



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS

LAURA MORAIS CURY PIMENTA DE ARAÚJO

OS ESTUDOS CLÁSSICOS E O BRASIL:

LATIM E GREGO PARA QUÊ?

BRASÍLIA

2022



LAURA MORAIS CURY PIMENTA DE ARAÚJO

OS ESTUDOS CLÁSSICOS E O BRASIL:

LATIM E GREGO PARA QUÊ?

Monografia apresentada ao curso de Letras Português da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção de título de Licenciatura.

Orientadora: Prof.^a Jane Adriana Ramos Ottoni de Castro

BRASÍLIA

2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meus pais, que são meus grandes exemplos dentro da área acadêmica. Seu modelo foi fundamental para a formação não só da minha personalidade, mas também da minha identidade. Por causa deles aprendi a ser alguém organizada, esforçada e diligente. Ainda tenho muito o que percorrer se quero equipará-los, e talvez eu nunca consiga fazê-lo, mas tenho plena certeza que tudo que alcancei é devido a eles: por seu exemplo e oportunidades que me proporcionaram. Jamais poderei agradecê-los suficientemente.

Agradeço também ao meu marido, Luiz Felipe, por ser meu melhor amigo e maior apoiador para todas as aventuras. Por causa dele pude acreditar ser capaz e não desistir.

Por fim, agradeço a Deus, que fez todas as coisas. Que fez os povos, e as culturas e as línguas – e os imprimiu com riquezas imensuráveis a ser conhecidas e estudadas. Agradeço a Ele por ter feito um mundo em que é possível conhecer a verdade, e dado aos seres humanos meios, tais como a linguagem, pelos quais podemos buscá-la. Sem Ele não haveria coisa alguma a ser dita. A Ele seja a glória para todo o sempre.

Credo ut intelligam.

RESUMO

Sendo considerada berço do Ocidente, a Antiguidade influenciou em grande escala a chamada Educação Clássica Medieval, cujos valores humanistas continuaram a desempenhar um importante papel dentro do cenário educacional e filosófico mundial. Nesse contexto, o estudo das Línguas Clássicas, Latim e Grego, era considerado a chave para o domínio das artes da linguagem dentro do *Trivium* medieval, bem como instrumento através do qual os alunos teriam contato com as grandes obras greco-latinas. Apesar de sua importância, no Brasil hoje, os Estudos Clássicos se encontram reclusos ao meio universitário, fazendo com que uma grande parcela da população não tenha acesso a eles e, por isso, continue ignorante do fato de que as Línguas e Cultura Clássicas também fazem parte de sua herança e identidade. Além disso, dentro do cenário atual, esta antiga área se vê em constante necessidade de justificar-se quanto a sua relevância – em grande parte devido à ascensão de uma visão puramente utilitarista da educação que valoriza apenas aqueles conhecimentos que possuam “utilidade prática e imediata”. Nosso trabalho propõe uma análise dos Estudos Clássicos desde suas raízes greco-romanas e surgimento durante a Idade Medieval, assim como sua conexão com a história da educação brasileira, a fim de quebrar com a mentalidade utilitarista e resgatar o real valor de se debruçar sobre os estudos de Grego e Latim, e também da bagagem cultural que tais línguas carregam.

Palavras-chave: Educação Clássica; Línguas Clássicas; Latim; Grego; Humanismo; Educação Brasileira.

ABSTRACT

Being considered the cradle of humankind, Antiquity has greatly influenced the so-called Medieval Classical Education, whose humanistic values continued to play an important role inside the educational and philosophical scenario worldwide. In this context, the study of Classical Languages, Latin and Greek, was considered as a key study in order to master the language arts inside the medieval *Trivium*, as well as being an instrument the students could make use for getting in contact with the great work of Latin and Greek writers. Despite its importance, in Brazil today, the Classical Studies are limited to the Universities, fact which leaves a great number of the population without any access to it, and, hence, without knowledge of the fact that the Classical Languages and Culture are also part of their heritage and identity. Furthermore, within the current scenario, this ancient area of studies finds itself in constant need of justifying its relevance – greatly due to the ascension of a purely utilitarian view on education, which solely values those knowledges that possess “practical and immediate utility”. Our work proposes a detailed analysis of Classical Studies since their Greco-Roman roots and later ascension during the Medieval Age, as well as their connection with Brazilian education’s history, with the purpose of breaking down the utilitarian mindset and rescuing the real value of engaging oneself in the studies of Latin and Greek, and also the cultural background these languages carry.

