

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Matheus Knispel da Costa

**“SCRIBERE SCRIBENDO DISCAMUS”:
sete exercícios de composição em latim**

Trabalho de conclusão de curso de
Licenciatura em Letras – Língua
Portuguesa e Literaturas de Língua
Portuguesa, Língua Latina e Literatura de
Língua Latina

Orientadora: Laura Rosane Quednau

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Costa, Matheus Knispel da
"SCRIBERE SCRIBENDO DISCAMUS": sete exercícios de
composição em latim / Matheus Knispel da Costa. --
2016.
35 f.

Orientadora: Laura Rosane Quednau.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa
e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Latina e
Literatura de Língua Latina, Porto Alegre, BR-RS,
2016.

1. Língua latina. 2. Exercícios. 3. Composição. I.
Quednau, Laura Rosane, orient. II. Título.

A meus professores, sobretudo à Laura;
a meus alunos, todos;
e à Nelci, minha mãe.

“Agenda agendo discantur... Ergo etiam in scholis discant scribere scribendo...”

Comenius, *Didactica Magna*, XXI, 5

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo, por um lado, a discussão do valor da composição em língua latina para o ensino e o aprendizado da mesma, e, por outro, a sugestão de uma série de exercícios de composição em língua latina, os quais são apresentados e exemplificados a partir de textos de nossa autoria. Argumenta-se que a utilização de exercícios de composição pode contribuir significativamente para o aprendizado e até mesmo para o domínio da língua-alvo, uma vez que tal prática, ao demandar a mobilização por parte do estudante de um conjunto de conhecimentos linguísticos com uma finalidade específica, confere sentido a regras gramaticais e a questões de estilo. Conclui-se, com isso, que a composição em língua estrangeira e, mais especificamente, em língua latina, merece atenção por parte tanto dos professores de língua latina quanto dos estudantes que se iniciam nessa disciplina.

Palavras-chave: Língua latina. Exercícios. Composição.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss the value of Latin language composition in teaching and learning this language, and to suggest a series of Latin composition exercises, which are presented and exemplified through texts of our own. It argues that the use of composition exercises can contribute significantly to learning and even to mastering the target language, since this practice, by demanding the mobilization by the student of his linguistic knowledge for a specific purpose, gives meaning to grammatical rules and questions of style. Therefore, the conclusion reached is that composition in a foreign language and, more specifically, in Latin language deserves attention on the part of both teachers of Latin language and students who begin in this discipline.

Keywords: Latin language. Exercises. Composition.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 A este trabalho	8
1.2 À composição em língua latina	11
1.3 Aos instrumentos de trabalho	17
2 SETE EXERCÍCIOS DE COMPOSIÇÃO EM LATIM	19
2.1 Composição a partir de imagens	19
2.2 O <i>summarium</i>	22
2.3 As <i>glossae</i>	24
2.4 Os <i>commentarii</i>	26
2.5 A <i>amplificatio</i>	27
2.6 A prosificação	29
2.7 A improvisação	31
3 CONCLUSÃO	33
REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

1.1 A este trabalho

Se é verdade, como quis um dos nossos maiores escritores, que “professor não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”, não nos parece inoportuna a apresentação, como Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras, do resultado de alguns de nossos esforços no sentido de aprender e, eventualmente, ensinar a língua latina.

Desprovido da memória que tanto invejamos em diversos colegas; carente da capacidade de assimilação tão aguçada nas crianças; incapaz, por outro lado, de contentar-nos com um conhecimento superficial das coisas, logo percebemos que não alcançaríamos o objetivo a que nos propúnhamos – aprender a língua latina – se não nos exercitássemos intensamente no uso daquela língua. É certo que, sendo o latim uma língua fundamentalmente literária, se antepunha a prática da escrita e da leitura a quaisquer outras; de modo que, seguindo o preceito horaciano, folheamos *manu diurna atque nocturna* inúmeras páginas de autores latinos, sem descuidar de preenchermos outras tantas com palavras, frases e períodos latinos de nossa autoria – se nos for permitido falar em autoria de exercícios.

Não foram, contudo, apenas os livros a nos guiar a Roma: pelo contrário, contamos com a valiosa orientação, entre outros, da professora Laura Rosane Quednau, desta universidade, e dos professores Jiří Čepelák e Luigi Miraglia, da Accademia Vivarium Novum (Frascati/Itália). A eles devemos muitíssimo – desde o aprendizado das primeiras palavras latinas até o desenvolvimento de uma certa *ars docendi*, que é nosso desejo aperfeiçoar continuamente.

Daí este trabalho. Seu objeto é, dos exercícios que utilizamos para aprender a língua latina, o que nos rendeu os maiores e mais duradouros frutos: a composição em língua latina. Nenhuma outra atividade mostrou-se mais merecedora de nossas horas de dedicação, em vista dos resultados que obtivemos e que ainda obtemos. De fato, hoje em dia, na qualidade de professor de línguas clássicas, seguimos exercitando-nos no manejo tanto do latim quanto do grego antigo; e tanto mais porque adotamos, para nossa prática didática, a seguinte divisa: jamais pedir a nossos alunos algo que nós mesmos não faríamos com gosto. Assim, quando não fazemos com antecedência os exercícios que escolhemos propor em aula, fazemo-los junto com os alunos, assistindo a estes, não já como um mestre que tudo sabe, mas como um

primus inter pares, cuja experiência está à disposição daqueles que se iniciam nas letras clássicas.

Os sete exercícios de composição em língua latina, de que damos exemplo a seguir, são oriundos de fontes esparsas, as quais seria ocioso elencar neste trabalho. Basta-nos, aqui, fazermos referência ao excelente trabalho do já citado professor Luigi Miraglia, *Latine doceo: guida per gli insegnanti*, sobretudo ao capítulo intitulado “Oltre la traduzione: altre tipologie di esercizi” (MIRAGLIA, 2011, p. 125-166), com a respectiva bibliografia. Da leitura dessas poucas páginas, ficará claro que, se nos toca algum mérito, não é o da invenção, pois, a exemplo do próprio professor Miraglia, preferimos seguir caminhos antigos, cuja segurança é atestada pela história da didática, a trilhar novas sendas de rumos incertos. E quão importante é, para um professor, o estudo da história da didática: através dele, torna-se capaz de aproveitar-se da experiência de inúmeros colegas que o antecederam, a fim de retomar boas práticas caídas em desuso e de evitar erros inveterados.

Esses exercícios também compõem o “Curso On-line de Composição e Tradução Latina”, que ministramos a convite do Instituto Angelicum de agosto de 2015 a agosto de 2016. Desnecessário salientarmos que dessa experiência, que nos possibilitou a interação com excelentes alunos, surgiram muitos dos comentários que faremos a seguir.

O leitor encontrará, nas páginas que seguem, uma brevíssima discussão acerca da história e do valor da composição em língua estrangeira e, sobretudo, em língua latina; uma relação de instrumentos bibliográficos que nos servirão para o desenvolvimento dos exercícios propostos; os próprios exercícios, seguidos do seu desenvolvimento e de comentários de nossa parte; e, enfim, algumas conclusões sobre a utilização de exercícios de composição no ensino e na aprendizagem da língua latina¹.

