



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

SILVIO WESLEY REZENDE BERNAL

*APRENDA LATIM DIREITO:*  
reflexões sobre a prática docente de um professor em  
formação e desenvolvimento de uma proposta  
metodológica para cursos de latim jurídico

Salvador  
2024

SILVIO WESLEY REZENDE BERNAL

*APRENDA LATIM DIREITO:*  
reflexões sobre a prática docente de um professor em  
formação e desenvolvimento de uma proposta  
metodológica para cursos de latim jurídico

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Amarante Santos Sobrinho

Salvador  
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BERNAL, SILVIO WESLEY REZENDE

APRENDA LATIM DIREITO: reflexões sobre a prática docente de um professor em formação e desenvolvimento de uma proposta metodológica para cursos de latim jurídico / SILVIO WESLEY REZENDE BERNAL. -- Salvador, 2024.

307 f.

Orientadora: José Amarante Santos Sobrinho.

Tese (Doutorado - Doutorado em Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, 2024.

1. LATIM JURÍDICO. 2. MATERIAL DIDÁTICO . I. Santos Sobrinho, José Amarante. II. Título.

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC), realizada em 20/03/2024 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA no. 6, área de concentração Linguística Histórica, do(a) candidato(a) SILVIO WESLEY REZENDE BERNAL, de matrícula 218122714, intitulada Aprenda Latim Direito: reflexões sobre a prática docente de um professor em formação e o desenvolvimento de uma proposta metodológica para cursos de latim jurídico. Às 14:00 do citado dia, Virtual, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. Prof. Dr. JOSE AMARANTE SANTOS SOBRINHO, que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. HERON JOSÉ DE SANTANA GORDILHO FILHO, Profª. Dra. LUCIELEN PORFIRIO, Profª. Dra. LUCIENE LAGES SILVA e Profª. Dra. VIVIAN GREGORES CARNEIRO LEÃO SIMÕES. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato: "A banca indica a aprovação da tese com louvor, pela rica contribuição para a área dos Estudos Clássicos e difusão do ensino e cultura do latim. A banca aponta para possíveis adequações de normas acadêmicas para o texto final. O trabalho, bem como seus produtos são apresentados de forma clara, fluída e bem organizados. A banca aponta ainda para a publicação do material didático apresentado bem como para a necessidade de produções acadêmicas, nas áreas de latim, linguística aplicada e formação de professores." Assim, a banca examinadora aprovou o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada pelo Orientador e doutor aprovado.

Documento assinado digitalmente  
 HERON JOSE DE SANTANA GORDILHO  
Data: 14/08/2024 16:41:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dr. HERON JOSÉ DE SANTANA GORDILHO FILHO, UFBA**

Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente  
 LUCIELEN PORFIRIO  
Data: 13/08/2024 16:24:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. LUCIELEN PORFIRIO**

Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente  
 LUCIENE LAGES SILVA  
Data: 13/08/2024 13:05:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. LUCIENE LAGES SILVA, UFS**

Examinadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente  
**VIVIAN GREGORES CARNEIRO LEAO SIMOES**  
Data: 14/08/2024 09:20:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. VIVIAN GREGORES CARNEIRO LEÃO SIMÕES, UFRR**

Examinadora Externa à Instituição

**Dr. JOSE AMARANTE SANTOS SOBRINHO, UFBA**

Examinador Interno



Documento assinado digitalmente  
**JOSE AMARANTE SANTOS SOBRINHO**  
Data: 20/03/2024 19:16:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**SILVIO WESLEY REZENDE BERNAL**

Doutorando(a)

*A Jozianne Camatte Vieira Andrade, minha companheira nos altos e baixos da vida. Há 17 anos, tomamos juntos uma das decisões mais corajosas de nossas vidas, e desde então, você tem sido minha fonte de força e inspiração. Seu amor, carinho e companheirismo foram essenciais para que chegasse até aqui.*

*A Rosemeire Rezende de Oliveira, minha mãe, por ter acreditado que a educação era essencial para a minha formação e sempre ter despendido todos os esforços possíveis para que eu pudesse estudar.*

## AGRADECIMENTOS

Esta tese fundamenta-se na análise do meu processo de formação como professor. Portanto, é impossível não expressar minha gratidão aos professores que, muitas vezes sem saber, contribuíram para meu desenvolvimento. Primeiramente, agradeço ao professor José Amarante Santos Sobrinho, também orientador deste trabalho, que sempre foi uma fonte de inspiração em minha trajetória acadêmica, desde os tempos da iniciação científica. Sua generosidade e paciência foram fundamentais; sem ele, esta etapa não teria sido concluída. Expresso minha sincera gratidão também ao amigo Amarante, cuja presença é constante nos momentos de alegria e de angústia, sempre demonstrando uma dedicação imensa às pessoas ao seu redor.

Agradeço de coração ao professor Sérgio Campos, cuja breve presença em minha jornada possivelmente mudou seu curso por completo. Expresso minha profunda gratidão às professoras de português que sempre me inspiraram: Chiara Barbosa, Neuraci (cujo sobrenome não me recordo), Kátia Andreia e Regiane Souffeer. Aos meus estimados professores de exatas, Ernesto, Passarela e Júnior, meu sincero reconhecimento. À tia Marilda, minha primeira professora que verdadeiramente deixou sua marca afetiva em mim, quando eu tinha apenas 8 anos. E a todos os docentes do Instituto de Letras da UFBA, que não apenas me formaram, mas também foram parte fundamental da minha jornada acadêmica. Destaco com especial gratidão as professoras Juliana Soledade, Tânia Lobo e Emília Helena, cujo ensinamento e orientação foram inestimáveis.

Agradeço também àqueles que não foram meus professores, mas que são colegas de profissão que fazem ou fizeram parte de minha jornada na área de educação. Ao diretor do Colégio Sartre, Shyna Márcio, por ter confiado em meu trabalho e sempre me orientar de maneira positiva. À minha coordenadora Aline, também minha amiga, com a qual sempre posso contar, seja nos momentos de aflição, seja para uma conversa que sempre alegra minhas manhãs. Ao ex-colega e sempre amigo Rodrigo Lima, que muito me ensinou sobre relações afetivas na educação. A Iranildes Aquino, que sempre me incentivou a terminar minha tese. A Victória Frates, pelas trocas diárias e pelas ótimas conversas nos intervalos. A Marcela Sanches, pela parceria do dia a dia.

A Juniane Barreto e Deise Borges, que sempre deixam minhas manhãs mais alegres. A Fernandes Machado, por me ensinar a como lidar com situações adversas. E a Elizabeth Lacerda, pelo carinho e pela inspiração como profissional.

Agradeço a Rosa Maria Rezende de Oliveira, minha tia e mãe, pelo amor, carinho, cuidado e atenção que sempre me dedicou. Agradeço *in memoriam* a Antônia Maria Rezende de Oliveira, minha tia, que não está mais aqui, mas que sempre teve um lugar reservado em meu coração, assim como meu tio Alfredo Serejo de Oliveira. Às minhas primas Dulcineia Rezende de Oliveira e Odete Rezende de Oliveira, por todo carinho e afeição que sempre tiveram comigo.

Agradeço aos meus amigos Michel Almeida Alves, Cristóvão José dos Santos Júnior e Emanuelle Alves, por tudo que representam em minha vida e por sempre me incentivarem a terminar esta tese.

Dedico um agradecimento a todos os meus alunos, em especial, Álvaro Almeida, Roberto Brito, Conceição Carvalho, Luciano Rocha Santana e Ildo Fucs, que por tanto tempo se dispuseram a aprender latim comigo e me proporcionaram ensinamentos muito maiores. Um agradecimento particular vai a meu primeiro aluno de latim, Dr. Henrique José Oliveira Filho, que me deu um grande incentivo para seguir trilhando o caminho que escolhi.

Às professoras Vivian Simões e Luciélen Porfírio, que fizeram parte da qualificação desta tese, e fizeram apontamentos muito pertinentes para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Luciene Lages Silva, que, juntamente com o professor Amarante, foi uma grande fonte de inspiração para meu seguimento nos Estudos Clássicos.

Ao professor Heron Gordilho, o qual já tive a honra de ter como aluno no NUPEL, e que hoje faz parte da banca de avaliação desta tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA, que me cedeu espaço para a pesquisa, e à CAPES, que financiou o projeto. E a todos que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

## RESUMO

A área de estudos clássicos no Brasil está experimentando um notável crescimento nas últimas décadas, evidenciado pela prolífica produção bibliográfica em diversas áreas. Nossa pesquisa se insere nesse contexto e se desdobra em duas vertentes: em primeiro lugar, observamos, na condição de orientandos de iniciação científica e monitor, a elaboração de um material didático para o ensino de latim denominado *Latinitas*, desenvolvido pelo professor José Amarante. Em segundo lugar, atuando como professor em formação no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Letras da UFBA (NUPEL), concebemos e implementamos um material didático voltado para o ensino de latim destinado ao público jurídico. Nesse ínterim, percebemos que nossa pesquisa se voltava também para a reflexão acerca da formação do professor, de modo que observamos que reflexões de caráter autobiográfico também se faziam relevantes para uma análise mais profunda dos processos que envolvem as concepções de ensino, de aprendizagem e as metodologias empregadas no cotidiano de sala de aula e, conseqüentemente, na produção do próprio material. Assim, esta tese se propõe: a ponderar sobre questões autobiográficas, tomadas numa perspectiva de análise da influência que a vivência educacional tem sobre o indivíduo, seja ele consciente ou não desse processo; a refletir sobre o papel da extensão como importante linha de auxílio para a formação de professores, em especial para cursos de letras clássicas, que muitas vezes não contam com esse espaço para discussão de práticas docentes; e, por fim, apresentar como produto final uma proposta metodológica para ensino de latim jurídico, analisando criticamente os processos de concepção desse material.

Palavras-chave: LATIM JURÍDICO - ENSINO - PESQUISA - EXTENSÃO - MATERIAL DIDÁTICO

## **ABSTRACT**

The field of classical studies in Brazil has been experiencing notable growth in recent decades, as evidenced by prolific bibliographic production across various areas. Our research is situated within this context and unfolds in two main strands: firstly, as undergraduate research fellows and teaching assistants, we observed the development of a didactic material for Latin instruction called 'Latinitas,' created by Professor José Amarante. Secondly, as trainee professors at the Research and Extension Center in Languages at UFBA (NUPEL), we conceived and implemented a didactic material tailored for teaching Latin to a legal audience. In the process, we realized that our research also extended to the reflection on teacher education. We observed that autobiographical reflections became relevant for a deeper analysis of the processes involving teaching and learning concepts, methodologies employed in the everyday classroom, and, consequently, in the production of the material itself. Thus, this thesis aims to: contemplate autobiographical issues, viewed from a perspective analyzing the influence of educational experiences on the individual, whether conscious or unconscious of this process; reflect on the role of extension as an important support line for teacher education, especially for classical studies programs, which often lack spaces for discussing teaching practices; and, finally, present as a final product a methodological proposal for teaching legal Latin, critically analyzing the conception processes of this material.

**Keywords: LEGAL LATIN - TEACHING - RESEARCH - EXTENSION - DIDACTIC MATERIAL**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Lista de disciplinas obrigatórias para o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Modernas (Inglês) da UFBA.

Figura 02: Dimensões da Formação do professor

Figura 03: Inserção na área de estudos clássicos – graduação [2018]

Figura 04: Inserção na área de estudos clássicos – graduação [2021]

Figura 05: Tipos de abordagem presentes em materiais didáticos para ensino de latim

Figura 06: Proposta metodológica do *Latinitas*

Figura 07: Título e imagem utilizados para a seção “Versão ao português” do *ALD* na unidade 2.

Figura 08: Ilustração utilizada na unidade 3 do *ALD*

Figura 09: Vocabulário geral da seção “Versão ao português” na primeira Unidade I de *ALD*

Figura 10: Parte do Vocabulário utilizado na seção “Versão ao português” na Unidade V do *ALD*

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz de conteúdos do *ALD*.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ALD	–	Aprenda Latim Direito
ABPL	–	Associação Brasileira de Professores de Latim
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NALPE	–	Núcleo de Antiquidade Língua e Performance
NUPEL	–	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Letras
PPGLINC	–	Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFBA	–	Universidade Federal da Bahia
UFC	–	Universidade Federal do Ceará
UFF	–	Universidade Federal Fluminense
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	–	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
USP	–	Universidade Estadual de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>PRELÚDIO</b>	15
<b>INTRODUÇÃO</b>	18
<b>PARTE 1</b>	26
<b>1 A MEMÓRIA COMO ELEMENTO DE AUTOCONHECIMENTO DA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR REFLEXIVO</b>	27
1.1 A IMPORTÂNCIA DE UMA COISA	29
1.2 A LÍNGUA PORTUGUESA: A FASE DO ENCANTAMENTO E A OPÇÃO PELO ENSINO	31
1.3 UMA MUDANÇA INESPERADA	35
1.4 A UNIVERSIDADE: A EDUCAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO	37
1.5 A PESQUISA E O ENCONTRO COM O LATIM	39
1.6 O INÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE E O PAPEL DA EXTENSÃO	42
1.7 O MESTRADO E UM NOVO DESAFIO	46
1.8 O DOUTORADO: UMA RETOMADA DE UM PROJETO E DE UM SONHO	49
1.9 A SALA DE AULA: UM LUGAR DE IDENTIFICAÇÃO E REALIZAÇÃO	50
<b>ALGUMAS PONDERAÇÕES</b>	54
<b>PARTE 2</b>	55
<b>2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM COMPLEMENTO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	56
2.1 LICENCIATURAS EM LETRAS NA UFBA: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE	58
2.2 O NUPEL: SURGIMENTO E PLANO PEDAGÓGICO	63
<b>2.2.1 Como o NUPEL, na prática, auxilia os professores em formação nos eixos do ensino e da pesquisa?</b>	68
2.3 O PROFESSOR DE LATIM – ANÁLISE SOBRE O PERFIL DOCENTE E SOBRE SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO	74
<b>2.3.1 Experiência como professor em formação de latim no NUPEL – reflexões sobre a formação</b>	77
<b>2.3.2 O professor de latim e o método – escolha e elaboração</b>	81
2.4 O PAPEL SOCIAL DO NUPEL	83

<b>PARTE 3</b>	86
<b>3 APRENDA LATIM DIREITO – UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE LATIM JURÍDICO</b>	87
3.1 A CHEGADA AO NUPEL E A ESCOLHA DE UM “MÉTODO” NUMA ERA DITA PÓS-MÉTODO	87
3.2 O ENSINO DE LATIM NO BRASIL E A QUESTÃO DO MÉTODO	94
3.3 CONCEPÇÃO DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E DE OBJETO DE ENSINO	99
<b>3.3.1 Uma concepção de aprendizagem significativa</b>	100
<b>3.3.2 Uma concepção de ensino alinhada à de aprendizagem</b>	102
<b>3.3.3 Concebendo nosso objeto de ensino</b>	105
3.4 <i>APRENDA LATIM DIREITO: A ESCOLHA DO NOME E A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA</i>	107
3.5 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA E REFLEXÕES SOBRE APORTES DA LINGUÍSTICA APLICADA	109
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b>	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	128
<b>REFERÊNCIAS</b>	135
PARTE 4 – VOLUME II - <i>APRENDA LATIM DIREITO</i> <sup>1</sup>	137

---

<sup>1</sup> Apresentamos esta parte como um segundo volume desta tese, que consiste no material didático produzido, com sumário à parte.

## PRELÚDIO

*Verba volant, scripta manent*

MICHEL TEMER (2015)

*Parturiunt montes, nascetur ridiculus mus*

SÉRGIO MORO (2019)

As duas citações escolhidas como epígrafes neste texto foram proferidas, há não muito tempo, por figuras proeminentes no cenário nacional. Em 2015, momentos antes de sua ruptura política com a ex-presidente Dilma Rousseff, Michel Temer tornou pública uma carta expressando suas preocupações sobre a conduta dela para com ele. Nesse documento, o conhecido provérbio latino *Verba volant, scripta manent* foi empregado, traduzido livremente como "As palavras voam, os escritos permanecem". O então vice-presidente utilizou essa expressão com a intenção de enfatizar a importância dos textos escritos como registros mais fidedignos para a documentação histórica.

De modo semelhante, em 2019, o ex-juiz, ex-ministro da justiça e atual senador Sérgio Moro recorreu ao Twitter, compartilhando a seguinte publicação: "Um pouco de cultura. Do latim, diretamente de Horácio, *parturiunt montes, nascetur ridiculus mus*", que, em uma tradução livre, significaria 'os montes dão à luz, e um ridículo rato nascerá'. Essa citação foi evocada em resposta a um vazamento de dados de suas redes sociais, publicados pelo site *The Intercept*, os quais insinuavam uma possível conspiração entre o ex-juiz e promotores durante a conhecida Operação Lava Jato. Ao considerar que sua conduta não continha elementos questionáveis, Moro utilizou essa célebre citação horaciana como uma espécie de verniz eloquente para enaltecer seu discurso.

Ambas as citações refletem usos públicos do latim por profissionais ligado a área do Direito<sup>2</sup> na contemporaneidade. Tomando como ponto de partida para essa discussão a área de estudos da *História da Cultura Escrita*, na qual desenvolvemos nossa dissertação de mestrado e que, de alguma forma,

---

<sup>2</sup> Apenas a título de nota, o ex-presidente Michel Temer é jurista renomado na área de Direito Constitucional.

também motivou esta tese, percebemos que os *usos* do latim no meio jurídico persistem. Em nossa dissertação de mestrado (BERNAL, 2016), ao fazermos uma reflexão sobre os *usos e representações*<sup>3</sup> do latim na obra de Machado de Assis, percebemos que, no século XIX, um dos fatores que motivava o *saber latim* era a ânsia de utilizá-lo como forma de ornamentação de *discursos*. Em uma passagem de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, por exemplo, encontramos na fala da personagem central, Brás, que, por acaso também tinha formação em Direito, a seguinte colocação:

Para lhes dizer a verdade toda, eu refletia as opiniões de um cabeleireiro, que achei em Módena, e que se distinguia por não as ter absolutamente. Era a flor dos cabeleireiros; por mais demorada que fosse a operação do toucado, não enfadava nunca; ele intercalava as penteadelas com muitos motes e pulhas, cheios de um pico, de um sabor... Não tinha outra filosofia. Nem eu. Não digo que a Universidade me não tivesse ensinado alguma; mas eu decorei-lhe só as fórmulas, o vocabulário, o esqueleto. **Tratei-a como tratei o latim; embolsei três versos de Virgílio, dois de Horácio, uma dúzia de locuções morais e políticas, para as despesas da conversação. Tratei-os como tratei a história e a jurisprudência. Colhi de todas as coisas a fraseologia, a casca, a ornamentação...** Talvez espante ao leitor a franqueza com que lhe exponho e realço a minha mediocridade; advirta que a franqueza é a primeira virtude de um defunto. (Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, p. 35, grifo nosso)

Observamos, a partir da citação machadiana, que o *discurso* (Chartier, 1999) sobre a importância do latim se faz presente no Brasil, em contextos jurídicos, pelo menos desde o século XIX, quando começam a surgir as primeiras Faculdades de Direito no país. Brás Cubas, ao assumir que não domina a língua, mas a utiliza como forma de ornamentação de sua escrita/oratória, reflete práticas de muitos juristas brasileiros até os dias atuais. O próprio ex-juiz Sérgio Moro foi publicamente criticado, na coluna do jornalista Reinaldo Azevedo, veiculada pelo site UOL, por algo considerado pelo jornalista como um uso equivocado da citação horaciana. Nesse sentido, Azevedo aponta:

Eis que, para responder ao irresponsável, resolveu resgatar uma frase do formidável Horácio, poeta latino (65 a.C — 8 a.C), que escreveu em sua "Ars Poetica" (Arte Poética), o seguinte: "Parturient montes, nascetur ridiculus mus": "Os montes parirão, e nascerá um ridículo rato". É o famoso "A montanha pariu um

---

<sup>3</sup> Ao utilizarmos esses termos, apropriamo-nos das noções de discursos, práticas e representações apontadas por Roger Chartier (1999) e discutidas por Castillo Gómez (2003).

rato". A construção horaciana está no futuro. É importante lembrar em que circunstância Horácio o escreveu — **e Moro deve ignorá-lo porque fica só na esfera da citação que vira clichê...**". (Azevedo, 2019, s.p., grifo nosso)

A frase como Moro utiliza é, na verdade, a que se consagrou, com o verbo no presente, em manuais de máximas e sentenças, de modo que é bastante provável que ele a tenha tomado de uma fonte como essas e não “direto de Horácio”, como ele diz. Aliás, nada que chegou até nós é tomado “diretamente” dos autores, mas por edições e testemunhos escritos decorrentes de manuscritos medievais. Azevedo, ao realizar essa crítica, não atenta a esse fato, mas o que nos desperta interesse nesse episódio é justamente o caráter singular de vermos, em grandes meio de comunicação, uma discussão acalorada sobre usos de latim.

Diante dessa discussão preliminar, torna-se evidente que o latim, muitas vezes rotulado como uma língua morta, preserva sua relevância no século XXI. Seu emprego persistente nos domínios jurídicos e em contextos nos quais é adotado para "as despesas de conversação" serve como o ponto de partida que motivou a elaboração desta tese. Longe de ser uma língua relegada ao passado, o latim, ao permear esferas tão contemporâneas como o universo jurídico, desafia a noção convencional de obsolescência linguística, tendo sido uma fonte fecunda de cultura e o motor principal para este trabalho de pesquisa, de que decorre esta tese.

## INTRODUÇÃO

Conforme visto no preâmbulo desta tese, o uso e a presença do latim, como língua “materna”<sup>4</sup> do pensamento jurídico, transcendem o tempo, mantendo-se ainda na atualidade como estrutura presente em diversos meios forenses. Nesse cenário, a relevância do latim destaca-se de maneira especial e foi isso que inspirou, ainda em 2012, muito antes de qualquer pensamento em relação a doutoramento, a tese que aqui se apresenta. Observamos a recorrência do uso do latim e de sentenças jurídicas por diversos profissionais do Direito, tanto durante suas formações acadêmicas, nas graduações e pós-graduações quanto em suas atividades práticas, envolvendo a produção de sentenças, as sustentações orais e as contribuições para as publicações especializadas do meio. Essa prática evidencia a persistência do latim como uma linguagem intrínseca ao exercício do Direito, ressaltando sua relevância ao longo de diferentes fases da carreira jurídica.

Contudo, na atualidade, em que o latim não mais figura na educação básica e é praticamente excluído da formação obrigatória dos profissionais do Direito, muitos desses especialistas possuem escassa ou nenhuma familiaridade com as sentenças, textos e citações que frequentemente utilizam. Para suprir essa lacuna, recorrem com frequência a manuais de latim forense ou outras fontes menos confiáveis, como evidenciado no caso envolvendo Sérgio Moro. Indubitavelmente, no meio jurídico, há uma parcela significativa de profissionais que encara o uso do latim como algo antiquado ou dispensável. No entanto, subsiste ainda um contingente que enxerga nesse idioma uma forma de preservar uma cultura e um pensamento intrinsecamente vinculados ao Direito Romano. Foi pensando nesse público, que em 2012 surge a intenção de criar, a partir de sugestão da professora Ana Bicalho, então coordenadora do NUPEL<sup>5</sup> (Núcleo de Pesquisa e Extensão em Letras da UFBA), um curso de extensão de latim jurídico.

---

<sup>4</sup> O termo *materna* aqui utilizado faz referência ao fato de o Direito romano ser considerado o predecessor da área no mundo ocidental, sendo o latim uma língua que não apenas fundou a base para a consolidação das leis no mundo hodierno, mas também uma ferramenta comumente utilizada por profissionais da área.

<sup>5</sup> O NUPEL foi fundado como Núcleo Permanente de Extensão em Letras; anos depois, para reforçar sua preocupação e sua atuação como espaço que une as atividades de pesquisa, ensino e extensão, houve uma modificação para Núcleo de Pesquisa e Extensão em Letras.

Após a aprovação no processo seletivo para professor em formação do NUPEL para o referido curso, e, posteriormente, da proposta de elaboração do material didático que seria utilizado<sup>6</sup>, começamos a elaboração de um material que viria a ser intitulado *Aprenda Latim Direito*, sugestão dada pela professora de língua inglesa, Elizabeth Ramos, orientadora pedagógica do NUPEL, de modo que houvesse uma espécie de duplo sentido na sonoridade do título.

Buscamos então relacionar aspectos ligados ao surgimento do NUPEL, juntamente com a sua importância no papel de centro de extensão, pesquisa e ensino, alinhando a aspectos autobiográficos de nossa experiência como professor em formação do programa, ao mesmo tempo que realizávamos pesquisa para a elaboração do próprio material didático que viria a ser utilizado no recém-criado curso de latim jurídico. É a partir desse problema em vista que se desenrolou essa experiência, agora convertida numa discussão de tese: como me tornei professor num contexto de docência assistida e enfrentando os dilemas da elaboração do material didático.

A estrutura delineada para abordar a inquietação proposta nesta tese divide-se em quatro partes distintas, com o intuito de buscar responder alguns dos problemas que levantamos nesta tese. Nesse ínterim, a primeira seção mergulha em uma reflexão de caráter profundamente autobiográfico, explorando uma miríade de elementos que consideramos fundamentais para o nosso processo de formação docente. Essa introspecção pessoal não apenas oferece uma visão íntima de nossa jornada educacional, mas também estabelece as bases para compreendermos a evolução de nossas perspectivas e práticas pedagógicas ao longo do tempo. Assim, essa seção busca responder como diversos aspectos ligados a experiências pedagógicas, de forma consciente ou não, interferem em nossa formação profissional.

Na segunda parte, direcionamos nossa atenção para a importância dos projetos de extensão, com especial ênfase no NUPEL, reconhecendo-os como ferramentas cruciais no desenvolvimento e aprimoramento de professores. Além disso, destacamos o papel fundamental desses projetos como espaços propícios para a realização de pesquisas no campo do ensino. Essa seção não apenas

---

<sup>6</sup> Esse tópico será desenvolvido nos três primeiros capítulos desta tese, uma vez que se relaciona, de forma mais ou menos direta, com cada uma delas.

destaca a relevância prática dessas iniciativas, mas também tece conexões fundamentais entre a teoria educacional e sua aplicação prática no contexto do ensino superior.

A terceira parte da tese apresenta uma análise dos conceitos que nortearam a elaboração de nossa abordagem metodológica. Aqui, buscamos proporcionar uma compreensão clara e crítica dos fundamentos teóricos que fundamentam nossas escolhas metodológicas, oferecendo uma base sólida para a compreensão do leitor sobre a estrutura subjacente à nossa pesquisa. Exploramos as escolhas metodológicas de maneira reflexiva, destacando como essas decisões foram fundamentais para a construção de uma pesquisa robusta e relevante no campo educacional. Por fim, a última seção desta tese consiste no próprio material desenvolvido como resultado da pesquisa.

O primeiro capítulo desta tese surgiu de maneira quase acidental, originando-se após a apresentação de um Memorial como parte do processo de qualificação para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC/UFBA). Durante a avaliação do texto, percebeu-se a presença de reflexões intrigantes sobre processos, conscientes ou inconscientes, que integraram uma trajetória pessoal de formação profissional. A partir dessa constatação, surgiu a sugestão de explorar, como parte deste trabalho, nossa própria história como objeto de pesquisa, conduzindo-nos a uma análise mais aprofundada dos elementos autobiográficos relacionados à formação docente.

No contexto dessa investigação, cabe ressaltar que, conforme Antônio Bolívar (2002), a pesquisa biográfico-científica na área de formação de professores oferece uma compreensão aprofundada de como esses profissionais atribuem significado ao seu trabalho e atuam em seus ambientes educacionais. Essa abordagem permite explicitar as dimensões do passado que influenciam as situações presentes, assim como sua projeção em formas desejáveis de ação. Em essência, os professores, como indivíduos, conduzem o ensino munidos de habilidades e conhecimentos pessoais específicos, moldados ao longo de suas trajetórias de vida singulares. Essa conexão entre a análise autobiográfica e a compreensão profunda dos processos formativos destaca-se como um elemento central desta pesquisa. Tida essa compreensão,

percebemos que o material autobiográfico apresentado, em forma de Memorial, poderia se converter em uma parte fulcral de nossa pesquisa.

Dentro deste campo de investigação, há uma crescente busca por compreender como os profissionais da educação desenvolvem suas práticas pedagógicas. Entendemos que essa investigação se torna essencial, ao explorar a vida cotidiana desses educadores, abordando suas emoções, desafios e lutas que, por sua vez, moldam o processo identitário de cada docente. Cada professor, de fato, possui sua maneira única de organizar as aulas, utilizar recursos pedagógicos, resolver problemas e lidar com os inesperados da profissão. Ao considerarmos o seguinte apontamento de António Nóvoa (1995, p. 16-17) “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os cursos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional”, percebemos que essa individualidade na forma de ser e de se constituir de cada profissional da educação pode ser comparada, conforme apontado por Nóvoa, a uma segunda pele profissional. No decorrer do capítulo, buscamos apresentar os elementos constituintes de nossa narrativa que, de alguma forma, constituíram nossa “segunda pele” profissional, tanto no âmbito da pesquisa quanto do ensino.

Diante do exposto, ao realizar este estudo, fundamentamos nossa abordagem teórico-conceitual em diversas contribuições de autores que exploram a temática em questão, destacando-se, entre eles, Antônio Bolívar (2002), António Nóvoa (1995), Jean Clandinin e Michael Connely (2011), Serge Doubrovsky (2014), Stuart Hall (2023), Jorge Larossa (1994) e Philippe Perrenoud (2002). Os referenciais teóricos utilizados tiveram como base de apoio pesquisas tanto da área da educação, visto que um dos objetos centrais é entender a autobiografia como processo relevante para análise da prática docente, quanto da área de estudos literários, uma vez que, ao nos propormos a realizar uma narrativa, autobiográfica ou não, estamos criando também uma espécie de autoficção (Doubrovsky, 2014).

O segundo capítulo deste material busca entender como a extensão tem se configurado nos últimos anos como uma das áreas da universidade que mais

tem gerado interesse estudo, ao mesmo tempo que é, como afirma Luciana Castro (2004), a área que mais carece de investigações.

Dentre as três funções da Universidade, ensino, pesquisa e extensão, a última é a mais nova e a que carece de maiores investigações. A maioria dos trabalhos realizados enfoca o processo de construção histórica da extensão e sua inserção dentro da Universidade como uma terceira função. Porém, poucos são aqueles que investigam a prática dos projetos, seu dia a dia, sua influência no processo de formação dos discentes e sua contribuição para a consolidação de um campo de conhecimento específico e das consequências dessas práticas acadêmicas. (Castro, 2004, p. 2)

Entendendo a necessidade de uma reflexão mais específica sobre o tema, buscamos referencial teórico como aporte para entender como a extensão tem se tornado esse espaço onde se é possível também discutir o ensino. Partimos então de uma macroanálise sobre os conceitos de ensino, pesquisa e extensão, presentes em documentos oficiais como a Constituição de 1988 e na Própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; e, na sequência, valemo-nos de uma análise mais detalhada de uma realidade próxima a nossa, no caso a do NUPEL, que tem ocupado, desde sua fundação, esse espaço no Instituto de Letras da UFBA. Assim, pretendemos discutir o papel do NUPEL, na formação de jovens docentes que atuam nas áreas de ensino de línguas estrangeiras, modernas e clássicas, LIBRAS e, até mesmo, de língua portuguesa, Yourubá e Kimbundu. Discutiremos sobre os espaços onde se formam os professores: onde aprendem o que ensinam, e o conteúdo a ser lecionado; onde aprendem como se aprende, e como funciona a aprendizagem, já que são profissionais da aprendizagem; onde aprendem como se ensina, já que para promover aprendizagens é preciso pensar em como ensinar numa ou noutra direção possível, seja em função da concepção de aprendizagem assumida, seja em função das demandas específicas de sua área.

Discutiremos como as disciplinas da Universidade ensinam basicamente a parte conceitual da atuação docente, os conteúdos a serem ensinados, tornando fundamentais experiências como a do NUPEL, que colocam o professor em formação em contexto de tutoria e um situação de docência assistida, em contexto menos problematizador para o desenvolvimento de

competências básicas do ensinar. Buscamos então relacionar aspectos ligados ao surgimento do NUPEL, juntamente com a sua importância no papel de centro de extensão, pesquisa e ensino, alinhando a aspectos autobiográficos de nossa experiência como professor em formação do programa, ao mesmo tempo em que realizávamos pesquisa para a elaboração do próprio material didático que viria a ser utilizado no recém-criado curso de latim jurídico.

Para o desenvolvimento de tal análise crítica sobre os referidos temas, utilizamos alguns autores como base, como Paulo Freire (2015), Moacir Gadotti (2017) e Selma Garrido Pimenta (2005), que abordam como deve ser pensado socialmente o papel da extensão na universidade e, por sua vez, como isso interfere na formação de um professor reflexivo. Ao tratarmos sobre aspectos relacionados especificamente à UFBA e ao NUPEL, valemo-nos de matérias produzidos por professores que já fizeram parte do núcleo, como José Amarante Santos Sobrinho (2015), Elizabeth Ramos (2015) e Diogo Espírito Santo (2015), que tratam tanto de objetivos pedagógicos do núcleo, como apresentam sugestões de boas práticas docentes. Por fim, analisamos, a partir de nossa experiência e de uma análise sobre a obra *Perfil do docente de Latim* (Amarante et al., 2021), publicada em 2021, sob autoria de diversos autores, o papel que projetos de extensão como o NUPEL pode desempenhar como ferramenta auxiliar na formação de professores de latim, visto que esses profissionais, ou futuros profissionais, tem ainda mais dificuldade de encontrar espaços para o exercício da atividade docente nos estágios de formação, dado que a disciplina não faz parte de currículos tradicionais da educação básica, nem apresenta grandes ofertas de mercado para tais atividades.

Na terceira parte deste trabalho, esboçamos as diretrizes teóricas e metodológicas que norteiam o desenvolvimento de nossa proposta didática. Recorremos a fundamentos pedagógicos, explorando reflexões de renomados teóricos como Jean Piaget (2007), Lev Vygotsky (1987) e David Ausubel (1982) acerca dos conceitos de ensino e aprendizagem. No âmbito da linguística aplicada, incorporamos contribuições de autores notáveis, como Bala Rajagolapan (2006), Décio Rocha e Del Carmen Daher (2015), Luís Paulo da Moita Lopes (2009) e outros, cujos referenciais teóricos têm ganhado ampla aceitação na área de ensino de línguas estrangeiras modernas. Esses aportes

são essenciais para a construção da nossa abordagem metodológica, a qual, apesar de envolver uma língua estrangeira clássica, busca inspiração em modelos consagrados no campo mais amplo do ensino de idiomas.

Exploraremos, nesse contexto, o ensino de latim no Brasil, com uma análise crítica sobre as questões metodológicas que permeiam essa prática. Essa análise se desdobrará em reflexões sobre as concepções de ensino, aprendizagem e o próprio objeto de ensino, apresentando uma abordagem alinhada às perspectivas contemporâneas de educação. Dentro desse arcabouço, abordaremos nossa concepção de aprendizagem significativa, alinhada a Ausubel (1982), destacando como essa visão influenciou nossa abordagem ao ensino do latim jurídico. Adicionalmente, discutiremos nossa concepção de ensino, estreitamente alinhada à perspectiva de aprendizagem, e como isso se reflete na elaboração de um material para nosso objeto de ensino – o latim jurídico.

Ainda neste capítulo, haverá uma discussão sobre a gênese do nome "Aprenda Latim Direito" e um detalhamento de cada etapa de elaboração de nossa proposta metodológica, alinhando com reflexões sobre os referidos aportes da Linguística Aplicada, proporcionando uma visão aprofundada das bases teóricas que sustentam nosso material didático. Finalmente, apresentaremos as etapas de testagem, reavaliações e revisões pelas quais o material passou. Essas fases críticas do processo de desenvolvimento destacam a necessidade de adaptação e aprimoramento contínuo de nossas propostas didáticas. Pretendemos, assim, oferecer uma compreensão mais abrangente e aprofundada do caminho trilhado na elaboração do *Aprenda Latim Direito*.

Por fim, na quarta e última parte desta tese, entregue em um segundo volume, apresentamos o que próprio material didático produzido para ensino de latim jurídico. Este trabalho, portanto, não se limita a uma reflexão teórica sobre a formação de professores e o ensino de latim jurídico. Ao apresentar o material didático elaborado, objetivamos contribuir diretamente para o campo educacional, especialmente no contexto do ensino de latim, fornecendo uma proposta metodológica que aspira ser inovadora na área jurídica. Acreditamos que, ao integrar a reflexão teórica à prática educacional, conseguimos oferecer não apenas uma análise crítica, mas também uma ferramenta tangível para

enriquecer o processo de aprendizagem. Desse modo, esta tese busca não apenas discutir, mas efetivamente contribuir para o avanço e aprimoramento do ensino de latim, especialmente voltado para o público do Direito e áreas correlatas no Brasil

# Parte 1

"- São as minha memórias, dona Benta.

- Que memórias, Emília?

- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio duma fita para a Paramount.

- Emília! exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?

- Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver [...]"

(Monteiro Lobato, 2007, p.43 e 44)

## **1 A MEMÓRIA COMO ELEMENTO DE AUTOCONHECIMENTO DA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR REFLEXIVO.**

Ao iniciar o trabalho de pesquisa de que decorre esta tese, cujo objetivo é ser um estudo interpretativo, inspirado na abordagem de pesquisa narrativa, na hermenêutica filosófica e nos processos que envolvem a minha formação de professor que tenta, em alguma medida, ser reflexivo de suas práticas, apresento uma narrativa de minhas experiências, pessoais e profissionais, na busca de compreender que o conhecimento advindo delas me auxiliaram nesse processo de autoentendimento de minhas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, é importante compreender que a narrativa desempenha um papel duplo como objeto de estudo e método de investigação. Ela é não apenas o fenômeno a ser examinado, mas também o método pelo qual a pesquisa é conduzida. O termo "narrativa" será aqui utilizado para descrever tanto a estrutura da experiência que está sendo analisada quanto os critérios e categorias de pesquisa. Para manter essa distinção clara, os pesquisadores canadenses Jean Clandinin e Michael Connelly (2011) referem-se à história ou relato como "fenômeno" e à pesquisa ou texto científico produzido pelo pesquisador como "narrativa". Sendo assim, compreendemos que este capítulo tem como objetivo apresentar os relatos que fizeram parte de nossa trajetória, sabendo que o resultado oriundo dessa produção é a narrativa que aqui será produzida.