Key-words: Classical Education; Classical Languages; Latin; Greek; Humanism; Brazilian Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. EDUCAÇÃO MEDIEVAL: AS SETE ARTES LIBERAIS.....	11
2.1 ORIGEM GRECO-ROMANA.....	15
2.2 O <i>TRIVIUM</i>	19
3. O SISTEMA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRO E OS ESTUDOS CLÁSSICOS.....	28
3.1 PANORAMA HISTÓRICO.....	29
3.2 EXPERIÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DO ENSINO DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS EM ESCOLAS BRASILEIRAS.....	40
4. O ENSINO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS É RELEVANTE HOJE?.....	45
4.1 LATIM E GREGO COMO INSTRUMENTOS PARA A EDUCAÇÃO: ARGUMENTOS A FAVOR DE SEU ENSINO NOS DIAS DE HOJE.....	48
4.1.1 Argumento Linguístico.....	49
4.1.2 Argumento Literário-Filosófico.....	52
5. CONCLUSÃO.....	58
6. REFERÊNCIAS.....	61

1. INTRODUÇÃO

Nosso trabalho nasce da constatação de que muito pouco é falado acerca dos Estudos Clássicos dentro do cenário brasileiro contemporâneo. Se isso é verdade no meio universitário, muito mais o é dentro das escolas brasileiras. As antigas línguas parecem ter sido, acima de tudo, esquecidas quase por completo. O estudo de Grego Antigo ou Latim, quando não inconcebível ao pensamento, parece soar ao cidadão contemporâneo como algo retrógado e ultrapassado, totalmente alheio à sua realidade.

Contudo, seria mesmo correto esse raciocínio? Seriam de fato o Latim e Grego alheios à realidade contemporânea brasileira?

São com base em indagações como estas que, na primeira parte de nosso trabalho, buscamos analisar os Estudos Clássicos desde os seus primórdios: suas raízes greco-romanas e seu surgimento durante a Idade Medieval. Ao compreendermos sua história, bem como os princípios e valores que lhe são basilares, compreendemos mais profundamente seu impacto no desenvolvimento da educação e pensamento filosófico do Ocidente.

Tomando como base o currículo desenvolvido pelos povos da Antiguidade Clássica, os gregos e romanos, e somando a ele os valores cristãos dominantes da Igreja Católica, o currículo medieval vai aos poucos tecendo-se em um programa de Sete Artes Liberais. Este divide-se em dois grandes blocos: o *Trivium* e *Quadrivium*.

O primeiro a ser aprendido pelo jovem medieval, a saber, o *Trivium*, era composto com o que podemos considerar as artes ou disciplinas da linguagem: gramática, dialética (ou lógica) e retórica. Já o *Quadrivium* buscava aplicar o conhecimento aprendido às forças da natureza, e por isso é considerado como de teor mais matemático. Dentro dele temos as disciplinas da aritmética, astronomia, geometria e música.

Por trás desse rígido e bem organizado currículo se encontram valores bem específicos acerca do significado da educação, e, acima de tudo, da educação de indivíduos *livres*. Livres, isto é, para aprender por si mesmos e desenvolver-se ao máximo de suas capacidades cognitivas, intelectuais, morais e espirituais.