Cabe aqui uma observação sobre os exercícios propostos a seguir. Fosse este nosso trabalho direcionado à avaliação e à testagem de diferentes práticas didáticas, seria conveniente a utilização dos produtos obtidos durante essas mesmas práticas, isto é, dos textos produzidos pelos alunos sob a orientação do professor. Não é esse, no entanto, nosso objetivo. Embora estejamos convicto do valor e da utilidade da composição para o aprendizado de uma língua estrangeira – convicção essa que adquirimos como aluno e, mais recentemente, como professor –, propomo-nos, nestas páginas, a simplesmente expor e sugerir alguns exercícios

1 Se bem que tratemos, neste trabalho, apenas da língua latina, ficará claro que as sugestões feitas aqui se podem aplicar, com adaptações menores, ao âmbito maior das línguas clássicas. Com efeito, seja como aluno ou como professor, já testemunhamos a aplicação bem-sucedida de todos os exercícios de composição aqui elencados em aulas de grego antigo.

de composição em língua latina, nos quais nós mesmo exercitamo-nos, de modo a dar um exemplo que como se podem desenvolver tais exercícios. Nesse sentido, este trabalho vem a ser, também, uma espécie de relatório de nossos estudos latinos, pois contém, como dissemos ao início destas páginas, o resultado de alguns de nossos esforços não apenas para ensinar, mas também para aprender a língua latina.

Salientamos, enfim, que não é fruto de negligência nossa a ausência de exercícios de composição voltados à poesia latina. Isso decorre, antes, do fato de que o grande professor William Henry Denhan Rouse já nos deixou obra definitiva a esse respeito: falamos do seu *Demonstrations in Latin Elegiac Verse* (1899)², ao qual remetemos.

2 Não bastasse ter erguido tal monumento genuinamente romano, o professor inglês deu a público, no mesmo ano, o não menos excelente *Demonstrations in Greek Iambic Verse* (1899), cujo estudo nunca será demais recomendar.

1.2 À composição em língua latina

Para situarmos historicamente a prática de composição em língua latina e dimensionarmos seu valor pedagógico, recorreremos ao professor Louis Kelly (1969), cuja obra *25 Centuries of Language Teaching [25 Séculos de Ensino de Línguas]* ocupa, ainda hoje, lugar de destaque dentre os mais vastos e copiosamente documentados estudos acerca do ensino de línguas e, mais amplamente, da transmissão e da promoção da cultura letrada.

Tratando especificamente da composição enquanto prática didática, Kelly nota que

Embora [...] a composição livre não seja mais o único objetivo do ensino [do latim], muito de seu propósito original foi adotado por professores para exigir de seus alunos mais do que uma correta manipulação de unidades e estruturas linguísticas. De fato, assim como no aprendizado de uma língua estrangeira se busca um domínio nativo de habilidades linguísticas, na composição se busca adquirir uma percepção nativa de propriedade, estilo e graça. (KELLY, 1969, p. 153, tradução nossa)

Em outras palavras, embora necessária, a “correta manipulação de unidades e estruturas linguísticas” parece não ser suficiente quando se deseja dominar uma língua estrangeira: há que se adquirir um conhecimento mais íntimo do que efetivamente constitui a língua que se aprende, diferenciando-a de todas as outras ao conferir-lhe um caráter só seu. Para isso concorre a prática de composição em língua estrangeira – no nosso caso, em língua latina.

É de se notar que já em 1894 o *Committee of Ten* [Comitê dos Dez] – formado pela *National Education Association* [Associação Nacional de Educação] dos EUA a fim de padronizar o currículo das escolas médias daquele país – advogava a prática da escrita em latim com argumentos muito similares aos do professor Kelly:

Não se trata da aquisição da habilidade [de escrever em latim] por si só, pois essa habilidade, outrora indispensável, não é mais uma necessidade, nem sequer, para a maioria das pessoas, uma realização especialmente desejável. Essa prática deve ser empregada como um meio, como um poderoso instrumento para a obtenção de uma percepção penetrante da estrutura, das expressões e do espírito da língua latina, tanto nas suas semelhanças quanto nas suas diferenças com relação à língua materna. Admite-se, por exemplo, que, a fim de ser capaz de ler em latim, deve-se ter uma noção sólida dos princípios da sintaxe latina. Mas a experiência de muitos professores mostrou que essa noção é adquirida com muito mais segurança através da escrita em latim do que de qualquer outro modo; e, neste campo,

também, o próprio aluno vê claramente que são razoáveis e de utilidade imediata aquelas regras que, aplicadas a um texto latino, muitas vezes parecem-lhe, e muitas vezes o são, desnecessárias e estéreis. Aqui, então, deve cair a parte principal do ensino da sintaxe. E, por razões semelhantes, a escrita em latim proporciona o melhor campo para o domínio das formas, do vocabulário, das expressões e da ordem dos elementos. (THE NATIONAL EDUCATIONAL ASSOCIATION, 1894, p. 62-63, tradução nossa)

Nota-se o valor instrumental dado à composição em língua latina: trata-se, com efeito, de um meio particularmente eficaz para o ensino e o aprendizado dos elementos constitutivos da língua que se estuda. Tal eficácia faz-se notar pelos professores que fomentam a prática de composição, uma vez que lhes oferece um caminho para a aquisição sólida de conhecimento linguístico; e pelos próprios alunos, os quais, tendo de lidar com a elaboração de um texto na língua que estudam, devem articular de maneira ativa as regras gramaticais que, em outras circunstâncias, seguiriam sendo apenas um dado a ser verificado em textos originais de autores latinos. A essa abordagem linguística eminentemente passiva, opõe-se a prática da composição enquanto meio para o uso efetivo da língua, o qual, como se vem argumentando, é fundamental para a aquisição de um conhecimento sólido da língua.

Mas voltemos às considerações do professor Kelly. A partir de sua análise histórica do ensino de línguas, conclui o professor que

O aprendizado da arte de escrever em outra língua consiste em três partes: primeiro, há o processo mecânico do aprendizado dos símbolos escritos e das convenções de seu uso; em segundo lugar, há que se aprender a composição em si; em terceiro lugar, e complementarmente a isso, mas de nenhuma forma essencial, está a mais difícil das artes – a tradução em uma língua estrangeira. (KELLY, 1969, p. 153-154, tradução nossa)

Apesar disso, é notável a preferência dada, na maioria dos livros-textos disponíveis para o ensino da língua latina, a exercícios de tradução – “a mais difícil das artes”. Em trabalho recente (COSTA, 2016), que nos rendeu destaque no XXVIII Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, observamos que os manuais de latim de maior circulação restringem a prática linguística a um número muito reduzido de exercícios, afastando-se, com isso, do estado da arte do ensino de línguas estrangeiras. A famosa *Gramática Latina*, de Napoleão Mendes de Almeida (2000) é um exemplo claro desse

problema: mais de quinhentas páginas de conteúdo, e apenas um tipo de exercício – a tradução.

As coisas, no entanto, nem sempre foram assim. Com efeito, como nota o professor Kelly (1969, p. 166), “desde a ascensão do Método de Gramática-Tradução, a composição foi largamente identificada com a tradução”. Identificação tão completa essa, que acomete mesmo pessoas as mais esclarecidas, como o professor Vandick Londres da Nóbrega. Em certo ponto de seu *A presença do latim*, o professor passa a defender o valor de exercícios de versão para o latim, afirmando que

Os exercícios de versão para o latim têm sido combatidos por uma corrente de professores que, impressionados pelo método direto usado no ensino de outras línguas, são partidários de sua supressão.