É importante notar que, dado o fato de que os seres humanos, por sua natureza, vivenciam suas vidas como histórias e compartilham essas histórias, os pesquisadores narrativos têm como objetivo capturar, compilar e contar essas histórias, bem como escrever relatos das experiências vividas. De acordo com os autores canadenses Clandinin e Connelly (2011), a narrativa é uma abordagem focalizada na experiência humana e serve como estrutura fundamental dessa experiência. Sua natureza holística a torna relevante em diversas disciplinas, como Psicologia, Antropologia, História, Teoria Literária, Linguística, Artes, entre outras. Ela é uma maneira de caracterizar os fenômenos da experiência humana, e, portanto, seu estudo é aplicável em muitos campos das ciências sociais e dos estudos culturais. Segundo esses mesmos autores, a narrativa está situada dentro do âmbito da pesquisa qualitativa, pois se baseia

na experiência vivida e nas qualidades intrínsecas da vida e da educação. Percebemos que essa ideia reforça aquilo que afirma Jorge Larrossa (1994):

[...] o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (Larrossa, 1994, p.48).

Essa ideia parte de uma perspectiva de que a construção de todo conhecimento, em alguma medida, é biográfica, pois como aponta o próprio autor os sujeitos não devem ser posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes, ou seja, que compartilham suas próprias experiências em forma de conhecimento; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (Larrossa, 1994, p. 54).

Nesse prisma, entendemos como relevante para nossa pesquisa uma busca pelos elementos que, direta ou indiretamente, fizeram parte de nossa formação docente, sem, contudo, olvidar o caráter autobiográfico que esse capítulo apresenta, sendo, assim, marcado, muitas vezes, pela limitada visão do autor de sua própria prática, outras tantas por estar o próprio autor, assim como Emília na epígrafe que antecede este capítulo, submerso na própria “ficção”. Sobre essa limitação, compartilhamos o pensamento de Serge Doubrovsky (2014) de que nossas lembranças são manipuláveis, especialmente quando entramos no campo da linguagem, oral ou escrita. Nesse sentido o autor aponta:

Nenhuma memória é completa ou fiável. **As lembranças são histórias que contamos a nós mesmos**, nas quais se misturam, sabemos bem disso hoje, falsas lembranças, lembranças encobridoras, lembranças truncadas ou remanejadas segundo as necessidades da causa. **Toda autobiografia, qualquer que seja a sua “sinceridade”, seu desejo de “veracidade”, comporta a sua parte de ficção.** (Doubrovsky, 2014, p. 121, grifos nossos)

Feita a necessária advertência, na sequência, haverá de nossa parte uma tentativa de apresentar uma primeira versão sobre essa história, que, ironicamente, inicialmente não pretendeu ser uma pesquisa sobre formação docente, assim como muitos dos acontecimentos que serão doravante

apresentados ocorreram não por planejamento, mas por acaso do destino. Este texto foi a princípio, um esboço de memorial feito para qualificação dessa tese, que abriu possibilidades para a investigação científica do sujeito sobre suas práticas.

Na narrativa que se segue, não necessariamente linear, nem cronológica, haverá momentos em que a narração se dará pela importância do acontecimento e não pela ordem de sucessão. Em outros casos, a força da emoção pode tomar conta e influenciar a dinâmica da narrativa. Tentaremos, brevemente, para não entediar o leitor, e de forma certamente incompleta, abordar os momentos essenciais para a construção do caminho que me trouxe até aqui, enfatizando, preferencialmente, as etapas que foram fundamentais para a minha formação enquanto indivíduo, e o modo como isso reflete, ou não, na minha formação profissional. Seguimos, por aqui, o entendimento proposto por Stuart Hall a respeito da própria narrativa biográfica:

Pensa-se a autobiografia atualmente como algo revestido de autoridade da autenticidade. (...) Vou falar da minha perspectiva sobre certos momentos e legados teóricos nos estudos culturais, **não por esta constituir uma verdade, nem por representar a única forma de se contar a história.** Eu próprio já a contei, em vezes anteriores, de múltiplas formas alternativas; e tenciono voltar a contá-la de forma diferente. (Hall, 2023, p. 184)

Buscamos, assim, a nossa tentativa de contar uma história, e pedimos, desde já, vênha por qualquer abstração, esquecimento ou acontecimento em que as palavras não deem conta do pensamento. Demando também, que, a partir de então, começo a utilizar uma narrativa na primeira pessoa do singular, dado o caráter pessoal de muitos dos trechos que se seguem.

## 1.1 A IMPORTÂNCIA DE UMA COISA

Na busca por construir uma narrativa que consiga registrar e compreender os caminhos que me trouxeram até aqui, começo com uma frase de um de meus poetas favoritos, meu conterrâneo, o mato-grossense Manoel de Barros:

que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros etc. Que a importância de

uma coisa há de ser medida pelo **encantamento** que a coisa produz em nós. (Barros, 2002, grifo nosso)

O encantamento a que se refere Manoel, em seu idioleto<sup>7</sup>, no meu entendimento, é o combustível que move nossos caminhos. Muitas vezes, não nos damos conta de como atribuímos importância a coisas que consideramos maiores e deixamos de lado as coisas simples da vida, quase sempre as mais relevantes. Em minha jornada, nem sempre coerente, quase nunca planejada, o encantamento foi o que me moveu, seja na escolha dos caminhos que seriam seguidos, pessoais ou profissionais, seja na construção de relações interpessoais. Ao longo da narrativa que se segue, tentarei mostrar como o encantamento sempre foi algo crucial para meu desenvolvimento.

Manoel de Barros também me traz uma outra reflexão que dialoga muito bem com a anterior: “a maior riqueza do homem é a sua incompletude” (Barros, 2002, p. 79). Em minha leitura do verso da poesia, entendo que o ser humano deve ser compreendido como incompleto, uma vez que, assim, estaria sempre disposto a novas experiências e aprendizados. Nessa busca por me tornar mais incompleto, nunca estive sozinho, apesar de muitas vezes me sentir assim. Destacarei, portanto, pessoas com as quais tive as mais diversas relações: familiares, escritores, professores, orientador, alunos, colegas e amigos que, de certa forma, me causaram tamanho encantamento que se tornaram pontos essenciais na construção de minha incompletude.

Refletindo sobre isso, enquanto ainda escrevo este material, percebo que, em minha trajetória, quase sempre foi impossível fazer algo sem que houvesse um encantamento pelo objeto em questão. Há pessoas que se movem por uma inquietude natural, outras por metas estabelecidas, outras por necessidade, há ainda aquelas que se movem pela necessidade de realizar um sonho que nem sempre é seu. Em meu caso, sempre foi o encantamento o motor de minhas atividades, pessoais ou acadêmicas. Compreendo que essa também seja uma tentativa que se reflete no meu fazer pedagógico diariamente na atualidade, na busca por causar em meus alunos o encantamento que um dia

---

<sup>7</sup> A despeito do que linguisticamente se considera ‘idioleto’, Manoel chama assim a sua linguagem, de modo que o conceito, nas palavras do poeta, se referiria à língua dos bocós e dos idiotas: uma forma carinhosa e inusitado de se tratar a própria obra.

me foi despertado em relação à educação e, por que não, em relação à língua portuguesa e, certamente, ao latim, do qual tratarei mais à frente.

## 1.2 A LÍNGUA PORTUGUESA: A FASE DO ENCANTAMENTO E A OPÇÃO PELO ENSINO.

Bem antes do latim, a língua portuguesa começa a se tornar uma parte significativa de minha vida através da literatura. Destaco aqui a minha primeira e inesquecível memória literária da infância, o primeiro livro que li por escolha própria, ainda aos dez ou onze anos de idade: a *Odisseia*, de Homero. Obviamente, tratava-se de uma adaptação muito simples da obra, com muitas figuras, letras em tamanhos garrafais e diversos outros atrativos que me fizeram, na posição aluno da quinta série do ensino fundamental, optar pela obra. Dentre tantas outras havidas na biblioteca da escola, a escolhi, pois, aparentemente, me daria “menos trabalho” para participar da roda de leitura proposta pela professora Neuraci, de língua portuguesa. Apesar de a motivação não ter sido das mais nobres, confesso, talvez não pudesse ter havido uma escolha melhor. A partir daquele momento a literatura passou a me encantar e a se tornar parte importante de minha vida; a obra homérica, ainda que extremamente simplificada, me despertou uma paixão incrível pela leitura. A aventura de Odisseu com gigantes, feiticeiras e deuses me abriu a novos interesses literários. Ironicamente, anos depois, como direi adiante, ingressei na área de estudos clássicos e sigo, até hoje, encantando-me com histórias relacionadas ao mundo antigo.

O gosto pela leitura logo foi tomando forma. Pouco tempo depois conheci os livros da série Vagalume, e meu objetivo tornara-se, então, completar toda a coleção, algo que não me recordo se foi possível. Até hoje me lembro vagamente de uma incrível história sobre meninos perdidos em uma ilha. Com o tempo, novos prazeres foram descobertos: tomei gosto pelos mistérios de Conan Doyle e Agatha Christie; chorei e me emocionei com o *Meu pé de laranja-lima*, de José Mauro de Vasconcellos, e, anos mais tarde, com o *Ainda em flor*, de José Amarante, obras que me despertaram lembranças muito particulares; delicie-me com as obscenidades de Eça de Queiroz em *O primo Basílio* e em *O crime do*

*Padre Amaro*; descobri as tragédias shakespearianas; a riqueza do teatro de Suassuna; a criticidade da obra de Jorge Amado, a importância social da obra de Vitor Hugo e a riqueza que existe nos autores da antiguidade clássica, como Homero, Virgílio, Ovídio, Catulo, Marcial, César, Cícero e, meu favorito, Sêneca... além de muitos outros que a memória não vai me permitir citar. Fato é que o encantamento com a literatura foi o que primeiro me despertou interesse na área de língua portuguesa, e, certamente, é um dos motivos por hoje eu estar desenvolvendo uma tese de doutorado na área de Letras.

Parafrazeando uma fala de Manoel de Barros, no documentário *Só dez por cento é mentira* (2010), ao ser questionado sobre a importância da poesia, responde que a poesia não serve para nada, mas que, a partir do momento em que você conhece um verso e atribui sentido a algo, você amplia o mundo. O mundo passaria a ser, então, você e aquele verso. Hoje, na função de professor, de literatura, de língua portuguesa e de latim, sempre pergunto a meus alunos para que eles acham que servem a minha disciplina; e após algumas respostas, ora triviais, ora até mesmo profundas, respondo que eu mesmo acredito que ela não tenha serventia alguma (especialmente dando aula de latim para alunos de letras essa resposta sempre desperta algum riso). Após um questionamento sobre qual a serventia de diversos outros aspectos que fazem parte de nosso cotidiano, concluo o pensamento com a reflexão de que a “serventia” de uma matéria se dará sempre no campo individual.

Algo que sempre me incomodou, em muitos docentes com os quais tive contato ao longo dos anos, é a ilusão de que aquilo que ele estuda/leciona é algo extremamente importante para a vida do aluno. Ora, qual a relevância para um estudante extremamente talentoso em artes cênicas em aprender trigonometria? Qual a relevância, para alguém que gosta de exatas em saber classificar uma oração subordinada substantiva? Muitas vezes a resposta mais óbvia e imediata é “para passar em alguma avaliação”. Justo, afinal, todos devem ser expostos a múltiplos saberes, até mesmo para saber aquilo em que têm mais aptidão. Todavia, a postura do docente que se coloca ou coloca sua disciplina em um pedestal – a partir do qual qualquer um que ouse questionar a sua importância deva ser submetido a algum tipo de julgamento – sempre foi algo que me causou incômodo, e busco, sempre, alinhar - aos mais variados tipos de estudantes que

encontramos dentro de uma sala de aula - as devidas obrigações/ competências que precisam ser adquiridas com as disciplinas que leciono. Confesso que isso nem sempre é uma tarefa fácil.

Voltando ao termo *encantamento*, acredito que eu seja fruto de professores que provocaram esse sentimento em mim. Professores que não precisavam afirmar a importância de sua disciplina para torná-la interessante. Na infância, devido talvez a meu gosto pelos estudos, nem sempre tive um bom relacionamento com todos os colegas; em compensação, tive professores que me marcaram e que foram muito importantes para meu desenvolvimento pessoal. Na área de língua portuguesa, na educação básica, não tenho como não citar a professora Chiara Goes Barbosa, que esteve comigo durante quase todo o ensino fundamental, tornando as aulas de gramática extremamente prazerosas; e a professora Kátia Andrea, que chegou, já no primeiro dia de aula pronunciando a letra “r” de forma muito acentuada, como na palavra “crrrrravo”, e atribuiu isso a suas aulas de latim na faculdade. Confesso que hoje, essa explicação me parece um tanto risível, mas foi um fator que, à época, me despertou certa curiosidade pelo latim. Além disso, seu amor pela língua portuguesa, tratando-a como se fosse mágica, sempre foi bonito de ver.

Nesse período de minha vida, não houve professor mais importante e marcante do que o professor Sérgio Campos, hoje quase uma celebridade em Mato Grosso do Sul. Apesar de ter sido meu professor por um período inferior a um ano, foi marcante para mim, não apenas pela sua excelente didática e pela sua pouca preocupação com os fatores formais de uma aula (algo que me inspira até hoje no exercício de minha profissão). O fato que mais me causou *encantamento* foi a sua humanidade e preocupação que teve com um aluno, que, honestamente, à época não merecia tal consideração. Encontrava-me em um momento muito conturbado em minha vida: eu fazia parte de uma denominação religiosa que estava me pedindo que abandonasse os estudos para servir unicamente “à obra de Deus” e tinha decidido fazê-lo. Ao descobrir isso, lembro-me até hoje que o professor Sérgio parou sua aula para conversar comigo, compartilhou sua experiência de vida, e encontrou-me em duas oportunidades fora do ambiente escolar para me dissuadir da ideia. Deu certo. Hoje, além de professor de latim, conforme se destaca *infra*, sou muito realizado

como professor de literatura do ensino médio e tenho nele e, principalmente, em sua atitude, uma inspiração.

Cabe ainda citar outros professores da educação básica que foram importantes em minha vida, como o saudoso professor Sérgio Auer, de gramática, que, mesmo com idade avançada, conseguiu me marcar com suas interessantíssimas aulas, em especial uma de fonética e fonologia da qual me recordo até hoje. Os professores de outras áreas também, como o engraçadíssimo Ernesto, de geometria, que aprendia o nome de todos os alunos no primeiro dia de aula; o rabugento, mas amoroso, Passarela, de Física; a queridíssima professora Soraia, de língua espanhola; Cibele, de Matemática, que foi quem quase me fez enveredar pela área de exatas; entre outros, que o tempo fez com que o nome fosse esquecido, mas que permanecem lembrados por seus ensinamentos.

Acredito que tenha levado uma boa quantidade de linhas prestando essa singela homenagem a meus professores, não apenas pelo sentimento de gratidão que carrego comigo, mas também porque foram eles que me fizeram escolher a docência como caminho de vida e, de algum modo, me conduziram indiretamente também ao ensino de latim. Na adolescência, é natural que muitos ainda não tenham decidido qual caminho seguir, mas a paixão pelo ensino já existia em mim desde as séries iniciais do fundamental e estive, quase sempre, bem definido dentro de mim que esse seria esse o caminho que viria a percorrer. Tinha muito prazer em ajudar os colegas a estudar para as provas e adorava ouvir elogios à minha didática; gostava também de apresentar trabalhos à frente da sala de aula e ser ouvido por todos e fazia de questão de sempre elaborar as melhores apresentações que eu podia.

Hoje, na posição de professor, vejo em alguns estudantes esse mesmo ímpeto e essa mesma vontade de ensinar, alguns, inclusive, já se tornaram meus colegas de profissão. Enxergo em muitos deles o reflexo do que um dia eu fui. Lembro-me de imediato de uma estudante do segundo ano do Ensino Médio, hoje já formada em Letras, pela UFBA, assim como eu, a quem um dia eu pedi que ensinasse o conteúdo aos colegas, tomando a minha posição naquele momento, durante uma aula de gramática sobre adjunto adnominal. Reconheço que nem lembro direito como foi essa “aula”, mas saber, anos depois, que aquilo

foi extremamente gratificante e significativo para ela me faz refletir sobre o tamanho dos impactos que causamos em nossos estudantes, alguns muitos positivos, outros, talvez, negativos. Essa talvez seja uma profissão capaz de mexer de forma significativa com o destino das pessoas. Um professor é capaz tanto de encantar e fazer um aluno seguir determinado caminho, como pode ser também o responsável pela interrupção de um sonho. Ainda assim, sempre soube que um dia acabaria inevitavelmente me encontrando onde hoje estou.

Minha única dúvida era qual seria a disciplina que viria a lecionar, inicialmente. Eu tinha uma intuição de que seria a matemática, adorava resolver problemas complexos e passava horas do meu dia com enigmas, equações e exercícios de lógica, tal paixão só se comparava com aquela pela literatura. Um fato curioso é que, no momento da escolha, no vestibular, de qual curso eu faria, a decisão se deu numa jogada de cara ou coroa, sendo a face da princesa Isabel uma das responsáveis pelo meu ingresso no curso de Letras. Um acaso do destino provavelmente, esse que se apresentou muitas vezes de forma improvável ao longo de minha história, assim como foi a minha chegada à Bahia e a uma série de mudanças futuras que o destino proporcionou.

### 1.3 UMA MUDANÇA INESPERADA

Durante toda minha vida escolar, sempre fui um aluno muito interessado em aprender, apesar de não ter desenvolvido o gosto pelo estudo. Quando digo 'estudo' aqui, refiro-me à prática de sentar e estudar algo que não seja de meu interesse imediato. Acredito que não sentir prazer com esse ato tenha relação com alguns traumas desenvolvidos na infância, em especial em momentos nos quais eu era obrigado por meu padrasto a estudar e sofria com castigos físicos – os quais prefiro não detalhar – todas as vezes em que errava alguma questão. Todavia, sempre tive alguma facilidade com os estudos: aprendia os conteúdos na escola apenas com as explicações dos professores, em especial daqueles mais dedicados à profissão, e me destacava nas notas, conseguindo, muitas vezes, aproveitamento máximo de notas em todas as disciplinas, com exceção de artes, já que não tenho talento algum para que me destacasse nessa área.

Encontrava na escola um espaço parcialmente seguro, e tinha grande prazer no tempo que lá dispndia.

Isso se modificou radicalmente quando adentrei na Igreja Universal do Reino de Deus no ano de 2005. Motivado não por um motivo nobre, mas sim pelo interesse afetivo na menina que havia me convidado para ir a assistir a um culto, comecei a fazer parte daquele mundo, e, pouco a pouco, meu interesse começou a se voltar unicamente aos assuntos da igreja. A escola, a essa altura, tornara-se apenas uma obrigação enfadonha. O aluno “dedicado” e com bom desempenho dera lugar a um aluno sonolento, pois eu virava muitas noites na igreja e estava sempre envolvido em alguma atividade que consumia absurdamente ou o meu tempo, ou a minha energia. Com isso, em 2006, lembro-me de ficar em recuperação em todas as disciplinas escolares. Apesar de não ter sido reprovado, pois durante o período da recuperação me dediquei um pouco e consegui as notas suficientes para aprovação, era um fato notório que eu já não era a mesma pessoa. Muitos dos meus professores custavam a acreditar que aquilo de fato estivesse acontecendo comigo e até aventavam a possibilidade de que eu estivesse envolvido com drogas.

Observando hoje essa etapa de minha trajetória com olhar crítico e analisando os impactos que indiretamente me ajudaram na prática docente, percebo que foi quando estive na referida denominação religiosa que desenvolvi algumas habilidades importantes que, mais tarde, também seriam utilizadas no fazer pedagógico. Sem dúvida, a questão de lidar com grupos de jovens, muitas vezes em posição de liderança, e com projetos a desenvolver, metas a alcançar e obrigações a cumprir, foi um vislumbre de habilidades que eu, mais tarde e mais maduro, desenvolveria no dia a dia de uma sala de aula.

A chamada *mudança inesperada*, que intitula esta seção, ocorre em 2007, quando eu começo a ter alguns conflitos com a igreja devido a proibições de um relacionamento amoroso com Jozianne, hoje minha esposa. A mãe dela, por motivos econômicos, não aceitava nosso namoro e usava a religião como forma de manipulação de suas vontades. Passamos por diversas situações extremamente problemáticas que não cabem também em um texto acadêmico, mesmo que de caráter autobiográfico, como este que me propus a fazer no início desta tese, de modo a enfatizar que um processo formativo é cheio de meandros

e cujo início e rotas se detectam por meio da reflexão. Dessa experiência, o que destaque é a decisão que tomamos que mudou completamente nossa trajetória. Em 15 de maio de 2007, compramos duas passagens de ônibus e “fugimos” de casa, eu com 17 e ela com 18 anos, com poucos recursos – oriundos de coisas que vendemos – e duas malas de mão. Chegamos à Salvador depois de dois dias, com uma reserva de apartamento por temporada, feita previamente, e a coragem de construir nosso próprio destino.

Nesse ínterim, fiz de tudo um pouco: trabalhei em uma pizzaria, em shopping center, tentei, sem sucesso, vender amendoim no sinal, fui recenseador do IBGE no censo de 2010. Olhando para trás, foram muitos os desafios pelos quais tive que passar para me manter em Salvador, para evitar o retorno à nossa cidade e o possível fim de nosso relacionamento. Enfim, essas etapas precederam o meu ingresso na Universidade Federal da Bahia, no ano de 2010, espaço que teve um papel fundamental na transformação de minha vida, tanto pessoal como profissional, e que me direcionou ao desenvolvimento da ideia de ser professor e de poder atuar também como docente de latim.

#### 1.4 A UNIVERSIDADE: A EDUCAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO

Após o citado lançamento da moeda no jogo de cara ou coroa, fui aprovado no vestibular de Letras da UFBA para ingresso no semestre de 2010.1. Ironicamente, um ano antes, havia me inscrito também no mesmo vestibular, todavia, no dia da já não mais existente prova discursiva, tive um problema de saúde e acabei perdendo a oportunidade. Hoje, percebo que faz muito sentido um excerto que se repete em Virgílio: *Fata viam invenient*, ou seja, “Os destinos encontrarão seu caminho”<sup>8</sup>. Digo isso porque, caso tivesse entrado em 2009.1, provavelmente teria tido outras formas de contato com o latim e não teria sido aluno do cativante professor José Amarante – que me orienta desde o período de iniciação científica – uma vez que ele só viria a ser efetivado como professor da UFBA exatamente no semestre seguinte. Ainda sobre esses acasos da Fortuna, lembro-me de ter sido aprovado entre os primeiros lugares na seleção do referido vestibular, o que, à época, me daria o direito de fazer a matrícula com

---

<sup>8</sup> Cf. Virg. *Aen.* 3.395 e 10.113.

prioridade. Um dos meus objetivos era cursar toda a grade curricular pela manhã. Quando cheguei à mesa para efetivar a escolha da grade com o servidor responsável pelo processo, a falta de minha assinatura no meu diploma de conclusão do Ensino Médio fez com que eu tivesse que sair do local para tirar uma nova cópia do documento, enfrentando uma fila considerável com pessoas em situação similar. Isso fez com que eu tivesse que escolher a grade do período vespertino, e quem sabe ali também tenha havido esse movimento do acaso.

Ao entrar na universidade, ainda bastante jovem e imaturo, como a maioria dos calouros o são, não foram muitas as disciplinas que me despertaram interesse a princípio. As iniciais de literatura, não se pareciam em nada com as expectativas criadas devido a meu repertório de leitura pessoal; as de linguística, apesar de interessantes, apresentavam abstrações que, para mim, não faziam tanto sentido. Foi no latim, uma disciplina que, à época, era muito pouco procurada na UFBA para o desenvolvimento de pesquisas, que encontrei meu maior encantamento. As aulas do professor José Amarante, eram as mais dinâmicas, as mais desafiadoras, as mais interessantes. Só quem já foi aluno sabe como é um prazer ser ensinado por Amarante. Em meu caso, percebo que, por não sentir prazer em momentos de estudo, professores com abordagens mais dinâmicas me causam maior identificação. Acredito ainda que – por ser uma língua cuja aprendizagem muitas vezes, e talvez exageradamente, seja associada a um processo semelhante ao de desenvolvimento do raciocínio lógico – o latim tenha ativado em mim o meu lado de “exatas”. Ainda que provavelmente encontre divergências quanto a minha forma de pensar, até hoje, o processo de tradução de certos textos latinos muito se assemelha, em minha visão, à resolução de problemas matemáticos. Já no primeiro semestre, o latim se tornaria minha disciplina favorita, e o professor Amarante já teria ganhado meu maior respeito e admiração. Tamanho foi meu interesse em sua matéria e meu encantamento com sua didática que, mesmo residindo em Lauro de Freitas e odiando acordar cedo, terminei por me matricular em sua turma no segundo nível de latim às 7:00 da manhã de uma segunda-feira, pois esse era seu único horário disponível sob sua tutela. Ao todo foram mais de oito disciplinas na graduação, cursos que me levaram a um desejável amadurecimento na área de

estudos clássicos, juntamente com as experiências de pesquisa, de extensão e a participação em diversos congressos da área.

Apesar de esse grande interesse pela área ter ocorrido logo no início da graduação, minha relação com o latim começou a se fortalecer em meu terceiro semestre, quando minha esposa também adentrou no curso de Letras e foi matriculada na disciplina de latim com outro professor, de um período em que, na UFBA, os professores ainda eram aqueles cansados da batalha. Ela sempre apresentava muitas dúvidas em relação à disciplina, assim como seus colegas de turma. Isso fez com que, em alguns momentos, eu me sentasse com eles e lhes ensinasse o pouco que tinha aprendido. Com os comentários dos colegas elogiando minha didática, tive o ímpeto de conversar com o professor José Amarante e pedir para ser monitor de sua disciplina, o que me foi negado duas vezes, pois ele dizia que não podia oferecer bolsas. À época, eu nem sabia o que era uma “bolsa” e me dava por convencido, acreditando que se tratava de algum empecilho burocrático, ou mesmo por ele considerar que eu não tivesse o perfil para a função. Após entender que se referia a questões financeiras, fiz uma terceira tentativa de ser monitor da disciplina, deixando claro que o faria de forma voluntária. Ele então aceitou. Deixo registrado aqui que fui não apenas o primeiro monitor de Amarante, como também o primeiro orientando de IC e o primeiro orientando de Mestrado, o que mostra como ele teve um papel muito mais do que fundamental em minha vida acadêmica. Hoje, sob sua orientação no doutorado, tenho a certeza de que não podia ter feito escolha melhor: Amarante, além de um professor sem igual, é extremamente generoso e humano.

O ingresso na UFBA mudou minha vida, como já citado anteriormente. Minha esposa e eu passamos por muitas dificuldades quando tomamos a decisão de fugir de casa e procurar nosso caminho em Salvador. Muitas foram as vezes que precisamos utilizar a instituição como apoio para dar continuidade às nossas atividades. Não me esqueço da importância que foi para mim ter à disposição um restaurante universitário, com comida a preço acessível, onde fizemos praticamente todas as nossas refeições por dois ou três anos. As bolsas de iniciação científica e, mais tarde, de professor em formação – experiência que me permitiu a escrita desta tese – foram para mim uma forma de manutenção no

processo de formação. Em tempos em que a educação sofre ataques sistemáticos, é sempre importante ressaltar a importância que investimentos públicos têm na vida de pessoas que não teriam outra forma de acesso e, principalmente, de sua manutenção nesses espaços acadêmicos. A educação me proporcionou não apenas uma transformação intelectual, mas também financeira. Hoje, apesar de todas as dificuldades que a profissão de docente apresenta, sinto-me realizado com minha escolha e não me vejo em outro lugar. Alinhado a isso, ainda vejo também na pesquisa um espaço muito importante para se refletir sobre as próprias pedagógicas, bem como um espaço fundamental para a formação do profissional de educação.

### 1.5 A PESQUISA E O ENCONTRO COM O LATIM

Após a entrada como monitor voluntário das disciplinas de latim, foi natural que se despertasse em mim o interesse em desenvolver também pesquisas na área. O orientador, após conseguir apoio financeira de bolsa de IC na Capes, apresentou-me uma proposta de desenvolver pesquisa na área de História da Cultura Escrita no Brasil, com ênfase em questões relacionadas às representações sobre o latim em autores da literatura.

Dessa forma, meu primeiro trabalho acadêmico consistiu na análise desses usos em obras de Gregório de Mattos, o que resultou em uma produção de relatório final bastante interessante que viria a se tornar, em 2013, meu primeiro artigo científico publicado em uma revista indexada, intitulado *Gregório de Matos: os usos e as representações da cultura e da língua latina na obra do poeta baiano*. No caso, a publicação se deu na revista *Ateliê*, produção seriada do Colégio Módulo, em Salvador, no qual, à época, eu atuava como monitor da disciplina de língua portuguesa para o Ensino Médio.

Ainda em 2013, ocorreu a publicação de meu segundo artigo científico em revista indexada, fruto de um trabalho final na disciplina “Introdução à Literatura Latina”, cursada também com o professor Amarante. No artigo, intitulado *De Penélope a Ulisses: uma discussão acerca do amor e da originalidade em Ovídio*, publicado pela revista *Plêthos*, faz-se uma análise a partir da carta de Penélope a Ulisses, imaginada e escrita por Ovídio em suas

*Heroides*, e se realiza também uma comparação com um poema moderno da escritora baiana Myrian Fraga.

Do ponto de vista acadêmico, 2013 foi um ano bastante produtivo, uma vez que, além de diversas apresentações de trabalho, em Salvador e em outros estados, também foi o ano de entrada como professor em formação no NUPEL, e de início de elaboração do material didático que, hoje, é uma parte e um produto de minha tese de doutorado. Fazendo essa colocação percebo que, ao começar a exercer de forma mais recorrente o exercício de minha profissão, a partir de 2014, minha produção acadêmica foi bastante afetada, havendo uma redução considerável em participações em eventos e, com exceção da dissertação de mestrado e de dois artigos publicados em anais de congresso, há quase uma ausência de novas publicações. Isso provavelmente é reflexo de como a prática docente, especialmente na educação básica, apesar de compensadora, dispense muita energia e tempo. Nesse sentido, um acontecimento essencial nesse processo se deu a partir de meu ingresso como professor em formação no NUPEL e o início da prática docente efetiva<sup>9</sup>.

## 1.6 O INÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE E O PAPEL DA EXTENSÃO

Durante o início da graduação, quando eu já demonstrava interesse pela área de latim, muitos de meus colegas ficavam um tanto surpresos com a escolha da área, apontando que seria muito difícil obter qualquer vínculo profissional a curto e médio prazo devido à baixa demanda de oferta de cursos. Todavia, minhas primeiras experiências docentes, remuneradas inclusive, foram justamente nessa área, e hoje são importantíssimas, senão cruciais, para minha formação profissional. Aqui me vem à mente a questão de não deixar que a

---

<sup>9</sup> Deixo uma ressalva de que não haverá na seção, a fim de evitar repetições desnecessárias, um grande detalhamento, uma vez que capítulo seguinte desta tese discutirá exatamente essa etapa de formação profissional.

opinião alheia sobre a “serventia” de alguma coisa interfira nas decisões particulares.

Meu primeiro ensaio de atuação profissional foi construído em um curso particular de línguas estrangeiras cuja dona, a italiana Paola Valenti, tinha interesse em ofertar uma disciplina de latim. Foi no ano de 2012, no curso *Intellectus Omnis* (Todo o Conhecimento), localizado no bairro do Garcia, que pude, na prática, assumir uma turma e aplicar o material didático *Latinitas*, do professor Amarante, que ainda se encontrava em sua primeira versão. Tive a oportunidade de lecionar a alunos brilhantes, que se tornaram, após mais de dois anos de convivência, bons amigos e me ajudaram a aprender a ensinar.

No próximo capítulo desta tese de doutoramento, discutirei justamente sobre essa questão: onde se aprende a ser professor? E um dos espaços que mais contribuíram para minha formação nesse sentido foi o NUPEL – Núcleo de Pesquisa e Extensão em Letras, da UFBA, que me possibilitou, durante quatro semestres, não apenas uma experiência de docência assistida, primeiramente pelo professor José Amarante, e na sequência pela professora Tereza Pereira do Carmo, como também me abriu as portas para o início da produção de meu material voltado para o ensino de latim jurídico.

Já durante o período do doutorado, levantei alguns questionamentos sobre a elaboração de nossa proposta metodológica: Por que um aluno de graduação, com tão pouca vivência ainda no estudo de latim, e menos ainda no exercício da docência, foi “autorizado” a elaborar um material didático para um curso de Latim Jurídico oferecido na instituição? O que o fez acreditar que isso seria possível? Quais ferramentas dispunha para colocar isso em prática?

À época, talvez não tenha refletido muito sobre como isso é incomum, talvez até improvável, visto que em todos os outros cursos de línguas estrangeiras, modernas e clássicas, oferecidos pelo NUPEL, isso não é uma possibilidade, já que os materiais são previamente selecionados e cabe ao professor em formação “aplicá-los” em sala de aula, ainda que esses jovens docentes, em suas primeiras experiências profissionais, participem dessa seleção quando são consultados pela coordenação geral e orientador da área. Em meu caso, encarei o desafio, com muita alegria e com a expectativa de que

aquele material um dia viria a ser, de fato, publicado e tornar-se-ia, talvez, um livro utilizado não apenas por mim, mas por outros professores que se lançassem ao ensino de latim jurídico, ou mesmo por algum estudante que buscasse por conta própria saber um pouco mais sobre a língua. Tudo isso, sem nem levar em conta o fato de que estávamos diante de uma situação bastante particular, com a possibilidade de investimento em uma experiência única, que é a de elaborar o próprio material didático.

Sobre essa experiência única vivenciada, vejo hoje, com olhos diferentes do estudante de graduação, que muitos dos movimentos ali tomados eram feitos de forma intuitiva, buscando reproduzir elementos que tinha à época como modelo de boas práticas docentes. Perrenoud, ao falar sobre práticas reflexivas no ofício de professor, apresenta essa ideia de que algumas ações tomadas por nós, docentes, são tomadas no calor do momento, sem que haja sobre elas uma consciência mais profunda.

No fogo da ação pedagógica, temos pouco tempo para meditar. Refletimos, principalmente, para decidir o passo seguinte: interromper ou não uma conversa, iniciar ou não um novo capítulo antes do final da aula, aceitar ou não uma desculpa, punir ou não um aluno indisciplinado, responder ou não a uma pergunta insolente, idiota ou descontextualizada, permitir ou não que um aluno se retire da sala de aula, etc. **Cada uma dessas micro decisões mobiliza uma atividade mental.** Na vivência diária, **a atividade parece “pré-refletida” no limite da consciência. Pensamos, mas não somos conscientes desse fato.** Não há deliberação interna nem hesitação e, portanto, não há reflexão no sentido mais profundo da expressão. (Perrenoud, 2002, p. 33)

Sobre o desafio de elaborar um material, à época, apesar de ter a certeza de que teria uma boa orientação para a realização da tarefa, não havia uma consciência clara sobre as diretrizes e metodologias envolvidas nesse processo. Hoje, ao tentar responder a essas perguntas, percebo que o *ALD* “nasceu” muito antes de ser de fato uma ideia. Hoje, já com uma maior reflexão da prática docente e durante o próprio desenvolvimento desta tese, que permitiu uma abordagem reflexiva sobre práticas docentes, percebo que a atitude reflexiva, assim como aponta Perrenoud, é necessária e que, em que pese a necessidade/possibilidade de adoção/produção de materiais didáticos, é na

figura de um docente reflexivo de sua própria prática que se desenvolvem as melhores práticas pedagógicas.

**A reflexão é, na maior parte das vezes, retrospectiva quando é subsequente a uma atividade ou a uma interação**, ou a um momento de calma. **Sua função principal é ajudar a fazer um balanço, a compreender o que deu ou não certo e a preparar o profissional caso a ação se repita.** Em tese, sempre há uma eventual “próxima vez”. (Perrenoud, 2002, p.37, grifo nosso)

O primeiro contato com materiais didáticos voltados ao ensino de uma língua, seja materna, seja estrangeira, pode ocorrer já no período de escolarização. Na função de professor, é comum observar que nossos alunos, mesmo os da educação básica, apontam juízo de valor sobre o material didático adotado, ora pelas atividades propostas, ora pelos textos escolhidos. Sendo assim, acredito que, na posição de aluno, é comum que se avalie se um livro didático é “bom ou ruim”, ainda que isso aconteça sem grande senso crítico. Lembro-me até hoje de textos que levo como repertório sociocultural, textos vistos pela primeira vez em materiais didáticos escolares, ainda na posição de estudante, como *O retrato Oval*, de Edgar Allan Poe, presente numa coletânea da 7ª série do ensino fundamental (a simples presença desse conto me fez tomar gosto pela literatura de mistério); lembro-me inclusive do nome dos autores do material: Carlos Alberto Faraco e Francisco Moura. Resolver as questões e ler os textos sempre que apareciam na sequência eram, para mim, uma atividade prazerosa. Em alguma medida, ao fazer seleção de textos hoje para trabalhar em sala, sempre busco me colocar na posição em que um dia estive para trazer materiais que possam causar esse tipo de interesse ao estudante. Esse processo se repete/repetiu também na elaboração do *ALD*, que já passou por consideráveis modificações, como veremos mais à frente, muitas dessas oriundas das experiências em sala de aula.

No caso do latim, que já não faz mais parte do currículo escolar, esse contato geralmente se dá apenas nas disciplinas iniciais do curso de graduação em Letras. Na posição de estudante, ainda no ano de 2010, meu primeiro contato com a língua se deu através de um material utilizado pelo professor, quando ainda não havia elaborado ele também sua própria proposta: consistia em

algumas unidades do livro *Gradus Primus*, de Paulo Rónai, e em um conjunto de textos de autores latinos, que iam desde níveis mais adaptados, até chegar aos clássicos, já sem adaptações. Aqueles materiais didáticos eram, em alguma medida, precursores do que seria, anos depois, parte do programa *Latinitas*, desenvolvido pelo orientador, e, em seguida, do *ALD*.