Além disso, dentro das artes da linguagem presentes no *Trivium*, as Línguas Clássicas eram vistas como os instrumentos para o ensino das disciplinas de gramática, lógica e retórica. E, em certa medida, também eram o fim de seus estudos – uma vez que se visava que os alunos possuísem contato direto com as grandes obras da Antiguidade, escritas em Latim e Grego.

Durante muitos séculos, dominar tais línguas era uma habilidade fundamental para o indivíduo letrado europeu. Contudo, o que pode parecer menos óbvio, mas igualmente verdadeiro, é que o ensino de Grego e Latim também fez parte da história da educação brasileira.

Esse é o tema a ser abordado na segunda parte do trabalho, na qual vemos que isso se dá logo no descobrimento das terras que hoje chamamos Brasil, quando a Coroa Portuguesa enviou os padres-professores jesuítas a fim de fundarem escolas e catequizarem os nativos. As escolas jesuítas seguiam um modelo humanista de educação, no qual o estudo das Línguas Clássicas era privilegiado. E mesmo muito depois da Companhia de Jesus ser expulsa do território brasileiro, tais estudos continuaram presentes dentro das escolas brasileiras.

Entretanto, ao aproximar-se do século XX, cada vez mais os Estudos Clássicos foram sendo considerados ultrapassados e antiquados aos fins modernizantes que passaram a estar em voga. A partir de então, travou-se uma batalha entre os que defendiam a renovação do currículo *versus* os defensores dos valores humanistas presentes nos estudos clássicos. Batalha esta que pesou, por fim, contra os humanistas. Sua derrota foi definitiva quando, durante a década de 60, o estudo de Latim deixou de ser obrigatório em nosso país.

Hoje em dia, as disciplinas de Grego Antigo, Latim e suas literaturas se encontram presentes somente dentro do meio universitário. E mesmo ali seu alcance é restrito, uma vez que somente algumas universidades oferecem tais disciplinas como obrigatórias dentro do currículo de específicos cursos de humanidades, tais como o curso de Letras e História.

Constata-se, portanto, que é de dentro das universidades é que se deve partir a iniciativa de reviver o interesse da população pelas antigas línguas e pela Cultura Clássica. Ainda dentro da segunda parte do trabalho, procuramos abordar projetos de pesquisa e extensão organizados por diferentes universidades; nas quais docentes e discentes universitários buscaram trazer o ensino de Grego e Latim para dentro das salas de aula da Escola Básica brasileira.

Além de dar breves exemplos concretos de como o processo de tornar o mundo clássico acessível à população pode e deve ocorrer através das escolas brasileiras, buscamos também, na terceira parte do trabalho, exaurir a pergunta chave: “Para que estudar as Línguas Clássicas?”.

Por tratar-se de uma indagação clara acerca da utilidade e relevância de tais estudos, procuramos primeiramente analisar qual a carga ideológica que se encontra por trás desses conceitos. Isto é, seria considerado *útil* somente aquilo que possui utilidade eminente, imediata e prática?

Indo além da vertente utilitarista e pragmática, nosso objetivo é argumentar a favor dos Estudos Clássicos tomando como parâmetro valores que transcendem o prático e o imediato. Elaboramos, para isso, dois argumentos distintos, mas complementares, os quais denominados respectivamente argumento linguístico e argumento literário-filosófico.

Nossa esperança é de fazer parte de um muito necessário diálogo acerca do Mundo Antigo e seus impactos ao longo dos anos na sociedade ocidental através da Literatura, das Línguas e dos Estudos Clássicos de forma geral. E, dessa forma, contribuir favoravelmente para a conscientização de que se trata de uma área riquíssima, que ainda possui muito o que contribuir para a nossa realidade.