Não pensamos dessa forma, porque consideramos a versão o recurso mais eficiente de que o professor dispõe para aquilatar o grau de conhecimento dos alunos sobre a parte gramatical explicada, sem recorrer ao processo pouco pedagógico de fazer perguntas isoladas de morfologia ou de sintaxe latina. (NÓBREGA, 1962, p. 154-155)

Observações precisas. E o professor Londres da Nóbrega segue a sua apologia da versão em língua latina, citando, para o bem de seu argumento, palavras do professor Archibald Hodger. O problema é que o professor Hodger não trata da versão em língua latina, mas sim de “Latin composition”... Mais uma vez, toma-se tradução por composição.

Diante disso, parece natural perguntarmo-nos como se deu a ascensão da tradução ao posto que ainda hoje ocupa, ao menos no que tange ao ensino do latim: o de principal, quando não único, exercício de prática linguística. É bem verdade que a “história do ensino linguístico é dominada pela tradução, a qual, em certos momentos, chegou a retirar a leitura e a composição da sala de aula” (KELLY, 1969, p. 171, tradução nossa). Essa tradução, no entanto, é tradução *em* língua estrangeira, a qual “é considerada complementar à composição, sendo suas duas virtudes especiais a formação de uma compreensão de estilo e um treinamento rigoroso na percepção das imensas diferenças entre recursos de diferentes línguas” (KELLY, 1969, p. 171, tradução nossa). Em suma, a tradução *do* latim enquanto prática linguística parece carecer de fundamento na tradição didática, sendo, pelo contrário, produto da história bastante recente. Mas a pergunta persiste: como se passou a usar a tradução *do* latim com a finalidade de se exercitar e aprender a língua?

Não tendo encontrado resposta a essa pergunta, resta-nos especular. Em algum momento, a prática da tradução *em* latim foi suprimida pela prática da tradução *do* latim, sendo esse o estado de coisas até nossos dias. Essa inversão do sentido da tradução, posta em tão poucas palavras, pode parecer simples. Acreditamos não ser esse o caso: pelo contrário, cremos que essa inversão deve ter sido gradual, envolvendo ao menos uma etapa intermediária.

Conhecemos um único exercício de tradução composto de mais de uma etapa: trata-se da “tradução dupla”, um achado de professores renascentistas, os quais

faziam seus alunos traduzir versões vernaculares de textos gregos e latinos de volta à língua original, e então, sob estrita supervisão, comparar seus resultados. Geralmente, a versão vernacular era do próprio aluno, a qual já havia sido aprovada pelo professor. (KELLY, 1969, p. 177)

O aluno, portanto, traduzia um texto original – digamos: uma seção da primeira *Catilinária* –; essa tradução era corrigida pelo professor; passado algum tempo, o professor devolvia a tradução a seu autor, que agora tinha de vertê-la novamente para o latim. O resultado final desse processo era comparado com o original ciceroniano, sendo escusado dizer que, quanto mais se aproximassem os dois textos, mais bem-sucedido seria o aprendiz. Note-se que diferentes fatores concorriam para o sucesso de exercício, desde o conhecimento da língua latina e do vernáculo que lhe correspondesse em sentido, até uma memória vigorosa, capaz de reter elementos de sintaxe fina constantes do texto original.

Acreditamos que a afirmação das línguas nacionais europeias e a conseqüente reclusão das línguas clássicas ao âmbito intelectual ou acadêmico (um processo que se desenrolou da segunda metade do século XVI e durante o século XVII), permitiu aos professores de latim e de grego antigo a supressão da segunda etapa do exercício de “tradução dupla”, isto é, o momento em que o aprendiz deve verter sua tradução de um texto grego ou latino de volta à língua original. Isso, aliás, é bastante compreensível: não havendo mais a necessidade (nem o desejo) de comunicar-se em latim – e quanto menos em grego antigo! –, o que justificaria a perda de tempo representada pela versão em latim ou grego de um texto já traduzido e, portanto, *compreendido*? Pragmaticamente impecável, esse raciocínio desconsidera o valor,

que vimos salientando, da composição em língua estrangeira para o aprendizado. É possível que as coisas se tenham dado assim, mas é bom lembrar que estamos apenas especulando.

De qualquer maneira, chegamos aos dias atuais, quando dificilmente se encontra um manual ou livro-texto de latim que não baseie a prática linguística na tradução *da* língua latina. Na melhor das hipóteses, temos exercícios de tradução *do* latim acompanhados de exercícios de tradução *para* o latim: é o caso do já citado Almeida (2000), de Jones e Sidwell (1986), Garcia (2000), Rezende (2009) e, em boa medida, Cambridge School Classics Project (2002) e Amarante (2015)³.

Ora, a preferência dada a exercícios de tradução não parece ter fundamento no estado da arte da didática de línguas estrangeiras. De fato, ao examinarmos alguns livros-textos de línguas modernas, podemos perceber que os exercícios de tradução (seja *da* língua ou *para* ela) não chegam nem perto de ocupar uma posição central na prática das línguas-alvo, sendo, pelo contrário, totalmente ausentes nas obras analisadas em obras de grande circulação como *American English File* (OXENDEN *et alii*, 2008) e *Progetto Italiano* (MARIN & MAGNELLI, 2006). Apesar disso, nota-se a permanência de exercícios de tradução em manuais de latim e, conseqüentemente, na prática de muitos professores de latim.

Com efeito, o ensino do latim está fundado em um tipo de paradoxo: sendo o latim uma língua natural, os avanços feitos na didática das demais línguas naturais poderiam ser aplicados ao ensino do latim; no entanto, é de se notar que o caráter fundamentalmente literário da língua latina acaba por exigir que a didática dessa língua assuma um direcionamento próprio, privilegiando-se, assim, o texto escrito⁴. No entanto, esse privilégio

3 Faz, contudo, o autor a seguinte ressalva: “Mantivemos exercícios que, à primeira vista, teriam objetivos que não se direcionam à aquisição da competência leitora. Embora as atividades de falar latim ou de escrever em latim possam parecer úteis apenas para um período em que se utilizava a língua em contexto pragmático, essas atividades se mostram oportunas também para o desenvolvimento da leitura. Exercícios dessa natureza, contudo, se em quantidade excessiva, exigem uma quantidade razoável de horas-aula, um luxo de que as diretrizes curriculares atuais nos privam, razão pela qual aparecem em menor número. Os principais exercícios propostos, então, são exercícios de leitura, interpretação e versão para o português” (Amarante, 2015, p. 17). Escolha pragmática, portanto, a do autor, que reconhece o valor de atividades “de falar latim ou de escrever em latim”.

4 A esse paradoxo, em outra oportunidade, chamamos “paradoxo da língua natural morta”. Ele consiste nas definições incoerentes que se dão de “língua natural” e de “língua morta” em diferentes obras de referência. Em tradução nossa, o *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* [Dicionário Longman de Ensino de Línguas e de Linguística Aplicada] define “língua morta” como “uma língua que não mais tem falantes nativos”, enquanto define “língua natural” como “uma língua que tem falantes nativos, em contraste com uma língua artificial” (RICHARDS, 2010, s. v.). Ora, podemos perceber, sem grande esforço intelectual, que, para os autores do dicionário Longman, o latim é uma “língua artificial”, uma vez que não mais dispõe de falantes nativos. Para desfazermos tal incoerência, preferimos definir “língua natural” como “uma língua desenvolvida naturalmente em uma comunidade de falantes nativos”; assim, salvaguardamos o caráter natural da língua latina, a qual, contudo, resta “morta”, pois não mais conta com falantes nativos.

dado ao texto escrito no ensino da língua latina não implica a necessidade de exercícios de tradução, sendo estes apenas um dos muitos exercícios de escrita possíveis, e não necessariamente um dos mais eficientes para o domínio de uma língua.