O que chamo de “preconcepção” do *ALD* tem início quando começo a atuar na monitoria das disciplinas iniciais de latim na UFBA, sob a supervisão do professor, então mestre, José Amarante, que se encontrava no período de produção de sua tese de doutorado e tinha como um de seus propósitos a elaboração de uma proposta metodológica para o ensino de latim para os níveis iniciais e intermediários. Durante esse período, estive envolvido em atividades de monitoria e de iniciação científica, o que me proporcionou observar de perto como ocorreram os processos de produção do *Programa Latinitas*, sendo possível, inclusive, participar ativamente da confecção de pequenas seções dos volumes, as quais envolvem versões de textos do latim ao português.

Essas experiências prévias me ajudaram a ter contato direto com a elaboração de um material didático voltado para o ensino de uma língua clássica. Foi possível observar as várias etapas que envolviam tanto a confecção, como a testagem do referido material nas turmas de graduação da UFBA. Outro momento importante consistiu na participação, à época como monitor/facilitador, em um curso de extensão de latim voltado para os professores da instituição. O curso contou com a presença de renomados professores do Instituto de letras da UFBA, além de estudantes da pós-graduação do PPGLINC. Estar numa posição de assistência de docência em um curso com professores tão ilustres, alguns que tinham sido, inclusive, meus professores na graduação, foi uma experiência muito marcante. Esse momento foi fundamental para que se reforçassem todos os laços que estavam sendo desenvolvidos pelo ensino de latim.

Também há de se destacar que o programa *Latinitas* foi desenvolvido à medida que esse curso já estava em andamento, e que eu acompanhava muito de perto toda a elaboração do material, bem como as revisões que iam acontecendo conforme o decorrer das aulas. Tal experiência repetiu-se na sequência na criação do *ALD*.

Todas essas etapas foram basilares para a compreensão de como funcionava a definição de uma abordagem metodológica para o ensino de latim e a criação e testagem de materiais, o que certamente me deixou mais seguro quando assumi a função de professor em formação do NUPEL e, juntamente a isso, a de autoria do material que seria elaborado.

Cabe aqui apenas ressaltar que foi durante a extensão que tive oportunidade de conhecer pessoas incríveis, de aprender com as intervenções didáticas feitas pelos professores orientadores, de rever minhas práticas e de buscar novas alternativas de ensino. Também destaco o convívio com alunos muito especiais, com os quais nutro relações de amizade até hoje. Uma lembrança especial vai a Cristóvão José dos Santos Júnior, hoje meu amigo, da segunda turma de latim jurídico, que seguiu sendo meu aluno por mais três níveis de latim e chegou, recentemente, a defender sua tese de doutorado na área de Estudos Clássicos. Nesse sentido, é sempre gratificante pensar que, assim como muitos professores plantaram em mim sementes que foram cultivadas, de alguma forma, hoje também consigo estar nessa posição.

## 1.7 O MESTRADO E UM NOVO DESAFIO

O ano de 2014 marcou grandes mudanças em minha vida acadêmica e pessoal. Ao final de 2013 concluía minha graduação em Letras Vernáculas pela UFBA e vivia grandes dilemas. O primeiro, confesso que o que mais me afligia, relacionado a questões financeiras. Com o fim da graduação, chegaria, inevitavelmente, ao fim o pagamento de minha bolsa de iniciação científica e, ao mesmo tempo, deveria me desligar do NUPEL, uma vez que não haveria mais vínculo com a universidade.

Nesse contexto de aflição, passei por dois processos muito decisivos. O primeiro foi a seleção de mestrado para a área de História da Cultura Escrita (Hisculte), no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da UFBA. Como citado anteriormente, desde o período de iniciação científica, eu desenvolvia pesquisas na área e, por conta dessa inserção, apresentei um projeto para analisar os usos e representações do latim na obra de Machado de Assis. Como já tinha familiaridade com o autor e com a área do Hisculte, fiz uma seleção com

bastante confiança, apesar do nervosismo natural. Todavia, como já disse, a questão financeira era o que me deixava mais aflito. Fiz, pois, a seleção com a “obrigação” de ser um dos primeiros colocados, já que isso poderia facilitar a aquisição de uma bolsa de mestrado, que seria fundamental para meu sustento, visto que me encontrava desempregado. Após noites sem dormir, e muitos cigarros consumidos (nunca fui fumante em minha vida, exceto durante os dois meses que antecederam esse processo seletivo), consegui a aprovação, em primeiro lugar em minha linha de pesquisa, com média final 9,2, e, conseqüentemente, consegui a desejada bolsa da Capes. Iniciei o curso de mestrado no mesmo semestre sob a orientação da professora Tânia Lobo e com coorientação do professor Amarante, que assumiu a orientação após um ano, quando se integrou oficialmente ao Programa.

Em um período muito curto entre a aprovação na seleção de mestrado e o início do semestre letivo, submeti-me a um processo seletivo para professor substituto de língua e literatura latina na UFBA, no qual também consegui a aprovação em primeiro lugar, causando ali um espécie de revolução em minha vida, principalmente no aspecto financeiro. Até esse momento, eu e minha esposa vivíamos com poucos recursos: uma parte de bolsas de iniciação científica, outra parte oriunda de algumas poucas horas de carga horária em colégios que não remuneravam muito bem seus professores. Poder ter, ainda que por apenas dois anos, a renda de uma bolsa de mestrado e o salário de professor substituto, foi uma realização muito importante naquele período.

Sobre o processo seletivo, lembro-me até hoje da aula dada, na qual quase desmaiei e perdi a respiração, tamanha a ansiedade que a situação me causou. Era a primeira vez que me submetia ao julgamento de uma aula um grupo de professores, entre eles o professor Mário Augusto Santos, que tinha sido o professor de latim de Amarante, que, por sua vez, sempre nos contava sobre o rigor e exigência de seu mestre. O fato é que essas duas seleções, feitas sob os mais diversos contextos de pressão, foram muito importantes para meu crescimento acadêmico, seja pela experiência de participar desses processos, seja pelos frutos colhidos dessas etapas.

Em relação ao mestrado, como já dito, foi desenvolvida uma pesquisa na área do Hisculte com a análise dos usos do latim na obra machadiana. Mas

o que cabe destacar, além da realização da pesquisa em si, são os processos que advêm da pesquisa. Na pós-graduação tive a oportunidade de cursar disciplinas muito enriquecedoras, como as de linguística histórica, ministradas pela professora Célia Teles. Também destaco uma disciplina sobre o fator escolarização em perspectiva histórica, ministrada pela querida professora Emília Helena, que já tinha sido minha professora na graduação e sempre se mostrou uma pessoa muito generosa e acolhedora, vindo, inclusive, a ser parte da banca de defesa de mestrado posteriormente. Tal disciplina muito me auxiliou no desenvolvido do segundo capítulo de minha dissertação, que abordou o ensino de latim no Brasil no século XIX. Com a professora Tânia Lobo tive a oportunidade de cursar a disciplina História da Cultura Escrita, que muito me auxiliou no desenvolvimento da teoria de base de minha dissertação.

O mestrado foi um importante período de amadurecimento, mas também de autoconhecimento, já que pude ir percebendo que a dificuldade de elaboração de uma escrita mais densa é algo que nem sempre é muito fácil para mim. Houve muitos momentos em que me encontrei travado e com dificuldades de produção. Apesar disso, foi uma etapa concluída com sucesso em 2016, dentro do prazo e com aprovação, tendo como banca a já citada professora Emília Helena e a professora Luciene Lages, que também havia nos acompanhado no NALPE (Núcleo de Antiquidade Língua e Performance), como fundadora do grupo, desde os períodos iniciais da graduação.

## 1.8 O DOUTORADO: UMA RETOMADA DE UM PROJETO E DE UM SONHO

Uma das características de uma revisão própria de nossas memórias – que marca estrategicamente esta primeira parte mais reflexiva de meu processo formativo – é a tentativa, ainda que inconsciente, de narrarmos nossas conquistas, nossas vitórias. A aprovação na seleção para aluno regular do PPGLINC em 2018 foi, certamente, mais uma vitória em meu processo de formação. Todavia, eu seria injusto comigo mesmo se dissesse que em todos os momentos foi assim que a concebi.

A forma como a universidade foi tratada em nosso país nos últimos anos contribuiu muito para um processo de quase desistência do

desenvolvimento de minha tese. O descaso, o escárnio, a falta de investimento e por que não dizer, de perspectiva, me fizeram repensar sobre a razão de dar continuidade a um trabalho de doutorado. Muitas vezes esse título é até malvisto em processos seletivos de emprego, já que pode representar, a depender da instituição, um ônus extra para a escola ou faculdade. Aliado a essa negatividade, passei por momentos muito difíceis, especialmente no ano de 2020, no qual, além da pandemia, que mudou radicalmente o estilo de vida de todo mundo, tive a perda de pessoas importantes de minha família, o que me deixou emocionalmente muito abalado. Tudo isso fez com que diversas vezes eu pensasse em desistir, principalmente por ter sido difícil encontrar o ânimo para produzir, o gosto pela pesquisa e pelo trabalho.

Um fator que sempre mexe com o psicológico, talvez de muitos pesquisadores, alguns com os quais já tive contato, é a síndrome do impostor. A sensação contínua de que nada daquilo que você é produz é realmente seu, ou que aquilo que foi feito não tem valor. Estar elaborando um material, em diversos momentos diferentes, que tinha como inspiração outro já existente, me fazia sentir que o que eu produzia não era de fato meu. Talvez essa tenha sido uma das razões para que eu me alongasse tanto na finalização deste projeto, (nem sei se eu mesmo acredito no que estou escrevendo), mas, ao olhar hoje para esse processo de modo mais reflexivo, enxergo que aquilo que eu percebia como cópia, é, na verdade, reflexo das trocas de experiências que tive ao longo de minha formação. Hoje, confesso que, para uma possível publicação do material que produzi, eu faria algumas modificações e inserções, chegando, provavelmente, a um resultado ainda incompleto, mas, assim como a formação docente é algo que nunca tem fim, creio que a inquietude em relação àquilo que se produz e se pratica é uma característica desejável ao professor e ao pesquisador.

Durante o período do doutorado, destaco como um ponto crucial o enfrentamento direto com a produção do material didático. Este momento significou não apenas uma imersão profunda na pesquisa, mas também uma reflexão intensa sobre a concepção desse material, proporcionando uma conscientização mais profunda em relação às minhas próprias práticas docentes. Ao assumir a responsabilidade pela elaboração do material didático,

a complexidade envolvida nesse processo despertou uma compreensão aprimorada sobre as nuances do ensino e aprendizagem. A pesquisa para o doutorado não apenas consolidou conhecimentos teóricos, mas também me instigou a aplicá-los de maneira prática na elaboração de um material que fosse efetivo e alinhado com as necessidades educacionais.

Neste aspecto, entendo que houve uma espécie de dupla interferência em relação à análise crítica da concepção do material didático, a qual não se restringiu ao âmbito teórico, mas também considerou a esfera das práticas docentes cotidianas. À medida que desenvolvía minha pesquisa, percebia interferências diretas de práticas de ensino que aplicava na posição de professor da educação básica na construção de meu material. Ao mesmo tempo, na posição de professor substituto de latim, em três oportunidades no ILUFBA, revia práticas e atividades que tínhamos projetado no material. Acredito, então, que esse período de formação no doutorado serviu como uma janela de oportunidade para aprofundar minha compreensão sobre o papel fundamental do material didático na facilitação do processo de ensino e aprendizagem, influenciando diretamente a maneira como eu abordava questões pedagógicas em minha atuação como educador.

### 1.9 A SALA DE AULA: UM LUGAR DE IDENTIFICAÇÃO E REALIZAÇÃO

Ao percorrer minha trajetória, percebo que indivíduos fundamentais nesse caminho foram os professores, sejam eles da educação básica, graduação, pós-graduação ou colegas de profissão. Acredito na existência de algo singular, que poderia ser denominado como dom, talento ou vocação, que permeia a arte de ensinar. O convívio com diversas pessoas dotadas dessas características proporcionou-me uma rica experiência, na qual pude absorver elementos essenciais que contribuíram para minha formação como professor, uma jornada que se revela constantemente em processo de aprimoramento. É importante ressaltar que não vejo esse dom, talento ou vocação como os únicos fatores moldadores de um profissional exemplar. A capacitação e a experiência também desempenham papéis significativos, sendo adquiridas ao longo da prática e com o passar do tempo. Assim, reconheço que a formação de um

educador que se propõe a fazer bem aquilo que se espera dele é um resultado da harmoniosa interação entre características inatas e o contínuo desenvolvimento proporcionado pela vivência e aprendizado ao longo da carreira.

Desde os primórdios da minha trajetória, percebi uma inclinação natural para o campo do ensino. Contudo, foi no cotidiano da sala de aula que pude verdadeiramente conhecer a complexidade da profissão docente. A reflexão sobre os erros, frequentes e intrínsecos ao exercício pedagógico, emerge como uma parcela vital do processo de aprendizado, constituindo-se como o catalisador para mudanças e aprimoramento contínuo do papel do professor. Para além das falhas, é imperativo considerar as turbulências e desafios que permeiam o ambiente escolar diariamente. A rotina docente, excepcionalmente, enfrenta desafios que transcendem a esfera acadêmica, envolvendo situações de desrespeito, violência, arrogância, perturbações estruturais, questões de saúde e manifestações de intolerância. Nesse contexto, não foram poucas as vezes que ouvi, em momentos de processo seletivo para contratação, o apontamento de alguns diretores de escola frases como: “Silvio, mais que um professor pós-graduado, que sabe latim, precisamos de um professor que saiba mediar conflitos e que tenha bom relacionamento com os alunos”. Isso destaca a necessidade de um professor que não apenas detenha conhecimento acadêmico, mas que também possua habilidades na mediação de conflitos e estabeleça relações positivas com os alunos. Assim, para além das responsabilidades relacionadas a avaliações, testes e atividades, o professor se depara com uma série de desafios que transcende o âmbito profissional, impactando sua vida pessoal. O envolvimento emocional e afetivo, por vezes inevitável, enriquece a complexidade da experiência docente.

Do ponto de vista da minha trajetória profissional, considero que os nove anos dedicados ao ensino, especialmente no Ensino Fundamental II (9º ano) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), com a maior parte desse período lecionando gramática e literatura em instituições como o Colégio Sartre Seb Itaipara, o Colégio Bernoulli, o Colégio Módulo, a Escola Panamericana da Bahia e o Colégio Municipal Elysio Atháide, no contexto do EJA, foram particularmente enriquecedores em termos de desenvolvimento de relações interpessoais e

afetivas. Além dos desafios inerentes à rotina diária, destaco que esses anos proporcionaram não apenas valiosas amizades, mas também a oportunidade de trocar experiências com profissionais exemplares. Na seção de agradecimentos desta tese, expressei minha gratidão a cada uma dessas pessoas, pois reconheço que, ao refletir sobre minhas práticas pedagógicas, percebo que a interação com colegas, na troca de informações e experiências, constitui uma das principais fontes de aprendizado. Em última análise, ao considerar a figura do professor reflexivo, entendo que sua reflexão não se limita aos próprios aprendizados e conceitos, mas se estende às contribuições e experiências dos demais profissionais com os quais compartilha o ambiente educacional.

Sobre afetividade e encantamento, tema destas memórias que abrem esta tese em sua parte de reflexão formativa, acredito que na vida de um professor, que ama o que faz, nada é mais forte e reconfortante do que o bom relacionamento com seus alunos. Quantas foram as vezes em que me encontrava triste e tinha na sala de aula um refúgio de minha aflição. Em minha ainda curta vivência profissional, tive a oportunidade de cativar alguns estudantes, e de ser cativado também por muitos, alguns tão memoráveis que também foram citados nominalmente na seção de agradecimentos. Acredito que o afeto seja uma parte importante para o processo de formação de um indivíduo, entendo que é sempre mais fácil aprender com alguém se gosta, com alguém que gosta do que faz e é capaz de transmitir isso aos alunos. Percebo o quanto essas experiências afetivas são importantes para meu constante processo de formação enquanto docente.

Os projetos desenvolvidos em sala de aula são também um reflexo de uma forma perspectiva de educação significativa que busco estabelecer com os educandos. Muitas vezes, o cronograma escolar exige do professor, em pouco tempo, a explanação de muitos conteúdos, deixando pouco ou quase nenhum tempo para atividades que sejam diferentes das tradicionais. No exercício da profissão, sempre me inquietou quando senti nos alunos um completo tédio em relação ao assunto que estava lecionando. Lembro-me, então de Paulo Freire (2003), que aponta:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a

realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. **O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala.** (Freire, 2003, p. 34)

O medo de ser uma ausência sempre fez com que eu buscasse formas diferentes de entregar conteúdos tradicionais. Como tornar, para uma turma de estudantes de 2º ano do Ensino de Médio, uma aula sobre orações subordinadas interessante? Qual o objetivo? Qual a *serventia*? Ao refletir sobre essas questões, ao longo de alguns anos, percebi que, de fato, não há *serventia* alguma para o estudante uma enorme gama de conteúdos ensinados. Aos poucos, fui aprendendo a criar laços e construir relações através da análise de textos, construção de debates, desenvolvimento de projetos; em relação a alguns assuntos obrigatórios do currículo, aprendi a adaptá-los para que estivessem presentes em atividades mais dinâmicas, muitas delas retiradas de leituras/ vivências de metodologias de ensino de línguas estrangeiras modernas. Isso se reflete também em minha prática docente no que diz respeito ao latim, e, em alguma medida, gostaria que estivesse mais evidente no material didático que foi produzido.

Também destaco minhas duas passagens como professor substituto de língua e literatura latina na UFBA, que me fizeram ter ótimas experiências e lembranças que levarei comigo para sempre. Foram oportunidades de trocar ideias com futuros colegas, ao mesmo tempo que ensinava o pouco que sei. Tive turmas memoráveis, em especial no turno noturno, que, em que pese ter um público geralmente mais maduro e atarefado, sempre me dedicou muita afetividade e tornava minhas aulas às sextas à noite, depois de uma longa semana de trabalho, menos difíceis.

Enfim, a sala de aula é realmente meu local de identificação e de troca. Acredito piamente na frase de Sêneca, que, em uma de suas epístolas a Lucílio, diz: *Homines dum docent discunt*, ou seja, “Os homens aprendem enquanto ensinam”. Vejo que foi sempre através do ensino e do diálogo com meus alunos que consegui crescer, tanto do ponto de vista pessoal, como intelectual.

## **ALGUMAS PONDERAÇÕES**

Apresento estas breves linhas como reflexões parciais, reconhecendo que a completude é uma miragem inalcançável para qualquer ser humano. Essa incompletude, enfatizada no início deste capítulo, permeia minha existência como indivíduo, pesquisador e educador. Comungando da perspectiva freiriana, acredito que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua própria produção ou construção" (Freire, 2003, p. 47). Assim, busco incansavelmente as oportunidades para construir meu saber, mantendo viva a crença na capacidade transformadora da educação no mundo.

Ao concluir este capítulo, ciente de que a narrativa apresentada ainda deixa lacunas, sinto uma ponta de inveja por Brás Cubas, o defunto-autor que narra sua história sem receio dos julgamentos - Será mesmo possível? - Em relação a qualquer história contada, é impraticável alcançar uma verdade objetiva sobre os fatos. O propósito aqui foi analisar a versão que apresentei desses eventos, lançando um olhar de pesquisador sobre minha própria trajetória. Nesse contexto, ecoando Bolívar (2002), compreendo a autobiografia, centrada no passado profissional e na esfera pessoal do professor, como uma fonte valiosa para a compreensão das respostas e ações no contexto presente. Essa abordagem proporciona uma análise crítica da minha história, servindo como fio condutor para entender as complexidades do meu percurso profissional e pessoal.

# Parte 2

“Se existe, na história da universidade brasileira, uma área que se preocupou em manter vínculos com a sociedade é, certamente, a extensão, mesmo tendo enfrentado enormes resistências face ao elitismo que marca a educação brasileira”

(Ana Luiza de Lima Sousa, 2000).

## **2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM COMPLEMENTO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Uma das inquietações que norteou a elaboração deste capítulo desta tese reside no reconhecimento de que, ao examinarmos de maneira crítica nossa formação profissional e as experiências vivenciadas ao longo desse percurso, deparamo-nos com a complexidade inerente à reflexão sobre a transição de estudante para professor. O processo de aprender a ensinar, a desenvolver uma perspectiva crítica sobre a prática docente e a refletir sobre a atuação profissional se apresenta como um desafio relevante nos cursos de graduação contemporâneos. Em uma sociedade cada vez mais exigente, que demanda dos profissionais da educação a aquisição de novas competências para o ensino, surge a necessidade premente de investigar como os cursos de licenciatura e os programas de pós-graduação podem efetivamente contribuir para esse processo, destacando que nem sempre essas instâncias educacionais oferecem um suporte suficiente nessa trajetória formativa.

Destarte, entendemos que a formação de professores, em estágio inicial ou continuada, é um pilar fundamental para o desenvolvimento profissional e aprimoramento das práticas pedagógicas desses profissionais. Nesse contexto, os cursos de extensão emergem como ferramentas cruciais, proporcionando oportunidades de ampliação, atualização e aprofundamento dos conhecimentos. Ao engajarem-se em cursos de extensão, os educadores e os educandos têm a chance de explorar novas metodologias, abordagens e tecnologias educacionais, enriquecendo sua bagagem acadêmica e, por conseguinte, beneficiando diretamente a qualidade do ensino oferecido.

Conforme mencionado, a dinâmica em constante transformação da sociedade contemporânea exige que os professores estejam atualizados e preparados para lidar com desafios diversificados encontrados em sala de aula. Os cursos de extensão fornecem uma resposta eficaz a essa questão, capacitando os profissionais ou futuros profissionais da educação a integrar inovações curriculares e desenvolver e aprimorar suas habilidades pedagógicas.

Conforme ressalta Selma Garrido Pimenta (2005), a formação continuada<sup>10</sup> é crucial para que o professor se mantenha atento às demandas da sociedade e possa adaptar suas práticas às mudanças constantes.

No contexto, no que se refere aos professores, ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. (Pimenta, 2005, p. 3)

No contexto do campo educacional contemporâneo, a importância dos cursos de extensão é fortemente evidenciada pela incessante busca por atualização, especialmente diante das transformações curriculares e das dinâmicas demandas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, emerge como um marco legal que destaca a formação continuada como um direito essencial do profissional da educação. Tal reconhecimento legal reforça a premissa de que os docentes necessitam de oportunidades regulares de aprendizado e atualização para atender às exigências em constante evolução do cenário educacional brasileiro. Na Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), as universidades foram delineadas como instituições onde ensino, pesquisa e extensão se desenvolvem de maneira indissociável. Essa concepção foi detalhada na LDB de 1996, especialmente em seu Capítulo IV, artigo 43, incisos III, IV e VII (BRASIL, 1996). Nesses dispositivos legais, é estabelecido que às instituições de ensino superior cabe:

III - **incentivar o trabalho de pesquisa** e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade

---

<sup>10</sup> O contexto da referência de Pimenta (2005) diz respeito à formação continuada. No caso, há uma reflexão sobre a necessidade de se continuar a formação do professor após o período da graduação. Entendemos que esse pensamento pode ser ampliado também para a necessidade de uma formação continuada (ou contínua), dentro dos cursos de graduação. A intenção é propor que as Licenciaturas sejam espaços com discussões mais frequentes acerca de práticas pedagógicas e não apenas espaços para aquisição de conhecimentos específicos da área de formação.

e **comunicar o saber através do ensino**, de publicações ou de outras formas de comunicação;

VII - **promover a extensão**, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (grifos nossos)

Observamos, então, que a extensão não somente é uma linha auxiliar nas universidades, mas faz parte da gama de atividades de promoção obrigatória para a instituição. Entre os benefícios significativos dos cursos de extensão voltados às licenciaturas, por exemplo, há a oportunidade de aprofundamento em áreas específicas do conhecimento, proporcionando aos professores ou futuros professores uma especialização que pode impactar positivamente sua atuação em sala de aula. Aprofundar-se em temáticas específicas, como tecnologias educacionais, inclusão, ou metodologias ativas, permite que o educador adquira competências especializadas, tornando-se um profissional mais capacitado e preparado para os desafios contemporâneos da educação.

Todavia, tal desejoso cenário de aprofundamento educacional e formação contínua nem sempre é colocado em prática quando observamos a realidade de muitos cursos de graduação em licenciatura, que contam, no geral, com apenas algumas disciplinas obrigatórias do currículo de educação, fazendo com que o futuro docente tenha pouca, ou, em alguns casos, nenhuma, experiência significativa com a prática pedagógica antes do fim de sua formação. Para suprir essa lacuna, cursos de extensão voltados ao ensino/aprendizado de línguas podem surgir como uma boa alternativa. Cabe salientar que sabemos que a extensão não deve cumprir o papel de formar o professor, mas sim de ser uma ferramenta auxiliar nesse processo, dependendo muito da relação dialógica existente entre ela, a universidade e o próprio profissional/ futuro profissional.

## 2.1 LICENCIATURAS EM LETRAS NA UFBA: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao contextualizar essa situação em uma experiência próxima da nossa realidade, na Universidade Federal da Bahia, nas licenciaturas em Letras, observamos que essa configuração não é tão distinta. Atualmente, nos

mencionados cursos, é possível obter habilitação tanto para a língua vernácula quanto para línguas estrangeiras modernas, incluindo inglês, espanhol, francês, alemão, italiano e português como língua estrangeira. Contudo, entre essas, apenas o inglês integra obrigatoriamente o currículo da educação básica atualmente. Diante desse cenário, os estudantes enfrentam um desafio maior ao buscarem espaços adequados para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas durante o transcorrer do curso. A escassez desses espaços se reflete tanto nas oportunidades de estágios oferecidas em colégios e cursinhos, públicos ou privados, quanto nas disciplinas específicas de estágio docente oferecidas durante os cursos de graduação. Na própria licenciatura em letras vernáculas, os estudantes, muitas vezes, contam apenas com um semestre de observação de aulas e prática docente em sua formação, o que, para muitos, torna a prática pedagógica em uma sala de aula algo muito mais desafiador.

A título de exemplo, vejamos o currículo atual de disciplinas obrigatórias para o curso de dupla licenciatura, em letras vernáculas e em língua estrangeira moderna (inglês), oferecido pela instituição no ano de 2005. Importante ressaltar que desde então houve uma atualização curricular, resultando na aprovação de um novo currículo no qual algumas das situações identificadas no currículo de 2005 foram corrigidas e aprimoradas. Contudo, é relevante destacar que este novo currículo ainda não se encontra vigente, pois aguarda a implementação no próximo período letivo. Essa atualização visa promover uma formação mais alinhada com as demandas contemporâneas da educação, proporcionando aos estudantes uma experiência acadêmica mais abrangente e atualizada.

Lista de Disciplinas

Semestre	Código	Disciplina	Natureza
1	LETA09	OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	OB
1	LETA10	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS	OB
1	LETA11	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	OB
1	LETA12	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LINGUA LATINA	OB
1	LETA13	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LINGUA PORTUGUESA	OB
1	LETB42	LINGUA INGLESA EM NIVEL BÁSICO	OB
2	LETA14	TÉCNICAS DE PESQUISA	OB
2	LETA16	ESTUDO DE TEORIAS E REPRESENTAÇÕES DA LITERATURA E DA CULTUR	OB
2	LETA17	FONÉTICA E FONOLOGIA DA LINGUA PORTUGUESA	OB
2	LETA18	LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA LATINA	OB
2	LETA19	MORFOLOGIA DA LINGUA PORTUGUESA	OB
2	LETB43	LINGUA INGLESA EM NIVEL INTERMEDIÁRIO	OB
3	LETA21	A LITERATURA BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DA NACIONALIDADE	OB
3	LETA22	A LITERATURA PORTUGUESA E O IMAGINÁRIO BRASILEIRO	OB
3	LETA23	INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA ROMÂNICA	OB
3	LETA24	SINTAXE DA LINGUA PORTUGUESA	OB
3	LETA31	LEITURA DE PRODUÇÕES ARTÍSTICAS	OB
3	LETB44	LINGUA INGLESA EM NIVEL AVANÇADO	OB
4	LETA25	O CÂNONE LITERÁRIO BRASILEIRO	OB
4	LETA26	TEORIAS LINGÜÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS	OB
4	LETA32	LEITURA DE PRODUÇÕES DA MIDIA	OB
4	LETA90	O CONTO DE LINGUA INGLESA	OB
4	LETA91	FONÉTICA E FONOLOGIA DA LINGUA INGLESA	OB
4	LETA92	A FRASE NOMINAL DA LINGUA INGLESA	OB
4	LETE48	LIBRAS I- LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NIVEL I	OB
5	LETA27	A LINGUA PORTUGUESA NO DOMÍNIO DA ROMÂNIA	OB
5	LETA29	LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	OB
5	LETA93	A POESIA DE LINGUA INGLESA	OB
5	LETA94	HISTÓRIA DA LINGUA INGLESA	OB
5	LETA95	A FRASE VERBAL DA LINGUA INGLESA	OB
6	EDCA11	DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA I	OB
6	LETA20	INTRODUÇÃO À SEMÂNTICA	OB
6	LETA30	A LINGUA PORTUGUESA NO BRASIL	OB
6	LETA96	O ROMANCE DE LINGUA INGLESA	OB
6	LETA97	PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LINGUA INGLESA	OB
7	EDCA12	DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA II	OB
7	LETA03	SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES- ENSINO	OB
7	LETA28	INTRODUÇÃO À ANÁLISE TEXTUAL	OB
7	LETA98	O TEATRO DE LINGUA INGLESA	OB
8	EDCA62	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE LINGUA PORTUGUESA	OB
8	LETB28	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE LINGUA INGLESA	OB
9	EDCA63	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DE LINGUA PORTUGUESA	OB
9	LETB29	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DE LINGUA INGLESA	OB

Figura 01: Lista de disciplinas obrigatórias para o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Modernas (Inglês) da UFBA.

Fonte: Lista fornecida pelo site da instituição<sup>11</sup>

Podemos observar que, embora haja uma sólida oferta de disciplinas voltadas às questões teóricas da área, poucas são as disciplinas voltadas de fato à área da educação, e as disciplinas práticas restringem-se, em geral, aos semestres finais do curso, onde é possível realizar um estágio, em geral na rede pública de ensino (no caso da língua vernácula e do inglês), com a observação do professor responsável pela disciplina. Nesse cenário, não é pouco comum

<sup>11</sup> Cf.

[alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ListaDisciplinasEmentaPublico.do?cdCurso=402200&nuPerCursoInicial=20231](http://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ListaDisciplinasEmentaPublico.do?cdCurso=402200&nuPerCursoInicial=20231)

encontrar jovens estudantes que não se sintam seguros ao sair da universidade para enfrentar o ambiente de sala de aula. Nesses casos, o que se observa é que o ato de “aprender a ensinar” se faz apenas na prática diária de ensino, sem tanta reflexão sobre as próprias práticas.

É importante destacar que a capacitação do educador não tem início nem fim no âmbito da licenciatura; constitui-se em um processo em constante evolução e que não pode ser completamente transmitido, "por mais que se estudem teorias e se observem práticas, a atividade de trabalho (docente)" (DAHER; SANT'ANNA, 2011, p. 63). Conforme as autoras, abordar o desenvolvimento profissional do professor sob essa ótica minimiza as dificuldades enfrentadas pelo formador de professores e pelo educador em formação.

Todavia, não é prudente ignorar que um currículo para cursos de licenciatura seja tão pouco voltado à formação do profissional para enfrentar as adversidades previstas da função do professor, sendo essa uma barreira a ser superada. A formação de professores, especialmente no contexto das licenciaturas em Letras, requer uma compreensão profunda do papel desempenhado por esses profissionais na sociedade. Ao ingressar, por exemplo, na atividade profissional no Ensino Fundamental II e Médio, o licenciado em Letras assume uma função multifacetada que vai além da mera transmissão de conteúdos linguísticos e literários. Ele se torna um agente ativo na formação integral de adolescentes e jovens, sendo desafiado a desenvolver habilidades que transcendem os limites de sua disciplina.

O desafio mencionado torna-se ainda mais complexo ao considerarmos as línguas estrangeiras modernas que não integram a grade da educação básica. Encontrar um espaço propício para a prática docente assistida durante os estágios finais do curso de licenciatura emerge como uma tarefa árdua para muitos professores que ministram essas disciplinas. Essa realidade ressalta a urgência de explorar alternativas que proporcionem aos estudantes uma formação pedagógica mais sólida. Dada a escassez de oportunidades para estágios em contextos educacionais específicos, torna-se vital a implementação de estratégias inovadoras e flexíveis que habilitem os futuros professores dessas

línguas a desenvolverem suas competências pedagógicas de maneira abrangente.

Essas estratégias podem envolver parcerias pontuais com instituições educacionais, além da criação de projetos de extensão direcionados ao ensino de línguas estrangeiras, entre outras iniciativas possíveis. Conforme observa Paulo Freire (2015), a extensão deve servir não apenas como ponte entre a universidade e a sociedade, mas também como um espaço em que o conhecimento do sujeito se constrói. Nesse âmbito, entendemos que o sujeito pode ser lido tanto como aquele a quem o curso é direcionado (o público), como ao docente em formação, que está, neste espaço, tendo possibilidades de construir suas habilidades e competências. Assim, Freire defende a extensão como caminho para mediar conhecimentos por meio da coparticipação dos sujeitos envolvidos, uma vez que “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. É como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”. (Freire, 2015, p. 27).

A busca por soluções criativas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação é essencial para proporcionar aos educadores em formação experiências enriquecedoras e prepará-los de maneira mais eficaz para os desafios do exercício da docência. Gadotti (2017), vai além e defende a curricularização obrigatória da extensão para todos os cursos, entendendo-a como parte integral da formação profissional.

O princípio da integralidade é fundamental na Extensão Universitária. É preciso conectar as três funções da universidade para que a educação seja integral. O currículo não é a soma de um conjunto de disciplinas. Ele traduz um projeto político pedagógico integrado. Por isso, um dos principais desafios da curricularização da Extensão está na superação de uma prática fragmentada de pequenos projetos por uma prática integral e integradora. (Gadotti, 2017, p.9)

Nessa linha, o Ministério da Educação, em 2018, baixou uma resolução<sup>12</sup> na qual a curricularização das atividades de extensão tornam-se obrigatórias nas Universidades.

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios. (Brasil, 2018, p. 49)

Entendendo a importância desse espaço tanto para enriquecimento do currículo formativo do estudante e fazendo um recorte para nossa realidade nos papéis de estudante, de professor em formação e de professor de língua (vernácula e clássica), pretendemos enriquecer a discussão desta tese, a qual se fundamenta nas reflexões acerca dos processos de formação de um docente, ainda em formação, responsável pela elaboração de seu material didático, com uma análise abrangente sobre a relevância desse tipo projeto não apenas no âmbito individual, mas sobretudo no contexto social. Nessa ótica, cabe trazer à discussão o surgimento do NUPEL e suas propostas pedagógicas.

## 2.2 O NUPEL: SURGIMENTO E PLANO PEDAGÓGICO

No contexto específico do Instituto de Letras da UFBA, destaca-se a significativa contribuição do NUPEL, fundado como Núcleo Permanente de Extensão em Letras e, posteriormente rebatizado como Núcleo de Pesquisa e Extensão em Letras, instituído em 2012 com o propósito de dar continuidade ao notável trabalho realizado pelos predecessores Núcleos de Extensão em Letras, como o Centro de Extensão de Espanhol (CEE), o Centro de Extensão de Língua Francesa (CELFF), o Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da UFBA (NELG), o Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão de

---

<sup>12</sup> Resolução CNE/CES 7/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 49 e 50.

Português (ProPEEP), entre outros. Essas iniciativas operavam de maneira independente e, muitas vezes, isoladas umas das outras. A extensão se fragmentava não apenas por departamentos, mas também por línguas, com cada coordenador atuando de forma individual, com parca ou nenhuma interação entre si. Outro fator distintivo do NUPEL em relação aos antigos núcleos é a criação de oportunidades para a interconexão entre pesquisa, ensino e extensão, aspecto crucial para atender ao papel das universidades na sociedade contemporânea.

Com a fundação do NUPEL, um dos focos dos cursos de extensão vinculados ao ILUFBA passou a ser o de ferramenta auxiliar na formação de jovens docentes da graduação e da pós-graduação *stricto sensu* do Instituto de Letras, através da qual muitos desses estudantes podem experimentar, alguns pela primeira vez, a prática da docência, supervisionada por professores da própria instituição, bem como encontram espaços para o desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas, em especial da tradução escrita. Um dos aspectos vislumbrados pelo Núcleo no momento de sua fundação foi o de possibilitar a existência desse espaço tão importante no Instituto, visto que os pioneiros núcleos de extensão, em que pese oferecessem um ótimo serviço à comunidade externa, não visavam ao auxílio à formação de novos docentes, sendo os professores, muitas vezes, os mesmos profissionais por vários anos, muitos deles já formados e experientes.

A fim de modificar esse quadro, o NUPEL, desde sua fundação, instituiu um tempo máximo de permanência de 04 (quatro) semestres<sup>13</sup>, período em que a coordenação e a equipe de orientação se propõem a acompanhar de perto o desempenho dos professores em formação, auxiliando em suas práticas pedagógicas, tirando dúvidas, propondo atividades extracurriculares etc. Essa delimitação de tempo é uma prática positiva do núcleo, visto que possibilita a rotatividade de estudantes com a oportunidade de vivenciar a prática da docência assistida, selecionados sempre de acordo com editais específicos, tendo como obrigatório o vínculo do professor em formação com algum curso oferecido pelo Instituto de Letras. Há de se ponderar que tais processos seletivos

---

<sup>13</sup> Cf. em [nupel.ufba.br](http://nupel.ufba.br)

são necessários, visto que não há vagas nem bolsas disponíveis a todos os estudantes da instituição, embora acreditemos, conforme veremos mais adiante, e consoante às ideias de Gadotti (2017) que essa realidade fosse possível para todos aqueles que desejassem, quiçá obrigatória para a complementação da formação do professor.