2. EDUCAÇÃO MEDIEVAL: AS SETE ARTES LIBERAIS

Antes que o jovem medieval iniciasse seus estudos universitários, ele era educado nas chamadas Sete Artes Liberais: o *Trivium* e *Quadrivium* medievais. Essas artes são os ramos do conhecimento que iniciam o jovem numa vida de aprendizagem (JOSEPH, 2008, p.27). Ou ainda, são as disciplinas fundamentais que os estudantes usariam como base pelo resto de sua vida acadêmica (KREEFT in KEVIN & JAIN, 2021, p.09). Mas não apenas isto, elas também são as disciplinas imprescindíveis a serem aprendidas para a *vida* como um todo – uma vida que é livre e não servil (ibid.). Aristóteles, seguindo a distinção da Antiguidade entre os “homens livres” e os “homens servis”, designou as Artes Liberais como os estudos que libertam os homens por alargar e expandir suas escolhas. (HART, 2004, p. 60)

E é justamente do termo latino *liber* (livre) que surgiram as nomenclaturas: Sete Artes *Liberais* e a Educação *Liberal*. Nas palavras de Miriam Joseph:

As artes liberais [...] ensinam a viver; treinam as faculdades e as aperfeiçoam; permitem a uma pessoa elevar-se acima de seu ambiente material para viver uma vida intelectual, uma vida racional e, portanto, *uma vida livre para adquirir a verdade*. (JOSEPH, 2008, p.29, grifo nosso)

Os componentes desse currículo são chamados de *artes*, pois não se tratam somente de *ciências* – que, como definidas por Aristóteles, são corpos de conhecimentos justificados pela razão. Elas são a junção de ciência unida à prática, ou seja, são habilidades (CLARK & JAIN, 2021, p.33). Citando Joseph (2008, p.30): “Cada uma das artes liberais é, a um só tempo, uma ciência e uma arte, no sentido de que cada campo há algo a conhecer (ciência) e algo a fazer (arte).”.

Sendo assim, quais seriam estas disciplinas – tão imperativas para a formação do indivíduo medieval – e como esse currículo se desenvolveu?

De acordo com Abelson (2019, p. 13), “o ciclo das artes liberais na Idade Média foi, historicamente, um desdobramento dos sistemas grego e romano de educação; [...] uma vez alterado pela introdução de valores cristãos, desenvolveu-se, pouco a pouco, o currículo medieval.”.

No século V depois de Cristo, já era quase de comum acordo entre as escolas que o currículo medieval era constituído pelas disciplinas da gramática, dialética (ou lógica) e retórica – as quais

compunham o *Trivium*; e também aritmética, astronomia, geometria e música – disciplinas formadoras do *Quadrivium* (CALHOUN, 1999, p. 1, 2).

Entretanto, de acordo com Clark & Jain:

...é só quando nos deparamos com Cassiodoro (século sexto depois de Cristo) ou Alcuíno (século nono depois de Cristo) que encontramos uma tentativa sistemática de combinar as artes do trívio e as artes do quadrívio em um sistema coerente de educação. Isso significa dizer que a tradição ‘clássica’ das artes liberais é, na verdade, em grande parte um produto da síntese cristã do início da Idade Média. (2021, p.72)

Nougué (*in* JOSEPH, 2008, p.07) também faz menção a Alcuíno ao colocar a datação da forma mais definitiva das artes liberais “por volta do ano 800, com as *Capitulares* de Carlos Magno, e mediante Alcuíno (735-804), o organizador da escola carolíngia em Aix-em-Chapelle.”. Nas palavras de Ullman, Alcuíno representou um notável auxiliar na tentativa de ressuscitar as artes romanas: “...foram criadas escolas em grande número, as quais contribuíram para despertar o amor à Antiguidade romana. Os autores latinos eram tidos como exemplos de perfeição na poesia e na retórica.” (ULLMAN, 2000, p. 61,62)

Outra figura importante no processo de esbecimento do consenso das Artes Liberais como sete foi Marciano Capela (410-439), com a obra *De nuptiis Philologiae et Mercuri*. Montagner afirma que é possível tomar o exemplo de Capela afim de verificar-se que as Sete Artes Liberais já estavam em processo de canonização durante sua época de vida.