Em benefício, portanto, de uma maior variedade de exercícios e de uma maior eficiência dos mesmos (eficiência, ressaltamos, baseada em nossa experiência pessoal, a qual está aberta a complementações e mesmo questionamentos), passaremos à exposição de alguns exercícios de composição em língua latina. Antes disso, no entanto, destacaremos alguns dos materiais – sobretudo obras de consulta e referência – que nos servirão ao longo de nossos trabalhos.

1.3 Aos instrumentos de trabalho

As obras de referência, que nos auxiliarão no desenvolvimento dos exercícios a seguir, são de três tipos: gramáticas ou obras gerais sobre a língua latina, dicionários e fraseologias. O leitor encontrará, nos parágrafos que seguem, a indicação às obras de que nos servimos. É certo que muitos outros livros poderiam figurar nesta relação, e os há muito bons; nossa seleção é, enfim, pessoal, tratando-se de obras que se nos mostraram de grande utilidade, opinião essa corroborada por muitos alunos nossos que, por sugestão nossa, também se valeram desses instrumentos durante seus estudos.

No que toca a obras gerais sobre a língua latina, as de que mais faremos uso são Bernini (1937), *Latino vivente*, uma excelente introdução à escrita em latim; Paoli (1948), *Scriver Latino*, um misto de gramática e de guia de composição, com explicações claras e abundante em exemplos de autores clássicos; Springhetti (1954), *Institutiones stili Latini*, obra similar, quanto a seus objetivos, às anteriores, com o diferencial de ser escrita em latim; e Wagner (1756), “*Latinitatis ars brevicula*”, um apêndice (e que apêndice!) da *Universae phraseologiae Latinae corpus* (o qual, diga-se de passagem, é um dos dicionários que sugeriremos a seguir), que também tem o mérito de ser composto em latim, o que lhe universaliza o acesso.

Quanto a dicionários de sinônimos latinos, utilizaremos sobretudo Wagner (1878), *Lexicon Latinum*, edição mais recente da *Universae phraseologiae Latinae corpus* citada acima, um verdadeiro *thesaurus*, constante não apenas de sinônimos, mas também de antônimos, exemplos de uso e expressões fraseológicas; composto quase inteiramente em latim (em alemão na edição original, ou em outras línguas de acordo com outras edições, dá-se apenas a tradução literal da voz em questão), vem a ser o dicionário semibilíngue mais antigo que chegou a nosso conhecimento. Também será útil Forcellini (1945), *Lexicon totius Latinitatis*, embora a dimensão monumental da obra (algumas definições preenchem páginas inteiras – de uma edição *in folio* com letras das menores!) torne problemática a sua utilização frequente por parte de um aprendiz.

Passando às fraseologias, além do já citado Wagner (1878), são excelentes as obras de Meissner (1889), *Fraseologia latina*, edição italiana das muitas que se fizeram do original alemão, o que já depõe a favor dos méritos da obra; apresenta vocabulário e expressões idiomáticas genuinamente latinas organizadas tematicamente (ex.: “educação”, “exército” etc.). Também nos poderemos servir de Bonino (1909a, b), *Dizionario metodico e fraseologia*

latina e Esercizi sul dizionario metodico e fraseologia latina, obras interessantes por se complementarem, contendo uma, como seu nome sugere, um dicionário e uma fraseologia da língua latina também organizada tematicamente, e a outra, uma série de textos que versam sobre cada um dos temas do livro anterior, textos esses a serem traduzidos pelos aprendizes. Há, enfim, a fraseologia de Cortese (1895), *Manuale di fraseologia latina*.

Duas observações acerca das obras elencadas acima. Primeira: são todas *datadas*, o que poderia parecer um problema; felizmente, a língua latina não passou por reformas ortográficas nem foi alvo de profundas variações linguísticas... nenhum problema, portanto, em utilizarmos tais livros em nossos estudos. Pelo contrário: justamente por serem *datadas*, essas obras encontram-se todas em domínio público, sendo facilmente encontradas através de uma simples pesquisa na *internet*. Segunda observação: citamos diversas obras em edição italiana, a qual não é necessariamente a edição original; isso só vem a ser de fato um problema no caso de Paoli (1948) e Bernini (1937), que são obras originalmente editadas em italiano e que, até onde sabemos, não têm edições em outras línguas. No caso de Bonino (1909a, b) e Cortese (1895), o problema pode ser superado buscando-se uma das tantas edições da fraseologia de Meissner. De resto, parte substancial das obras aqui sugeridas são escritas em latim, o que, como dissemos, lhes universaliza o acesso.

Enfim, munidos desses instrumentos, passamos ao exercício, pois que *scribere scribendo discimus*.

2 SETE EXERCÍCIOS DE COMPOSIÇÃO EM LATIM

2.1 Composição a partir de imagens

A composição a partir de imagens é um excelente exercício de escrita em qualquer língua, uma vez que ela nos permite relacionar mais facilmente o vocabulário que devemos aprender com aquilo que ele designa. De certa forma, cada imagem contém em si uma infinidade de textos, cabendo ao aluno a composição de apenas um desses possíveis textos.

Tomemos aqui um dos trabalhos de Gustave Boulanger, *Theatrical Rehearsal in the House of an Ancient Rome Poet* (1855):



Em primeiro lugar, apresentemos a imagem aos alunos, nomeando em latim alguns de seus elementos:

“Ecce peristylum! Cernitisne impluvium? Ecce mensa in medio posita! Ecce pulchrae columnae!”

Tendo dado os nomes latinos dos principais itens da tela, passemos à formulação de enunciados simples, como:

“Aliquot homines in peristylo sunt.”

É certo que podemos “amplificar” isso através de uma pergunta simples, como:

“Sunt. At qualis est peristylum?”

À qual se pode responder:

“Pulchrum est!”

Assim, chegamos a:

“Igitur aliquot homines in *pulchro* peristylo sunt!”

Feito isso, podemos passar à descrição de cada uma das pessoas retratadas na tela:

“In eis sunt ancilla, histriones, vir et iuvenis.”

Sempre podemos, através de adjetivos, orações subordinadas e outros tipos de determinantes, conferir maior grau de detalhamento à descrição:

“In eis sunt ancilla albis vestibibus induta, tres histriones, vir, qui apud mensam sedet et iuvenis quidam, qui aliquid aliud legit.”

Talvez seja interessante, a esse ponto, a mudança de foco, do grupo para o indivíduo. Aquele “iuvenis quidam”, por exemplo, pode ser abordado em detalhe. Onde ele está? O que está fazendo?

“Iuvenis quidam, qui apud histriones poetamque iacet et aliquid aliud seorsum legit...”

E caberá aos alunos seguir a descrição do jovem rapaz.

Podemos também tratar do homem que, sentado à mesa com um papiro em mãos, observa atentamente a interpretação da mulher que lhe está em frente. Ele bem pode ser um poeta:

“Poeta fabulam histriones docet.”

