio método tratam de enfatizar questões lexicais. Não só pela tradicional e costumeira utilização do dicionário em busca de significados e detalhes gerais de flexão, mas também pela exposição, por meio de textos simples, compreensíveis *a olho nu*, que propiciassem um contato extra com a língua em situação de uso. Por fim, exercícios de manipulação da mesma língua, tendo ainda o vocabulário como centro dos objetivos, permitia o uso, ainda que controlado, da língua pelos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*. 19ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.
- BAXTER, Charles. *The Art of the Subtext beyond Plot*. Minneapolis, MN: Graywolf Press, 2007.
- BORREGANA, António A. A didáctica da língua latina baseada na sua qualidade de língua-mãe do português. In: MADEIRA, João Manuel Catarino; GARCIA, Jorge Manuel Dias (org.). *As línguas clássicas*. Investigação e ensino. Actas. Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos, 1993.

- FURLAN, Oswaldo Antônio. *Latim para o português: gramática, língua e literatura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. pp. 16 e 17.
- GOLDMAN, Norma; NYENHUIS, Jacob E. *Latin via Ovid*. A first course. 2ª. ed. Detroit, MI: Wayne State University Press, 1982.
- GOLDMAN, Norma; NYENHUIS, Jacob E. *Latin via Ovid*. Audio CD's. Detroit, MI: Wayne State University Press, 1982b.
- GOLDMAN, Norma; ROSSI, Michael. *Practice! Practice! A Latin via Ovid Workbook*. 2ª. ed. Detroit, MI: Wayne State University Press, 1987/1995.
- LIMA, Alceu Dias. Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. p. 24.
- REZENDE, Antônio Martinez. *Latina essentia*. Preparação ao latim. 3ª. edição revista e ampliada; 1ª. reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003/ © 1993.
- SHARPLEY, G. D. A. *Get started in Latin - Beginner*. With two audio CD's; a Teach Yourself guide. London: Teach Yourself Books, 2010.
- WILLIS, Jane. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Essex: Longman, 1996.

Recebido em: 10/12/2013. Aceito em: 22/03/2014.