Capela fixa o número delas em sete: gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria, astronomia e música. Em época posterior, as quatro últimas foram reunidas num conjunto chamado *quadrivium*, encontrado em Boécio (morto em 524), dadas suas afinidades com sua ligação comum com a matemática. (MONTAGNER, 2009, p.96)

Porém, para Calhoun (1999), o papel de Capela pode ter sido não intencional – uma vez que ele apenas se limita a fazer uma descrição narrativa dessas artes, as quais ele personifica e, fazendo isso, dá aos medievais uma imagem concreta de seu conteúdo (CALHOUN, 1999, p.53). “Ele coloca todas as sete artes em um único volume e as apresenta em uma forma condensada que era manifestamente aceitável e satisfatória para os leitores medievais.” (HART, 2004, p. 103)

Uma importante característica no que tange a natureza dos estudos medievais é seu caráter sistemático, orgânico e compendioso. Eles buscavam construir uma espécie de “cânon” de

conhecimentos fundamentais que serviriam como ferramentas para todos os estudos subsequentes. Essa característica se contrasta com o crescimento exponencial de informações que, atualmente, massacra os estudantes (CLARK & JAIN, 2021, p.32).

Miriam Joseph afirma que na educação liberal:

... a atividade essencial do estudante é relacionar os fatos aprendidos num todo unificado e orgânico, assimilando-os tal como um corpo assimila alimento, ou, ainda, como uma rosa assimila nutrientes do solo e daí cresce em tamanho, vitalidade e beleza. [...] Isso torna o aprendizado mais fácil, mais interessante e muito mais valioso. (JOSEPH, 2008, p.31,32)

Isso reflete o que C.S. Lewis (1964), especialista em literatura e cultura medievais, chama de o aspecto “mais característico” do homem do medieval: o de ser um organizador, codificador e construtor de sistemas. Segundo ele, o indivíduo medieval “...queria um lugar para cada coisa e cada coisa em seu devido lugar. Distinção, definição, tabulação eram seu prazer.” (p. 10, tradução nossa).

Este apreço medieval pela sistematização é comprovado pela própria divisão entre *Trivium* e *Quadrivium* de acordo com as semelhanças que aproximam cada arte e as permitem se organizar dentro de um dos dois grupos. Joseph (2008, p.27) classifica as três disciplinas do *Trivium* como sendo aquelas dentre as artes liberais pertinentes à mente – ou ainda, à linguagem – enquanto as disciplinas do *Quadrivium* são aquelas pertinentes à matéria.

Para Clark & Jain, juntas, estas sete artes:

...fornecem as ferramentas por meio das quais se demonstra a ciência e os caminhos pelos quais se encontra a realidade. Oferecem a justificativa do porquê de uma causa ser uma razão suficiente para seu efeito. Para Tomás de Aquino [...] essas artes não são usadas para criar nenhum produto físico para o corpo, mas sim para *criar conhecimento a partir da alma*. (2021, p.67, grifo nosso)

Por essa perspectiva, as artes liberais eram vistas como ferramentas de cultivo da razão e também das virtudes – em especial, da virtude da *sophia*, sabedoria. Ou seja, a escola medieval assume um olhar ontológico do ser humano ao atestar que o papel de seus estudos não é somente afinar o intelecto, mas também moldar as virtudes dos alunos. Encarando a definição de Agostinho de virtude como a *ordo amores* (ordenamento correto dos amores), os antigos a estimavam como edifício primordial o qual servia como pedra angular para toda educação moral e intelectual. “Portanto, como parte de sua missão, a cultura escolar deve encarar a piedade, a virtude e a graça.

Pois inevitavelmente a cultura da escola educa tanto quanto o seu currículo.” (CLARK & JAIN, 2021, p.47).

Para Platão, o papel do professor era ajudar o aluno a voltar os olhos da sua alma para uma realidade genuína em busca pela verdade, ao mesmo tempo que estimula sua paixão pelo que é bom, verdadeiro e belo através do desenvolvimento dos hábitos corretos. (GUTEK *apud* HART, 2004, p.47).