Detalhes, detalhes! Sempre podemos recorrer a uma oração relativa:

“Poeta, qui apud mensam cum voluminibus sedet et chartam manu tenet, fabulam histriones docet.”

Falemos um pouco sobre a mulher, que ocupa um espaço tão expressivo na tela:

“Unus ex histrionibus femina est.”

Podemos imaginar que papel está ela interpretando; falemos também de suas mãos, tão destacadas na tela:

“Unus ex histrionibus, quae femina est, partes agit Clytemnestrae manumque sinistram ad poetam aliosque histriones tendit, dextera vero velamen supra caput suum tenet.”

Dessa maneira, por meio da descrição ora de objetos estáticos, ora do dinamismo das ações retratadas, podemos chegar a um bom texto composto a partir de uma imagem de tema clássico. Em síntese do que dissemos acima, podemos chegar a um texto como este:

“Aliquot homines in pulcherrimo peristylo sunt. In eis sunt ancilla albis vestibus induta, tres histriones, vir, qui apud mensam sedet, et iuvenis quidam, qui apud histriones poetamque iacet et aliquid aliud seorsum legit. Praeterea et poeta adest, qui apud mensam cum voluminibus sedet, et chartam manu tenet fabulam histriones docet. Unus vero ex histrionibus, quae femina est, partes agit Clytemnestrae manumque sinistram ad poetam aliosque histriones tendit, dextera vero velamen supra caput suum tenet.”

Uma observação: embora disponhamos de belíssimas telas, como essa de Boulanger, muitas vezes o uso de imagens mais simples, como as presentes em livros didáticos, pode gerar frutos melhores. Nesse sentido, podemos recomendar as belas ilustrações das séries didáticas *Ecce Romani* (SCOTTISH CLASSICS GROUP, 1971) e *Cambridge Latin Course* (CAMBRIDGE SCHOOL CLASSICS PROJECT, 2002).

2.2 O *summarius*

Outro excelente exercício de composição é o *summarius*, isto é, a escrita de um pequeno resumo de um texto latino. Essa atividade exige do aluno tal leitura e tal compreensão do texto em questão, que lhe permitam reduzi-lo a suas ideias principais, eventualmente valendo-se de termos e estruturas sinonímicas para alcançar seu objetivo. Esse tipo de exercício desenvolve-se mais tranquilamente quando se utilizam textos breves: de fato, resumir um livro da *Eneida* seria trabalho para um número de aulas maior do que aquele de que talvez disponhamos. Em vista disso, poemas breves, como os de Catulo e Horácio, ou epístolas, como as de Cícero e Sêneca, podem servir-nos muito bem no desenvolvimento de *summaria*. Tomemos aqui a primeira das *Epistulae* de Sêneca:

Seneca Lucilio suo salutem.

Ita fac, mi Lucili: vindica te tibi et tempus, quod adhuc ut auferebatur aut subripiiebatur aut excidebat, collige et serva. Persuade tibi hoc sic esse ut scribo: quaedam tempora eripiuntur nobis, quaedam subducuntur, quaedam effluunt. Turpissima tamen est iactura quae per negligentiam fit. Et si volueris adtendere, magna pars vitae elabitur male agentibus, maxima nihil agentibus, tota vita aliud agentibus. Quem mihi dabis qui aliquod pretium tempori ponat, qui diem aestimet, qui intellegat se cotidie mori? In hoc enim fallimur, quod mortem prospicimus: magna pars eius iam praeterit; quidquid aetatis retro est mors tenet. Fac ergo, mi Lucili, quod facere te scribis, omnes horas complectere; sic fiet ut minus ex crastino pendeas, si hodierno manum inieceris. Dum differtur vita transcurrit. Omnia, Lucili, aliena sunt, tempus tantum nostrum est; in huius rei unius fugacis ac lubricae possessionem natura nos misit, ex qua expellit quicumque vult. Et tanta stultitia mortalium est ut quae minima et vilissima sunt, certe reparabilia, inputari sibi cum inpetravere patiantur, nemo se iudicet quicquam debere qui tempus accepit, cum interim hoc unum est quod ne gratus quidem potest reddere.

(Sêneca, *Epistulae morales ad Lucilium*, I, 1)

Podemos iniciar nosso *summarius* com a identificação do texto lido, já lhe indicando o tema principal:

“Seneca prima epistula sua ad Lucilium iuvenem illum suadet ut se sibi vindicet.”

A seguir, valhamo-nos de sinônimos para retomar os conselhos dados pelo filósofo a seu jovem interlocutor:

“...eumque monet hinc tempora nobis variis modis eripi, illinc vero nos ipsos tempus turpissima iactura terere, totamque vitam elabi aliud agentibus neque quemquam hominem pretium tempori ponere sese cotidie mori intellegere.”

Façamos o mesmo com a agudíssima observação do filósofo a respeito da natureza da morte:

“Praeterea dicit nos mortem prospicientes falli, cum eam respicere debeamus.”

Continuemos, recompondo e parafraseando algumas estruturas do texto original:

“Dein Lucilium hodierno manum inicere iubet, quo minus ex crastino pendeat, et dicit vitam, dum differtur, transcurrere et insuper omnia aliena esse praeter tempus, ex cuius possessione natura utcumque vult nos expellere potest.”

Enfim, passemos à conclusão:

“Tandem in homines animadvertit quod reparabilia magni facientes, irreparabile tempus, quod ne grati quidem possumus reddere, consumimus.”

No todo, podemos obter um texto como:

“Seneca prima epistula sua ad Lucilium iuvenem illum suadet ut se sibi vindicet eumque monet hinc tempora nobis variis modis eripi, illinc vero nos ipsos tempus turpissima iactura terere, totamque vitam elabi aliud agentibus neque quemquam hominem pretium tempori ponere sese cotidie mori intellegere. praeterea dicit nos mortem prospicientes falli, cum eam respicere debeamus. Dein Lucilium hodierno manum inicere iubet, quo minus ex crastino pendeat et dicit vitam, dum differtur, transcurrere et insuper omnia aliena esse praeter tempus, ex cuius possessione natura utcumque vult nos expellere potest. Tandem in homines animadvertit quod reparabilia magni facientes, irreparabile tempus, quod ne grati quidem possumus reddere, consumimus.”

É claro que não conseguiremos resumir o que de fundamental tem um texto em algumas poucas palavras, pois cada palavra do texto original importa e é imprescindível para o sentido geral do texto. Além disso, uma vez que o resumo que compomos depende de nossa leitura do texto, e que há tantas leituras quantos leitores, cada *summarius* poderá destacar para resumo o que ao leitor-compositor parecer mais importante. Contudo, como regra geral, esforcemo-nos para compor *summarias* mais breves do que os textos originais.

2.3 As *glossae*

Compor *glossae* para um texto latino é um ótimo instrumento para a internalização de vocabulário, isto é, daquela *copia verborum* que é tão importante para a leitura fluida de um texto original. As *glossae* são uma prática muito comum entre aqueles que leem numa língua estrangeira, pois consistem em pequenas notas explanatórias sobre termos individuais ou inteiras estruturas presentes no texto lido. Salientamos que, sendo do nosso interesse o uso mais frequente possível da língua alvo, tais notas devem ser compostas em latim.