Nesse sentido, o NUPEL, em seu site, elenca alguns dos principais objetivos do núcleo:

São objetivos do NUPEL:

- I – Viabilizar, no âmbito do ILUFBA, a política de extensão universitária, de acordo com as diretrizes da Congregação do Instituto e da Universidade;
- II – Coordenar, fomentar, gerenciar, apoiar, acompanhar, avaliar, articular e/ou fiscalizar as ações de extensão desenvolvidas ou apoiadas pelo ILUFBA ou quaisquer de seus membros;
- III – Atuar como elemento articulador entre a PROEXT e o ILUFBA;
- IV – Incentivar os servidores do ILUFBA a desenvolverem e participarem de ações de extensão;
- V – Incentivar os estudantes de Letras a participarem de ações de extensão.<sup>14</sup>

No documento, observamos que as diretrizes do núcleo são orientadas para atender às expectativas relacionadas ao papel da extensão universitária no aspecto administrativo. Contudo, ao explorar o site, nota-se uma lacuna quanto aos objetivos específicos e à abordagem que o núcleo adotará para atender às demandas dos estudantes. A falta de clareza nesse aspecto pode dificultar a compreensão dos propósitos do NUPEL. Adicionalmente, em uma série composta por dois livretos intitulados "Normas, Procedimentos e Projetos do Nupel", o núcleo oferece uma reflexão significativa sobre a integração dos pilares ensino, pesquisa e extensão. José Amarante Santos Sobrinho (2015), na época um dos coordenadores do Núcleo, apresenta em seu texto intitulado *A extensão pesquisa o ensino* uma série de objetivos a serem alcançados pelo núcleo no âmbito da formação docente. Essa abordagem contribui para uma compreensão mais aprofundada da visão e dos propósitos do NUPEL em relação à interconexão entre ensino, pesquisa e extensão.

---

<sup>14</sup> Cf. Apresentação e objetivos | Núcleo Permanente de Extensão em Letras - UFBA

### **Geral:**

- Desenvolver **uma postura reflexiva** na atividade docente, de forma a atuar compreendendo os processos de ensino e de aprendizagem, **assumindo-se como sujeito/agente** transformador da realidade e produtor de conhecimento.

### **Específicos:**

- Desenvolver nos professores em formação o interesse pela pesquisa sobre a prática docente;
- Criar espaços de troca de experiências e de ressignificação de prática docente;
- Articular o trabalho dos orientadores pedagógicos em torno do eixo “Pesquisa sobre a Prática docente”;
- Contribuir para a valorização de outras dimensões da prática docente, além da dimensão científica;
- Fomentar a valorização da atividade docente, pelo reconhecimento de todas as suas dimensões;
- Estabelecer a prática de seminários de pesquisa, cujos trabalhos possam resultar em publicações específicas do Núcleo. (Santos Sobrinho, 2015, p. 11 e 12)

A partir das propostas apresentadas, é possível identificar um compromisso em contribuir para a formação dos alunos do ILUFBA, bem como motivá-los a refletir sobre a própria prática docente. O objetivo geral do núcleo de extensão em Letras é primordial na busca pelo desenvolvimento de uma postura reflexiva na atividade docente. Essa postura visa capacitar os professores a atuarem como agentes transformadores da realidade, compreendendo os intrincados processos de ensino e aprendizagem, enquanto simultaneamente se engajam na produção de conhecimento. Alcançar esse objetivo requer um comprometimento constante com a reflexão sobre práticas pedagógicas, a fim de promover uma abordagem mais consciente e eficaz no contexto educacional.

Embora conciso, o próprio texto aponta, nos objetivos específicos, meios para consolidar essa postura reflexiva. Por exemplo, ao apontar o desenvolvimento do *interesse pela pesquisa sobre a prática docente entre os professores em formação* como crucial para aprofundar a compreensão teórica e prática das metodologias educacionais, o NUPEL mostra-se preocupado com o incentivo da pesquisa sobre a educação em seu espaços e ao mesmo tempo,

objetiva criação de espaços para a troca de experiências e a resignificação da prática docente, configurando uma estratégia eficaz para enriquecer o repertório pedagógico, estimulando a inovação e a adaptação às demandas contemporâneas.

Este estímulo proposto pelo núcleo, que busca fortalecer a abordagem colaborativa e aprofundar a análise das questões práticas enfrentadas pelos professores, alinha-se com a de Paulo Freire, que entende a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos (Freire, 1996, p.74). Nesse contexto, a articulação dos orientadores pedagógicos em torno do eixo "Pesquisa sobre a Prática Docente" não apenas promove a reflexão interna, mas também integra a prática educativa ao cenário mais amplo da prática social, auxiliando no desenvolvimento da autonomia, em especial dos professores em formação.

Assim, ao contribuir para a valorização de diversas dimensões da prática docente, além da dimensão científica, o núcleo não apenas reconhece, mas também celebra a complexidade e a vitalidade dos papéis desempenhados pelos educadores na construção do ambiente educacional e da sociedade como um todo. Essa compreensão integral da educação, que vai além dos limites da sala de aula, é fundamental para o desenvolvimento holístico dos professores e, conseqüentemente, para a promoção de uma educação de qualidade.

A promoção de seminários de pesquisa, nos quais os resultados podem ser posteriormente publicados pelo Núcleo, emerge como uma estratégia robusta para não apenas disseminar conhecimento, mas também para solidificar a reputação do Núcleo na comunidade acadêmica. Ao conduzir e publicar seminários dedicados à pesquisa em prática docente em Letras, o Núcleo se insere em um diálogo contínuo e construtivo no campo da educação, alinhando-se com as perspectivas de renomados educadores.

A importância desses seminários também está alinhada com as ideias de Paulo Freire (1996), que destacava a necessidade de uma educação que fosse emancipatória e participativa. Ao promover seminários que abordam a pesquisa sobre a prática docente, o Núcleo está efetivamente incorporando a visão de Freire de uma educação que envolve os professores como agentes

ativos na construção do conhecimento e na transformação da realidade educacional. Sobre isso, Amarante destaca como proposta do NUPEL que:

Os professores em formação que participarem dos seminários receberão e poderão ter seus trabalhos publicados em volumes da série “A extensão pesquisa o ensino”, sob a responsabilidade das coordenações do Núcleo em parceria com orientadores pedagógicos” (Santos Sobrinho, 2015, p. 15)

Dessa forma, ao se propor a promover seminários de pesquisa e publicar seus resultados, como consta na proposta, o Núcleo não apenas proporciona o compartilhamento de descobertas valiosas com a comunidade acadêmica, mas também contribui para o enriquecimento teórico e prático no campo da prática docente em Letras. Essa abordagem colaborativa e reflexiva fortaleceria não apenas a reputação do Núcleo, mas também o seu papel essencial na promoção de uma educação de qualidade e no desenvolvimento contínuo dos profissionais da área.<sup>15</sup>

### **2.2.1 Como o NUPEL, na prática, auxilia os professores em formação nos eixos do ensino e da pesquisa?**

Através dos objetivos delineados pelo NUPEL para promover a formação docente, conseguimos perceber uma abordagem profundamente crítica voltada para o aprimoramento dos professores em formação. No entanto, é crucial entender como esses princípios críticos se materializam na prática. Quais são os elementos concretos que o Núcleo implementa para efetivamente contribuir para essa formação?

Numa primeira análise, citamos os dois volumes de livros publicados em 2015 pelo Núcleo, os quais apresentam tanto o Projeto Pedagógico, como também instruções e direcionamentos para auxiliar os professores em formação no desenvolvimento de suas aulas. Cabe destacar o texto da professora

---

<sup>15</sup> Apesar de a proposta contemplar essa possibilidade, constatamos apenas dois volumes da Série: Normas, Procedimentos e Projetos do NUPEL associados à proposta "A extensão pesquisa o ensino". Optamos por não realizar ponderações acerca da existência ou não de outras pesquisas vinculadas ao núcleo que possam ter sido concluídas ou estejam em curso. Nosso foco reside na identificação de como esse espaço proporcionado pelo NUPEL influenciou em nossa formação docente e no desempenho do papel na elaboração do material didático apresentado ao final desta tese. Desse modo, evidencia-se nossa proposta como mais um dos exemplos em que a extensão pesquisa o ensino.

Elizabeth Ramos (2015), à época uma das orientadoras pedagógicas do setor de extensão em língua inglesa, intitulado *Orientações pedagógicas para Professores em Formação e Orientadores*, no qual podemos identificar uma série de relevantes contribuições, em especial para os professores em formação, sobre diversos elementos constituintes de uma aula.

O texto de Ramos (2015) apresenta instruções esclarecedoras sobre como elaborar planos de aula, ressalta a importância do planejamento como parte crucial para o andamento da prática pedagógica, apresenta aos docentes em formação situações hipotéticas que podem ser vivenciadas em salas de aula, bem como dá esclarecedoras sugestões sobre como lidar com cada uma delas de forma reflexiva e propositiva, além de apresentar quais as competências que devem ser desenvolvidas aos alunos do núcleo de extensão, indicando meios de atingi-las. É interessante destacar que a autora sinaliza a questões que são inerentes propriamente à língua inglesa, mas que podem também ser utilizadas/adaptadas para o ensino de outras línguas.

Quanto ao referido texto, compreendemos que sua mera existência não se configura como uma ferramenta crucial para auxiliar os professores em formação. Para que as recomendações contidas nele sejam assimiladas, é imperativo que haja interesse por parte do professor em aplicar as propostas, além de um estímulo por parte da equipe de orientação pedagógica para que essas reflexões se transformem em prática efetiva. Em nossa experiência pessoal com o núcleo, anterior à publicação deste texto, seja em interações individuais, seja na troca de experiências com colegas, observamos que tais atividades eram mais frequentes nos contextos de observação de aulas conduzidas pelos orientadores, especialmente nos itinerários formativos que tinham como objetivo fornecer *feedbacks* aos professores em formação sobre suas práticas pedagógicas.

Conforme mencionado anteriormente, os professores em formação do NUPEL são estimulados a participar semestralmente de seminários internos de formação, seja como palestrantes ou ouvintes. O propósito desses eventos é compartilhar boas práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas em diversas áreas do núcleo de extensão. Já participamos dos referidos seminários em ambas as posições, como palestrantes e como ouvintes, e podemos afirmar

que essa troca de experiências consistentemente contribui para a expansão do nosso repertório de práticas pedagógicas<sup>16</sup>. Além da existência semestral do seminários internos, é comum que orientadores pedagógicos e professores em formação, anualmente, participem de eventos como o Semente: Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão, A Semana de Arte, Cultura, Ciências e Tecnologia (ACTA), do Seminário de Pesquisa Estudantil em Letras (SEPESQ) e o Seminário de Linguística Aplicada (SLA), a fim de compartilhar com a comunidade externa ao núcleo os frutos dos trabalhos que são desenvolvidos internamente. Além disso, há trabalhos de pesquisa, tanto da graduação como da pós-graduação que têm como campo de pesquisa o referido Núcleo, a exemplo deste próprio.

Além disso, na série *A Extensão Pesquisa o Ensino*, há o projeto de publicações de pesquisas dos alunos que desenvolvem trabalhos no núcleo, como o de Diogo Oliveira do Espírito Santo (2015), intitulado *O intercultural e a sala de aula de línguas: atividades e pontos de partida*, texto no qual podemos encontrar interessantes reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras e a proposição de atividades interculturais.

Observamos, portanto, que, por meio da realização regular desses espaços de compartilhamento de práticas docentes e pesquisas vinculadas a esta área específica, o NUPEL empenha-se em alcançar diversas de suas propostas relacionadas à integração entre pesquisa, ensino e extensão. Essa abordagem considera os diferentes tipos de conhecimento essenciais para a formação de um professor reflexivo, conforme ressaltado por Santos Sobrinho (2015), como ilustrado no quadro subsequente:

---

<sup>16</sup> Na continuação deste capítulo, estenderemos ainda mais a discussão sobre como a troca de experiências com professores de línguas estrangeiras modernas teve um impacto positivo em nossa prática pedagógica, não apenas para o ensino da língua vernácula, mas especialmente para o latim. Essa influência, de certa forma, também se manifesta nas modificações e adaptações que foram realizadas em nosso material didático ao longo de seu desenvolvimento.



Figura 02: Dimensões da Formação do professor

Fonte: Normas, procedimentos e Projetos do NUPEL. (Elaboração: José Amarante Santos Sobrinho)

Percebemos, nesse aspecto, que o projeto pedagógico do NUPEL considerava, em sua proposição, três aspectos do conhecimento a serem considerados para a formação do professor: os conhecimentos específicos, os conhecimentos sobre aprendizagem e os conhecimentos sobre ensino. Sobre essa tríade, o autor aponta:

Nesse sentido, para além de buscar ampliar seus conhecimentos sobre sua área de atuação, é preciso construir e desenvolver conhecimentos sobre a psicologia da aprendizagem junto à reflexão didática constante, o que se converte num caminho para ressignificar a prática docente. (Santos Sobrinho, 2015, p. 11)

Esse trecho destaca uma perspectiva valiosa sobre a formação de professores reflexivos, abordando a necessidade de ampliar os conhecimentos não apenas na área de atuação específica, mas também na psicologia da aprendizagem. Algumas considerações relevantes incluem:

**I. Ampliação de conhecimentos específicos:** O autor enfatiza a importância de expandir os conhecimentos na área de atuação do professor. Isso sugere que a formação do professor reflexivo vai além do domínio do conteúdo

e inclui a atualização constante sobre as práticas e tendências na sua área de especialização. No caso de professores em formação, é comum que seja necessário dar ênfase, em especial, aos conhecimentos necessários para a prática docente, uma vez que muitos até dominam, em alguma medida, o seu objeto de ensino, no caso do NUPEL, a língua que está sendo trabalhada, porém, geralmente há lacunas significativas sobre as melhores estratégias para transmitir esses conhecimentos, até mesmo pelo fato de a área da educação ter um caráter intrinsecamente transdisciplinar. Também é importante destacar a necessidade de sempre estar atualizado sobre os conhecimentos específicos de sua área de atuação, visto que o seu conhecimento pleno é praticamente uma tarefa inatingível. Nesse sentido, ao abrir espaço a esses futuros docentes, o NUPEL possibilita um espaço propício para o desenvolvimento desses conhecimentos, seja pelo sempre necessário interesse do estudante em estar ampliando seus conhecimentos, seja na organização de seminários e até mesmo na prática docente em sala de aula, espaço em que efetivamente aprendemos a nos tornar professores.

**II. Integração da Psicologia na aprendizagem:** A referência à psicologia da aprendizagem destaca a relevância de compreender os processos cognitivos e emocionais dos alunos. Essa abordagem implica que o professor reflexivo não só domina o conteúdo, mas também busca compreender como os alunos aprendem, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo. No capítulo subsequente desta tese, ilustraremos como essa concepção de como se aprende se refletiu na produção de nosso material didático enquanto ainda fazíamos parte do NUPEL.

**III. Reflexão didática constante:** A ênfase na reflexão didática constante destaca a natureza dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Isso sugere que os professores reflexivos não apenas refletem após a conclusão de uma aula ou curso, mas incorporam a reflexão como uma prática contínua, ajustando suas abordagens com base na avaliação constante e na busca por melhores resultados. Conforme anteriormente mencionado, sempre há no NUPEL o espaço para os orientadores pedagógicos darem retorno aos

estudantes sobre as aulas que foram observadas, isso, apesar de ser algo muito delicado para alguns professores em formação<sup>17</sup>,

**IV. Ressignificação da prática docente:** Entende-se aqui que a combinação de conhecimentos aprofundados na área de atuação e uma compreensão aprimorada da psicologia da aprendizagem, aliada à reflexão constante, é um caminho para ressignificar a prática docente. Esse processo implica uma transformação ativa das abordagens e métodos de ensino, visando uma educação mais eficaz e alinhada às necessidades dos alunos.

Após termos observado tais propostas, percebemos que o NUPEL oferece tais oportunidades e incentiva o desenvolvimento pessoal e profissional aos seus professores em formação, mas compreendemos também que a assimilação desses processos e a própria prática de docência reflexiva dependem muito mais da abertura do indivíduo a esse processo.

Há de se destacar também, que o NUPEL tem aberto espaço para pesquisas que vão além da esfera do ensino, desenvolvendo seus projetos de extensão também na área de tradução de textos, conforme consta no site do núcleo, as atividades de tradução são realizadas exclusivamente por estudantes da graduação ou da pós-graduação *stricto sensu* do ILUFBA (Tradutores em Formação do NUPEL), e integram o Eixo Formação Profissional Complementar do NUPEL. Todos os estudantes são acompanhados por um docente efetivo do Instituto (Orientador-Tradutor), responsável pela supervisão, revisão e formação complementar desses estudantes. Apesar de não termos tido tal experiência enquanto fizemos parte do núcleo, entendemos que tal espaço é importante para o desenvolvimento de competências dos estudantes e poderia também ser ampliado tanto para as demais línguas estrangeiras modernas quanto para as clássicas (grego e latim).

Conforme evidenciado, o NUPEL não apenas promove atividades de pesquisa sob a orientação de seus coordenadores, mas também fomenta, respalda e organiza diversas iniciativas. Nesse contexto, o NUPEL alcança a sinergia entre extensão universitária e pesquisa, efetivamente cumprindo os

---

<sup>17</sup> Consideramos aqui o fato de que uma crítica à forma como o professor em formação conduz uma aula nem sempre pode ser bem recebida, sendo necessário sempre o devido cuidado do orientador pedagógico para não tornar esse processo traumatizante, mas sim enriquecedor do ponto de vista pedagógico. Cabe também ao professor em formação refletir sobre o que foi transmitido, entendendo que o processo de aprendizagem é constante.

objetivos delineados em seu projeto. Além disso, busca proativamente soluções para questões sociais por meio da investigação em educação. Visto isso, passaremos agora à discussão sobre como esse espaço tem sido relevante para a área específica de latim, da qual fizemos parte.

### 2.3 O PROFESSOR DE LATIM – ANÁLISE SOBRE O PERFIL DOCENTE E SOBRE SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Abordamos anteriormente a estrutura das licenciaturas em Letras na UFBA, destacando a presença de habilitações nas línguas estrangeiras modernas e em português como língua estrangeira, enquanto os cursos de línguas clássicas, latim e grego, oferecem apenas a opção de bacharelado. Essa distinção suscita questionamentos pertinentes sobre a formação de futuros professores de latim na universidade. Surge a indagação sobre como os estudantes interessados em lecionar latim adquirem as habilidades necessárias para tal tarefa em um cenário em que o latim não é mais parte do currículo obrigatório da educação básica desde meados do século XX.

Esses questionamentos evidenciam a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a formação dos professores de latim. Seria relevante investigar quais estratégias pedagógicas são adotadas nesse contexto específico, como os estudantes iniciam a prática docente e qual é a visão da universidade, em nosso caso a UFBA, em relação à importância de investir na formação de professores de latim.

Destacamos que esta tese, de caráter também biográfico, aborda questões teóricas que se concentram em uma realidade próxima à nossa, embora reconheçamos a relevância de considerar outros contextos. É notório que diversas instituições no Brasil oferecem licenciaturas em latim e grego antigo, a exemplo da Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Juiz de Fora, além de outras que incluem habilitação em português e latim. A situação na UFBA, que oferece apenas a opção de bacharelado em letras clássicas, reflete uma realidade comum a várias universidades que mantêm essas línguas em seus currículos.

Desde a remoção do latim como disciplina obrigatória na educação básica e a conseqüente redução sistemática da carga horária obrigatória da disciplina nos cursos de Letras, ou mesmo a sua completa retirada dos currículos, observa-se uma preocupante diminuição do espaço dedicado à formação de professores de latim. Em muitos casos, os docentes de latim em instituições federais não possuem formação específica em letras clássicas; frequentemente, são estudantes de Letras que cultivam um interesse particular pela língua e direcionam seus estudos e projetos para essa área, tal como acontece em nossa experiência.

É relevante ressaltar que, em 2021, a Associação Brasileira de Professores de Latim (ABPL) apresentou um volume significativo intitulado *Perfil Docente de Latim*. Este compêndio, composto por diversos textos, de diferentes autores, teve como propósito principal oferecer um panorama abrangente sobre as variadas características dos professores de latim associados. O material abordou uma ampla gama de aspectos, incluindo questões relacionadas à cor, raça, gênero, posicionamento político, formação e múltiplos elementos vinculados à atuação profissional desses educadores.

Um dos aspectos que nos chama atenção, foi apontado pela professora Ana Thereza Basílio Vieira, em seu texto intitulado *Identificação*, o qual apresenta questões relevantes sobre a área de formação dos docentes de Latim, confrontando seus resultados com os apresentados por Rafael Silva, em estudo similar, no ano de 2018. Aqui nos debruçaremos sobre aspectos apontados pelos autores em relação à formação desses profissionais no âmbito da graduação<sup>18</sup>. Vejamos os gráficos apresentados:

---

<sup>18</sup> Cabe salientar que o referido texto também faz uma análise do perfil desses docentes em relação à pós-graduação, mestrado e doutorado, todavia não analisaremos essas questões uma vez que nossa proposta na sequência é entender como a extensão pode se configurar como um espaço formativo nesses contextos, assim como se deu nossa experiência.

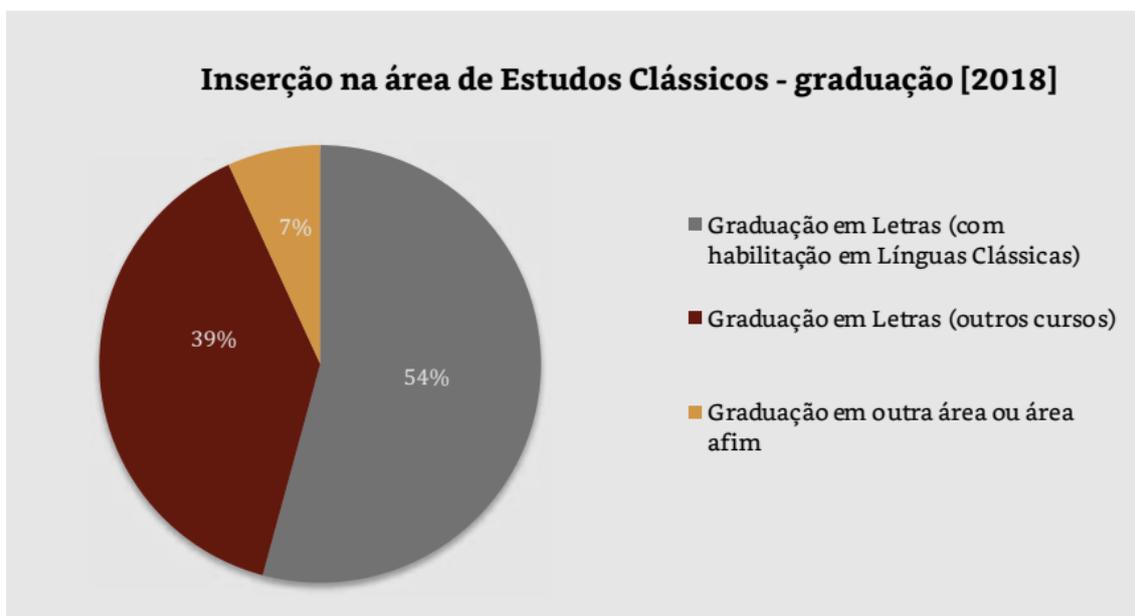


Figura 03: Inserção na área de estudos clássicos – graduação [2018]  
 Fonte ABPL – Elaboração Rafael Silva (2018) (*apud* Vieira, 2022, p.36)

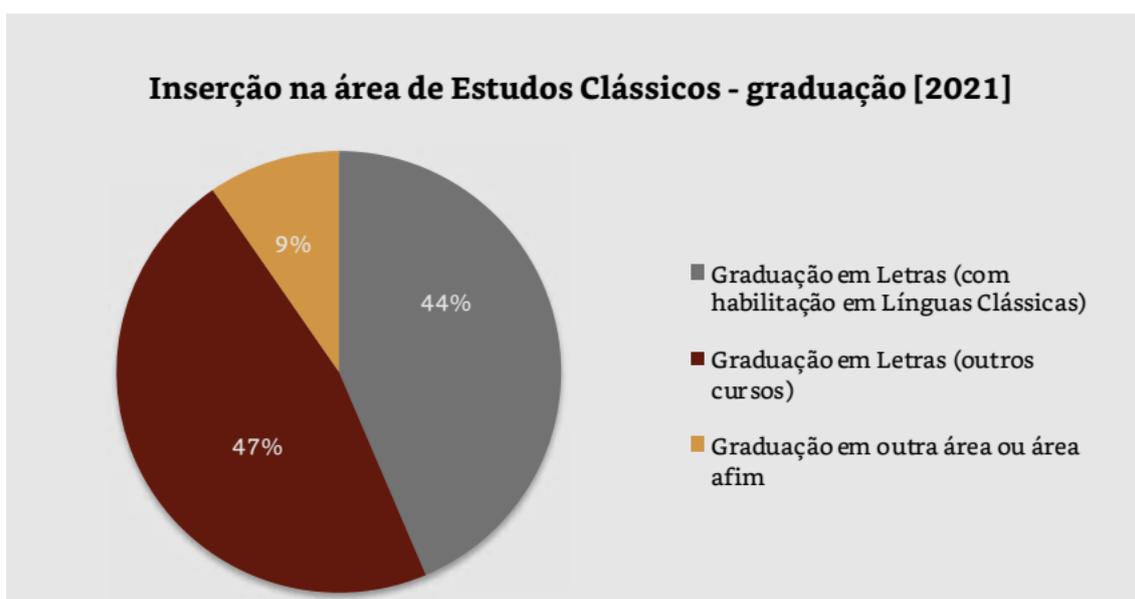


Figura 04: Inserção na área de estudos clássicos – graduação [2021]  
 Fonte: ABPL – Elaboração Ana Thereza Basílio Vieira (2022, p.36)

Conforme apontado pelos autores, observamos, em ambos os quadros, que quase metade dos profissionais em 2018 possuía formação em áreas distintas da habilitação em Línguas Clássicas; em 2021, esse percentual

aumentou para cerca de 56%<sup>19</sup>, considerando os habilitados apenas em Letras e em áreas afins. Considerando que, em alguns casos, essa habilitação é obtida fora do contexto da licenciatura, como é o caso na UFBA, emerge um contingente substancial de docentes de latim que, possivelmente, não tenham recebido, nos estágios iniciais, uma formação voltada especificamente para o ensino dessa língua.

Ao reconhecer essa realidade mais ampla, compreendemos que experiências como a nossa, desenvolvidas em núcleos de extensão, não só se apresentam como ambientes desejáveis para estudantes de letras clássicas que almejam se tornar futuros professores de latim, mas também se tornam imprescindíveis para enriquecer a formação desse futuro educador e proporcionar uma vivência prática da dinâmica em sala de aula

### **2.3.1 Experiência como professor em formação de latim no NUPEL – reflexões sobre a formação**

Ao ingressarmos no NUPEL em 2012, carecíamos de qualquer experiência anterior em docência assistida na área de latim. Grande parte da nossa concepção sobre prática docente estava vinculada à simples observação e reprodução de métodos que presumíamos serem adequados. Conforme discutido no capítulo anterior, uma parte da formação de um professor é moldada pelas reproduções de práticas pedagógicas exemplares presenciadas em seu próprio passado, quando ocupava a posição de aluno. Não podemos, entretanto, sugerir que isso seja o suficiente para o ingresso na carreira docente, ainda mais no mundo contemporâneo, no qual os desafios da carreira são cada vez mais amplos.

Para uma melhor compreensão sobre como acreditamos que o NUPEL venha sendo um espaço importante no auxílio a formação de professores, em especial de uma língua como o latim, que sequer conta com habilitação em

---

<sup>19</sup> A autora aponta como um dos fatores que caracterizam esse aumento o fato de que a pesquisa de 2021 contou com um número maior de professores participantes, o que corrobora nosso pensamento de que essa realidade deve se estender ainda mais quando considerarmos professores não ligados à Associação e de universidades de fora dos principais eixos de atuação dos estudos em letras clássicas.

licenciatura na instituição, propomos uma análise crítica sobre como entendemos que se deu nossa formação nas três zonas de conhecimento indicadas por Santos Sobrinhos (2015).

Após minha aprovação<sup>20</sup> no processo seletivo para professor em formação do NUPEL em 2012, ano de sua fundação, fui convidado a atuar como professor em um recém-criado curso de latim jurídico. Naquela época, minha experiência com docência era limitada, especialmente no que diz respeito ao latim, onde minhas experiências anteriores se resumiam a monitorias em disciplinas obrigatórias do curso e a lecionar para alguns alunos particulares. Vale ressaltar que ingressei na UFBA em 2010 e, até então, havia cursado apenas quatro disciplinas do currículo de latim. Dessas, duas eram obrigatórias para o curso de Letras Vernáculas, e as outras duas foram escolhidas por meu interesse na língua. Durante esse período, meu único contato com o latim foi por meio do mesmo professor, que ministrou todas as disciplinas. Compreendo que o contato com diferentes professores é crucial para a formação de um educador, pois proporciona ao discente a exposição a abordagens metodológicas diversas. Infelizmente, naquela época, essa diversidade de experiências não foi possível.

Embora não seja viável afirmar que, ao término de quatro semestres de estudos, eu possuía um conhecimento profundo no campo científico dos conhecimentos relacionados ao latim, considero que tinha o embasamento necessário para lecionar para turmas iniciais. Isso se deve ao fato de ter sido aprovado no processo seletivo exigido pelo núcleo e já estar envolvido em experiências de monitoria. Nesse sentido, obviamente a prática docente e a busca que o professor faz por aprofundar o conhecimento no momento em que é necessário transmiti-lo a outro ajudaram a desenvolver ainda mais esse aspecto, mas ao fazer esse análise hoje, percebo que o desenvolvimento de competências relacionadas à aprendizagem e ao ensino é algo que a extensão proporcionou de forma mais significativa.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o fato de, neste período, ainda não ter cursado nenhuma das disciplinas, obrigatórias ou optativas,

---

<sup>20</sup> Aqui tomo novamente a primeira pessoa do singular no desenvolvimento deste trecho da tese, uma vez que desenvolvo uma parte de caráter também autobiográfico.

oferecidas pela Faculdade de Educação da UFBA, ou seja, não havia em minha formação uma base mais sólida de conhecimentos pedagógicos. No caso da instituição, enquanto se aguardam as reformas curriculares, os estágios ocorrem no final do período de formação, o que pode ser considerado uma prática comum, que não considera que muitos estudantes, por exemplo, desenvolvem ao longo dos cursos de graduação atividades relacionadas à docência. Essa abordagem tem implicações significativas no desenvolvimento profissional dos futuros professores. Ao serem inseridos em ambientes complexos para a aprendizagem da atuação docente, os professores em formação enfrentam desafios consideráveis, pois muitas vezes ainda não se sentem completamente seguros para assumir responsabilidades de ensino. Além disso, o contexto de plena tutoria, que é fundamental para o aprendizado eficaz, nem sempre é completamente assegurado nesses estágios tradicionais.

Uma lembrança que me vem à mente, no estágio supervisionado de Língua Portuguesa, é que a disciplina contou com apenas dois meses de atuação em sala de aula, e o número elevado de alunos matriculados nem sempre possibilitava ao professor disponibilizar a assistência necessária a cada discente. Além disso, as aulas eram sempre planejadas em conjunto com outros colegas, o que apesar de ajudar no sentido de estimular o trabalho coletivo, por vezes retira a autonomia do futuro professor em escolher/elaborar suas atividades. Há de se destacar também o fato de o aluno, na posição de estagiário, não ser o efetivo responsável pelo andamento da disciplina e dos processos avaliativos, o que gera um contexto artificial de ensino.

A experiência do NUPEL, ao colocar o professor em formação em um contexto de tutoria e situação de docência assistida, representa uma abordagem inovadora e mais eficaz. Essa prática proporciona um ambiente menos problematizador para o desenvolvimento de competências básicas de ensino. A oportunidade de atuar em um contexto de tutoria oferece um suporte mais sólido, permitindo que os professores em formação construam gradualmente confiança e competência, sem o peso das pressões excessivas associadas aos estágios tradicionais.

No NUPEL, tive a oportunidade substancial de desenvolver diversas habilidades de ensino, desempenhando papéis essenciais como responsável

pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como na criação de atividades avaliativas. Exercer essas funções em um ambiente de docência assistida foi extraordinariamente enriquecedor, proporcionando inúmeras oportunidades para revisar práticas, atividades e avaliações em colaboração com os orientadores pedagógicos. Essas interações frequentes também envolveram valiosos feedbacks construtivos sobre o desenvolvimento das aulas.

Recordo-me, sem esforço, de uma intervenção particular durante uma observação de aula, na qual um orientador pedagógico ofereceu orientações sobre a organização do meu quadro durante a aula. Essa orientação, recebida com apreciação, influenciou positivamente minha abordagem, levando-me a abordar essa prática com maior cautela e atenção hoje em dia. Outra intervenção notável foi a ênfase na não-reprodução de erros, como evitar escrever uma palavra corretamente e outra de forma incorreta no quadro, para evitar confusões futuras nos alunos. Essas intervenções graduais contribuíram para minha evolução como um professor mais seguro em minhas práticas. Além disso, a vivência direta na sala de aula, o contato próximo com os estudantes e as ricas trocas estabelecidas constituíram ferramentas essenciais nesse contexto. Essa experiência não apenas aprimorou minhas habilidades pedagógicas, mas também fortaleceu minha compreensão das nuances da interação educacional, proporcionando uma base sólida para minha trajetória como educador.

Destaco que essa experiência proporcionada pelo NUPEL em muito diferia da formação encontrada na minha graduação, com a oportunidade de desenvolver habilidades didáticas em um contexto ímpar. Isso em muito contribuiu para minha formação profissional, e acredito que isso possa ser expandido também para outras centenas de estudantes que tiveram experiências semelhantes, com enfoque especial a professores em formação dos cursos da área de Letras Clássicas, que poucas oportunidades encontram no mercado para desenvolver tais habilidades em estágios iniciais de formação.

Fato a se destacar é que o NUPEL, em minha trajetória, conseguiu cumprir com o alinhamento da tríade ensino, pesquisa e extensão, visto que, enquanto atuava ainda como professor em formação do núcleo, tive a

oportunidade de desenvolver meu próprio material didático<sup>21</sup>, voltado para um público específico. Isso me possibilitou uma reflexão muito mais profunda sobre a prática docente, visto que foi durante o seu processo de produção que refleti sobre as demais competências que envolvem a formação docente. A exemplo, pensar sobre como se aprende, como se ensina, como se produz um material e como se planeja uma atividade, por exemplo. Essas experiências, que antes aconteciam de forma inconsciente, passaram a ser reflexivas, o que contribui demasiadamente para minha formação.

### **2.3.2 O professor de latim e o método – escolha e elaboração.**

Na continuidade dessa experiência de docência assistida, conforme mencionado anteriormente, destaca-se um elemento crucial: a oportunidade de desenvolver nosso próprio material didático. Essa responsabilidade, realizada de forma supervisionada e com orientações apropriadas, revelou-se um trabalho de pesquisa significativo. Isso se deu devido à necessidade de analisar minuciosamente os materiais disponíveis que se adequassem ao ensino de latim jurídico. Dado que não encontramos uma opção que atendesse plenamente às nossas expectativas<sup>22</sup>, tomamos a frente na elaboração desse projeto. Essa prática, como aponta a professora Rívia Fonseca, ao analisar os diferentes contextos nos quais se inserem os professores de latim, não se difere muito da realidade de muitos docentes, que, em que pese saibam das múltiplas opções existentes no mercado para o ensino de língua, optam por criar suas próprias abordagens.

Atualmente, existe uma boa gama de materiais didáticos para o trabalho com o ensino e a aprendizagem de latim, porém, dadas as especificidades de cada caso, o docente acaba por organizar e/ou produzir o próprio material, como atestam os indicadores sobre materiais didáticos e metodologias, apresentados na seção V (Atuação no Ensino). Em ambos os questionários, mais de 40% dos docentes afirmaram utilizar material didático de elaboração própria. Nesse sentido, torna-se essencial promover a reflexão sobre formas de divulgação desses materiais próprios, incentivando-se a troca de conhecimentos e a

---

<sup>21</sup> No capítulo seguinte haverá uma discussão sobre as concepções metodológicas utilizadas no referido material.

<sup>22</sup> A fim de evitar circularidades e repetições desnecessárias, ressaltamos que no próximo capítulo haverá uma melhor explanação sobre os processos de elaboração deste material.

produção de recursos didáticos adequados ao complexo cenário educacional brasileiro. (Fonseca, 2022, p. 92)

No nosso cenário, deparamo-nos com um contexto ainda mais intrincado. Embora o latim mantenha seu interesse entre os profissionais do meio forense, percebemos que praticamente todos os materiais disponíveis, como discutiremos mais adiante, não assumiam a forma de abordagens metodológicas, mas, sim, de manuais voltados ao entendimento de sentenças e expressões latinas. Dessa maneira, identificamos a necessidade de uma abordagem inovadora. Apesar de termos utilizado o *Latinitas* como base para o desenvolvimento do nosso material — uma referência da nossa graduação —, propusemos uma adaptação metodológica que se alinhasse de maneira mais coerente com o contexto e as necessidades dos potenciais alunos do curso em questão. Essa perspectiva representou uma tentativa de propor inovação pedagógica para tornar o aprendizado do latim jurídico mais acessível e relevante aos estudantes.

Certamente, a criação de um material didático é uma empreitada desafiadora. Tanto é assim que, mais de uma década após o início da elaboração das primeiras unidades da nossa abordagem, ainda não chegamos ao encerramento deste projeto. A verdade é que, mesmo após concluir esta tese, talvez não tenhamos atingido um ponto que se possa considerar definitivo. O que queremos ressaltar aqui é que a oportunidade proporcionada por esse curso de extensão resultou em uma pesquisa que agora aspira a se tornar uma ferramenta na busca pelo doutorado. Isso ilustra que iniciativas capazes de integrar os pilares de ensino, pesquisa e extensão são sempre valiosas nas instituições e têm o potencial de contribuir significativamente para a formação de professores e para o benefício da sociedade como um todo. Essa trajetória mostra que mesmo projetos complexos e em constante evolução, como a elaboração de um material didático, podem se transformar em fontes ricas de pesquisa e contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico.