Segundo Clark & Jain: “Os antigos reconheciam que os seres humanos não eram mentes incorpórea, mas unidades de corpo e alma – intelecto, vontades, paixões.” (2021, p.32). Essa visão acerca da natureza humana era possível em grande parte devido à maneira com que eles enxergavam o mundo a seu redor. Na visão de C.S. Lewis, o estudante dos tempos de hoje:

...frequentemente, e talvez usualmente, se sente confrontado com uma realidade cujo significado ele não pode conhecer, ou uma realidade que não tem significado; ou até uma realidade na qual o mero questionamento de se ela possui ou não significado é um questionamento sem significado. Cabe a ele, através da sua própria sensibilidade, descobrir esse sentido, ou, através da sua subjetividade, dar um sentido [...] No entanto, *o modelo do universo dos nossos ancestrais possuía um significado intrínseco*. E isso pode ser dito em dois sentidos: como tendo uma ‘forma significativa’ (por possuir um design admirável) e como uma manifestação da sabedoria e beleza que o criou. (LEWIS, 1964, p.203, 204, tradução nossa, grifo nosso)

Essa visão integrada da natureza humana se refletia também no papel civilizador dado à educação, a saber, a busca de formar o caráter do estudante ao molde dos valores de sua sociedade:

Os estudantes da antiguidade eram instruídos quanto a que tipo de caráter eles deveriam ter e que valores sua sociedade possuía tanto quando eles eram ensinados disciplinas acadêmicas. As escolas começavam a formar os caracteres e valores culturais dos estudantes em seus anos de gramática para que eles pudessem depois utilizar suas habilidades de argumentação e persuasão para causas éticas e justas, e para manter padrões culturais. (CALHOUN, 1999, p.66, 67, tradução nossa)

Tais características usadas para descrever a Educação Medieval são inegavelmente herdadas de suas raízes greco-romanas. E afim de compreender mais profundamente a natureza do currículo medieval, bem como a importância com a qual o medievo encarava a Antiguidade, deve-se, portanto, buscar aprofundar a compreensão de suas origens na cultura e sistema educacional dos povos da Antiguidade Clássica: os gregos e romanos.

2.1 A ORIGEM GRECO-ROMANA

A educação na Grécia Antiga, em sua primícia, abarcava as disciplinas de ginástica e música. E justamente pelo fato de que os antigos concediam a devida atenção à ginástica – ou seja, a educação do corpo – bem como à educação do intelecto, posteriormente, isso influenciará na visão medieval do estudante como um ser humano de corpo e alma. Clark & Jain afirmam que este tipo de educação “...aponta para uma verdade profunda sobre a natureza dos seres humanos: o corpo e alma estão unidos de tal forma que fracassar em cultivar as capacidades inerentes a um dos dois significa fracassar em cultivar a pessoa inteira” (2021, p. 53).

Além disso, é na Grécia que surge a noção de *paideia*, que, segundo Ullman (2000, p.60) “revestia-se de significados profundamente análogos, denotando educação das crianças, instrução, cultura do espírito, conhecimento das artes liberais. O substantivo deriva do verbo *paideúein*.” Mortimer Adler (1979, p.25) afirma que Aristóteles considerava como *paideia* o aprendizado generalista, apropriado ao homem educado e que possui familiaridade com todos os ramos do conhecimento, mas cuja familiaridade não o faz um experto, mestre ou especialista em nenhuma delas. Para Ullman, além disso, a *paideia*, que depois em latim se tornaria *humanitas*, era uma formação do homem que “tinha por modelo a verdadeira forma humana, o autêntico ser, isto é, o desenvolvimento da *humanitas* de acordo com o ideal da pólis.” (ibid.). Ainda, de acordo com Calhoun (1999, p.70), era “o conjunto de virtudes e valores que os professores desejavam que os estudantes possuíssem quando tivessem terminado seus estudos”.