Para esse exercício, tomaremos o trecho inicial da primeira *Catilinária*, de Cícero. Ao aluno caberá glosar os termos destacados do texto:

Quo usque tandem abutere, Catilina, patientia nostra? [1] quam diu etiam furor iste tuus nos eludet? quem ad finem **sese** effrenata **iactabit audacia**? [2] Nihilne te nocturnum praesidium Palati, nihil urbis vigiliae, nihil timor populi, nihil concursus bonorum omnium, nihil hic munitissimus habendi senatus locus, nihil horum ora voltusque **moverunt**? [3] Patere tua consilia non sentis, constrictam iam horum omnium scientia teneri coniurationem tuam non vides? Quid proxima, quid **superiore nocte** egeris, [4] ubi fueris, quos convocaveris, quid consili ceperis quem nostrum ignorare arbitraris? O tempora, o mores! Senatus haec intellegit, consul videt; hic tamen vivit. Vivit? immo vero etiam in senatum venit, fit publici consili particeps, notat et designat oculis ad caedem unum quemque nostrum. Nos autem fortes viri **satis facere rei publicae** videmur, [5] si istius **furorem ac tela vitamus**. [6] Ad mortem te, Catilina, duci iussu consulis iam pridem oportebat, **in te conferri pestem** [7] quam tu in nos omnis iam diu machinaris. An vero **vir amplissimus**, [8] P. Scipio, pontifex maximus, Ti. Gracchum mediocriter **labefactantem statum rei publicae** [9] privatus interfecit: Catilinam orbem terrae caede atque incendiis vastare cupientem nos consules **perferemus**? [10] (Cícero, *In Catilinam*, I, 1-3)

São *glossae* possíveis:

- [1] Quem ad finem demum perverse utere, Catilina, patientia nostra?
- [2] “Sese iactabit audacia”, id est, Catilina sese nimium audacem ostendet.
- [3] “Moverunt”, id est, de consilio abduxerunt.
- [4] Si ad hunc diem spectamus, proximus dies heri fuit, “superior” nudius tertius.
- [5] “Satis facere rei publicae”, id est, quod rei publicae debetur, solvi.
- [6] “Furorem ac tela vitamus”, id est, effugimus impetus furore atque telis factos
- [7] “In te conferri pestem”, id est, te pernicie sive peste sive morte afficere.

[8] “Vir amplissimus”, id est, excellens, optimus.

[9] “Labefactantem statum rei publicae”, id est, agitandem et evertere conantem rem publicam.

[10] “Perferemus”, usque ad finem patiemur.

Como se pode notar, muitas das *glossae* são do tipo: “X”, isto é, Y. Como dissemos, são pequenas anotações cujo objetivo é esclarecer, através de sinônimos e paráfrases, o sentido de termos e estruturas presentes no texto original.

2.4 Os *commentarii*

Esse exercício consiste na combinação do *summarium* com as *glossae*, pois se trata da exposição, ou da explicação, de um trecho inteiro, a partir da compreensão que dele tem o leitor. É um exercício tão simples, que dispensa maiores apresentações; passemos, portanto, diretamente ao trecho a ser comentado – uma seção do prefácio de Tito Lívio a seu *Ab Urbe Condita*:

Hoc illud est praecipue in cognitione rerum salubre ac frugiferum: omnis te exempli documenta in inlustri posita monumento intueri; inde tibi tuaeque rei publicae quod imitere capias, inde foedum inceptu foedum exitu quod uites.

(Tito Lívio, *Ab urbe condita*, I, 10)

Começemos nosso comentário identificando o autor lido:

“Livius hoc loco legentibus dicit...”

Diz o quê? Respondamos, deixando aberto o caminho para a sequência do texto através de uma catáfora:

“...maxime salutare esse plurimosque fructus illud afferre:”

Preenchamos a catáfora com dados do texto:

“contemplari nos omnia documenta atque rerum gestarum testimonia bona claraque luce collustrata.”

Uma pergunta retórica pode conferir maior fluidez ao texto:

“At cur id faciendum nobis sit interroget quispiam.”

Ao que podemos responder:

“Id dum facimus, exempla nobis sequenda et privato et publice agentibus procul dubio inveniemus; quin et vestigia comperiemus, quibus foedo inceptu foedove exitu maculatis nullatenus insistamus oportet.”

Em suma, podemos chegar a um texto como:

“Livius hoc loco legentibus dicit maxime salutare esse plurimosque fructus illud afferre: contemplari nos omnia documenta atque rerum gestarum testimonia bona claraque luce collustrata. At cur id faciendum nobis sit interroget quispiam. Id dum facimus, exempla nobis sequenda et privato et publice agentibus procul dubio inveniemus; quin et vestigia comperiemus, quibus foedo inceptu foedove exitu maculatis nullatenus insistamus oportet.”

2.5 A *amplificatio*

A *amplificatio* consiste na ampliação de um texto preexistente com o cuidado de não interferir no seu sentido geral. Um brevíssimo texto didático de Collar (1897) nos servirá para deixar as coisas mais claras:

Mulier et ancillae

Mulier vidua, quae texendo vitam sustentabat, solebat ancillas suas de nocte excitare ad opus, cum primum galli cantum audivisset. At illae diuturno labore fatigatae statuerunt gallum interficere. Quo facto, deteriore conditione quam prius esse coeperunt. Nam domina de hora noctis incerta nunc famulas saepe iam prima nocte excitabat. (COLLAR, 1897, p. 53)

O leitor notará que o texto omite completamente as circunstâncias da morte do tão odiado galo: com efeito, entre “statuerunt gallum interficere” e “Quo facto” há inúmeras possibilidades, tantas quantas se podem imaginar. O desafio será, portanto, o de criar uma história dentro da história, contando como se deu a morte do galo, de modo a ampliar-se o todo da história sem, contudo, modificar-lhe o final. Noutras palavras, o texto a ser criado deve estar como que entre parênteses, iniciando-se após “statuerunt gallum interficere” e tendo fim antes de “Quo facto”. Vamos lá:

Quando se deu a morte do gallo?

“Prima igitur nocte...”

Digamos que as escravas deixaram o seu quarto e dirigiram-se à rua, a fim de encontrar o galo:

“Relicto cubiculo, ancillae foras prodeunt gallum quaesiturae. Ad hortum accedunt, ubi gallus manere solebat.”

Por que não damos voz às escravas?

“‘Ubinam terrarum’, inquit una ex ancillis, ‘est gallus ille?’ ‘Eccum!’, respondet alia ancilla.

Ei-lo? Onde? O que fazem as escravas?

“Ergo conspectum sub arbore quadam gallum persequuntur ancillae iratae.”

Que falem novamente uma das escravas:

‘Eum statim corripite, o amicae!’, clamat ancilla, ‘prehendite eum!’

O galo, no entanto, foge velozmente:

“At gallus iam procul celeriter abibat.”

O que fazer? Talvez uma das escravas pense rápido:

“Tunc e vestigio ancillarum una gravem lapidem sumit in gallumque vehementer proicit.”

É o fim. Utilizemos um pronome relativo e alguns participios para pintar a morte do galo:

“Qui, lapide ictus, mortuus cadit.”

E as escravas, o que fazem em seguida?

“Postea ancillae laetae domum tandem redeunt.”

Amarrada, a história ficaria assim (destacamos nossa *amplificatio*):

“Mulier et ancillae.