## 2.4 O PAPEL SOCIAL DO NUPEL

Antes de encerrar essa discussão sobre a importância que o NUPEL tem para a formação de professores e sobre os impactos causados em nossa própria formação, é pertinente ressaltar o papel social que o núcleo tem tanto em relação à comunidade externa, como em relação aos estudantes do ILUFBA. Em primeiro plano, é importante pontuar a importância do oferecimento de bolsas aos professores em formação, visto que há um considerável trabalho para elaboração, planejamento e execução das aulas dos cursos oferecidos pelo projeto. Isso possibilita que, ao mesmo tempo que o estudante ganha experiência docente, tem também um retorno financeiro que, para muitos, como foi nossa experiência, auxilia diretamente na permanência do aluno na universidade.

Vale destacar que o NUPEL oferece cursos de extensão, com qualidade compatível a universidades públicas, a preços acessíveis à comunidade externa, o que é crucial para promover a democratização do conhecimento e ampliar o acesso à educação de qualidade. Essa abordagem permite que um público mais diversificado participe de cursos que, de outra forma, poderiam ser financeiramente inacessíveis. Ao estabelecer taxas acessíveis, as universidades públicas desempenham um papel fundamental na inclusão social, permitindo que pessoas de diversas camadas socioeconômicas tenham acesso a oportunidades educacionais valiosas. É verdade que já ouvimos críticas, de outros professores em formação colegas do núcleo, indicando que todos os cursos deveriam ser oferecidos de forma gratuita, sendo essa uma das pautas dos Centros Estudantis de Letras. Todavia, entendemos que o NUPEL opera com recursos próprios, e a cobrança de pequenas semestralidades é uma forma de se fazer com que o curso subsista. Também destacamos o fato de que, quando há ofertas gratuitas de cursos, sem a existência de processos seletivos, observa-se uma tendência maior a evasão e um possível menor comprometimento dos estudantes.

Além disso, ao oferecer cursos de línguas, especialmente de idiomas amplamente procurados como o inglês, o NUPEL desempenha um papel estratégico na manutenção de professores em formação de outras línguas menos requisitadas, como o latim, o grego, o Yorubá, e as próprias línguas

modernas como italiano e alemão, que nem sempre conseguem fechar turmas de níveis avançados devido ao baixo número de alunos que permanecem até os níveis finais. O interesse e participação em cursos populares subsidiam, em parte, a oferta de cursos menos demandados, garantindo que essas línguas de menor procura não sejam negligenciadas. Essa dinâmica contribui para a preservação e promoção da diversidade linguística, além de enriquecer o currículo acadêmico com aulas que vão além do escopo convencional, valorizando as raízes culturais e históricas associadas a línguas menos visadas na sociedade capitalista que se move muitas vezes com base no utilitarismo. Dessa forma, os cursos de extensão não apenas democratizam o acesso à educação, mas também desempenham um papel fundamental na preservação e promoção do patrimônio linguístico e cultural.

Um ponto a se destacar é que muitos dos alunos que se matriculam no NUPEL , conforme pudemos observar durante os quatro semestres em que atuamos no núcleo, são alunos já com alguma formação acadêmica, seja com a graduação em andamento, seja de profissionais já formados buscando aprender uma língua estrangeira. Dessa forma, visto que a universidade pouco vai além dos próprios muros das instituições de nível superior, seria interessante que esse subsídio arrecadado fosse de alguma forma revertido também para um alcance maior da sociedade. Uma hipótese interessante que propomos é o oferecimento destes cursos em algumas escolas públicas, o que ampliaria muito o alcance do núcleo e propiciaria aos próprios professores em formação uma experiência mais próxima do que de fato encontrarão ao final do período do graduação.

Entendemos também que, embora não seja o objetivo principal do NUPEL e não lhe seja atribuída toda a responsabilidade pela preparação dos professores em formação para a educação básica, a extensão universitária é, sem dúvida, uma componente integral da instituição. Nesse sentido, é essencial promover um diálogo mais amplo e colaborativo entre o curso de licenciatura e suas atividades de extensão. Essa interconexão é fundamental para fortalecer a relação entre as instâncias acadêmicas e de extensão, garantindo aos estudantes, em especial das licenciaturas, uma formação mais abrangente e reflexiva, assim como acreditamos que tenha ocorrido em nosso caso.

# Parte 3

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos.

Paulo Freire, Educação e Mudança, 1979, p. 17)

### **3 APRENDA LATIM DIREITO – UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE LATIM JURÍDICO**

O material didático que propomos através desta tese de doutoramento advém, como já visto anteriormente, de nossa primeira experiência profissional na área de latim, ainda durante o período de graduação, na função de professor em formação do NUPEL (Núcleo de Pesquisa e Extensão em Letras). Nesse período, além da oportunidade de nos iniciarmos efetivamente na prática docente, foi possível também participar ativamente da produção do material didático para turmas de um recém-criado curso de latim jurídico.

Neste capítulo, focamos nos processos que foram fundamentais para a construção de nossa proposta metodológica, intitulada *Aprenda Latim Direito*, doravante ALD, e pretendemos abordar as questões teóricas que estiveram presentes nas diferentes etapas de elaboração de um material didático para ensino de latim, discutindo aspectos relacionados à discussão sobre a era pós-método. Abordamos, ainda, as questões teóricas referentes à nossa concepção de ensino, de aprendizagem e de objeto de ensino, tratando de etapas como a elaboração, a reelaboração e a finalização de nossa proposta metodológica. Ao final, apresentamos uma descrição da estrutura das unidades didáticas do material, com apontamentos feitos sobre cada uma de suas seções.

#### **3.1 A CHEGADA AO NUPEL E A ESCOLHA DE UM “MÉTODO” NUMA ERA DITA PÓS-MÉTODO.**

A era pós-método representa uma mudança importante na abordagem de materiais didáticos, em especial àqueles voltados para o ensino de línguas estrangeiras. Tradicionalmente, esses materiais eram concebidos com base em métodos pedagógicos específicos, como o método expositivo, o construtivista, o audiolingual, o behaviorista, entre outros. Contudo, na chamada era pós-método, vemos a inserção de ideias voltadas ao uso de abordagens mais flexíveis e adaptativas; e, nessa perspectiva, os materiais não seriam mais rigidamente ligados a um único método, mas projetados para serem versáteis e personalizáveis, permitindo aos educadores, a partir de um conjunto de

macroestratégias mais ou menos conscientes, buscar meios diversos para atender às necessidades de seus alunos.

Essa discussão, apesar de bastante produtiva entre pesquisadores e educadores do campo de estudos de ensino e aprendizagem de línguas é, ainda hoje, distante da realidade da maioria das salas de aula em nosso país, uma vez que é possível observar que tanto na educação básica quanto na imensa maioria dos cursos de línguas, estrangeiras ou não, o uso de materiais didáticos e de “métodos” mais engessados ainda se faz muito presente. Ao chegarmos ao NUPEL, ainda no período de graduação, essa realidade não era muito diferente, visto que praticamente todos os cursos de língua estrangeira da instituição faziam uso de um material didático selecionado pela coordenação (e talvez uma rápida conferida no site da instituição ainda confirme a prática de adoção sistemática de materiais didáticos sequenciais, que direcionam a ação com vistas à aplicação de sequências didáticas pré-prontas, engessadas no material)<sup>23</sup>. Essa opção se dá, certamente, pelo fato de que é visto como natural, por estudantes e professores, que se tenha um material didático como norteador da sequenciação dos conteúdos que serão aplicados em sala de aula, ainda que se possam introduzir abordagens mistas durante as aulas.

Em nosso caso, estávamos diante da criação de um curso novo para o ensino de língua latina para estudantes de direito e deparamo-nos com a questão da escolha do material didático que seria utilizado como base. O *Latinitas* — de autoria do professor que à época estava à frente da coordenação dos cursos de latim, e que vinha sendo adotado na graduação dos cursos de letras da instituição — não se mostrou tão adequado ao contexto do curso de extensão para a comunidade do Direito. O material é voltado ao estudo de latim clássico, com aprofundamento em questões literárias e em gêneros textuais variados, algo que não seria objeto de ensino ao estudante do recém-criado curso de latim jurídico. Como seria o esperado nessas situações de criação de cursos, buscamos, então, materiais já existentes, que pudessem nos auxiliar na criação de um cronograma de ensino adequado às abordagens de ensino e

---

<sup>23</sup> <https://nupel.ufba.br/materiais>

aprendizagem que estavam sendo utilizadas na Instituição, inclusive no próprio NUPEL, no curso de latim clássico.

No geral, a escolha de um material didático que será adotado, seja em um curso de língua estrangeira, seja na própria educação básica, nem sempre passa pelas mãos diretas do professor, ou a escolha nem sempre pode ser feita individualmente por um único professor da área. No NUPEL, conforme mencionado anteriormente, tal situação não se mostrava diferente, visto que em todos os cursos de língua estrangeira é a coordenação a responsável por tal procedimento, ainda que os professores em formação deem sua opinião diante de algumas opções apresentadas. No que tange ao curso de latim jurídico, foi nos oferecido, na condição de professor em formação, essa oportunidade, de não apenas discutir quais materiais seriam selecionados, como também, posteriormente, de elaborar, com o curso ainda em andamento, um material de autoria própria, sob a supervisão do professor José Amarante, à época coordenador da área de latim do NUPEL e nosso orientador de iniciação científica.

Num primeiro momento, procuramos, entre as opções disponíveis no mercado, um material que pudesse servir como norteador de nossas atividades. Apesar da existência de excelentes opções de dicionários jurídicos, de manuais de latim jurídico e de compilações de textos jurídicos, sentimos falta de algo que apresentasse uma abordagem que tivesse como objeto de ensino a língua latina de uma forma que fosse coerente com nossas concepções<sup>24</sup>. Grande parte dos materiais disponíveis no mercado limita-se a apresentar máximas, sentenças ou até mesmo textos latinos, seguidos de versões ao português e, em alguns casos, de lições de gramática latina<sup>25</sup>.

Para efeito de demonstração das características e natureza dos recursos didáticos a que tivemos acesso, faremos uma breve análise dos principais

---

<sup>24</sup> As nossas concepções de ensino e aprendizagem utilizadas para o desenvolvimento de nosso material serão discutidas doravante neste capítulo.

<sup>25</sup> Vale ressaltar que a questão da competência docente para a definição e uso de materiais vai além da simples seleção ou elaboração de um material; o professor, ainda que possamos nos referir à sua atuação diante do material didático de modo limitado, tem também o papel de coautor de qualquer que seja o material por ele escolhido, uma vez que cabem a ele muitas escolhas no processo de transposição didática e no modo como articula o material selecionado com outros de sua própria autoria ou recolhidos de outros materiais.

materiais que tínhamos disponíveis, seja em nossa biblioteca, seja por meio de aquisição *ad hoc*. Vale ressaltar que o objetivo desse exame prévio realizado, aqui textualizado, não é desqualificar nenhuma das obras analisadas, visto que o fato de as propostas serem divergentes da nossa não as torna inferiores, apenas menos adequadas à nossa metodologia.

De modo a permitir a intercomparação entre materiais da mesma natureza, dividimos as obras adquiridas em três grupos:

1. Materiais que se propunham a trazer apenas termos e locuções jurídicas, seguidos de sua respectiva proposta de tradução.
2. Materiais que se propunham a trazer termos, locuções, pequenos textos jurídicos, seguidos ou não de sua tradução e com alguma abordagem cultural ou gramatical da língua.
3. Materiais que se propunham a trazer termos, locuções e textos jurídicos, seguidos de alguma abordagem cultural e com noções mais aprofundadas de gramática latina.

Pertencentes ao primeiro grupo, destacamos as obras: *Vocabulário Jurídico*, de Oscar Souza de Plácido Silva (2004); *Dicionário de expressões latinas*, Luiz Antônio Fillardi (2002); *Dicionário Jurídico Compacto*, José Oliveira Neto (2003); *SPQR – Latim Jurídico*, de Antônio Carlos Campolina (2005) e *Vade mecum do latim jurídico*, de Leslie Amendolara (2010), que nos serviram de grande auxílio como material de consulta, uma vez que se propõem a trazer um compilado de brocardos jurídicos mais comuns utilizados no âmbito do Direito, seguidos de suas respectivas versões ao português. Tais obras não eram adequadas como material didático a nosso contexto, uma vez que não tinham como objetivo o ensino da língua de fato, mas sim apenas o escopo de servir como fonte de consulta a um profissional ou estudante da área que buscasse utilizar alguns termos ali presentes, funcionando basicamente como dicionários de sentenças. Cabe ressaltar que existem inúmeros outros materiais com a mesma perspectiva. Os que aqui ganharam destaque contaram com dois

fatores, seja pelo nosso acesso ao material<sup>26</sup>, seja pela questão da qualidade, confiabilidade e densidade da obra em si.

No segundo grupo, destacam-se as obras de Renzo Tosi (2000), Christa Poppelman (2010), Orlando de Rudder (2008) e Severo Hryniewicz (2008). As três primeiras apresentam uma abordagem bastante semelhante às do primeiro grupo, uma vez que trazem basicamente um compilado de sentenças, seguidas de suas versões ao português, todavia, agregam também aspectos históricos e culturais da língua latina. A obra de Tosi (2000), *Dicionário de sentenças gregas e latinas*, uma das mais completas do gênero, configurou-se com uma das mais confiáveis como fonte de consulta, por apresentar detalhadamente a referenciação de aspectos históricos e culturais que envolvem cada sentença apresentada<sup>27</sup>. De caráter mais comercial, a obra de Poppelman (2010), *Dicionário de máximas e expressões em latim*, configura-se como um grande sucesso de vendas na Europa e no Brasil, uma vez que apresenta, em ordem alfabética, diversas sentenças jurídicas, religiosas e históricas que nos são comuns até os dias de hoje, seguidas não apenas de suas traduções como também de uma breve explanação histórica de cada sentença, mostrando origem, época, autor e sentidos possíveis. Com caráter mais acadêmico, a obra de Rudder (2008), *Cogito ergo sum: dicionário comentado de expressões latinas*, é também muito confiável no sentido da abordagem histórica e cultural das sentenças, visto que traz explicações detalhadas sobre as expressões apresentadas, seguidas de fontes conhecidas na área de estudos clássicos. Esses materiais, em que pese irem além da simples versão ao português de sentenças latinas, não podem ser classificados como obras didáticas para ensino de latim, visto que não apresentam intenção de ensinar a língua propriamente dita. Eles seriam mais materiais paradidáticos para o ensino de latim. Dessa forma, foram de grande auxílio na seleção de sentenças e no desenvolvimento da seção “Você sabia?” no material que desenvolvemos.

---

<sup>26</sup> Há que se dizer que muitas dessas obras não são de nosso acesso, seja por um possível desconhecimento de sua existência, seja por indisponibilidade no mercado.

<sup>27</sup> A obra faz parte de um grupo de produções que decorrem de trabalhos de pesquisadores experientes na área. Renzo Tosi é um professor ligado ao Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica da Università di Bologna.

A terceira obra do segundo grupo, *Latim para advogados*, de Hryniewickz (2008), também traz um bom compilado de sentenças, em sua maioria jurídicas, aborda questões relacionadas à pronúncia, bem como apresenta, ao final do livro, aspectos gramaticais da língua latina. Apesar de se assemelhar mais a uma proposta metodológica, nota-se que a obra apresenta tudo de forma descontextualizada, uma vez que, nos capítulos iniciais, traz noções de pronúncia, na sequência uma grande quantidade de sentenças jurídicas, ordenadas alfabeticamente, concluindo a obra com noções gramaticais completamente soltas do restante do material. Sendo assim, também aproveitamos a obra apenas como referência para a seleção de sentenças jurídicas do *ALD*.

No terceiro grupo, destacamos duas obras que teriam uma abordagem pedagógica mais clara: *Introdução ao latim jurídico*, de Hécio Madeira e Dárcio Rodrigues (2010) e o *Curso básico de latim forense*, de Geraldo Monção (2005). Sobre a obra de Madeira e Rodrigues (2010), podemos destacar o caráter voltado a uma abordagem bem tradicional do ensino de latim<sup>28</sup>, visto que se inicia com noções básicas de pronúncia do latim, e se seguem notas gramaticais que auxiliam o aluno nas unidades seguintes. O material coloca o aluno em contato com textos latinos logo na primeira unidade e, para a versão do texto ao português, o estudante tem, à sua disposição, um vocabulário de apoio, levemente adaptado. São inseridas também diversas atividades adaptadas que abordam os conteúdos daquela unidade. Nosso senão à adoção do material para a experiência em nosso contexto da extensão do NUPEL, nesse caso, residiu no fato de os textos serem bastante artificiais, criados *ad hoc*, o que não se configura logo como um problema, visto que quase todas as abordagens metodológicas fazem uso de adaptações em suas unidades iniciais. Todavia, ao não colocar o aluno em momento algum com sentenças e textos originais, corremos o risco de não ensinar de fato a língua latina e sim uma versão criada pelo autor da própria língua, tornando o aprendizado, de certa forma, artificial.

Em relação à obra de Monção (2005), talvez tenha se configurado como uma das mais adequadas à nossa proposta de curso, uma vez que apresentava,

---

<sup>28</sup> Ainda neste capítulo trataremos uma discussão sobre abordagens metodológicas de ensino de latim no Brasil.

além de textos adaptados inicialmente, sentenças latinas jurídicas que seriam, talvez, principal objeto de estudo de um aluno em potencial. Entretanto, tal obra não foi selecionada por apresentar os conteúdos gramaticais de forma descontextualizada dos textos que estavam sendo trabalhados. Em relação a materiais com essa concepção, Fortes e Prata apontam:

A crítica que se pode fazer a tais métodos é a referência escassa a tópicos culturais e/ou literários romanos, ou, quando o fazem, é, muitas das vezes, sobre textos artificiais - em sua maioria, textos sequer adaptados de originais da cultura latina -que são utilizados unicamente como ponto de partida para as explicações gramaticais, sem serem discutidos ou interpretados. (Fortes e Prata, 2012, p.174)

Tendo em vista que não tínhamos encontrado um material com uma abordagem metodológica adequada em relação às concepções que considerávamos para o contexto da extensão do NUPEL e que servisse de base para o desenvolvimento do curso de latim jurídico, aceitamos o desafio e partimos para a produção de um material autoral. Sem dúvida, permitir a um estudante ainda na graduação, em processo de docência assistida, a elaboração de um material didático, como dito anteriormente, não é algo comum. Entendemos que tal cenário só foi possível dentro do contexto do período, com as novas diretrizes do NUPEL, de pensar a Extensão como espaço de pesquisa sobre o ensino e como espaço de formação do professor. Além disso, também não deve ser olvidado o fato de termos acompanhado o desenvolvimento de um material didático (*Latinitas*), desde sua gênese até seu processo de construção, de termos participado de discussões acerca da elaboração de materiais, de termos contado com a generosidade do próprio coordenador/orientador em propor tal situação, alinhada à orientação por ele oferecida para a produção do material.

À época, dado o caráter incipiente de nossa experiência docente, o desenvolvimento desse material se deu muito mais através de uma concepção intuitiva de como se desenvolvia uma abordagem metodológica para ensino de latim e de um conjunto prévio de noções que tínhamos sobre o uso do latim em ambientes jurídicos do que com um embasamento teórico fundamentado no que se dizia respeito à construção de materiais didáticos. Esses fundamentos foram desenvolvidos através de um trabalho metodológico de pesquisa e orientação e

de uma reflexão posterior, já no período de doutorado, sobre as concepções que fizeram parte desse processo. Nesse âmbito, encontra-se nossa discussão sobre como entendemos que nosso material pode se inserir nessa era pós-método como uma contribuição interessante para a área e como linha auxiliar para de ensino/ aprendizagem para o latim em ambiente jurídico.

Na sequência, discutiremos algumas concepções sobre ensino, aprendizagem, objeto de ensino, ensino de latim no Brasil e fundamentos da linguística aplicada que nos auxiliaram para os processos de produção de nossa proposta metodológica.

### 3.2 O ENSINO DE LATIM NO BRASIL E A QUESTÃO DO “MÉTODO”.

Ao tomarmos o desafio de produção de um material didático para ensino de latim, ainda que em um viés voltado à esfera do Direito, não podemos desvincular nosso trabalho de um momento de uma espécie de “renascimento”, como diz o professor Paulo Sérgio Vasconcellos, da Unicamp, na área de estudos clássicos brasileiros (Fortes e Prata, 2012). Sabe-se que o latim deixa de ser língua de estudo obrigatório nas escolas a partir das definições e de dispositivos legais que se seguirão decorrentes da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1961) e da 2ª LDB (1996), (Amarante 2013) sendo “deixado de lado” em praticamente todas as áreas de ensino, tendo sobrevivido apenas em algumas universidades públicas como disciplina obrigatória para a área de letras ou letras clássicas. Há, então, a partir de diversos trabalhos realizados na área, a partir do século XXI, uma tentativa de retomada dos estudos em letras clássicas, com o fortalecimento de pesquisas em diversas instituições como a UFMG, a USP, a UNICAMP, a UFPR, a UFF, a UFJF, a UFPB, a UFC, a UNESP, a UFRJ, a UFBA, entre outras.

Nosso momento de decisão pela produção de um material se situa nesse contexto de enfrentamento da situação do ensino de latim. Além do fato de estarmos em um período de produções paralelas de materiais didáticos de latim (seja a tradução do *Reading Latin*, de Peter Jones e Keith Sidwell, que saiu em

2012<sup>29</sup>; seja o *Latine Loqui*, de Leni Ribeiro Leite, que viria a sair em 2016). Em nosso caso, como já mencionado, estávamos inseridos em um contexto de observação da produção local de um material didático, no caso, o *Latinitas*, e na produção de um material próprio para a produção de um curso de latim jurídico. Dessa forma, pensamos em aliar os conceitos que estavam sendo trabalhados no *Latinitas*, mas fazendo as adaptações necessárias para área do Direito. Lançando um olhar mais amplo para questões relacionadas ao ensino de latim no Brasil, sob um olhar de crescimento contínuo da área de estudos clássicos no país nas últimas décadas, começamos a pensar a questão do tipo de abordagem que gostaríamos de propor ao nosso material.

Fortes e Prata (2012) apresentam uma interessante discussão sobre os tipos de materiais mais recorrentes para o ensino de latim no Brasil ao longo dos anos, estabelecendo, a princípio, dois grupos específicos: compêndios gramaticais e métodos. No primeiro grupo, os autores colocam as abordagens mais tradicionais de ensino, que seriam, basicamente as gramáticas latinas, que, apesar de terem grande valor como material auxiliar de aprendizado, não apresentam propostas pedagógicas claras. No segundo grupo, aparecem os chamados métodos, que são, na verdade, os manuais para o ensino de língua latina, que foram produzidos ao longo do século XX, a maioria com intuito de servir à educação básica. Fortes e Prata (2012) apontam que a imensa maioria desses materiais apresenta abordagem semelhante, com o uso de frases ou textos artificiais nas primeiras unidades e o desenvolvimento de tópicos gramaticais. Em relação ao *ALD*, em que pese ter metodologia semelhante, acreditamos que apresenta algumas inovações, como veremos adiante. Entre elas, o fato de as sentenças e textos escolhidos não serem artificiais.

Ainda sobre a questão dos chamados métodos (ou materiais didáticos), Fortes e Prata (2012) nos apresentam uma discussão sobre os tipos de metodologias encontradas em diversos materiais da área, conforme podemos observar no recorte abaixo:

---

<sup>29</sup> A tradução sai sob a coordenação de Paulo Sérgio de Vasconcellos e de Isabela Tardin, mas com a participação de outros latinistas brasileiros: Alessandro Rolim de Moura, Alexandre Piccolo, Carol Martins da Rocha, Danielle Chagas de Lima, Fábio da Silva Fortes, Lilian Nunes da Costa Lucas Dezotti, Marcos Aurelio Pereira, Matheus Trevisam, Patrícia Prata e Robson Tadeu Cesila.

Abordagem Tradicional	Abordagem Estrutural	Abordagem Textual	Abordagem Comunicativa
Foco na gramática e tradução	Foco nas estruturas gramaticais	Foco no texto	Foco nas interações de fala
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudos de gramática</li> <li>Exercícios de gramática e versões</li> <li>Tradução de frases, provérbios, <i>sententiae</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentenças e frases com gramática apresentada gradualmente;</li> <li>Exercícios de repetição, escrita e reescrita de estruturas conhecidas</li> <li>Tradução de frases e versão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de textos</li> <li>Estudo de vocabulário a partir do texto</li> <li>Contextualização cultural</li> <li>Sistematização gramatical</li> <li>Exercícios de fixação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Simulações de fala</li> <li>Leitura de pequenos textos</li> <li>Exercícios de oralidade e escrita</li> </ul>

Abordagem Tradicional	Abordagem Estrutural	Abordagem Textual	Abordagem Comunicativa
Preferência para textos originais recortados, frases isoladas	Preferência para frases autênticas simplificadas e gradualmente próximas do original	Preferência por textos adaptados em níveis iniciais, e autênticos ou próximos ou original em níveis avançados	Textos forjados, com alguma ancoragem em dados da cultura romana.
Leva ao conhecimento gramatical e visa à tradução de textos	Leva ao domínio da leitura e consciência estrutural da língua	Leva à proficiência de leitura	Leva à proficiência do latim falado e escrito.

Figura 05: Tipos de abordagem presentes em materiais didáticos para ensino de latim

Fonte: Fortes e Prata (2012, p. 181 e 182)

Se formos considerar os dois grupos apresentados pelos autores, entendemos que nossa proposta de material didático, vista como um todo, não se encaixaria perfeitamente em nenhum dos tipos propostos. Isso se dá porque, apesar de ser possível afirmar que se trata de uma abordagem tradicional, por fazer uso de *sententiae* como objeto de ensino, em especial nas unidades iniciais, apresentamos também a proposição de uso de textos, estímulo a situações de fala, ou oralização, e buscamos fazer interlocuções com a cultura romana e com a contemporaneidade. Podemos dizer, então, que buscamos com o *ALD* uma espécie de abordagem mista, que seja capaz de atender a nossas concepções de ensino e aprendizagem.

Essa proposta dialoga bastante com a concepção de uma era pós-metodológica proposta por Bala Kumaravadivelu (1994), visto que, no mundo

contemporâneo, métodos mais tradicionais não atendem a todas as demandas necessárias para um processo de ensino, muito menos de aprendizagem. As abordagens, todavia, apresentam caráter mais flexível, uma vez que podem ser adaptadas de acordo com os diferentes contextos dos aprendizes. No caso de *ALD*, quando propomos uma abordagem mista, entendemos que, na verdade, nenhum material consegue ser suficiente para englobar tudo aquilo que uma aula/processo de aprendizagem exige, todavia pode servir como um norteador ao professor que irá aplicá-lo. Em nossa experiência docente, percebe-se, inclusive, que os materiais didáticos são, muitas vezes, uma solução prática encontrada para cumprir planos de aula e nortear conteúdos, uma vez que seria muito mais adequado, numa sociedade talvez utópica<sup>30</sup>, que o professor exercesse esse papel no dia a dia de sala de aula, adequando os processos de ensino e as atividades a cada grupo específico de estudantes. Nessa linha, Kumaravadivelu ressalta que qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas (Kumaravadivelu, 2008, p.69).

Nessa perspectiva, o *ALD* surgiu como uma forma de sistematizar conteúdos e metodologias não só para o grupo específico a que atendeu,<sup>31</sup> como a aplicações posteriores a que já foi submetido e, embora tenha sido elaborado pelo próprio professor que o aplicou, percebemos que, no cotidiano pedagógico, assim como um material produzido por terceiros, mostrou-se insuficiente em diversos momentos. Seguindo essa linha, Kuramavadivelu cita um estudo no qual foi percebido que até mesmo os produtores e os elaboradores de currículo não conseguem seguir completamente o modelo que defendem (1994, p. 30).

Compreendido esse caráter de insuficiência de abordagens metodológicas, buscaremos entender como se deu o processo de elaboração de nosso material. José Amarante Santos Sobrinho (2013) defende que o *Latinitas*

---

<sup>30</sup> Fazemos essa colocação uma vez que entendemos, pessoalmente, as atribuições demasiadas dadas aos professores no mundo contemporâneo, que, muitas vezes, impossibilitam esse planejamento mais individualizado.

<sup>31</sup> Kumaravadivelu (1994) aponta que, na era pós-método o professor é capaz de desenvolver sua abordagem a partir de um método já existente, visto que isso reflete suas crenças e experiências preexistentes. Em nosso caso, éramos influenciados tanto pela abordagem do *Latinitas*, como fomos, no decorrer do processo de elaboração do material, adicionando e modificando elementos à medida que nossa concepção ia se modificando. No caso, o material produzido, inicialmente destinado a um grupo específico, torna-se algo mais amplo, sendo já influenciado pelas novas experiências pedagógicas.

teve por base a definição de uma abordagem metodológica, apresentando uma discussão de que uma proposta metodológica deve trazer, de modo claro, as concepções com que opera, observando os elementos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Acreditamos que no *ALD* isso também ocorre, primeiramente porque tivemos o *Latinitas* como modelo para desenvolvimento de nosso material, por outro lado, foi possível adicionar, em sua formulação, concepções de atividades, objetivos, metodologias de ensino próprias de nossa vivência profissional. Abaixo segue um quadro definido por Santos Sobrinho sobre a proposta metodológica do *Latinitas*:



Figura 6: Proposta metodológica do *Latinitas*

Fonte: Santos Sobrinho (2013, p. 67)

A seguir, tomando como ponto de partida a proposta metodológica de Santos Sobrinho, discutiremos como o *ALD* se desenvolveu por uma perspectiva bastante semelhante, e abordaremos alguns conceitos ligados a ensino, aprendizagem e concepção de objeto de ensino que nos nortearam em sua elaboração.

### 3.3 CONCEPÇÃO DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E DE OBJETO DE ENSINO

A partir do momento em que nos colocamos, ainda na posição de estudante de graduação, num processo de autoria de uma proposta metodológica para o ensino de latim, foi natural que buscássemos como principal inspiração – conforme destacamos - o material que vinha sendo produzido por nosso orientador. Dessa forma, muitas das concepções presentes no programa *Latinitas* também se encontram no *ALD*. Assim, partimos de uma proposição apresentada por Santos Sobrinho (2013) em sua tese de doutorado para fazermos algumas reflexões:

Quando elaboramos qualquer tipo de material didático, imprimimos ao que fazemos, **ainda que inconscientemente**, uma concepção de aprendizagem, uma concepção de ensino e uma concepção do objeto de ensino, elementos que formam o que se chama abordagem. Em outras palavras, a elaboração de um material didático, decorrente de uma proposta metodológica, deve, naturalmente, levar em conta três macroaspectos relacionados à abordagem que se considera: como se aprende, como se ensina e o que se ensina/aprende. (Santos Sobrinho, 2013, p. 170, grifo nosso)

Ao destacarmos a expressão “ainda que inconscientemente”, pretendemos reforçar que muitas das construções feitas nas primeiras versões do *ALD* apresentam várias concepções metodológicas presentes no *Latinitas*, e muito disso se dava mesmo sem que nós tivéssemos, à época, um conhecimento mais aprofundado no que se refere a conceitos ligados a ensino de línguas, pedagogia, ou mesmo à área da Linguística Aplicada. Todavia, no papel de estudante, docente em formação e autor de um material didático, reproduzíamos, mesmo que de forma inconsciente, concepções de ensino e de aprendizagem vigentes nessa área. Já no período do doutorado, em que resolvemos, de fato, encarar a produção efetiva de nosso material didático, buscamos mais informações sobre esses conceitos para dar embasamento a nossa proposta. De forma análoga, muitas novas ideias surgiram, algumas devido a nossas experiências de leitura, outras advindas da própria prática docente. Na sequência, apresentaremos algumas de nossas concepções de ensino, de aprendizagem e de objeto de ensino.

### 3.3.1 ALD: Uma concepção de aprendizagem significativa

Quando estabelecemos uma reflexão sobre a concepção de aprendizagem presente no *ALD*, partimos, tal qual no *Latinitas*, para a tentativa de estabelecer uma abordagem problematizadora em nosso material, alinhada com linhas construtivistas. A Teoria Construtivista do pensamento surge no século XX, influenciada especialmente pelo filósofo, biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget. A partir de observação de metodologias de aprendizagem de crianças, desde o nascimento, até a adolescência, Piaget pondera que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o mundo em que vive, como podemos ver abaixo:

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, **uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas**, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas. (Piaget, 2007, p.11, grifo nosso).

Nesta perspectiva, optamos por desenvolver nosso material de forma que o aprendizado fosse visto como um processo contínuo e significativo, colocando o aluno na posição de sujeito de sua própria aprendizagem, e o professor num papel mais próximo ao de um mediador. Considerando a Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por Ausubel (1982), temos o entendimento de que a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com estruturas de conhecimento pré-existentes. Ao desenvolver as seções de nosso material, como veremos a seguir, pretendemos estabelecer, sempre que possível, relações entre esses conhecimentos já adquiridos com os novos desafios aos quais os estudantes serão expostos, sejam esses diretamente ligados ao nosso objeto de ensino – o latim –, sejam a outros aspectos linguísticos e culturais pertinentes a nosso objetivo de aprendizagem. A título de exemplo, no início de nossas unidades didáticas sempre selecionamos uma sentença a ser destacada, funcionando como uma espécie de “título” daquela seção.

**Navigare necesse est, vivere non est necesse**



<http://www.perito.med.br/2010/07/apoio-etico-sem-apoio-politico-e.html>

Figura 07: Título e imagem utilizados para a seção “Versão ao português” do *ALD* na unidade 2.

Fonte: *ALD* (Elaboração do autor)

A imagem em questão é um recorte da segunda unidade do *ALD*, na qual a sentença “*Navigare necesse est, vivere non est necesse*” é escolhida como destaque da seção. Neste caso em específico, tal sentença não seria classificada como propriamente jurídica, todavia é bem possível que muitos dos estudantes, conforme observado durante nossas aplicações em sala, já tenham tido algum tipo de contato com a célebre frase. Nesse momento, sempre é interessante propor a discussão acerca da autoria da frase<sup>32</sup>: muitos a conhecem a partir de um dos mais ilustres poetas portugueses, Luís Vaz de Camões, outros talvez saibam de sua atribuição ao general Romano Pompeu. Em todos os casos, agregar conhecimentos culturais a sentenças latinas, e inclusive a vocábulos, auxilia diretamente o aluno no processo de aquisição desse conhecimento, bem como no processo de troca de experiências com colegas e

---

<sup>32</sup> Para os casos em que o aluno esteja em contato com o material de forma desvinculada do contexto de sala de aula, ou mesmo diante de um professor que não proponha tais discussões, desenvolvemos em nosso material, como será visto adiante, a seção “Você sabia?”, na qual interlocuções com o mundo romano e com o latim na contemporaneidade serão incentivadas.

com o professor. Dessa forma, ao tornarmos o objeto de ensino mais atraente e interessante ao aluno, estabelecemos uma espécie de auxílio a uma aprendizagem significativa, uma vez que esses processos ajudam a acionar as zonas de conexões entre os saberes pré-existentes, ou mesmo recém-adquiridos, com os saberes novos aos quais os estudantes serão expostos na sequência.

Nessa linha, tomamos como base o pensamento de Vygotsky (2007), ao apontar que os processos mentais, como o pensamento, a linguagem e o comportamento voluntário têm suas origens nas interações sociais. O autor concebeu o desenvolvimento cognitivo como a transformação das relações sociais em funções mentais. Nesse processo, cada relação e função aparece duas vezes: primeiro em um contexto social, e, depois, no individual, inicialmente entre pessoas (interações) e, em seguida, no interior do sujeito. Dessa forma, para que a construção do conhecimento ocorra, percebemos a importância de que, em nossa abordagem, aspectos culturais e interativos ocorram no processo de ensino, para que o estudante, ao se deparar com o seu objeto de ensino, possa reconhecer ali algo produtivo para sua formação pessoal e interação entre seus pares. Dessa forma, além de apresentar o conhecimento de aspectos gramaticais e linguísticos, apresentamos também aspectos culturais para o reforço da aprendizagem.

### **3.3.2 ALD: Uma concepção de ensino alinhada à de aprendizagem**

Um dos aspectos discutidos observados durante a construção de nossa abordagem metodológica é relacionado à difícil dissociação dos conceitos de ensino e aprendizagem. Sem dúvida, isso foi reforçado devido ao fato de estarmos tanto no processo de elaboração de nosso próprio material, quanto na vivência pedagógica dentro de sala de aula. Partindo da perspectiva da aprendizagem significativa (Ausubel, 1982) e problematizadora, entendemos, assim como Santos Sobrinho (2013), que o ensino consiste de um conjunto de estratégias pedagógicas pensadas para permitir que a aprendizagem ocorra.

Como seguíamos uma linha de pensamento muito alinhada à do programa *Latinitas*, aproveitamos algumas ideias ali tidas para o

desenvolvimento dessas estratégias didáticas. Partimos então para o desafio de elaborar atividades que estimulassem, assim como propõe Vygotsky (1987), as zonas de desenvolvimento proximal dos estudantes, propondo situações-problema que pudessem ser resolvidas através de auxílios disponibilizados. A título de exemplo, nas unidades iniciais de nossa abordagem metodológica, como veremos de forma mais detalhada adiante, apresentamos ao aluno, logo no primeiro momento<sup>33</sup>, sentenças latinas sem adaptações e pedimos que eles façam a sua versão ao português. Dessa forma, acreditamos que criamos ali uma situação-problema ao estudante e, ao mesmo tempo, apresentamos elementos que o auxiliariam em seu percurso. No caso específico de nossa abordagem, para a resolução de tal problema, ao aluno é disponibilizado um vocabulário adaptado que o possibilita a versão ao português das sentenças apresentadas. Cabe destacar ainda o fato de que, mesmo que adotemos essa concepção de aprendizagem no desenvolvimento de nossa proposta metodológica, cabe ao professor, no exercício da prática docente, aplicá-la. Em nosso caso, que vivenciamos as duas vertentes, produção e aplicação de material didático, foi possível observar que, dessa forma, a aprendizagem se tornava mais significativa, ou seja, duradoura, uma vez que os próprios estudantes eram levados a resolver as situações problemas, antes mesmo da abordagem gramatical.