Calhoun cita Werner Jaeger, estudioso do início do século XX acerca da cultura grega, humanismo e cristianismo, e também autor da monumental obra *Paideia: A formação do homem grego*, na qual afirma que os gregos deveriam ser considerados a primeira cultura ocidental a desenvolver um programa de estudos considerado humanístico (1999, p.71). De acordo com Montagner, “Foi na Antiga Grécia, no século IV a.C., que a educação se institucionalizou com a fundação das primeiras escolas: Isócrates inaugurou sua escola em 393 a.C. e Platão fundou a Academia em 387 a.C.” (2009, p.95).

E é na tenção entre as visões educacionais destes célebres mestres, Platão e Isócrates, que se encontra o que Henri Marrou (*apud* CALHOUN, 1999, p.15) descreveu como as “duas colunas do templo” que serviam como casa para a educação da Antiguidade. Isto é, enquanto o filósofo

Platão (427-347 a.C.) acreditava que a finalidade da educação era a busca individual pela verdade, o retórico Isócrates (42-338 a.C.) enfatizava o preparo do indivíduo para usar seu conhecimento à serviço da sociedade (ibid.). Ambas as visões, de maneira um tanto quanto complementar, estariam presentes posteriormente dentro da Educação Clássica Medieval.

Ademais, uma coisa é certa, os antigos valorizavam imensamente a educação voltada também ao caráter do aluno. De acordo com Calhoun, sabemos disso:

...ao ler os muitos discursos Socráticos definindo as virtudes e as características do estudante que melhor fez uso do conhecimento e sabedoria recebidos dos professores, e também das muitas injunções de Isócrates e Quintiliano para que o orador fosse não somente uma pessoa de grande eloquência, mas também um indivíduo de elevada postura moral. (1999, p.68, tradução nossa)

Voltando-se agora ao currículo da Antiguidade, conforme foi se desenvolvendo, a disciplina da música começou a englobar também a poesia e letras. O historiador Paul Abelson afirma que o currículo grego possuía, até após Alexandre Magno (356 a.C-323 a.C.), três ou quatro disciplinas preparatórias (letras, música, ginástica e desenho), e que a estas foram adicionadas a dialética e a matemática conforme o conhecimento se expandia (2019, p.15).

Segundo Abelson:

No esquema ideal de Platão, a educação dos “guardiões” mirava a integralização do que chamaremos ensino primário, secundário e superior. O primário – ginástica, música, letras (i.e. gramática) – seguiria até os vinte anos de idade. O secundário, entre os vinte e os trinta, contemplaria a ciência – aritmética, geometria, astronomia e teoria musical – e o superior, dos trinta aos trinta e cinco, o estudo da filosofia, preparação final para a vida prática do cidadão ideal. Temos aí, nas duas primeiras etapas do programa, um possível prenúncio da separação entre *trivium* e *quadrivium*. (ABELSON, 2019, p.13)

Ainda segundo Abelson: “Conquanto não houvesse à época um número definitivo de disciplinas, pelo menos seis ou sete das que mais tarde formaram o currículo medieval eram já estudadas no primeiro século da nossa era.” (ABELSON, 2019, p.15). E Calhoun concorda que, no que tange o *Trivium*, as artes da linguagem ensinadas na Idade Média eram as mesmas que os educadores da Antiguidade, Isócrates e Quintiliano, consideravam essências para futuros oradores e oficiais públicos (1999, p.10). Para estes autores, estudar gramática, dialética e retórica (nesta ordem) estava no coração da educação geral (ibid.).

Roma, por sua vez, buscou dar continuidade ao currículo grego, ao mesmo tempo que fez grandes esforços para a fundação de uma literatura e de uma educação nacionais (ABELSON, 2019, p.15). Os romanos também imprimiram suas próprias características culturais ao seu currículo: uma vez que tendiam ao pragmatismo, reduziram ao máximo os estudos mais contemplativos tão apreciados pelos gregos, tais como a matemática (ibid.). Para Montagne, eles “assimilaram aspectos importantes da cultura grega, somando o que lhes era peculiar: o respeito às leis e à disciplina.” (2009, p.95).