Mulier vidua, quae texendo vitam sustentabat, solebat ancillas suas de nocte excitare ad opus, cum primum galli cantum audivisset. At illae diuturno labore fatigatae statuerunt gallum interficere. *Prima igitur nocte, relicto cubiculo, ancillae foras prodeunt gallum quaesiturae. Ad hortum accedunt, ubi gallus manere solebat. ‘Ubinam terrarum’, inquit una ex ancillis, ‘est gallus ille?’ ‘Eccum!’*, respondet alia ancilla. Ergo conspectum sub arbore quadam gallum persequuntur ancillae iratae. *‘Eum statim corripite, o amicae!’*, clamat ancilla, *‘prehendite eum!’* At gallus iam procul celeriter abibat. Tunc e vestigio ancillarum una gravem lapidem sumit in gallumque vehementer proicit. *Qui, lapide ictus, mortuus cadit. Postea ancillae laetae domum tandem redeunt.* Quo facto, deteriore conditione quam prius esse coeperunt. Nam domina de hora noctis incerta nunc famulas saepe iam prima nocte excitabat.”

Percebe-se que, para essa atividade, os melhores textos são os mais breves e que, de preferência, apresentam alguma sucessão de ações que possam instigar os aprendizes à escrita. Nesse sentido, podemos sugerir obras didáticas, *readers*, que contêm pequenas histórias ou fábulas perfeitamente aptas para o propósito dessa atividade: de Paoli, sugerimos *Ciceronis filius* (1964) e *Fabellae pueriles* (1963); de Ritchie, *Fabulae faciles* (1898); enfim, de Rouse, *Latin stories* (1935). Todas essas obras estão em domínio público.

2.6 A prosificação

Esse é um dos tantos exercícios de transformação de textos que podemos sugerir a nossos alunos. Outras possibilidades são: transformação de um texto em discurso direto para o discurso indireto; versificação de um texto em prosa; mudança do foco narrativo; etc. Aqui, limitar-nos-emos à prosificação de um breve, mas belo, poema horaciano. Trata-se do epílogo ao livro III das *Odes*, um poema conhecido de todos:

Exegi monumentum aere perennius
 regalique situ pyramidum altius,
 quod non imber edax, non aquilo impotens
 possit diruere aut innumerabilis
 annorum series et fuga temporum.
 non omnis moriar multaue pars mei
 vitabit Libitinam: usque ego postera
 crescam laude recens, dum Capitolium
 scandet cum tacita virgine pontifex:
 dicar, qua violens obstrepit Aufidus
 et qua pauper aquae Daunus agrestium
 regnavit populorum, ex humili potens
 princeps Aeolium carmen ad Italos
 deduxisse modos. sume superbiam
 quaesitam meritis et mihi Delphica
 lauro cinge volens, Melpomene, comam.
 (Horácio, *Carmina*, III, 30)

O poema está escrito na primeira pessoa, e sua redução à prosa conservará essa característica. Contudo, em outras circunstâncias seria interessante empregar a terceira pessoa, pois isso nos daria a oportunidade de exercitarmos o discurso indireto, nas formas do *accusativus cum infinitivo* e do subjuntivo, sobretudo.

Introduzamos aquele que fala:

“Ait Horatius:”

O quê? Um ou outro sinônimo não nos fará mal.

“Ego quidem extruxi monumentum metallo perennius altiusque regalibus Aegyptiorum pyramidibus, quod neque vehementia pluvia neque ventus Boreas, neque innumeri anni atque labentia tempora umquam destruat.”

Morrerás de todo, Horácio?

“Non omnino moriar magnaue ex parte Libitinam, id est, mortem, effugiam.”

Explique-se.

“Recensque illustior futuris laudibus fiam, dum Capitolinum collem pontifex, comitante Vestali, ascendet.”

Onde serás conhecido? Novamente, o uso de catáforas em correlação nos pode ajudar a conferir uma organização maior a nosso texto:

“Iis in locis notus ero, ubi magno cum strepitu fluit Aufidus fluvius atque Daunus, qui minor fluvius est, inter agrestes homines regnat.”

Por que motivo? Uma oração relativa causal cairá muito bem:

“Qui in Latinos modos Aeolium carmen deduxerim.”

Enfim, dirige-se a uma das Musas o poeta:

“Tu autem, Melpomene, accipe superbiam quam merui, mihi que caput Apollinis lauro cinge.”

Vejamos o resultado desse exercício:

“Ait Horatius: ego quidem extruxi monumentum metallo perennius altiusque regalibus Aegyptiorum pyramidibus, quod neque vehementia pluvia neque ventus Boreas, neque innumeri anni atque labentia tempora umquam destruat; non omnino moriar magna que ex parte Libitinam, id est, mortem, effugiam; recensque illustior futuris laudibus fiam, dum Capitolinum collem pontifex, comitante Vestali, ascendet; iis in locis notus ero, ubi magno cum strepitu fluit Aufidus fluvius atque Daunus, qui minor fluvius est, inter agrestes homines regnat, qui in Latinos modos Aeolium carmen deduxerim. Tu autem, Melpomene, accipe superbiam quam merui, mihi que caput Apollinis lauro cinge.”

2.7 A improvisação

São mal vistas as “redações de tema livre” que muitos professores insistem em exigir de seus alunos em muitas de nossas escolas. Está certo. Contudo, podemos propor a nossos alunos uma atividade que lhes permita exercitar sua liberdade criativa dentro de certos limites temáticos. Nisso consiste o que chamamos aqui de improvisação. Para essa atividade, será útil empregarmos um manual de fraseologia, como o de Meissner (1887), que é organizado por temas. Podemos oferecer a nossos alunos algumas páginas desse manual, por exemplo, as que contêm vocabulário e expressões relativas a “educação”. A proposta de composição pode ser a seguinte: compor um breve texto de sentido completo, o qual deve conter o maior número de termos e expressões presentes em Meissner.

Precisamos de um personagem para dar início aos trabalhos:

“Titus puer est.”

Não fuja-mos ao tema: falemos sobre a sua educação.

“Qui liberaliter educatur.”

Ele deve ter um professor:

“Eius magister Athenodorus appellatur.”

O que sabemos sobre ele?

“Omnibus notus propterea est, quod severa disciplina omnes suos discipulos continet.”

Exemplos da conduta do professor podem deixar o texto mais consistente:

“Verbi gratia, si quis discipulus sese male gerit, Athenodorus continuo eum puerum in viam reducit eiusque mores corrigit.”

Qual é o resultado da conduta desse professor?

“Ea igitur de causa, non pauci sunt parentes, qui Athenodoro liberos suos erudiendos tradere cupiunt.”

E o que pensam sobre ele os jovens?

“Quin et ipsi pueri puellaeque sese Athenodoro dare volunt, cum sciant se ab magistro illo litteras moresque discere posse.”

Onde fica a escola de Atenodoro?

“Athenodori ludus media in urbe situs est, plurimique discipuli eum ludum quotidie frequentant.”

E quanto a Titus? Esquecemo-nos dele?

“Titus ad scribendum natus esse videtur, nam, quamvis iuvenis, iam sua carmina pangit.”

Vê-se que a presença de Titus em nosso texto é acessória; eis aí uma ótima deixa para solicitarmos a reescrita do texto ao aluno que o tenha escrito.