Um outro aspecto sobre práticas de ensino que foi adicionado à nossa abordagem é a utilização de novas tecnologias que fossem capaz de nos auxiliar a produzir atividades didáticas que dialogassem mais diretamente com o mundo contemporâneo. As aulas de latim, por muito tempo, foram associadas a práticas engessadas e “empoeiradas” de ensino. Sobre isso, Paulo Sérgio de Vasconcellos (2012), ao realizar um estudo sobre a imagem do professor de latim em diversos filmes, aponta:

O que vemos em nossa breve incursão pelo cinema é que com frequência a imagem do professor de latim é negativa; através dela se salientam os aspectos negativos da instituição escolar, como em *Tormento*, *Nunca te amei*, *Sociedade dos Poetas Mortos*, *Absolvição*. No limite, é um sádico que usa de seu poder

---

<sup>33</sup> Certamente antes da versão ao português das sentenças é possível discuti-las entre os estudantes, questionando possíveis conhecimentos prévios e fazendo novos apontamentos, mas sempre colocando-os em um papel de sujeito da própria aquisição do saber.

para humilhar e espezinhar, o paradoxo chocante de um cultor das humanidades desumano.

Por que se escolhe justamente o professor de latim para criticar certo autoritarismo do ensino e da instituição? Temos de admitir que **no passado práticas pedagógicas equivocadas devem ter contribuído para tal representação.** (Vasconcellos, 2012, p. 311, grifo nosso)

Buscando romper com essa representação negativa, uma inquietação nos surgiu, já no período de doutoramento, a respeito de estratégias que fossem capazes de tornar o ensino de latim mais dinâmico e, até mesmo, divertido. Isso se deu, principalmente, devido a nossa experiência na função de professor de gramática na educação básica e de professor substituto do setor de latim da UFBA por cinco semestres. Sempre tentamos, na prática docente, alinhar conceitos como *gamificação* e aula invertida, muito comuns na educação básica, às nossas aulas de latim. Dessa forma, era corriqueiro que em nossas aulas elaborássemos jogos, seja por plataformas virtuais como o Kahoot, seja através de atividades dinamizadas em sala de aula, que fossem capazes de estimular conhecimentos adquiridos pelos alunos. Essas práticas já são muito comuns no ensino de línguas estrangeiras, e, de certa forma, tentamos também trazê-las, *mutatis mutandis*, para o ensino de latim. Acreditamos que, ao criar laços afetivos com as atividades propostas, os estudantes se sentem mais estimulados, o que propicia uma aprendizagem realizada com mais disposição. Ao final deste capítulo, discutiremos um pouco mais esses aspectos e apontaremos de que forma eles se encaixam em relação a nosso público-alvo. Elucidaremos ainda como pretendemos estimular a adoção de tais práticas, por outros professores ou até mesmo por autodidatas, em nossa abordagem metodológica.

### **3.3.3 Concebendo nosso objeto de ensino**

A delimitação de nosso objeto de ensino para o *ALD* não foi um fator que a princípio nos causou grande inquietação, uma vez que a própria proposta de elaboração de um material voltado ao ensino de latim jurídico já é bem específica. O latim, como se sabe, não é mais uma língua falada por uma

comunidade natural de falantes<sup>34</sup>. Dessa forma, quando elencamos as competências esperadas de um material didático voltado ao ensino de uma língua clássica e especialmente para o público do Direito, destacaram-se, num primeiro momento, as habilidades de *ler* e de *traduzir*. Dessa forma, nos momentos iniciais, optamos por uma abordagem que priorizasse essas competências, delimitando como objeto de estudo as sentenças e máximas latinas mais recorrentes no âmbito forense.

O primeiro aspecto a ser definido dizia respeito ao fato de que o material não iniciaria com uma abordagem textual, uma vez que textos, dos mais variados gêneros, não seriam de interesse de um aluno que busca conhecer melhor os aspectos da língua latina em sua área de atuação. Dessa forma, como será melhor detalhado mais adiante, nas cinco primeiras unidades há a presença somente de sentenças, provérbios, axiomas e brocardos jurídicos, o que nos permitiu não fazer uso, nas principais atividades de nossa abordagem, de adaptações *ad hoc* ou simplificações.

Em um segundo momento, as habilidades ligadas à *fala* e à *escrita* também se mostraram importantes no desenvolvimento de nossa proposta. Em que pese o fato de o latim não ser mais falado numa comunidade natural de falantes, é muito comum, na área do Direito, que profissionais façam uso de expressões latinas em suas sustentações orais, e o que muitos buscavam, em um primeiro momento em nosso curso, era a aprendizagem “correta” da pronúncia das sentenças latinas. Dessa forma, passamos a inserir, no decorrer das aulas, com maior frequência, atividades que estimulassem a oralização dessas sentenças, como será exemplificado nas próximas seções. Também foi importante a escolha do tipo de pronúncia que seria adotada em nosso material e em nossas aulas. Sabemos que o latim possui tradicionalmente três pronúncias que poderiam ser destacadas: a restaurada, que busca se aproximar da forma como o latim era falado em seu período dito clássico; a eclesiástica, ou romana,

---

<sup>34</sup> Não ignoramos aqui o fato de o latim ainda ser uma língua ainda falada, mesmo que seja por comunidades artificialmente forjadas para o uso, aprendizagem e manutenção da língua. Além disso, não devemos nos esquecer da realidade da Igreja Católica.

que é adotada pela igreja e possui grande similaridade com a fonética do italiano; e a tradicional, que se aproximaria mais da forma como as línguas nativas são pronunciadas. Optamos pela adoção da pronúncia tradicional, uma vez que é aquela que melhor se adaptou à tradição jurídica no Brasil.

Nesse sentido, na área de Estudos Clássicos, há um movimento crescente que defende a adoção de métodos que priorizem o chamado “método natural”, que busca ensinar latim como se fosse uma língua estrangeira moderna, valorizando aspectos ligados à fala. Os defensores de tais métodos apresentam a defesa de que a fala é uma competência que auxilia no aprendizado da escrita e da leitura. Em nosso caso, apesar de entendermos que esse poderia ser de fato um benefício, não seguimos essa metodologia por entendermos que esse não seria um dos objetivos de um aluno em potencial do curso de latim jurídico do NUPEL, bem como o de algum estudante interessado no material. Além disso, o desenvolvimento da competência da fala “tomaria” um tempo desnecessário, que poderia ser melhor direcionado para a aquisição da leitura e do entendimento das estruturas sintáticas das sentenças/textos latinos. Como não é difícil de imaginar, o público de cursos de extensão – e especialmente da área jurídica – não costuma dispor de vários semestres para um curso que priorizasse habilidades cujo investimento demandaria mais tempo.

No que se refere à habilidade de *escrita*, esta também não seria uma das principais inquietações de nossos alunos, uma vez que as sentenças já possuem uma tradição histórica e bastaria uma busca, em fontes confiáveis, para a sua reprodução nos contextos acadêmicos ou profissionais. Todavia, percebemos que o estímulo da escrita auxilia na leitura e, conseqüentemente, na versão dos textos/sentenças ao português, dessa forma, com certa frequência, propomos atividades nesse estilo.

Também cabe destacar que a edição de nosso material não seguiu a abordagem mais recorrente na área de Estudos Clássicos, que preconiza a exclusão das letras ramistas *v* e *j*, uma vez que, nas versões tradicionalmente adotadas no Direito, essas letras se fazem presentes. Na sequência, apresentaremos um pouco mais de nossas concepções de ensino, de aprendizagem e de objeto de ensino na descrição do *ALD*.

### 3.4 APRENDA LATIM DIREITO: A ESCOLHA DO NOME E A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA

Definidos alguns elementos norteadores que nos auxiliariam no desenvolvimento de nossa proposta metodológica, passamos então à elaboração do material em si. Talvez um dos primeiros passos de uma concepção, seja ela de qualquer natureza, é a escolha de seu “nome”. Após algumas discussões, pensamos na hipótese *Latim Jurídico e Cotidiano*, uma vez que a primeira ideia do material era apresentar uma abordagem mais ampla do que apenas para o público do Direito, sendo possível a extensão para outras áreas, como a Filosofia, a História, a Medicina<sup>35</sup>. Entretanto, tal proposição não se mostrou a mais adequada, uma vez que correríamos dois riscos: perder uma parte do interesse de nosso público-alvo; e tornar nossa proposta didática até mesmo confusa, uma vez que não teríamos o objeto de ensino bem desenhado.

Após a discussão de diversos nomes, recebemos como sugestão da professora Elizabeth Ramos, à época coordenadora da área de Língua Inglesa do NUPEL, a nomenclatura “*Aprenda Latim Direito*”, que apresenta uma ambiguidade com o uso da palavra “Direito”, podendo se referir tanto à área do Direito, quanto ao aprendizado “correto” da língua, isto é, uma língua em seus usos e não uma língua como sinônimo de gramática. Tal nomenclatura muito nos agradou, visto que dialogaria bem com o público da área, principalmente com estudantes universitários, que utilizam tal trocadilho com certa frequência.

Uma discussão que pode ser levantada a partir dessa nomenclatura é o uso do verbo “aprender” na estrutura de imperativo, uma vez que isso pode ser visto como uma concepção de ensino e de aprendizado um pouco ultrapassada. Pensamos na possibilidade da utilização da forma de gerúndio (aprendendo), todavia, deparamo-nos com a questão de que já existe um material produzido pela Universidade de Oxford, que, na sua versão ao português, foi intitulado “Aprendendo Latim”, e, mesmo que não fosse a intenção, essa titulação poderia

---

<sup>35</sup> No caso, o próprio material que produzimos, mesmo tendo como foco a área de Direito, pode auxiliar um estudante dessas áreas, pois tem como objetivo o aprendizado da língua, não se configurando apenas como um manual.

soar como uma espécie de afronta à obra, o que não seria nem de longe uma postura que acolheríamos. Dessa forma, optamos pelo nome sugerido, visto que o material também tem a intenção de, em alguma medida, atrair o interesse de um profissional ou estudante de Direito que tenha a intenção de ir além do significado das sentenças latinas com que se depara em seu cotidiano.

Passada a etapa inicial de “dar nome ao filho”, assumimos o desafio de elaborar o material com a primeira turma do curso de latim jurídico do NUPEL ainda em curso, deixando apenas previamente elaboradas as duas primeiras unidades do material<sup>36</sup>. As demais unidades foram produzidas no decorrer do curso<sup>37</sup>, de modo que pudemos observar como nossa abordagem era recebida pelos estudantes.

Conforme citado anteriormente, pensamos em elaborar o material a partir de sentenças existentes no meio jurídico desde a primeira unidade, praticamente sem nenhuma adaptação ou modificação. Como optamos por trabalhar inicialmente com as declinações em separado, tivemos alguma dificuldade, em especial na primeira unidade, para encontrar sentenças essencialmente jurídicas que pertencessem unicamente ao grupo de palavras da primeira declinação. Dessa forma, para não fazermos adaptações, nem criar sentenças, em especial nos exercícios principais da unidade (iniciais e de sistematização)<sup>38</sup>, selecionamos provérbios clássicos, máximas religiosas e filosóficas, que, em alguma medida, também vêm a ser de interesse de alguns estudantes em potencial.

Os materiais de consulta citados anteriormente neste capítulo foram de grande auxílio para elaboração de cada uma das unidades, uma vez que não temos formação específica no Direito, sendo tais obras fundamentais para o

---

<sup>36</sup> Na sequência apresentaremos o esboço de uma unidade e discutiremos a questão dos conteúdos que seriam abordados.

<sup>37</sup> Sabemos aqui os riscos que envolvem a produção de um material didático com o curso ainda em andamento, mas cabe ressaltar que a experiência que tínhamos vivenciado com o *Latinitas*, de certo modo, tinha sido semelhante, uma vez que modificações didáticas tinham sido feitas em decorrência da testagem do material e do feedback recebido pelos alunos. Há também de se levar em conta o curto tempo (cerca de um mês) entre a seleção para professor em formação do Nupel e o início do curso.

<sup>38</sup> Consideramos essas as atividades principais de nosso material por serem as que introduzem e encerram cada unidade didática. As iniciais têm como foco colocar o aluno frente a novos conhecimentos que serão adquiridos. As finais, por sua vez, funcionam como atividades de fixação de conteúdos vistos até aquele momento no material.

recolhimento de dados que fizessem sentido aos alunos da área. Após essa etapa, fizemos um desenho de nossa abordagem em dez unidades didáticas, que seriam utilizadas em dois níveis de curso, totalizando uma carga horária estimada de 120 horas. Esse cronograma foi pensado para um estudante que busque ir além do simples entendimento básico que um manual de latim jurídico proporciona, possibilitando a realização das próprias versões de eventuais sentenças que venham a ser encontradas e, inclusive, o contato com textos latinos que são muito valorizados no meio forense, como é o caso das *Institutiones*, de Justiniano, que aparecem no material a partir da quinta unidade didática, como veremos adiante.

### 3.5 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA E REFLEXÕES SOBRE APORTES DA LINGUÍSTICA APLICADA

Propomos aqui uma descrição detalhada das seções de cada uma das unidades didáticas do *ALD*, alinhando-as com nossas concepções de ensino e aprendizagem. Destacaremos, ao longo do desenvolvimento, como nosso trabalho foi aprimorado durante a elaboração da tese de doutoramento. Nesse contexto, exploraremos como a área de estudos da Linguística Aplicada, tradicionalmente centrada em questões relacionadas ao estudo de línguas estrangeiras modernas, embora nos últimos anos tenha buscado expandir seu escopo em direção a uma abordagem indisciplinar, desempenhou um papel fundamental na condução e no resultado de nossa pesquisa.

Antes de direcionarmos o aluno à unidade introdutória de nosso material didático, temos como proposta apresentar ao estudante uma reflexão sobre aspectos relacionados à história do latim, em especial sobre a importância atribuída por muitos profissionais da área em relação aos usos do latim nas mais diversas situações de âmbito acadêmico ou profissional, e, principalmente, uma reflexão sobre aspectos voltados à pronúncia das palavras. Como dito anteriormente, ao longo dos anos, em nosso contato direto com diversos profissionais da área – juízes, desembargadores, promotores, estudantes de Direito, entre outros – nenhuma competência se mostrou mais inquietante a esses alunos do que a questão da pronúncia “correta” dos termos em latim. À

época da concepção inicial de nosso material, essa não era uma das nossas maiores preocupações, visto que em níveis iniciais de latim na graduação em letras, o foco é geralmente em questões relacionadas à leitura e versão de textos ao português, sendo a pronúncia apenas um tópico marginal no decorrer dos semestres. Sendo assim, à medida que fomos amadurecendo nossa proposta metodológica, percebemos que tanto a pronúncia quanto os aspectos históricos e culturais relacionados às sentenças e textos que estávamos utilizando deveriam ganhar cada vez mais nossa atenção. Tal fator se deve, principalmente, ao fato de que a grande maioria dos estudantes de Direito não conhece aspectos gramaticais do latim, fazendo uso somente de expressões que, por questões ligadas à tradição, se mantêm na área.

Na sequência apresentaremos um esboço de uma unidade do *Aprenda Latim Direito (ALD)*, seguido de discussões que envolvem cada uma das etapas apresentadas.

## UNIDADE

No início de cada unidade didática, apresentamos ao aluno a proposta de conteúdos que será abordada, deixando claro quais os objetivos que devem ser alcançados. Essa escolha deriva do fato de acreditarmos que, ao apresentarmos ao estudante certos índices que promovam sua consciência de quais serão seus objetivos de aprendizagem naquele capítulo, evitamos que ele se sinta inseguro com determinados conteúdos que podem, eventualmente, aparecer ao longo da unidade, mas que não seriam, naquele momento, seu objeto estudo. Geralmente, em livros didáticos de língua estrangeira ou de disciplinas escolares, essas noções são disponibilizadas apenas nas cópias destinadas ao professor, mas entendemos que o aluno também é sujeito de sua própria aprendizagem. Dessa forma, essa introdução poderia auxiliá-lo a criar seu próprio cronograma de estudos, sabendo a quais assuntos sua atenção deve se voltar naquela unidade. Ao mesmo tempo, imaginamos a possibilidade da existência de muitos estudantes autodidatas, que busquem utilizar nosso material sem necessariamente se vincular a algum curso.

A partir da segunda unidade didática, na parte inicial do capítulo, também consta, tal qual ocorre no *Latinitas*, uma retomada das palavras mais recorrentes no material para que o aluno se atente a alguns de seus conhecimentos lexicais já adquiridos<sup>39</sup>. Essa retomada pode se ampliar didaticamente para a exploração pelo professor de aspectos tanto do campo da fonética e fonologia, ao pedir que os estudantes reproduzam oralmente tais vocábulos, quanto do campo semântico, quando o professor explora também seu significado.

A seleção das palavras presentes em cada unidade geralmente se dá levando em conta dois fatores: a sua recorrência dentro de nosso material, seja em alguma unidade anterior, seja na própria unidade que será trabalhada<sup>40</sup>; e a recorrência de tais palavras no meio jurídico<sup>41</sup>. Conforme consta em Santos Sobrinho (2013), os aspectos gramaticais do latim são adquiridos naturalmente pelo aluno à medida que ele vai avançando no aprendizado da língua. Todavia, “em relação aos significados das palavras, é preciso criar estratégias para que os alunos mobilizem sempre o uso de sua memória” (Santos Sobrinho, 2012, p. 240).

## VERSÃO PARA O PORTUGUÊS

Nesta seção, cada unidade didática apresenta uma espécie de titulação, que, nas cinco primeiras unidades constará de uma das sentenças escolhidas para a abordagem textual daquele capítulo; e, nas cinco últimas unidades, do título atribuído ao próprio texto escolhido como base de análise. Em todos os casos, optamos por, logo em seguida ao título, inserir uma imagem que dialogue com a referida temática presente. O uso do texto não verbal no desenvolvimento de um material auxilia o aluno a criar relações de sentido significativas que o

---

<sup>39</sup> Esta também é uma etapa ainda a ser elaborada.

<sup>40</sup> Quando apontamos em relação à unidade que ainda será trabalhada pelo aluno, não nos referimos a palavras novas, e sim àquelas que já apareceram anteriormente em algum momento e novamente se farão presentes.

<sup>41</sup> Observada através da análise dos manuais, dicionários e compêndios previamente mencionados.

levem a reflexões sobre aspectos culturais relacionados à língua com a qual ele está entrando em contato. Neste sentido, Evelyn Faheina (2008), aponta:

Quando incorporadas ao campo pedagógico, as imagens geram um novo significado à atividade a ser realizada. Assim, empregá-las como recurso mediador da aprendizagem dá sentido ao ato educativo, pois, para toda atividade educativa, deve haver uma intencionalidade e um plano a ser seguido. (Faheina, 2008, p. 46).

Partimos do princípio de que o aluno, em processo de aquisição e de interação com um novo idioma, entra em contato com um mundo cultural que envolve aquela língua. Dessa forma, ao fazermos uso de imagens, permitimos que ele faça associações entre aquilo que vê (texto não-verbal), e aspectos que ele já conhece previamente<sup>42</sup>, ou que ainda serão trabalhados. Além do aspecto pedagógico, levou-se em conta também que, em nenhum dos materiais consultados com temáticas semelhantes à nossa, observamos o uso desse recurso e entendemos que isso também nos auxilia bastante no *design* de nosso material, pois sabemos que esse sempre acaba sendo um fator a ser observado no momento de aquisição de um livro, ou mesmo de sua adoção como material didático.

A título de exemplo, nossa terceira unidade didática apresenta como sentença-título a célebre frase atribuída por Willian Shakespeare a Júlio Cesar no momento de sua morte: *Tu quoque, Brute, fili mi!* Juntamente com a frase, em destaque e em negrito no centro da página, adicionamos a pintura de Karl Theodor von Piloty, *O Assassinato de César (1865)*, como podemos ver no recorte abaixo:

---

<sup>42</sup> Entendemos que o aluno em potencial de um curso de latim jurídico já carrega consigo algumas informações, ainda que muito indiciárias, sobre o latim e tem formadas já suas representações sobre a língua. A ideia ao trazermos imagens no início da unidade é permitir, além de uma associação com algum conhecimento prévio, a possibilidade de ampliação de diversos conceitos, seja por intermédio do professor em sala, ou do material que, ao final da unidade, apresentará uma reflexão sobre o tema abordado.

## I – VERSÃO PARA O PORTUGUÊS \_\_\_\_\_

Utilizando as informações do vocabulário, verta ao português as sentenças abaixo.

**Tu quoque, Brute, fili mi?**



Assassinato de César, 1865, Karl Theodor von Piloty, Museu do Estado da Baixa Saxônia, Hanôver (Wikipédia)

Figura 08: Ilustração utilizada na unidade 3 do ALD

Fonte: Elaboração do autor.

Ao se deparar com a ilustração, o aluno pode já fazer alguma associação com o conhecimento que possivelmente tem sobre a morte do imperador. Em nosso caso, no exercício da prática docente em sala de aula, sempre fazemos uma reflexão sobre o referido momento histórico e discutimos com os estudantes se eles sabem a origem da sentença. Por vezes, exibimos recortes cinematográficos, em especial da série de tv Roma, da HBO<sup>43</sup>, que ilustrem a cena do assassinato de Júlio César. Toda essa discussão prévia, além de auxiliar na produção de um aprendizado mais contextualizado e atraente, nos ajuda em relação à diversidade de atividades propostas no contexto da sala de aula, deixando de focar somente em questões gramaticais<sup>44</sup>. É possível também, como veremos adiante, que essa mesma sentença volte a ser discutida na última

---

<sup>43</sup> Essas indicações são feitas em nota, tanto para alunos que estejam por conta própria em contato com o material, quanto para exploração pelos docentes que possam, porventura, fazer uso do material com uma classe regular de estudantes.

<sup>44</sup> Uma observação a ser feita é que, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras modernas, por exemplo, o aspecto cultural sempre é muito importante, e as atividades têm sido cada vez mais diversificadas, contribuindo com todas as áreas da aquisição de aprendizagem *ler, ouvir, falar, escrever*. No caso do latim, em especial o jurídico, atividades relacionadas à conversação nem sempre são viáveis (dada a pouca carga horária dos cursos), o que já diminui, naturalmente, o nível de interação na sala de aula.

seção da unidade didática, destinada também a questões culturais do mundo romano.

Colocamos esse item a título de exemplificação para evidenciar que temos seguido, igualmente à proposta do *Latinitas*, uma conceituação que reflete os dois tipos de conhecimento que o leitor utiliza no ato de ler: o conhecimento sistêmico, que diz respeito “ao domínio que o leitor tem dos níveis sintático, morfológico e léxico-semântico da linguagem” (Santos Sobrinho, 2013, p. 178); e o conhecimento esquemático, que se relaciona “ao conhecimento que um leitor tem da área de conteúdo do texto (esquemas de conteúdo) e das suas estruturas de organização retórica (esquemas formais)” (Santos Sobrinho, 2013, p. 178). O modelo interacional é, então, assim explicado:

É por meio do relacionamento desses dois tipos de conhecimento (sistêmico e esquemático) através de procedimentos interpretativos (por exemplo, a integração da informação nova com a já conhecida, a utilização da característica de predictabilidade da organização do discurso, a realização de inferências, a procura de laços coesivos no discurso etc.) que o leitor negocia o significado do texto com o escritor, por assim dizer, através de um processamento ascendente-descendente da informação. (Moita Lopes, 1996, p. 151)

No que diz respeito ao latim jurídico, é importante que fique claro que grande parte dos alunos já possui conhecimentos prévios, ou conhece frases isoladas, geralmente utilizadas como forma de ornamentação, ou por necessidade do ofício. Em geral, muitos estudantes, em especial profissionais com algum tempo de carreira, já apresentam uma noção do sentido dos itens lexicais das sentenças (ou da sentença como uma unidade léxica), visto que muitos ainda fazem uso deles, mesmo que esporadicamente. Nesses casos, em geral, observamos que os alunos conhecem essas estruturas como lexias, sabendo seu significado sem dominar os elementos que compõem a sentença. Assim, o ensino de latim estaria a serviço de apresentar esquemas estruturais da língua, de modo que o próprio aluno possa aplicá-lo, seja naquela sentença em que ele já conhecia o significado, seja em alguma outra que, apesar de desconhecida, apresente uma estrutura semelhante.

Nesse sentido, Angela Kleiman (2002) aponta:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento *prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (Kleiman, 2002, p. 13)

Podemos observar que, com nosso objeto de estudo, a ativação desses elementos prévios é um passo fundamental para a compreensão e retenção eficaz da informação. Isso não apenas ajuda a contextualizar e dar significado ao material, mas também facilita a criação de uma conexão mais sólida com a língua. Nesse aspecto, não é pouco comum que estudantes memorizem, ainda que sem essa intenção, as estruturas de frases mais emblemáticas, como a que dá título à referida unidade, como também consigam ativar esses elementos em momentos posteriores do andamento do curso, uma vez que há uma internalização, consciente ou não, desse texto.

Visualizada a imagem, o estudante se depara com um grupo de sentenças<sup>45</sup>, em sua maioria jurídicas<sup>46</sup>, sem qualquer tipo de adaptação (mesmo na unidade inicial do material). O objetivo é a versão dessas frases ao português, e, para isso, o aluno contará com um vocabulário de apoio, adaptado de acordo com o seu nível de conhecimento. O que esperamos com a versão das sentenças ao português é a identificação pelo estudante de algumas características gramaticais da língua latina. Entendemos que, a partir de uma concepção de ensino problematizadora, ao colocarmos o aluno em contato inicialmente com o texto, apresentamos a ele um problema a ser resolvido, e, ao mesmo tempo, criamos zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978

---

<sup>45</sup> Como já mencionado, nas cinco primeiras unidades a atividade inicial consta apenas de sentenças; nas cinco últimas unidades são apresentados textos, também sem adaptação didática, retirados do livro das *Instituta*, de Justiniano.

<sup>46</sup> Nas três primeiras unidades, devido à sequência metodológica escolhida, não foi possível utilizar essencialmente sentenças jurídicas, mas isso já ocorre a partir da quarta unidade de nosso material.

apud Santos Sobrinho, 2013) que o auxiliem na resolução dessa situação-problema.

Seguindo nessa linha, um dos desafios iniciais é a construção de um esquema de organização desse vocabulário de apoio que consiga abarcar as necessidades do aluno naquele momento do curso e, ao mesmo tempo, manter um padrão de organização semelhante à de um dicionário no qual o aluno consiga compreender corretamente as entradas dos lexemas. Nesse caso, na unidade inicial, na qual consideramos que o estudante não teve nenhum contato com a parte estrutural da língua latina, o vocabulário necessita ser completamente adaptado, sendo que as palavras precisam estar colocadas exatamente conforme constam na sentença lida pelo aluno, inclusive com a indicação da função sintática por ela exercida<sup>47</sup>.

À medida que alguns conteúdos são apresentados, esse vocabulário vai se tornando menos adaptado, possibilitando ao estudante retomar assuntos já trabalhados, ao mesmo tempo que entra em contato com novos. Em alguma medida, todos os vocabulários das principais atividades de nossa abordagem (seção “Versão ao português” e “Sistematizando”) apresentam algum nível de adaptação do vocabulário, visto que sempre há algum novo conteúdo a ser assimilado. A versão sem qualquer adaptação, já mais semelhante ao que seria um dicionário latim-português, consta apenas no vocabulário geral, colocado ao final de nosso material didático.

Isso se dá uma vez que o uso de dicionários para estudantes de latim só é recomendado a partir do momento em que já haja certo domínio dos sistemas de entrada dos itens lexicais. Assim, utilizamos esse modelo de vocabulário específico para cada unidade, organizado num *continuum* em relação à complexidade das entradas lexicais. Partimos, então, de um nível alto de adaptações, nas primeiras unidades, nas quais podemos observar uma mesma

---

<sup>47</sup> É interessante ressaltar que, muitas vezes, o estudante de um curso de latim jurídico, seja aluno de direito, seja um profissional da área, não se recorda com grande facilidade de todas as funções sintáticas que podem ser exercidas por cada um dos casos latinos. Pensamos na possibilidade de realizar uma prévia desses conceitos, todavia, cairíamos no risco de mudar nosso objeto de ensino. Dessa forma, fizemos uma abordagem um pouco mais detalhada ao explicar funções sintáticas exercidas pelos casos, fazendo conexões com o português. Cabe também, nesses casos, ao professor, no andamento do curso, observar a realidade de seus alunos e fazer tais apontamentos quando necessário.

palavra grafada de maneiras diferentes, a depender da função sintática (caso) que exerce no texto/sentença da unidade.

Como exemplo, na Unidade I, apresentamos, entre outras sentenças, os seguintes provérbios aos alunos: *Aquillae non gerunt columbas* e *Aquila non captat muscas*. Abaixo apresentamos uma captura de tela do vocabulário apresentado na seção.

VOCABULÁRIO	
<b>ancilla:</b> (predic. do suj.) escrava	<b>ipsis:</b> (adj. <u>circunst.</u> ) (com <u>as</u> ) <u>próprias</u>
<b>Anna:</b> (vocativo) Ana	<b>ita:</b> (adv.) assim
<b>aquila:</b> (suj.) águia	<b>lana:</b> (adj. <u>circunst.</u> ): lâ
<b>aquillae:</b> (suj.) águias	<b>litteris:</b> (adj. <u>circunst.</u> ) letras
<b>caprina:</b> (adj. <u>circunst.</u> ) caprina	<b>matura:</b> ( <u>predic.</u> , do suj.): madura
<b>captat:</b> apanha, pega	<b>militare:</b> guerrear
<b>causa:</b> (suj. ou predic. do suj.) causa	<b>muscas:</b> (obj. <u>dir.</u> ) moscas
<b>cognita:</b> conhecida	<b>nas:</b> (tu) nada
<b>cogito:</b> penso	<b>nihil:</b> (adv.) nada
<b>columbas:</b> (obj. <u>dir.</u> ) pombas	<b>nisi:</b> (adv.) senão
<b>cras:</b> (adv.) amanhã	<b>nocet:</b> prejudica
<b>credo:</b> penso, creio	<b>non:</b> (adv.) não
<b>culpam:</b> (obj. <u>dir.</u> ) culpa	<b>nondum:</b> (adv.) ainda não
<b>de:</b> (prep.) sobre, de, a partir de	<b>numero:</b> (eu) conto
<b>est:</b> é/ está	<b>papam:</b> (obj. <u>dir.</u> ) papa
<b>ergo:</b> (conj.) logo	<b>persona:</b> (suj. ou predic. do suj.) pessoa
<b>ex:</b> (prep.) a partir de.	<b>philosophia:</b> (suj.) filosofia
<b>falsa:</b> falsa (conc. com o suj. <i>causa</i> )	<b>poena:</b> pena
<b>gerunt:</b> geram	<b>praesupponit:</b> pressupõe
<b>grata:</b> desejada, querida	<b>serenas:</b> (obj. <u>dir.</u> ) serenas
<b>habemus:</b> temos	<b>sum:</b> sou, existo
<b>horas:</b> (obj. <u>dir.</u> pl.) horas	<b>theologiae:</b> (adj. <u>adn. restr.</u> ) da teologia
<b>hodie:</b> (adv.) hoje	<b>uva:</b> (suj.) uva
	<b>vivere:</b> viver

Figura 09: Vocabulário geral da seção “Versão ao português” na primeira Unidade I de ALD

Fonte: Elaboração do autor

Observe-se que o vocábulo *Aquila* aparece com duas entradas lexicais distintas, sendo a primeira **aquila: (suj.) águia** e a segunda **aquillae: (suj.) águias**. Em ambos os casos é indicado que a palavra é sujeito da oração, sendo possível ao alunos, observar, nesse momento, as diferenças relacionadas às desinências de número da mesma palavra em contextos semelhantes. É importante destacar que esse processo também se estende, nessa unidade, às diferentes classes de palavras (verbos, adjetivos, preposições etc.).

Já em unidades mais avançadas, como por exemplo na Unidade V, o nível de adaptações diminui consideravelmente, uma vez que o aluno já estará

habitudo com algumas entradas de vocabulário, como podemos observar no recorte abaixo, extraído do início da Unidade V do *ALD*.

## VOCABULÁRIO

<b>absolvo</b> , -is, - <u>ēre</u> , <b>absolvi</b> , - <u>itum</u> : absolver	<b>jure</b> : (abl.) direito, tribunal
<b>absum</b> , -es, -esse, <b>abfui</b> : estar ausente	<b>jus</b> : (nom. ou <u>acu. sing</u> ) direito
<b>accepta</b> , -ae: limite de terra, caminho, passagem.	<b>laetus</b> , -a, - <u>um</u> : feliz
<b>actio</b> : (nom.) ação, ato	<b>lege</b> : (abl. sing.) lei
<b>adoptio</b> : (nom. sing.) adoção	<b>legislatoris</b> : (gen. sing.) legislador
<b>aequipāro</b> , -as, - <u>āre</u> , - <u>avi</u> , - <u>atum</u> : equiparar	<b>libertas</b> : (nom. sing.) liberdade
<b>alter</b> , -a, - <u>um</u> : outro, outra	<b>mens</b> : (nom. sing.) mente
<b>alienus</b> , -a, - <u>um</u> : alheio, distante	<b>mōrior</b> , <b>mōrēris</b> , <b>mori</b> , <b>mortus</b> <b>sum</b> : morrer
<b>amor</b> : (nom. sing.) amor	<b>mores</b> : (voc. pl.) costumes
<b>appāreō</b> , -es, -are, <b>apparui</b> : mostrar-se	<b>nam</b> : (conj.) na verdade
<b>audio</b> , -is, -ire, - <u>ivi</u> , - <u>itum</u> : ouvir	<b>nihil</b> : (adv.) nada
<b>Caesar</b> : César	<b>nisi</b> : (conj.) senão, a não ser
<b>cāveō</b> , -es, - <u>ēre</u> , <b>cavi</b> , <b>catum</b> : ordenar	<b>noster</b> , <b>tra</b> , <b>trum</b> : nosso
<b>cogitatio</b> : (nom. sing.) cogitação	<b>nullus</b> , -a, - <u>um</u> : nulo, nula
<b>condemno</b> , -as, -are, - <u>avi</u> , - <u>atum</u> : condenar	<b>Pansa</b> , -ae: Pansa (nome de homem)
<b>conscientia</b> , -ae: consciência	<b>partem</b> : ( <u>acu. sing. fem.</u> ) parte
<b>contrarius</b> , -a, <b>um</b> : contrário	<b>pascor</b> , -eris, <b>pasci</b> , <b>pastus</b> <b>sum</b> : (v. dep.) nutrir, alimentar
<b>corpus</b> : ( <u>acu. sing.</u> ) corpo	<b>perago</b> , -is, - <u>ēre</u> , <b>peregi</b> , <b>peractum</b> : terminar, encerrar
<b>corvus</b> , -i: corvo	

Figura 10: Parte do Vocabulário utilizado na seção “Versão ao português” na Unidade V do ALD

Fonte: Elaboração do autor

Observamos aqui que muitos substantivos já apresentam a forma de entrada de um dicionário tradicional de latim, com a forma de nominativo seguida da terminação de genitivo, como é o caso da palavra **corvus**, -i: **corvo**, da segunda declinação. Isso ocorre devido ao fato de esse assunto já ter sido abordado em uma unidade anterior, bem como a explanação de muitas formas verbais e de adjetivos de primeira classe classe. Entretanto, palavras como *adoptio*, aparecem da seguinte forma: **adoptio: (nom. sing) adoção**. No caso, trata-se de um substantivo de terceira declinação, assunto abordado no decorrer da unidade didática em questão. Sendo assim, há uma adaptação de vocabulário. Todavia, é importante ressaltar que mesmo o tipo de adaptação vai

sendo modificado no desenrolar dos capítulos. A título de exemplificação, apresentamos entre parênteses a informação de que a palavra se encontra no nominativo singular, não mais dizendo sua função sintática, pois esse conhecimento já faz parte, teoricamente, da gama de conhecimentos do aluno.

Nosso material também se propõe a reforçar o contato com um vocabulário essencial, de modo a torná-lo parte das aquisições conceituais dos alunos, visto que, muitas vezes, a conversação não é objetivo, ou nem mesmo viável em cursos de curta duração, como geralmente são os cursos de extensão de línguas antigas. Assim, palavras que aparecem no vocabulário de uma unidade anterior não se repetem posteriormente, sendo necessária a consulta ao glossário presente ao final do volume.

Para a seleção de frases que fariam parte do objeto de estudo de cada unidade, partimos de uma ideia discutida por Décio Rocha e Del Carmen Daher (2015) quando apontam a natureza de resultados esperados em estudos na área da Linguística Aplicada; em nosso caso “a demanda é formulada pelo próprio pesquisador em função de objetivos que ele atribui a um dado coletivo” (Rocha & Daher, 2015, p. 121). Nessa direção, selecionamos, para as unidades iniciais, sentenças que apareciam com certa recorrência nos manuais analisados, bem como citações conhecidas pela tradição de estudos clássicos. Dessa forma, na condição de pesquisador e elaborador do material, fomos construindo um repertório para a formulação das unidades que fizesse sentido aos estudantes. Optamos também por sentenças que apresentassem os conteúdos escolhidos como objeto de estudo de cada unidade<sup>48</sup>, conforme organização da matriz de conteúdos, elaborada, à época, sob orientação do professor orientador. Essa matriz foi elaborada, como apontam Rocha e Daher, de acordo com os objetivos que atribuímos, em nossa concepção, em relação às metas de aprendizagem dos alunos naquela unidade.

Um aspecto importante também para a confecção da seção “Versão para o português” se deu principalmente pelo fato de estarmos elaborando nossa proposta com o curso ainda em andamento. Era muito comum que os estudantes nos apresentassem sentenças cujo significado tinham interesse de conhecer,

---

<sup>48</sup> Na sequência apresentamos uma descrição da matriz de conteúdos selecionados, bem como faremos algumas pontuações em relação à ordem em que aparecem em nossa abordagem.

bem como muitos eram estimulados a fazê-lo, e, eventualmente, muitas dessas começaram a figurar no material. Sabemos que aqui corríamos o risco de elaborar um material que atendesse à demanda de uma turma em específico, em detrimento de outras futuras, todavia é importante ressaltar que é impossível que um material didático, seja da disciplina que for, atenda a todas as necessidades do professor e do aluno, sendo necessário sempre o uso de outros aportes na construção do conhecimento. Assim, preferimos aproveitar tais sentenças, pensando, inclusive, na questão de o que o material refletiria, de certa forma, a nossa formação e nossa vivência na docência de latim, ao mesmo tempo que abrimos, nesse contexto de elaboração, uma espécie de coautoria aos alunos dessas turmas iniciais.