Vejam os resultados desse exercício. Como sua proposta era a de empregar palavras e locuções latinas presentes na fraseologia de Meissner, destacaremos no texto tais ocorrências:

Titus puer est, qui *liberaliter educatur*. Eius *magister* Athenodorus appellatur atque omnibus notus propterea est, quod *severa disciplina* omnes suos *discipulos continet*. Verbi gratia, si quis *discipulus* sese male gerit, Athenodorus continuo eum puerum *in viam reducit* eiusque *mores corrigit*. Ea igitur de causa, non pauci sunt parentes, qui Athenodoro *liberos* suos *erudiendos tradere* cupiunt. Quin et ipsi pueri puellaeque sese Athenodoro dare volunt, cum sciant se *ab magistro* illo *litteras moresque discere* posse. Athenodori *ludus* media in urbe situs est, plurimique *discipuli* eum *ludum* quotidie *frequentant*. Titus ad *scribendum* natus esse videtur, nam, quamvis iuvenis, iam sua *carmina pangit*.

Exercícios como esse são utilíssimos para a contextualização do vocabulário a ser aprendido, preocupação que se manifesta nos livros didáticos das línguas modernas na forma de capítulos temáticos (“No café”, “Na estação de trem” etc.). Além disso, tal emprego do léxico latino favorece sua memorização, pois as palavras e expressões não são aprendidas individualmente, mas sim em conjunto, de modo que o aluno pode, lembrando-se de um dado termo, recordar-se também de uma ou mais expressões em que esse termo aparece (por exemplo, lembrando-se de “*corrigerere*”, o aluno pode lembrar-se de “*mores corrigerere*” etc.).

3 CONCLUSÃO

A esta altura, é possível que não tenhamos convencido o leitor do valor da composição em latim para o aprendizado dessa língua; é possível que, mais do que isso, o tenhamos afastado dessa prática, por qualquer que seja o motivo; mas já nos sentiremos bem-sucedidos se, ao fim destas páginas, lhe tivermos chamado a atenção para a necessidade de buscarem-se alternativas à tradução para a prática efetiva da língua latina.

Essa necessidade, ousamos dizer, é real: atestam-na a preferência, quando não a exclusividade de exercícios de tradução, sobretudo *do* latim, na maioria dos livros-textos disponíveis; o contraste verificado nos manuais de outras línguas modernas, tão ricos em atividades que promovem o uso da língua-alvo; e sobretudo os frutos que se podem perceber da utilização de atividades linguísticas diferenciadas, como a composição em língua latina.

Nossa proposta, ou antes sugestão, de exercícios de composição é apenas uma pequena parcela do que se pode fazer em nossas aulas e mesmo em nossos estudos individuais de latim. Não podemos, nem pretendemos, dar a última palavra sobre a questão; não desejamos impor ao leitor e aos demais nossas convicções, por mais que elas nos pareçam embasadas em fatos e experiência nossa e de outrem; nem é nosso objetivo menoscar o trabalho de outros professores e alunos, que tomam caminhos diferentes rumo à mesma meta. Pessoas diferentes aprendem e ensinam diferentemente – o que, por si só, já põe abaixo as pretensões que se possam ter quanto a impor uma mesma teoria ou um método didático qualquer a todos os envolvidos no ensino e na aprendizagem de uma disciplina. Enfim, o que esperamos é ter, ainda que milimetricamente, movido adiante os estudos de didática da língua latina.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina: curso único e completo*. São Paulo: Saraiva, 2000.
- AMARANTE, José. *Latinitas: leitura de textos em língua latina*. Volume 1. Fábulas mitológicas e esópicas, epigramas, epístolas. Salvador: EDUFBA, 2015.
- BERNINI, Ferdinando. *Latino vivente: avviamento allo scrivere latino*. Turim: Società Editrice Internazionale, 1937.
- BONINO, Giovanni B. *Dizionario metodico e fraseologia della lingua latina*. Florença: Raffaello Giusti, 1909.
- BONINO, Giovanni B. *Esercizi sul dizionario metodico e fraseologia della lingua latina*. Florença: Raffaello Giusti, 1909.
- CAMBRIDGE SCHOOL CLASSICS PROJECT. *Cambridge Latin Course: Book I*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- COLLAR, William C. *Via Latina: an easy Latin reader*. Boston: Ginn & Company, 1897.
- CORTESE, Giacomo. *Manuale di fraseologia latina*. Turim: Libreria Scientifico Letteraria, 1895.
- COSTA, Matheus Knispel da. “Muito além da tradução: ‘naturalizando’ o ensino e a aprendizagem da língua latina”. In: XXVIII Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 12-16 de setembro de 2016.
- FORCELLINI, Egidius. *Lexicon totius Latinitatis*. Pádua: Gregoriana, 1945.
- GARCIA, Janete M. *Introdução à teoria e prática do latim*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.
- JONES, Peter V.; SIDWELL, Keith C. *Reading Latin: Grammar, Vocabulary and Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- KELLY, Louis G. *25 centuries of language teaching: an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.-1969*. Rowley: Newbury House, 1969.
- MARIN, T.; MAGNELLI, S. *Progetto Italiano I: corso multimediale di lingua e civiltà italiana*. Roma: Edizioni Edilingua, 2006.
- MEISSNER, Carlo. *Fraseologia latina: ad uso delle scuole secondarie*. Roma: Loreto Pasqualucci, 1889.

MIRAGLIA, Luigi. *Nova via: Latine doceo*. Guida per gli insegnanti. Montella: Edizioni Accademia Vivarium Novum, 2011.

NÓBREGA, Vandick Londres da. *A presença do latim: I (Metodologia e Instituições)*. Rio de Janeiro: INEP, 1962.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina; SELIGSON, Paul. *American English File I*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2008.

PAOLI, Ugo E. *Ciceronis filius*. Florença: Fratelli Le Monnier, 1964.

PAOLI, Ugo E. *Fabellae pueriles: con note e vocabolario*. Florença: Fratelli Le Monnier, 1963.

PAOLI, Ugo E. *Scriver latino: guida a comporre e a tradurre in lingua latina*. Milão: Principato Editore, 1948.

REZENDE, Antônio M. de. *Latina essentia: Preparação ao latim*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 2010.

RITCHIE, Francis. *Fabulae faciles: a first Latin reader containing detached sentences and consecutive stories with notes and a vocabulary*. Nova Iorque: Longmans, Green, and Co., 1989.

ROUSE, William H. D. *Demonstrations in Greek Iambic Verse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1899.

ROUSE, William H. D. *Demonstrations in Latin Elegiac Verse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1899.

ROUSE, William H. D. *Latin Stories: for reading or telling*. Oxford: Basil Blackwell, 1935.

SPRINGHETTI, Aemilius. *Institutiones stili Latini*. Roma: Pontificia Universitas Gregoriana, 1954.

THE NATIONAL EDUCATIONAL ASSOCIATION. *Report of the Committee of Ten on secondary school studies*. Nova Iorque: The American Book Company, 1894.

WAGNER, Franciscus. “Latinitatis ars brevicula, seu Syntaxis ornata, de tribus Latinae linguae virtutibus: puritate, elegantia et copia”. In: _____. *Universae Phraseologiae Latinae Corpus: congestum a P. Francisco Wagner*. Ratisbona: Sumptibus Emerici Felicis Baderi, 1756.

WAGNER, Franciscus. *Lexicon Latinum: seu a P. Franc. Wagner, Societatis Jesu, Universae Phraseologiae Corpus Congestum*. Bruges: [s. n.] 1878.