A partir da Unidade VI, optamos pela utilização de textos jurídicos na seção “Versão para o português”. Destarte, escolhemos algumas passagens retiradas do livro de *Instituições* de Justiniano, por ser esse um dos principais compiladores do Direito Romano, e por todo o valor cultural que pode ser discutido a partir de tais textos, bem como a repercussão que eles têm até hoje no mundo forense. Em relação à temática presente nos referidos textos, há discussões sobre os fundamentos da justiça e do Direito Romano (Unidade 6), sobre a relação entre servos e homens livres (Unidade 7), sobre os direitos dos animais (Unidade 8), sobre a punição para crimes cometidos por homens livres (Unidade 9), entre outros. Essa miscelânea permite uma visão um pouco mais ampla sobre diversos setores do Direito Romano, possibilitando diálogos com as mais variadas áreas dessa disciplina na contemporaneidade.

Cabe ressaltar que, na unidade final de nossa proposta metodológica, há uma miscelânea de textos para a versão ao português que apresenta, além de excertos de textos jurídicos de outros autores, escritos de autores clássicos, como Cícero e César, que fizeram parte da tradição legada à área do Direito no Brasil. Pode-se, por exemplo, como cita João Ubaldo Ribeiro em seu célebre conto *O verbo for*<sup>49</sup>, resgatar que, nos vestibulares de antigamente, era comum

---

<sup>49</sup> Excerto do conto: “O vestibular de Direito a que me submeti, na velha Faculdade de Direito da Bahia, tinha só quatro matérias: português, latim, francês ou inglês e sociologia, sendo que esta não constava dos currículos do curso secundário e a gente tinha que se virar por fora. Nada de cruzinhas, múltipla escolha ou matérias que não interessassem diretamente à carreira. Tudo escrito tão ruybarbosianamente quanto possível, com citações decoradas, preferivelmente. Os textos em latim eram As Catilinárias ou a Eneida, dos quais até hoje sei o comecinho. (...)”

que houvesse prova de tradução oral de textos do latim ao português, em especial as *Catilinárias* de Cícero e excertos da *Eneida*, de Virgílio.

No caso específico da unidade de encerramento do primeiro volume de nossa proposta, optamos por ampliar um pouco os conhecimentos do aluno para outros gêneros textuais, que, ainda que não tenham relação direta com a área, possibilitam uma nova visão sobre a língua, bem como pode despertar seu interesse por buscar outros meios de dar continuidade a seus estudos. Os aspectos culturais que envolvem cada uma das seções “Versão para o português” do material podem ser desenvolvidos no momento da discussão das sentenças “traduzidas” pelos estudantes, numa troca natural de informações entre professor e aluno, ou mesmo na última seção de cada unidade didática (Você sabia?), como discutiremos mais à frente.

## ASPECTOS GRAMATICAIS

A terceira seção de nossas unidades didáticas apresenta os conteúdos gramaticais que as sentenças ou textos trabalhados permitiram explorar, sempre considerando um nível prévio de hierarquização. Consoante o que já foi comentado anteriormente, a princípio utilizamos frases com estruturas simplificadas e, gradativamente, ampliamos sua complexidade.

Nesta seção do material não há muita inovação, seguimos uma linha bastante similar à presente no *Latinitas*. No que se refere à abordagem dos tópicos gramaticais, apresentamos uma abordagem tradicional, como consta em Fortes e Prata (2012), uma vez que, a partir das sentenças previamente estudadas, apresentamos as noções de gramática e, finalizada essa etapa, os alunos tinham uma proposta de exercício de fixação. Esses exercícios poderiam ser chamados do tipo *ad hoc*, uma vez que são construídos com a finalidade específica de se abordar o tópico gramatical que é objeto de estudo naquele momento. Nesses casos, em especial nas três primeiras unidades, é possível a utilização de sentenças construídas e adaptadas para o contexto educativo. A partir da quarta unidade, em que mais conteúdos já fazem parte do

conhecimento prévio do aluno, tais adaptações se fazem menos presentes, ou, até mesmo, inexistentes.

A seleção da ordem de tópicos gramaticais que seriam utilizados em nosso material seguiu dois princípios básicos: i) a observância da maior ou menor complexidade do conteúdo em latim; e ii) a atenção à frequência dos conteúdos gramaticais nas expressões jurídicas observadas. Deixamos claro também que não temos como objetivo abordar todos os aspectos gramaticais existentes na língua latina e sim apresentar ao alunos as principais ocorrências que seriam relevantes na área do Direito, possibilitando que o mesmo desse continuidade aos seus estudos através de outros materiais, caso seja de seu interesse.

Na tabela abaixo, consta a matriz de conteúdos desenvolvida para as dez unidades didáticas de *Aprenda Latim Direito*:

<b>UNIDADE 1</b>	1ª declinação: os casos e seus respectivos temas. Palavras indeclináveis Verbos de 1ª e 2ª conjugações (presente do indicativo) Verbos de 3ª e 4ª conjugações (presente do indicativo) Verbo <i>esse</i> – <i>ser</i> , <i>estar</i> (presente do indicativo)
<b>UNIDADE 2</b>	Os adjuntos circunstanciais em latim Preposições usadas com acusativo Preposições usadas com ablativo Preposições usadas com acusativo e ablativo O presente do modo imperativo O presente do imperativo do verbo <i>esse</i> O pretérito imperfeito do modo indicativo O futuro imperfeito do modo indicativo Verbo <i>esse</i> no pretérito imperfeito e no futuro imperfeito do modo indicativo Introdução aos pronomes: pronomes pessoais
<b>UNIDADE 3</b>	2ª declinação (palavras masculinas) Vocativo das palavras em –us O presente do modo subjuntivo Verbos no pretérito perfeito do modo indicativo O verbo <i>esse</i> no presente do modo subjuntivo Verbo <i>esse</i> no pretérito perfeito do modo indicativo Verbo <i>posse</i> : todos os tempos estudados
<b>UNIDADE 4</b>	2ª declinação (palavras neutras) Síncope do “e” em palavras da 2ª declinação em -er Adjetivos de 1ª classe Pronomes possessivos

	Particípio passado dos verbos Voz passiva sintética dos verbos Infinitivo presente passivo
<b>UNIDADE 5</b>	3ª declinação Pretérito imperfeito do subjuntivo Pretérito mais-que-perfeito do indicativo Verbos depoentes
<b>UNIDADE 6</b>	Especificidades da 3ª declinação Adjetivos de 2ª classe Futuro perfeito do indicativo Pretérito perfeito do subjuntivo Pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo Ablativo absoluto
<b>UNIDADE 7</b>	4ª declinação Grau dos adjetivos Particípio presente Particípio futuro Gerúndio Gerundivo
<b>UNIDADE 8</b>	5ª Declinação Sistema Pronominal (Parte I) Pronomes demonstrativos Numerais Acusativo com função de sujeito Voz passiva analítica Verbos semidepoentes
<b>UNIDADE 9</b>	Sistema Pronominal (Parte II) Pronomes relativos
<b>UNIDADE 10</b>	Miscelânea de textos latinos com pontuações específicas sobre alguns tópicos gramaticais presentes nos textos <sup>50</sup> .

Quadro 1 – Matriz de conteúdos do *ALD*

Fonte: Elaboração do autor

Um ponto que gostaríamos de destacar em relação a uma escolha que fizemos sobre a abordagem de conteúdos no *ALD* é forma como as declinações latinas são apresentadas aos estudantes. Diferentemente do *Latinitas*, que, em

<sup>50</sup> Como nossa proposta metodológica visa atender, inicialmente, a apenas os níveis iniciais e intermediários de ensino da língua latina. Todavia, apresentamos nessa unidade alguns textos latinos clássicos, como as *Catilinárias*, de Cícero, e *A Eneida*, de Virgílio, como proposta de aprofundamento na língua e na literatura latina para o estudante. Ainda há a possibilidade de maior desenvolvimento dessa unidade em uma futura publicação.

sua versão final<sup>51</sup>, apresenta, desde a primeira unidade, as cinco declinações, ainda que foque em apenas algumas funções estabelecidas pelos casos, optamos por apresentá-las de forma gradual no *ALD*. Isso se deu após um debate com o professor orientador, no qual observamos que estudantes e profissionais do Direito, não tem, como muitos estudantes de Letras, contato mais aprofundado com questões relacionadas à sintaxe da língua portuguesa. Assim, ainda que esses sejam conteúdos ministrados na educação básica, é natural que muitos não se lembrem de muitos desses aspectos, que são muito importantes para a realização da versão ao português de textos latim-português. Dessa forma, para que a aprendizagem ocorra de forma mais gradual, apresentamos, pelo menos inicialmente, uma gama menor de conteúdos. Consideramos, ainda, o fato de que o nosso objeto de ensino tinha como foco, a princípio, as sentenças latinas. Sendo assim, mostrou-se mais didático trabalhar isoladamente com as declinações, evitando adaptações textuais exageradas.

Outro aspecto considerado para o processo de definição dessa matriz se deu, inicialmente, através de nossas pesquisas realizadas em manuais de latim jurídico. Dessa forma, buscamos fazer com que conteúdos que tivessem sido percebidos como mais frequentes no conjunto de sentenças selecionadas fossem apresentados para o estudante de forma mais rápida, tendo em vista, principalmente, estudantes que tivessem a disponibilidade de realizar apenas um período do curso. Isto posto, tópicos como “preposições”, “verbos depoentes”, “particípio passado dos verbos” e “voz passiva”, foram abordados nas primeiras unidades, ainda que apresentem, teoricamente, um nível de complexidade maior.

Acreditamos que nossa abordagem gramatical, considerando o volume como um todo, dá conta dos aspectos mais essenciais a um aluno do meio jurídico, uma vez que, como já mencionado, o objeto de estudo não é tão amplo como o de um estudante de letras clássicas. Aliado a isso, é sempre importante ressaltar que, na posição de professor, sempre estimulamos a autonomia do aluno, incentivando-o a pesquisar em outros materiais e a continuar suas aprendizagens: dicionários, manuais, gramáticas e, até mesmo, outras

---

<sup>51</sup> Como tínhamos acompanhado os processos de produção do *Latinitas*, sabíamos que, em suas versões iniciais, as declinações eram também apresentadas gradualmente.

abordagens pedagógicas, uma vez que a concepção de um método perfeito não é possível.

## **SISTEMATIZANDO**

Considerando as competências exigidas para um aluno de latim jurídico – como dito previamente: ler, escrever, traduzir e oralizar –, inserimos também atividades que abranjam esses aspectos ao final de cada unidade, com fins de fixação e sistematização. Na primeira atividade proposta nesta seção, o aluno se depara com um novo conjunto de sentenças e máximas latinas, no caso das cinco primeiras unidades; ou com novos textos, nas cinco últimas, para fins de tradução. Nesse ponto, aspectos relacionados à leitura e tradução são colocados em prática, bem como são acionados os conhecimentos acerca dos tópicos gramaticais abordados, visto que um aspecto que difere esta seção para a do começo da unidade é fato de que são evitados assuntos ainda não estudados em nosso material didático. Há também a presença do vocabulário, no qual, os assuntos já trabalhados naquela unidade encontram-se sem as adaptações.

Pensando também nos processos relacionados à escrita da língua, criamos, na segunda atividade desta seção, sentenças hipotéticas em português e pedimos que os alunos realizem sua versão ao latim. Ao realizar o processo inverso do objetivo central de nosso curso, o aluno não só se coloca num papel mais desafiador, como consegue também acionar os conhecimentos gramaticais já estudados.

Uma questão, não muito pensada previamente, foi a oralização das sentenças. Usualmente, fazemos essa atividade em sala com os estudantes nos momentos de resolução das atividades propostas. Percebemos, depois da aplicação do material em algumas turmas, que seria interessante também incluir entre essas atividades, pequenos textos, sem fins tradutórios, que possibilitem realizar esse exercício. É de nossa intenção, futuramente, disponibilizar online, uma gravação de nossa autoria feita com a pronúncia tradicional do latim, a mais usada no meio jurídico. Dessa forma, até mesmo alunos que busquem o material de forma autônoma teriam acesso a esse modelo. O uso de tais textos também

possibilitaria aos alunos o contato com novas obras e gêneros da língua latina, e muitos desses foram também aproveitados na seção “Você sabia” de nosso material.

### VOCÊ SABIA?<sup>52</sup>

Essa seção aborda elementos culturais ligados ao mundo romano e ao Direito. Apresentamos aqui os significados de algumas frases presentes no material, acompanhados de um breve comentário histórico da expressão/sentença/texto. Aqui são possíveis diversas abordagens diferentes, desde exploração de textos/imagens trabalhados anteriormente, como a discussão de expressões comuns à área do Direito. No decorrer do curso inicial em que esse material foi aplicado, era comum a exposição dessa seção já nos momentos iniciais da unidade, simultaneamente aos textos apresentados, como forma de ativar conhecimentos prévios (Kleiman, 2002) e de fazer expandir o conhecimento sociocultural da língua/cultura romanas.

Em alguns momentos, foram inseridas interlocuções do mundo antigo com a contemporaneidade, para que se observassem casos específicos de uso do latim no mundo de hoje que tenham tido algum destaque. Entre alguns exemplos recentes que podem ser citados estão a renúncia do Papa Bento XVI, feita primeiramente em latim; o já mencionado uso da expressão *Verba Volunt, scripta manent*, pelo ex-presidente Michel Temer, em sua carta direcionada à ex-presidente Dilma Rousseff; bem como a utilização da expressão *Parturiunt montes, nascetur ridiculus mus*, utilizada pelo ex-Ministro Sérgio Moro, ao ter mensagens telefônicas divulgadas. A abordagem de tais casos ajuda a aproximar os eventuais interessados no curso de usos práticos da língua latina, os quais, como todos sabemos, restringem-se muitas vezes a esses contextos.

Outra possibilidade vislumbrada nessa seção é a indicação de livros, séries e filmes que façam interlocução ou com o mundo romano, ou com a

---

<sup>52</sup> Essa seção se apresenta no segundo volume desta tese apenas na unidade introdutória, uma vez que pretendemos disponibilizá-la em sua integralidade apenas numa eventual futura publicação do material didático.

própria língua latina. Por exemplo, a adaptação feita ao latim da obra *O pequeno príncipe*; a série *Roma*, da HBO; a utilização de expressões em latim, ainda que com muitas modificações, nos livros e filmes da saga Harry Potter, entre outros. Isso nos serve tanto na melhoria do *design* de nosso material, como nos auxilia a demonstrar que o latim, apesar de ser muitas vezes considerada, equivocadamente, uma língua morta, encontra-se ainda bastante presente em diversos contextos na contemporaneidade, não somente no meio jurídico.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A elaboração da estrutura apresentada no segundo volume desta tese reflete uma série contínua de processos iterativos, onde a testagem, revisão e reorganização da nossa proposta metodológica desempenharam papéis cruciais. O caráter dinâmico dessa fase de desenvolvimento envolveu a interação constante com os destinatários finais do material didático: os alunos. As diferentes etapas desse processo foram marcadas por uma abordagem proativa, com a coleta de feedback sendo um componente central. Durante as sessões de teste, buscamos compreender não apenas a eficácia do material em termos de transmissão de conhecimento, mas também a receptividade dos alunos em relação às atividades propostas.

Essa abordagem centrada no aluno permitiu uma adaptação ágil às necessidades específicas do público-alvo, identificando áreas de maior ou menor compreensão, pontos de interesse e eventuais desafios. As revisões foram realizadas com base em observações detalhadas dessas interações, com ênfase na melhoria contínua. O processo também incorporou sugestões e insights provenientes de colegas e profissionais da área educacional, contribuindo para a riqueza e robustez da proposta metodológica.

Além disso, a reorganização estrutural do material levou em consideração a sequência lógica de aprendizagem, garantindo uma progressão didática coerente. A análise cuidadosa das relações entre os diferentes elementos do conteúdo buscou criar uma narrativa instrucional fluida, facilitando a assimilação dos conceitos pelos alunos. Nesse sentido, a estrutura resultante é mais do que um simples arranjo de lições; é uma narrativa educacional

cuidadosamente construída, concebida para promover uma compreensão sólida e uma experiência de aprendizado envolvente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, buscamos fornecer uma compreensão abrangente da estrutura elaborada para abordar a inquietação central que norteou esta pesquisa. Dividimos o trabalho em quatro partes distintas, cada uma desempenhando um papel essencial na resposta à questão proposta. Inicialmente, dedicamos um capítulo à reflexão autobiográfica, explorando elementos significativos que moldaram nosso percurso de formação docente. Essa incursão em nossa própria trajetória proporcionou insights valiosos sobre os processos conscientes e inconscientes que contribuíram para nossa evolução profissional.

A segunda parte da tese destacou a relevância dos projetos de extensão, com especial ênfase no NUPEL, como instrumento fundamental no desenvolvimento e aprimoramento de professores. Além de seu papel instrumental no campo do ensino, o NUPEL emergiu como um espaço propício para investigações no âmbito educacional. A interação entre teoria e prática se revelou vital para uma formação robusta, conforme aprendemos ao nos engajar ativamente nesse contexto. Uma discussão que entendemos como interessante é o fato de como experiências como o NUPEL podem auxiliar de forma muito relevante a formação de professores de línguas como o latim, que não encontram tanto espaço na sociedade.

O terceiro segmento da tese foi dedicado à análise dos conceitos que fundamentaram nossa abordagem metodológica. Inspirados por teóricos e pesquisadores da área, delineamos os princípios que orientaram a criação do material didático proposto. A interseção entre pedagogia, linguística aplicada e experiência prática conduziu a uma proposta que visa não apenas transmitir conhecimento, mas também promover uma aprendizagem significativa.

Durante todo o desenvolvimento deste trabalho, uma característica fundamental para a integração dos diversos processos empreendidos foi a decisão estratégica de elaborar o "Aprenda Latim Direito" no decorrer do processo de sua aplicação em sala de aula. Essa abordagem permitiu uma constante medição das respostas e aceitações dos alunos, possibilitando a reavaliação de escolhas e o atendimento a demandas que, porventura, não

tivessem sido previamente contempladas. Ao assumirmos a posição de elaboradores do material didático, vivenciamos uma experiência distinta daquela em que o professor comumente adota materiais alheios às suas concepções. Essa prática é natural, uma vez que esses materiais, de forma geral, funcionam como um suporte ao professor, cabendo também a ele as inserções didáticas, no decorrer de uma disciplina, daquilo que julgar pertinente a sua prática docente. No nosso caso, enquanto elaboradores em constante desenvolvimento, identificamos lacunas em nossa própria obra à medida que o material era aplicado em sala de aula. Seja pela observação direta das demandas dos estudantes, seja pela análise crítica das atividades propostas, as lacunas foram preenchidas e os conceitos reelaborados ao longo do(s) curso(s). Esse processo dinâmico permitiu que o "Aprenda Latim Direito" assumisse novas formas ao longo de sua elaboração, alinhando-se com a abordagem sugerida por Rocha e Daher:

devemos entender que a linguística aplicada é **avaliada pelos resultados que é capaz de oferecer** (onde "resultados" exerce a função de agente que pratica a ação expressa na voz passiva) ou que ela é avaliada por algo (ou alguém) não explicitado, em função dos resultados que alcança. (Rocha; Daher, 2015, p. 120)

Conforme mencionado anteriormente, as primeiras constatações emergiram nas primeiras semanas de testagem do material, quando percebemos que os alunos frequentemente traziam frases do cotidiano, buscando informações sobre sua utilização e tradução. Essa interação revelou uma rica troca de experiências entre professor e aluno, já que muitas dessas sentenças demandavam uma pesquisa aprofundada de seus sentidos. A partir desses diálogos, identificamos usos do latim em contextos que não haviam chegado previamente ao nosso conhecimento, permitindo, em alguns casos, a inclusão desses usos em nosso material.

Na intenção de ampliar nossa compreensão sobre o latim presente no meio jurídico, implementamos um sistema de coleta de dados. Cada aluno contribuía trazendo uma frase de interesse pessoal em relação ao significado, à história ou à estrutura latina, depositando-a em nossa caixa de sentenças. Em momentos subsequentes, apresentávamos propostas de tradução ou incluíamos a sentença como objeto de estudo em unidades posteriores. Reconhecemos o

risco de criar um material que atendesse a turmas específicas, limitando uma visão mais abrangente. No entanto, essa prática constitui apenas uma pequena parcela do nosso trabalho, e ao empregá-la, constatamos que estamos em consonância com a perspectiva de Rajagopalan (2006), que, adotando uma abordagem fortemente influenciada por Freire, destaca:

De uma forma ou de outra, está ganhando cada vez mais adeptos a ideia de que, na hora de planejar o currículo e de elaborar a metodologia do ensino de línguas, é preciso valorizar e levar com conta o conhecimento que os próprios aprendizes já possuem e empregam como um dos fatores importantes na tarefa de aprender. (Rajagopalan, 2006, p. 161)

Dessa maneira, o material tornava-se mais atrativo para os estudantes e, ao mesmo tempo, mais atualizado, uma vez que conseguíamos observar o uso dessa língua antiga em contextos contemporâneos e práticos. A composição das turmas específicas de latim jurídico, compostas por discentes de diversos grupos, incluindo alunos da faculdade de Direito da UFBA, estudantes de instituições privadas e profissionais já consagrados na área, e de áreas afins como Filosofia, Sociologia, História e até mesmo Medicina, proporcionou uma abrangência significativa em relação aos diferentes perfis de público que nosso material poderia atender. Essa diversidade foi de grande auxílio e enriquecedora, uma vez que, não estando diretamente ligados à área do Direito, tivemos a oportunidade de obter, na prática, informações sobre os usos do latim nesse meio. Essa experiência mostrou-se extremamente produtiva para o processo de pesquisa que envolveu a produção do material, refletindo o pensamento de Freire (1996) sobre a importância da troca de experiências entre professor e aluno.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 12)

Nessa perspectiva, a interação entre docente e discentes proporcionou uma rica troca de conhecimentos, contribuindo significativamente para o aprimoramento do material didático. Essa interatividade demonstrou ser uma via de mão dupla, beneficiando tanto os estudantes, que puderam ampliar seus

conhecimentos sobre o uso do latim no âmbito jurídico, quanto nós, docentes, que recebemos valiosos insights e contribuições provenientes das experiências diversificadas do grupo. Nesse contexto, a construção colaborativa do conhecimento, inspirada na abordagem de Freire, revelou-se não apenas como uma estratégia eficaz de ensino, mas também como um elemento fundamental no desenvolvimento do material didático e na condução da pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, ao longo da elaboração e testagem de nossa proposta metodológica, reavaliamos a abordagem relacionada à oralização das sentenças e textos. Observamos que, ao contrário de alunos nos estágios iniciais do aprendizado do latim clássico, os estudantes na área forense manifestam um grande interesse na pronúncia considerada "correta" das sentenças. É comum recebermos solicitações, tanto de alunos atuais quanto de ex-alunos, para a reprodução precisa da prosódia de determinadas sentenças.

Diante desse contexto, além de incorporar práticas orais durante as aulas, planejamos incluir, em uma possível publicação futura do *ALD*, pequenos textos nos exercícios de sistematização. A reprodução oral desses textos pode ser disponibilizada em um ambiente virtual, além do incentivo a essa prática durante as aulas presenciais. Reconhecendo que outros educadores ou alunos autodidatas podem utilizar nosso material, planejamos fornecer orientações sobre dinâmicas de ensino em versões online de apresentações em PowerPoint, incluindo resoluções detalhadas das atividades propostas. Essa abordagem visa facilitar a aplicação efetiva da metodologia, garantindo sua acessibilidade e utilidade a um público mais amplo.

Durante o desenvolvimento de nossa proposta, ressaltamos a importância da adoção de técnicas inovadoras de ensino, amplamente utilizadas no ensino de línguas estrangeiras modernas e, inclusive, na língua materna. Reconhecemos que as gerações atuais, e mesmo aquelas mais antigas, estão cada vez mais imersas no ambiente digital. Nesse sentido, buscamos não apenas atender às demandas específicas da área forense, mas também integrar elementos contemporâneos, como a oralização, de maneira a enriquecer a experiência de aprendizado e tornar o material mais alinhado às práticas educacionais atuais. Diante desse contexto, ao conduzir nossas práticas

pedagógicas, identificamos a necessidade de tornar o material didático mais atrativo, alinhando-se a essas tendências tecnológicas. Nesse cenário de transformação, Bianca Tolomei aponta:

A cibercultura trouxe um novo modo de conhecer e conviver, com novas atitudes e fluxos de pensar. O indivíduo desta geração não se satisfaz apenas em receber um conhecimento; ele precisa testar, vivenciar e experimentar. (Tolomei, 2017, p. 146)

Nessa perspectiva, além dos materiais em Power Point, com as resoluções das atividades, dos áudios com as pronúncias de textos e sentenças utilizadas e das indicações sobre série, livros e filmes que dialoguem com o mundo atual, pensamos também em propor atividades que os alunos pudessem, de forma lúdica, colocar em prática seus conhecimentos. Um dos conceitos que vem sendo cada mais difundidos nas escolas é o de *gamification*, ou gamificação, no qual o professor elabora determinadas atividades com a intenção de tornar aquele aprendizado mais interessante para o aluno. Em que pese tal conceito, muitas vezes, ser vislumbrado como algo voltado ao público infanto-juvenil, e não a estudantes universitários ou juristas já com anos de carreira, elucidamos que os jogos, de forma geral, sempre fizeram parte da cultura popular. Sobre isso, Tizumo Kishimoto elucidada:

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo, pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo (Kishimoto, 1993, p. 15)

Assim, cultivamos a prática de desenvolver, ao longo das testagens do material, atividades dinâmicas em ambientes virtuais, utilizando plataformas como Kahoot ou Quizzes. Estas atividades não apenas incentivavam a revisão de conteúdos gramaticais, mas também exploravam aspectos culturais da língua latina, proporcionando uma abordagem mais completa. Além de contribuir para a retomada do aprendizado, esses momentos desempenhavam um papel crucial na mitigação do cansaço que por vezes acompanha aulas de longa duração. Outra iniciativa em andamento é a intenção futura de incorporação, também em

ambiente virtual, de atividades como caça-palavras, palavras-cruzadas e outros jogos que se adaptem aos diferentes perfis de alunos, visando enriquecer a aquisição de vocabulário. Essa decisão, ainda em fase de desenvolvimento, baseia-se em nossas experiências em sala de aula e na positiva receptividade dessas práticas por parte dos alunos, tanto entre os estudantes quanto entre os profissionais mais experientes. Flora Alves (2015) enfatiza que atividades lúdicas e *gamificadas* têm o potencial de engajar públicos diversos e de diferentes faixas etárias, destacando a importância do engajamento, que está intrinsecamente ligado à relevância dos conteúdos, às pessoas envolvidas e à maneira como a aprendizagem é estimulada. Dessa forma, além do conteúdo impresso, apresentamos essas propostas com o intuito de dinamizar o aprendizado da língua latina, tornando-o mais envolvente e motivador.

A diversificação dessas práticas reflete nosso entendimento da necessidade constante de adaptar as estratégias de ensino às características específicas de cada grupo de estudantes. A busca incessante por tornar o aprendizado do latim mais atrativo e dinâmico reflete a compreensão de que a motivação e o envolvimento dos alunos são elementos cruciais para uma aprendizagem significativa e duradoura. Nesse sentido, a trajetória deste trabalho não se limita ao volume impresso, mas estende-se ao compromisso contínuo de inovar e aprimorar as práticas pedagógicas, com a convicção de que a aprendizagem de uma língua clássica pode ser enriquecedora e prazerosa. Retomando ainda a ideia de Kumaravadivelu (1994), numa era pós-método, não podemos encontrar apenas no material didático as respostas para todas as nossas inquietações. Assim, acreditamos que, em alguma medida, o caráter reflexivo dessa pesquisa se destaca.

Por fim, retornando ao primeiro capítulo desta tese, que se originou de maneira quase acidental após a apresentação do Memorial para a qualificação do doutorado, e, ao nosso entender, revelou-se como um ponto crucial de partida, percebemos que a decisão de explorar nossa própria história como parte integrante deste trabalho trouxe à tona reflexões valiosas sobre processos formativos. Ao analisar os elementos autobiográficos relacionados à formação docente, agregamos uma dimensão única à compreensão de nossa jornada profissional. Assim, ao concluirmos esta tese, percebemos que a abordagem

multifacetada aqui adotada, ancorada em reflexões pessoais, práticas extensionistas, fundamentos teóricos e criação de material didático, contribui para uma compreensão mais rica e holística da complexidade envolvida na formação de professores, ao mesmo tempo que apresenta uma proposta metodológica que busca ser inovadora para o ensino de latim no meio jurídico.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. *Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática*. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.

AMARANTE, José. *Latinitas : uma introdução à língua latina através dos textos*. 2ª edição revista. Volume único: Fábulas mitológicas e esópicas, epigramas, epístolas, elegias, poesia épica, odes / José Amarante. - Salvador: EDUFBA, 2018. 606 p. il.

AMENDOLARA, Leslie. *Vade mecum do latim jurídico*. São Paulo: Quartier latin, 2010.

ASSIS. JOAQUIM MARIA MACHADO DE. *Obra Completa, Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. Disponível em: [memoriasBras.pdf](#). Acesso em 10/05/2021.

AUSUBEL, David Paul. *A aprendizagem significativa*. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, Reinaldo. *Então falemos de Horácio e seu Latim, senhor Moro. Mas é para aprender!*. Publicado em 24/06/2019. Disponível em: <https://reinaldoazevedo.blogosfera.uol.com.br/2019/06/24/entao-falemos-de-horacio-e-seu-latim-senhor-moro-mas-e-para-aprender>. Acesso em 10/03/2020.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARROS, Manoel. *Memórias inventadas*. São Paulo: Planeta, 2006.

BERNAL, Silvio Wesley Rezende. *De Penélope a Ulisses: Uma discussão acerca do amor e da originalidade em Ovídio*. Plêthos, v. 3, p. 75-92, 2013.

BERNAL, Silvio Wesley Rezende. *Gregório de Matos: os usos e representações da cultura e da língua latina na obra do poeta baiano*. Salvador: Ateliê, v. 8, p. 85-90, 2013.

BERNAL, Silvio W. Rezende. *Machado de Assis e as representações do latim em um Brasil do século XIX*. Dissertação de mestrado. Salvador: Programa de Pós-graduação em língua e cultura/UFBA, 2016.

BOLIVAR, Antônio. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) . Acesso em janeiro de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 7/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de Dezembro de 2018. Seção 1, pp. 49 – 50.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Senado Federal. Disponível em: <Constituição Federal - Senado Federal> Acesso em janeiro de 2024.

CAMPOLINA, Antônio Carlos. *SPQR – Latim jurídico*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2005.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Historia de la cultura escrita. Ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*. Dossiê “O Público e o Privado na Educação Brasileira”. Campinas/SP: SBHE/Autores Associados. Jan/jun 2003, nº 5.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. *A avaliação da extensão universitária na UERJ: resultados e desafios*. In. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

CEZAR, Pedro. *Só dez por cento é mentira: A Desbiografia Oficial de Manoel de Barros*. Artezanato Eletrônico, 2010.

CHARTIER, Roger. *Escribir las prácticas: discurso, práctica e representación: Cuadernos de trabajo nº2*. Valencia: Fundación Cañada Blanch, 1999.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Trad. GPNEP- ILEEL- UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DAHER, M. A.; SANT'ANNA, F. M. de. *Contribuições da pesquisa na formação de professores: por um enfoque micropolítico da prática pedagógica*. In: MILLER, S. M. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). *Pesquisa em educação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 2021. p. 49-71.

DOUBROVSKY, Serge. *O último eu*. IN NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.). *Ensaio sobre a autoficção*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 111-127.

ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do. *O intercultural e a sala de aula de línguas: atividades e pontos de partida*. In: Normas, procedimentos e projetos do Nupel. Salvador, Nupel, 2015.

FABRÍCIO, Branca Falabella. *Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. *A formação do-a pedagogo-a no contexto da cultura midiática: unindo as novas linguagens e as práticas interdisciplinares*. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). *Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

FILARDI, Luiz Antônio. *Dicionário de expressões latinas*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

FONSECA, Rívia. *O docente de latim e seu contexto*. Perfil Docente de Latim 2021 [livro eletrônico] / organização José Amarante, Ana Thereza Basilio Vieira... [et al.]. — Salvador, BA: Associação Brasileira de Professores de Latim – ABPL, 2022.

FORTES, Fábio; PRATA, Patrícia. *Considerações sobre métodos e metodologias de ensino de latim no Brasil*. In: AMARANTE, José; LAGES,

Luciene. Mosaico Clássico: variações acerca do mundo antigo. Salvador: UFBA, 2012. p. 167-185.

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

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Campinas: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. *Extensão Universitária: Para que?*. In: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf) Acesso em 05/01/23

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende. 3 e.d. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2023.

HRYNIEWICZ, Severo. *Latim para Advogados*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008.

JONES, Peter V., SIDWELL, Keith C. *Aprendendo Latim. Gramática, vocabulário, exercícios e textos*. Trad. e superv.: Isabella Tardin Cardoso, Paulo Sérgio de Vasconcellos e equipe. São Paulo: Odysseus, 2012.

KISHIMOTO, Tizumo Mochida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: SP. Pontes 2002.

KUMARAVADIVELU, Bala. *The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, Bala. *Understanding Language Teaching: From Method to Post-method*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2008.

LARROSSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. In: SILVA, Tomaz T. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LEITE, Leni Ribeiro. *Latine Loqui: Curso Básico de Latim. Vol. 1*. Vitória: EDUFES, 2021.

LOBATO, Monteiro. *Memória de Emília*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2007.

MADEIRA, Helcio Maciel França; RODRIGUES, Dárcio Roberto Martins. *Introdução ao latim jurídico*. São Paulo, Lucerna iuris, 2010.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. *Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar* In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MONÇÃO, Geraldo Ferreira. *Curso Básico de Latim Forense*. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA NETO, José. *Dicionário Jurídico Compacto. Terminologia Jurídica e Latim Forense*. Campinas: Edijur, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Trad. Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Tradução. São Paulo: Cortez, 2005

PÖPPELMANN, Christa. *Dicionário de Máximas e expressões em latim*. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Repensar o papel da Linguística Aplicada*. In: MOITA LOPES, Luís Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAMOS, Elizabeth. *Orientações pedagógicas para professores em formação e orientadores*. In: Normas, procedimentos e projetos do Nupel. Salvador, Nupel, 2015.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. *Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?* D.E.L.T.A., Vol. 31, No. 1, p. 105-141, 2015.

RUDDER, Orlando de. *Cogito ergo sum: Dicionário comentado de expressões latinas*. Trad. Tiago Marques. Lisboa: Edições texto e grafia, 2008.

SANTOS SOBRINHO, José Amarante. *A extensão pesquisa o ensino: pela formação de um professor reflexivo*. In: Normas, procedimentos e projetos do Nupel. Salvador, Nupel, 2015.

SANTOS SOBRINHO, José Amarante. *Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção – discursos, práticas, representações, proposta metodológica*. Tese de doutorado. Salvador: Programa de Pós-graduação em língua e cultura/UFBA, 2013.

SANTOS SOBRINHO, José Amarante. *Latinitas: Leitura de Textos em Língua latina: Vol. 1: fábulas (mitológicas e esópicas), epigramas, epístolas – 442 f*. Salvador: EDUFBA, 2013.

SANTOS SOBRINHO, José Amarante. *Latinitas: Leitura de Textos em Língua latina: Vol. 2: elegias, poesia épica, odes – 391 f*. Salvador: EDUFBA, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

SILVA, Oscar Souza de Plácido e. *Vocabulário jurídico*. 24 Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

SOUSA, Ana Luiza Lima, 2000. *A História da Extensão Universitária*. Campinas, SP: Alínea

TOLOMEI, Bianca Vargas. *A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação*. In: Revista científica de educação à distância. Niteroi, 2017.

TOSI, Renzo. *Dicionário de sentenças gregas e latinas*. 2. ed. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. *Considerações sobre a imagem do professor de latim no cinema*. IN: Mosaico clássico: variações acerca do mundo antigo / José Amarante, Luciene Lages (orgs.). - Salvador: UFBA, 2012

VIEIRA, Ana Thereza Basílio. *Identificação*. In: Perfil Docente de Latim 2021 [livro eletrônico] / organização José Amarante, Ana Thereza Basilio Vieira... [et al.]. — Salvador, BA: Associação Brasileira de Professores de Latim – ABPL, 2022.

VIGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

SILVIO WESLEY REZENDE BERNAL

**VOLUME II**

*APRENDA LATIM DIREITO:*

reflexões sobre a prática docente de um professor em formação e o desenvolvimento de uma proposta metodológica para cursos de latim jurídico

Salvador  
2024

## SUMÁRIO

<b>UNIDADE 1</b>	I VERSÃO AO PORTUGUÊS	8
	II ASPECTOS GRAMATICAI	10
	<b>Ausência de artigo</b>	10
	<b>Sujeitos e objetos diretos em latim</b>	10
	<b>Predicativos de tema em -a</b>	11
	<b>Primeira declinação</b>	12
	<b>O caso nominativo</b>	13
	<b>O caso acusativo</b>	13
	<b>O caso ablativo</b>	13
	<b>O caso vocativo</b>	14
	<b>O caso dativo</b>	14
	<b>O caso genitivo</b>	15
	<b>Palavras indeclináveis</b>	16
	<b>Verbos de 1ª e 2ª conjugações (presente do indicativo)</b>	16
	<b>Verbos de 3ª e 4ª conjugações (presente do indicativo)</b>	18
	<b>Verbo <i>esse</i> (ser, estar) - presente do indicativo</b>	19
	III SISTEMATIZANDO	20
	IV VOCÊ SABIA? <sup>53</sup>	22
	<b>UNIDADE 2</b>	I VERSÃO AO PORTUGUÊS
II ASPECTOS GRAMATICAI		26
<b>Os adjuntos circunstanciais em latim</b>		26
<b>Preposições usadas com acusativo</b>		27
<b>Preposições usadas com ablativo</b>		28
<b>Preposições usadas com acusativo e ablativo</b>		29
<b>O presente do modo imperativo</b>		30
<b>O pretérito imperfeito do modo indicativo</b>		31
<b>O futuro imperfeito do modo indicativo</b>		

<sup>53</sup> Presente em sua integralidade, a título de ilustração, somente na Unidade 1.

	<b>Verbo <i>esse</i> no pretérito e no futuro do <i>inflectum</i></b>	32
	<b>Pronomes pessoais</b>	34
	III SISTEMATIZANDO	35
	IV VOCÊ SABIA?	36
		36
<b>UNIDADE 3</b>	<b>I VERSÃO AO PORTUGUÊS</b>	39
	<b>II ASPECTOS GRAMATICAI</b>	40
	<b>2ª declinação (palavras masculinas)</b>	40
	<b>Vocativo das palavras em -us</b>	43
	<b>O presente do modo subjuntivo</b>	44
	<b>O pretérito perfeito do modo indicativo</b>	46
	<b>O verbo <i>esse</i> no presente do modo subjuntivo</b>	49
	<b>Verbo <i>esse</i> no pretérito perfeito do modo indicativo</b>	49
	<b>O Verbo <i>posse</i></b>	50
	III SISTEMATIZANDO	53
	IV VOCÊ SABIA?	54
<b>UNIDADE 4</b>	<b>I VERSÃO AO PORTUGUÊS</b>	55
	<b>II ASPECTOS GRAMATICAI</b>	57
	<b>2ª declinação (palavras neutras)</b>	57
	<b>Síncope do “e” em palavras da 2ª declinação em -er</b>	58
	<b>Adjetivos de 1ª classe</b>	60
	<b>Particípio passado dos verbos</b>	64
	<b>Voz passiva sintética dos verbos</b>	66
	<b>Infinitivo presente passivo</b>	69
	III SISTEMATIZANDO	70
	IV VOCÊ SABIA?	72
<b>UNIDADE 5</b>	<b>I VERSÃO AO PORTUGUÊS</b>	73
	<b>II ASPECTOS GRAMATICAI</b>	76
	<b>3ª declinação</b>	76
	<b>O pretérito imperfeito do modo subjuntivo</b>	81

	<b>O pretérito mais-que-perfeito do indicativo</b>	83
	<b>Verbos depoentes</b>	85
	III SISTEMATIZANDO	88
	IV VOCÊ SABIA?	89
<b>UNIDADE</b> <b>6</b>	<b>Justiniano</b>	90
	I VERSÃO AO PORTUGUÊS	91
	II ASPECTOS GRAMATICAI	93
	<b>Especificidades da 3ª declinação</b>	93
	<b>Adjetivos de 2ª classe</b>	95
	<b>Ablativo absoluto</b>	99
	<b>Verbos nos tempos perfeitos</b>	101
	<b>O futuro perfeito do modo indicativo e o pretérito perfeito do modo subjuntivo</b>	101
	<b>O pretérito mais-que-perfeito do modo subjuntivo</b>	102
	III SISTEMATIZANDO	103
	IV VOCÊ SABIA?	104
<b>UNIDADE</b> <b>7</b>	I VERSÃO AO PORTUGUÊS	106
	II ASPECTOS GRAMATICAI	108
	<b>A 4ª declinação</b>	108
	<b>Grau dos adjetivos</b>	109
	<b>Grau comparativo</b>	110
	<b>Ablativo em comparação</b>	111
	<b>Grau superlativo</b>	113
	<b>Particípio presente</b>	115
	<b>Particípio futuro</b>	117
	<b>Gerúndio</b>	117
	<b>Gerundivo</b>	118
	III SISTEMATIZANDO	120
	IV VOCÊ SABIA?	121
<b>UNIDADE</b> <b>8</b>	I VERSÃO AO PORTUGUÊS	122

	II ASPECTOS GRAMATICAIS	125
	A 5ª declinação	125
	Numerais	127
	Sistema pronominal (parte I)	129
	O pronome demonstrativo ( <i>hic, haec, hoc</i> )	129
	O pronome demonstrativo ( <i>ipse, ipsa, ipsum</i> )	131
	O pronome demonstrativo ( <i>ille, illa, illud</i> )	132
	A voz passiva analítica	133
	III SISTEMATIZANDO	136
	IV VOCÊ SABIA?	137
<b>UNIDADE 9</b>	I VERSÃO AO PORTUGUÊS	138
	II ASPECTOS GRAMATICAIS	139
	<b>Sistema Pronominal (Parte II)</b>	139
	<b>Pronome relativo (<i>qui, quae, quod</i>)</b>	139
	<b>Pronomes demonstrativo anafórico <i>is, ea, id</i></b>	141
	III SISTEMATIZANDO	142
	IV VOCÊ SABIA?	142
<b>UNIDADE 10</b>	MISCELÂNEA DE TEXTOS LATINOS	144
	I VERSÃO AO PORTUGUÊS	147
	VOCABULÁRIO GERAL	149
	REFERÊNCIAS	165

# Parte 4

Esta tese, em sua versão de defesa, foi apresentada com um segundo volume, constando de 158 páginas, no qual apresentamos o material didático descrito no parte anterior, intitulado provisoriamente como *Aprenda Latim Direito*. Uma vez que esta tese tenha tido, conforme consta em ata, uma indicação para publicação de nossa proposta metodológica, apresentamos nesta versão final apenas a sua primeira unidade e a referência bibliográfica utilizada para sua elaboração.

# UNIDADE 1

Na fase introdutória desta abordagem metodológica, exploraremos algumas frases latinas renomadas que encapsulam aspectos morfossintáticos essenciais para o estudo do latim. Você terá a oportunidade de se familiarizar com uma seleção de frases do meio jurídico, aquelas presentes em nosso cotidiano e até mesmo aquelas que, embora menos utilizadas, foram legadas pela tradição. Durante esse processo, não apenas absorverá o significado dessas expressões, mas também compreenderá o funcionamento intrínseco da língua por meio delas.

## I – VERSÃO PARA O PORTUGUÊS \_\_\_\_\_

Utilizando as informações do vocabulário, verta ao português as sentenças abaixo.

### Cogito ergo sum



Cogito ergo sum by Mrakoslava em: <http://reflexoescorporativas.wordpress.com/>

Causa cognita.

Persona grata.

Persona non grata.

Ita est.

Aquilae non gerunt columbas.

Habemus papam.

Anna, nas?

Uva nondum matura est.	Aquila non captat muscas.
Falsa causa non est causa.	Horas non número nisi serenas.
Cogito ergo sum.	Cras credo, hodie nihil.
Vivere ...militare est.	De lana caprina.
Falsa causa non nocet.	Ipsis litteris.
Poenam praesupponit culpam.	Ex causa.
	Philosophia ancilla theologiae (est).

## VOCABULÁRIO

**ancilla:** (predic. do suj.) escrava  
**Anna:** (vocativo) Ana  
**aquila:** (suj.) águia  
**aquiliae:** (suj.) águias  
**caprina:** (adj. circumst.) caprina  
**captat:** apanha, pega  
**causa:** (suj. ou predic. do suj.) causa  
**cognita:** conhecida  
**cogito:** penso  
**columbas:** (obj. dir.) pombas  
**cras:** (adv.) amanhã  
**credo:** penso, creio  
**culpam:** (obj. dir.) culpa  
**de:** (prep.) sobre, de, a partir de  
**est:** é/ está  
**ergo:** (conj.) logo  
**ex:** (prep.) a partir de.  
**falsa:** falsa (conc. com o suj. *causa*)  
**gerunt:** geram  
**grata:** desejada, querida  
**habemus:** temos  
**horas:** (obj. dir. pl.) horas  
**hodie:** (adv.) hoje

**ipsis:** (adj. circumst.) (com as) próprias  
**ita:** (adv.) assim  
**lana :** (adj. circumst.) : lã  
**litteris:** (adj. circumst.) letras  
**matura:** (predic. do suj.): madura  
**militare:** guerrear  
**muscas:** (obj. dir) moscas  
**nas:** (tu) nada  
**nihil:** (adv.) nada  
**nisi:** (adv.) senão  
**nocet:** prejudica  
**non:** (adv.) não  
**nondum:** (adv.) ainda não  
**numero:** (eu) conto  
**papam:** (obj. dir.) papa  
**persona:** (suj. ou predic. do suj.) pessoa  
**philosophia:** (suj.) filosofia  
**poena:** pena  
**praesupponit:** pressupõe  
**serenas:** (obj. dir.) serenas  
**sum:** sou, existo  
**theologiae:** (adj. adn. restr.) da teologia  
**uva:** (suj.) uva  
**vivere:** viver

## II -

## ASPECTOS GRAMATICAIS

### Ausência de artigo

Uma das principais características da língua latina é a ausência de artigos. Assim, a frase “*Aquila non captat muscas*” é traduzida no português por “*A águia não apanha moscas*”. Deve-se colocar o artigo na tradução porque em nossa língua há essa necessidade.

### Sujeitos e objetos diretos em latim

Você deve ter observado que, em latim, a palavra terá uma terminação quando for sujeito e outra quando for objeto. Veja, no exemplo abaixo, que *poena* é sujeito da oração, com a terminação *-a*, e *culpam* é objeto direto com a terminação *-am*.

**Poena praesupponit culpam.**  
*A pena (SUJ.) pressupõe a culpa (O.D.)*

Assim:

Se for sujeito	<b>poena</b>	<b>Culpa</b>
Se for objeto direto	<b>poenam</b>	<b>Culpam</b>
Ex.: Poena praesupponit culpam ( <i>A pena pressupõe culpa</i> )		
Poena culpam praesupponit ( <i>A pena pressupõe culpa</i> )		
Culpam poena praesupponit ( <i>A pena pressupõe culpa</i> )		
Praesupponit poena culpam ( <i>A pena pressupõe culpa</i> )		

Agora observe, no próximo exemplo, que as terminações também serão diferentes no plural:

**Aquilae non gerunt columbas.**  
*As águias (SUJ.) não geram pombas (O.D.)*

Se for sujeito	<b>aquilae</b>	<b>columbae</b>
Se for objeto	<b>aquilas</b>	<b>columbas</b>
Ex.: Aquilae non gerunt columbas ( <i>As águias não geram pombas</i> )		
Non gerunt aquilae columbas ( <i>As águias não geram pombas</i> )		
Aquilae columbas non gerunt ( <i>As águias não geram pombas</i> )		
Columbas aquilae non gerunt ( <i>As águias não geram pombas</i> )		

Por enquanto, aprenda as seguintes terminações:

Sujeito: Singular: **a**                  Plural: **ae**

Objeto: Singular: **am**                Plural: **as**

### Atividade I

01: Identifique, pela terminação, os sujeitos e os objetos nas sentenças abaixo, em seguida verta-as ao português:

- a) Personam aquila videt.
- b) Malae discipulae magistras non amant.
- c) Regina suas filias amat.
- d) Magistrae philosophiam docent.
- e) Columbas Aquilae captant.

**Vocabulário:**

**amat (nt):** ama(m)

**captant:** apanham

**discipula:** aluna  
**docent:** ensinam  
**filia:** filha  
**magistra:** professora  
**mala :** má  
**regina:** rainha  
**suas:** suas  
**videt:** ver

### Predicativos de tema em -a

O predicativo do sujeito tem, em latim, a mesma terminação do sujeito. Veja, na frase que se segue, o predicativo do sujeito com a terminação *-a*, a mesma terminação que vimos para o sujeito:

Uva nondum matura est.  
*A uva ainda não está madura.*

Com os verbos de ligação, ocorre a construção de uma oração com um predicativo do sujeito e um sujeito. Na oração em análise, o predicativo é "*matura*" e o sujeito é "*uva*", ambos marcados pela terminação "*-a*", característica relevante nesse grupo de palavras em estudo. O verbo de ligação utilizado é "*est*", correspondendo à 3ª pessoa do singular (*-t*) do verbo "*esse*", indicando o significado de "*estar*"

Veja agora uma outra forma para exemplificarmos o uso dessas funções, agora com o verbo *esse* com o sentido de *ser*:

Falsa causa non est causa.  
*Uma causa falsa não é uma causa.*

No caso que se segue, o verbo *esse* está na 3ª pessoa do plural (*-nt*) e o predicativo e o sujeito terminam em *ae*:

Causae falsae sunt.  
*As causas são falsas.*

Nesse caso, temos o verbo *esse* na 3ª pessoa do plural (*sunt* = são) e temos o predicativo *falsae* e o sujeito *causae*, com as terminações de plural dessas funções no grupo de palavras que estamos estudando. Na construção abaixo, vemos o verbo *esse* no plural com predicativo no plural e o sujeito formado por dois núcleos no singular:

Aquila et musca bestiae sunt.  
*A águia e a mosca são animais.*

### Atividade II

01: Passe as frases abaixo para o plural e verta-as ao português.

- a) Musca parva est.
- b) Aquila rapida est
- c) Matura non est uva.
- d) Causa est falsa.
- e) Docta ignorantia est.

**Vocabulário:**

**docta:** douta

**falsa:** falsa

**ignorantia :** ignorância

**parva:** pequena

**rapida:** rápida

(o plural de *est* é *sunt*.)

### Primeira declinação

Declinação é um grupo de palavras do latim que possui as mesmas características e que apresentam as mesmas terminações para cada função sintática:

#### Declinação de *causa*, *-ae* – 1ª declinação

CASOS	TRADUÇÃO	SINGULAR	PLURAL
<b>Nominativo</b> [suj. e predic. do suj.]	a causa...	CAUSA <u>A</u>	CAUSAE <u>AE</u>
<b>Vocativo</b> [vocativo]	ó causa	CAUSA <u>A</u>	CAUSAE <u>AE</u>
<b>Genitivo</b> [adj. adn. restritivo.]	da causa	CAUSAE <u>AE</u>	CAUSARUM <u>UM</u>
<b>Acusativo</b> [obj. direto]	...a causa	CAUSAM <u>M</u>	CAUSAS <u>S</u>
<b>Dativo</b> [obj. indireto]	para a causa	CAUSAE <u>AE</u>	CAUSIS <u>IS</u>
<b>Ablativo</b> [adj. circunstancial]	com a causa, pela causa, ...	CAUSĀ <u>Ā</u>	CAUSIS <u>IS</u>

### O caso nominativo

Chamamos *caso* a forma como termina (cai) uma palavra. No exemplo visto logo atrás, repetido abaixo, observe que o substantivo *causa* e o adjetivo *falsa* são palavras que estão no **caso nominativo**, e fazem parte do sujeito da oração:

Falsa causa non nocet

*Uma causa falsa não prejudica*

O substantivo *causa* exerce função sintática de **sujeito** da oração, enquanto o adjetivo **falsa** funciona como adjunto do sujeito.

O **NOMINATIVO** pode exercer função sintática de **sujeito** e de termos que se refiram ao sujeito, como o **predicativo sujeito**, o **aposto do sujeito** e do **adjunto do sujeito** (adjetivos e pronomes adjetivos).

## O caso acusativo

Se uma palavra termina com *am*, está no **caso acusativo** singular e funciona como objeto direto no singular (*culpam*). Se a palavra termina em *as*, está no caso acusativo plural e funciona como objeto direto no plural.

Poena praessupōnit culpam

*A pena pressupõe a culpa*

Aquila non captat muscas

*A águia não apanha moscas*

## O caso ablativo

Seguindo o mesmo raciocínio, se uma palavra termina em *-a*, pelo que se viu na tabela da 1ª declinação, pode estar no nominativo, vocativo e ablativo singular, mas o contexto nos permitirá saber em que caso a palavra está. Nos exemplos abaixo, temos as palavras em negrito no **caso ablativo**, indicando circunstâncias:

De lana caprina

*A partir da lã caprina*

Circunstância de origem (*a partir da lã caprina*), com as palavras *caprina* e *lana* no ablativo singular, regidas pela preposição *de*.

Portanto, por enquanto, ao se deparar com uma palavra terminada em *-a*, o raciocínio deverá ser: essa palavra pode estar nos casos nominativo, vocativo ou ablativo singular. A análise do contexto é que nos dará certeza do caso em que está a palavra.

Quanto às preposições, vamos perceber depois que elas têm alguns usos especiais. Por enquanto, poderíamos dizer que:

- o ablativo puro, sem preposição, pode ser adjunto circunstancial;
- às vezes, para especificar uma ideia, o ablativo necessita vir regido por uma preposição;
- até este momento de nosso estudo, só podemos perceber preposições antecedendo o caso ablativo e não outros casos.

## O caso vocativo

O caso vocativo será facilmente detectado, pois geralmente se refere diretamente a alguém no contexto, como na frase:

**Anna**, nas?

*Anna, tu nadas?*

Portanto, por enquanto, ao se deparar com uma palavra terminada em *-a*, o raciocínio deverá ser: essa palavra pode estar nos casos nominativo, vocativo ou ablativo singular. A análise do contexto é que nos dará certeza do caso em que está a palavra.

### O caso dativo

Em latim, o **caso dativo** é o caso do objeto indireto. Observe na frase abaixo que o verbo *docet* (ensina) projeta uma estrutura com dois argumentos: um objeto direto (ensina **algo**) e um objeto indireto (ensina **a alguém**). Esse verbo, portanto, deverá ter uma palavra no caso acusativo (o objeto direto) e uma palavra no caso dativo (o objeto indireto).

*Magistra philosophiam discipulis docet.*  
*A professora ensina filosofia às alunas.*

Analisando o exemplo, vamos perceber que:

- ✓ o verbo *docet* está na 3ª pessoa do singular, portanto seu sujeito será uma palavra no nominativo singular *magistra*
- ✓ o verbo se constrói com dois tipos de objetos:
  - um direto (ensinar *algo*): *philosophiam* (no acusativo, caso do objeto direto)
  - um indireto (ensinar *a alguém*): *discipulis* (no dativo, caso do objeto indireto)

Lembre as terminações do dativo: Singular: *-ae* / Plural: *-is*

### O caso genitivo

O caso genitivo é o caso latino que funciona como adjunto adnominal restritivo. Observe que, na frase abaixo, *theologiae* está no caso genitivo, restringindo a palavra *ancilla*, informando de quem a filosofia seria escrava.

*Philosophia ancilla theologiae (est).*  
*A filosofia é escrava da teologia.*

Veja agora o exemplo com o genitivo no plural:

*Philosophia ancilla theologiarum (est).*  
*A filosofia é escrava das teologias.*

Lembre-se das terminações de genitivo: Singular: *-ae* / Plural: *-arum*

O genitivo é o caso através do qual reconhecemos no dicionário a declinação de uma palavra. Daqui por diante, ao verificar no vocabulário ou no dicionário uma

palavra da 1ª declinação observe que ela virá no nominativo e no genitivo singular:

POENA	,	POENAE	ou	POENA	,	-AE
Nom.		Gen.		Nom.		Gen.

Nesse caso, como o genitivo (caso que aparece após a vírgula) é *-ae*, sabemos que a palavra é da 1ª declinação.

### Atividade III

01: Escreva como seriam as palavras abaixo em cada um dos casos latinos (singular e plural) de acordo com a primeira declinação:

- a) aquila
- b) philosophia
- c) persona
- d) lana

02: Coloque as frases abaixo no plural:

- a) Falsa causa non est causa
- b) Falsa causa non nocet.
- c) Nondum matura est uva.

### Palavras Indeclináveis

Em latim algumas classes de palavras são indeclináveis, ou seja, não se modificam morfológicamente:

- ✓ Preposições (utilizadas diante de substantivos e adjetivos que tenham função de adjunto adverbial);
- ✓ Conjunções;
- ✓ Advérbios (a princípio indeclináveis, mas podendo variar em grau, tendo sempre a função de adjunto adverbial).

No decorrer das unidades encontraremos diversos exemplos dessas classes de palavras e nos habituaremos melhor com seus usos.

### Verbos de 1ª e de 2ª conjugações (Presente do indicativo)

Nas frases trabalhadas nessa lição percebemos que há verbos de diferentes conjugações. Primeiramente vamos nos concentrar nas características da 1ª e da 2ª conjugações, no presente do indicativo.

Observe que o verbo abaixo termina em *t*. Com essa terminação, ele está na 3ª pessoa do singular

*Aquila non captat muscas*

Como esse verbo está na 3ª pessoa do singular, assim o sujeito tomará o caso nominativo singular (nominativo, porque é o caso do sujeito; singular, para concordar com o verbo): *Aquila*

Se o verbo estivesse na 3ª pessoa do plural, que tem a terminação *nt*, seu argumento externo seria um nominativo plural (*ae*). Como na frase abaixo:

*Aquilae non captant muscas*

Os verbos, em latim, têm a mesma estrutura morfológica do português, apresentando raiz, vogal temática (VT), morfema de modo e tempo (MMT) e morfema de pessoa e número (MPN). Veja:

RAIZ	VT	MMT	MPN
CAPT	A	⊙	T

Observe que a marca do tempo presente do modo indicativo é ⊙ (zero).

Vamos agora nos concentrar em verbos de 1ª e 2ª conjugações. Tomaremos como modelo os verbos *captare* (1ª) e *habēre* (2ª). Quando os verbos, no infinitivo, terminam em *are*, são de 1ª conjugação. Se terminarem em *ēre*, são de 2ª conjugação.

Observe esses dois verbos conjugados no **presente**:

<i>capto</i>	eu apanho
<i>captas</i>	tu apanhas / você apanha
<i>captat</i>	ele apanha
<i>captamus</i>	nós apanhamos
<i>captatis</i>	vós apanhais / vocês apanham
<i>captant</i>	eles apanham

<i>habeo</i>	eu tenho
<i>habes</i>	tu tens / você tem
<i>habet</i>	ele tem
<i>habemus</i>	nós temos
<i>habetis</i>	vós tendes / vocês têm
<i>habent</i>	eles têm

Daqui por diante, ao procurar um verbo no vocabulário, observe que ele virá da seguinte forma:

capto, captas, captare (ou capto, -as, -are).  
hăbĕo, hăbes hăbĕre (ou habeo, -es, -ĕre ).

Essas formas dizem respeito a:

capto	-as	-are
1ª pess. pres. indic.	2ª pess. pres. indic.	Infinitivo 1ª conj.
hăbĕo	-es	-ĕre
1ª pess. pres. indic.	2ª pess. pres. indic.	Infinitivo 2ª conj.

Veja outros verbos que seguem essas conjugações:

1ª conj: -are	2ª conj. -ĕre
amo, -as, -are: <i>amar</i>	vĭdĕo, -es, -ĕre: <i>ver</i>
milito, -as, -are: <i>guerrear</i>	stŭdĕo, -es, -ĕre: <i>estudar</i>
dĕlecto, -as, -are: <i>agradar</i>	nocĕo, -es, -ĕre : <i>prejudicar</i>

### Verbos de 3ª e 4ª conjugações (Presente do indicativo)

Os verbos de 3ª e 4ª conjugações do latim aparecem dicionarizados da mesma forma que os verbos de 1ª e 2ª conjugações, e possuem algumas particularidades no quis diz respeito à composição dos morfemas temporais.

Para entendermos melhor, observe os verbos abaixo:

gero, geris, gerĕre (ou gero, -is, -ĕre) – 3ª conjugação  
audio, audis, audire (ou audio, -is, -ire) – 4ª conjugação

Ao nos depararmos com o verbo “gero, is, ĕre”, poderíamos julgá-lo como um verbo de 2ª conjugação, porém, em latim, quando a vogal “e” no infinitivo do verbo for breve, identificada pelo sinal gráfico  $\cup$  [ĕ], chamado de bráquia, teremos a caracterização da 3ª conjugação, e, por sua vez, quando for “ire” da 4ª conjugação.

Estudaremos adiante algumas diferenças na composição dos tempos verbais entre verbos de 1ª e 2ª e de 3ª e 4ª conjugações, porém, por enquanto observe que apenas na terceira pessoa do plural do presente do indicativo teremos a marca *-unt* como diferencial.

Observe esses dois verbos conjugados no **presente**:

gĕro                    eu gero  
gĕris                  tu geras / você gera

gĕrit	ele gera
gĕrĭmus	nós geramos
gĕrĭtis	vós gerais / vocês geram
gĕrunt	eles geram

audĭo	eu ouço
audis	tu ouves / você ouve
audit	ele ouve
audĭmus	nós ouvimos
auditis	vós ouvíeis / vocês ouvem
audĭunt	eles ouvem

Veja outros verbos que seguem essas conjugações

3 <sup>a</sup> conj. -ĕre	4 <sup>a</sup> conj. -ire
praesupono,- is,- ĕre: <i>pressupor</i>	sentio, -is, -ire: <i>sentir</i>
vivo, -is,- ĕre: <i>viver</i>	scio, -is, -ire: <i>saber</i>
defendo, -is, -ĕre: <i>defender</i>	dormĭo, -is, ĭre: <i>dormir</i>

### Verbo *esse* (ser, estar) – Presente do indicativo

No texto desta unidade, vimos uma fala da raposa desdenhando a uva. Observe o uso do verbo *ser* na 3<sup>a</sup> pessoa do singular do presente do indicativo:

Vva nondum matura est  
A uva ainda não está madura

Chamamos o verbo no latim pelo seu infinitivo (*esse* – ser, estar) ou pela primeira pessoa do presente do indicativo (*sum* – sou, estou). Assim, quando dizemos verbo *sum*, entendemos tratar-se do verbo *ser*, da mesma forma ocorre quando dizemos verbo *esse*. No dicionário, esse verbo aparece assim: *sum, es, esse*.

O verbo *sum* é irregular no latim, da mesma forma que o é no português. Portanto, é um verbo que precisamos conhecer e procurar memorizar. Em geral, na medida em que lemos e analisamos estruturas em latim, vamos nos familiarizando com as irregularidades naturalmente. O verbo *esse* se conjuga no **presente** da seguinte forma:

sum	eu sou
es	tu és / você é
est	ele é
sumus	nós somos
estis	vós sois / vocês são
sunt	eles são

Veja que a primeira pessoa do singular desse verbo é com *-m*.

Assim, até o momento, podemos observar as seguintes terminações de número e pessoa de verbos em latim:

PESSOA E NÚMERO	
TERMINAÇÃO	SUJEITO
-o,-m	ego
-s	tu
-t	nom. sg.
-mus	nos
-tis	uos
-nt	nom. pl.

#### Atividade IV

01. Identifique a qual conjugação pertence cada um dos verbos abaixo e, em seguida, conjugue-os no presente do indicativo:

- a) amo, -as, -are: amar
- b) video,-es, -ēre: ver
- c) milito, -as, -are: guerrear
- d) vivo, -is, -ēre: viver
- f) capio, -is, -ēre: pegar

### III - SISTEMATIZANDO \_\_\_\_\_

1) Utilizando os conhecimentos adquiridos até aqui, verta as frases abaixo para o português, analisando morfossintaticamente os elementos como no exemplo abaixo:

a) Pecunia non olet.

**pecunia, -ae:** dinheiro

**ōlĕo, -ĕs, -ĕre :** cheirar

Verbo: olet - 3ª pessoa do singular do presente do indicativo - cheira

Sujeito: pecunia - nominativo - singular - feminino

Non: advérbio

b) Causa finita est.

c) Sine cura.

d) Demitto auriculas

e) Umbram suam metuit.

f) Cras do, non hodie: sic nego cotidie.

- g) Incipit vita nova.
- h) Non vitae sed scholae discimus.
- i) Historia magistra vitae (est).
- j) Crescit avaritia quantum crescit tua gaza.
- k) Verae amicitiae sempiternae sunt.
- l) Ubi bene, ibi patria
- m) Culpa ubi non est, nec poena esse debet.

2. Escreva em latim as sentenças abaixo.

- a) A professora lê belas sentenças de poetas para as alunas.
- b) Uma pessoa boa não ama a avareza e a gula.
- c) A filosofia é a ciência da vida.
- d) A culpa não diminui a pena.
- e) Os marinheiros navegam, os agricultores colhem e os poetas escrevem.
- f) Uma boa advogada não defende causas falsas.
- g) A menina vai à escola com a professora.

## Vocabulário

**agricola, -ae:** agricultor

**amicitia, -ae:** amizade

**auricula, -ae:** orelha

**avaritia, -ae:** avareza

**bene:** (adv.) bem

**bona:** (adj.) boa

**carpo, -is, -ĕre:** colher

**cotidie:** (adv.) todos os dias

**cresco, -is, -ĕre:** aumentar

**cura, -ae:** preocupação

**dēbĕo, -es, -ĕre:** dever

**defendo, -is, -ĕre:** defender

**demitto, -is, -ĕre:** abaixar

**discipula, -ae:** aluna

**disco, -is, -ĕre:** aprender

**do, -as, -are:** dar

**minuo, -is, -ĕre:** diminuir

**nauta, -ae:** marinheiro

**navego, -as, -are:** navegar

**nec:** (adv.) não

**nego, -as, -are:** negar

**nova:** nova

**patria, -ae:** pátria

**patrona, -ae:** advogada

**persona, -ae:** pessoa

**poeta, -ae:** poeta

**puella, -ae:** menina

**pulchra:** (adj.) bela

**quantum:** (adv.): quanto, na medida que

**scientia, -ae:** ciência

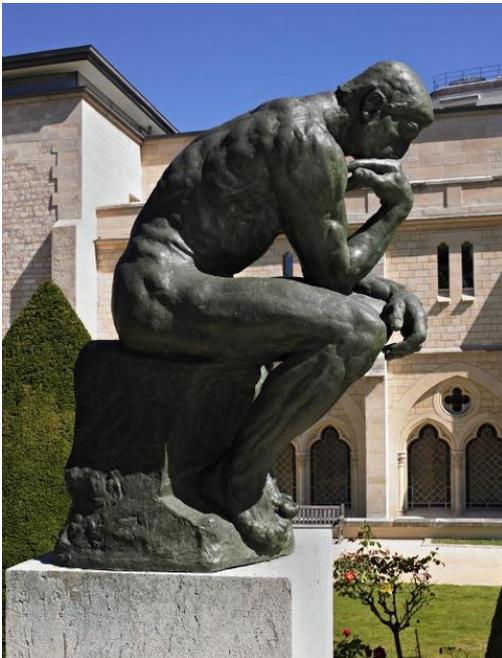
**schola, -ae:** escola

**scribo, -is, -ĕre:** escrever

**eo, is, ire:** ir  
**epistula, -ae:** carta  
**finita:** encerrada  
**gaza, -ae:** tesouro  
**gula, -ae:** gula  
**historia, -ae:** história  
**ibi:** (adv.) aqui, neste lugar  
**incĭpio, -is, -ĕre:** iniciar, principiar  
**lego, -is, -ĕre:** ler  
**metuo, -is, -ĕre:** ter medo, temer

**sed:** (conj.) mas  
**sempiterna:** eterna  
**sic:** (adv.) assim  
**sine:** (prep.) sem  
**suam :** própria  
**sum, es, esse:** ser, estar, existir, haver  
**tua:** tua  
**ubi:** (adv.) onde  
**umbra, -ae:** sombra  
**vera:** verdadeira  
**vita, -ae :** vida

## Você sabia?



A célebre frase em latim "Cogito, ergo sum" foi concebida por René Descartes, um proeminente filósofo, matemático e cientista francês do século XVII. Essa expressão constitui um pilar essencial em seu método de dúvida metódica e reflexão filosófica, traduzindo-se para o português como "Penso, logo existo". A origem desta afirmação pode ser rastreada até a obra "Discurso do Método" (1996), publicada em 1637.

No âmago de sua busca por um fundamento inabalável para o conhecimento, Descartes empreendeu uma jornada de dúvida, questionando até mesmo a existência do mundo exterior e a presença de Deus. Contudo, em meio a essa incerteza radical, ele percebeu que a própria dúvida pressupõe um pensador, e esse pensador é o próprio Descartes. Assim, chegou à conclusão de que, enquanto duvidava, estava pensando, e, portanto, existindo. A escultura "O Pensador", que ilustra essa unidade, é uma das obras mais conhecidas do escultor francês Auguste Rodin. Criada entre 1881 e 1882, ela faz parte de uma série de peças chamada "Os Portões do Inferno" (Les Portes de l'Enfer), encomendada para decorar um novo museu de artes decorativas em Paris. O "Pensador"

originalmente representava o poeta italiano Dante Alighieri, que é retratado em sua obra-prima "A Divina Comédia". A escultura estava posicionada no topo do portal da porta do museu, simbolizando a reflexão e o intelecto humano diante das complexidades do inferno descrito por Dante.

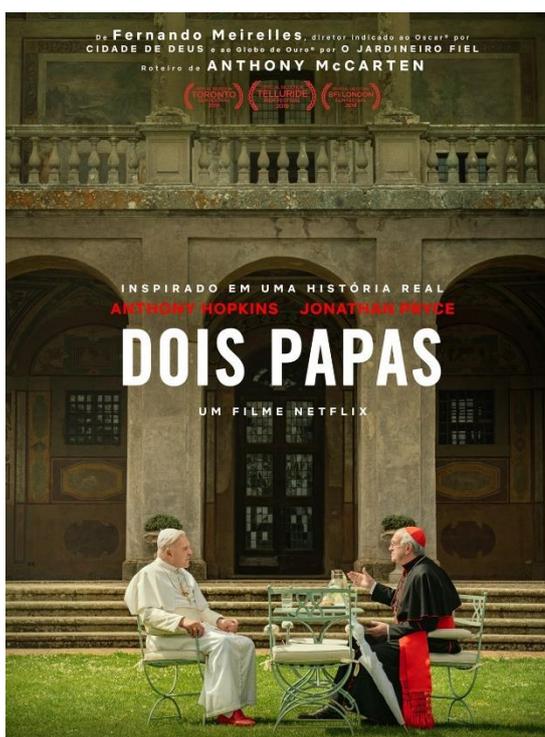
Saiba mais em : [O Pensador de Rodin: análise e significado da escultura - Cultura Genial](#). Acesso em 17/01/2024

## Habemus papam?

Annuntio vobis gaudium  
magnum;  
**habemus Papam:**

Eminentissimum ac  
Reverendissimum Dominum,  
Dominum Josephum  
Sanctae Romanae Ecclesiae  
Cardinalem Ratzinger  
sibi nomen imposuit  
Benedictum XVI<sup>54</sup>.

O texto proferido acima diz respeito ao anúncio do Cardeal Ratzinger como Papa eleito, tomando como nome a



qui

Joseph

alcunha de Bento XVI. *Habemus Papam* é uma expressão em latim, extraída da sentença maior, que traduzida significa "Temos um Papa". Esta frase tornou-se notoriamente conhecida por ser anunciada pelo Decano do Colégio dos Cardeais após a eleição de um novo Papa durante um conclave. O conclave é o processo pelo qual os cardeais se reúnem para eleger o novo líder da Igreja Católica Romana. Quando um candidato é escolhido e aceita a eleição, o Decano proclama "Habemus Papam" para informar ao mundo que um novo Papa foi eleito. A renúncia do Papa Bento XVI, ocorrida em fevereiro de 2013, foi um acontecimento surpreendente na história recente da Igreja Católica. Bento XVI,

<sup>54</sup> Cf. [Annuntio vobis gaudium magnum habemus papam | Benedictus XVI \(vatican.va\)](#).

que era conhecido pelo seu apreço pelo latim, optou por fazer o anúncio da sua renúncia em latim durante um encontro do consistório no Vaticano. Essa escolha reforça o seu compromisso com a tradição eclesiástica e a importância que ele dava à língua latina como veículo de expressão na Igreja Católica. A renúncia do Papa Bento XVI foi um ato raro na história da Igreja, e o uso do latim para comunicar essa decisão acrescentou um toque de solenidade e formalidade ao evento. A escolha de uma língua clássica e historicamente associada à Igreja Católica também ressaltou a continuidade com a longa tradição da instituição.

O filme "Dois Papas", dirigido por Fernando Meirelles, retrata de forma fictícia encontros entre o Papa Bento XVI (interpretado por Anthony Hopkins) e o então Cardeal Jorge Bergoglio, o futuro Papa Francisco (interpretado por Jonathan Pryce). Embora o filme tome liberdades artísticas, ele capta a essência do momento histórico em que Bento XVI abdicou do papado. O uso do latim no contexto do filme, é apontado como um instrumento que o falecido Papa lançava mão quando queria passar uma notícia desagradável aos Cardeais, como foi o episódio de sua renúncia. Fato curioso, como você pode explorar no link abaixo, é que um jornalista que sabia latim foi o primeiro a dar o “furo” de reportagem ao restante do mundo.

Veja mais em: [G1 - Jornalista que sabe latim deu em 1ª mão a notícia da renúncia do Papa - notícias em Renúncia de Bento XVI \(globo.com\)](#)

[\(...\)](#)

## REFERÊNCIAS

AMARANTE, José. *Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção – discursos, práticas, representações, proposta metodológica*. Tese de doutorado. Salvador: Programa de Pós-graduação em língua e cultura/UFBA, 2013.

AMENDOLARA, Leslie. *Vade mecum do latim jurídico*. São Paulo: Quartier latin, 2010.

CAMPOLINA, Antonio Carlos. *SPQR – Latim jurídico*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2005.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. [tradução Maria Ermentina Galvão]. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FARIA, Ernesto. *Dicionário Latino-Português*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Livraria Garnier, [s/d].

FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

FILARDI, Luiz Antônio. *Dicionário de expressões latinas*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

HRYNIEWICZ, Severo. *Latim para Advogados*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008.

JUSTINIANO. *Institutiones*. Trad. Clóvis Natilini de Oliveira. Editora EPBE, 1952.

MADEIRA, Helcio, Maciel França; RODRIGUES, Dárcio Roberto Martins. *Introdução ao latim jurídico*. São Paulo, Lucerna iuris, 2010.

MONÇÃO, Geraldo Ferreira. *Curso Básico de Latim Forense*. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

OLIVEIRA NETO, José. *Dicionário Jurídico Compacto. Terminologia Jurídica e Latim Forense*. Campinas: Edijur. 2003

PÖPPELMANN, Christa. *Dicionário de Máximas e expressões em latim*. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2010.

RUDDER, Orlando de. *Cogito ergo sum: Dicionário comentado de expressões latinas*. Trad. Tiago Marques. Lisboa: Edições texto e grafia, 2008.

SARAIVA, F.R. dos Santos. *Novíssimo Dicionário Latino-Português. Etimológico, Prosódico, Histórico, Geográfico, Mitológico, Biográfico, etc.* 12 ed. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Garnier, 2006.

SILVA, Oscar Souza de Plácido e. *Vocabulário jurídico.* 24 Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004

TOSI, Renzo. *Dizionario delle sentenze latine e greche.* Milão: RCS Rizzoli Libri S.p.A, 1991.