Quintiliano (35 d.C.- 96 d.C.), grande mestre de oratória e retórica na Roma Antiga durante o primeiro século depois de Cristo, escreveu *De Institutione Oratoria*, ou *Sobre a Formação do Orador*, um texto tão facilmente compreensível que educadores ao longo da antiguidade lançaram mão dele afim de projetar seus próprios currículos. Na obra, é possível termos uma visão sobre a natureza da educação comum de Roma na época. Quintiliano, ao instruir às práticas da gramática, dialética e retórica, notadamente replica e amplia um currículo previamente articulado pelo grego Isócrates (CALHOUN, 1999, p.19, 20). Poderíamos citar ainda grandes nomes como Sêneca (4 a.C.- 65 d.C) e Cícero (106 a.C.- 43 a.C.), cujos escritos influenciaram o formato do que viria a ser a Educação Medieval.

Examinando além, foi durante a dominação romana que os termos *Trivium* e *Quadrivium* foram cunhados. Seu significado é, respectivamente: “encruzilhada de três caminhos” e “quatro caminhos / trilhas” (CLARK & JAIN, 2021, p.27). Como é possível de se inferir, estes, antes de serem nomes de currículos, foram nomes dados a lugares: “as duas definições eram intercambiáveis no final da antiguidade para se referir a como e onde a educação fora de casa se passava.” (CALHOUN, 1999, p.35).

Calhoun (1999), em sua tese de doutorado, nos narra como era a vida de um professor da educação “primária” (estágios iniciais da alfabetização e ensino da gramática) nas cidades romanas da antiguidade. Como a educação primária era normalmente realizada em casa por pais que sabiam ler e escrever ou por escravos educados chamados “pedagogos”, os estudantes que pagavam um professor eram, normalmente, das famílias mais pobres. Para o professor, que ganhava pouco, quanto mais alunos ele possuía em sua turma, maior era sua receita. Sendo assim, afim de atrair o maior número possível de pupilos, este professor ensinava nos locais mais movimentados das cidades romanas: os *trivia* ou *quadriva*, onde três ou quatro estradas convergiam. E conforme as

escolas romanas continuaram a utilizar os três níveis básicos da educação, como exposto por Quintiliano em *De Institutione Oratoria*, pensar o processo de aprendizado como uma caminhada metafórica por três caminhos (falando especificamente sobre o *Trivium*) tornou-se algo natural.

Retornando, entretanto, à evolução do currículo liberal em suas raízes na Antiguidade –mas também já saindo dela e caminhando para a Idade Média – a partir do século II depois de Cristo, o Império Romano começa a entrar em decadência, “seja causada pelas crises sucessionais, seja pela situação econômica e social que se deterioravam, seja pelas perenes tentativas de invasão dos bárbaros.” (MONTAGNER, 2009, p.95). Simultaneamente, a religião cristã começa a ganhar força. Nas palavras de Montagner:

Em 476, o Império deixa de existir definitivamente, com a conseqüente devastação de muitas regiões da Europa. Após um longo processo de adaptação, grande parte desses contingentes de invasores foram cristianizados. Como a Igreja foi a única organização que sobreviveu e forneceu suporte às populações invadidas, tornou-se também a instituição mais importante de toda a Idade Média. (ibid.)

Com isso, chegamos ao século IV, o qual Abelson define “como período em que o currículo das escolas pagãs de todo o império assumiu o caráter estável de um programa de artes liberais.” (2019, p.16). O final deste século também assistiu a uma mudança decisiva: o triunfo definitivo da igreja e dos valores cristãos. Por isso, conforme a Igreja foi assimilando a Educação Liberal, mais e mais valores cristãos foram entrando para dentro do programa educacional medieval. Uma interessante ilustração dessa fusão é refletida nas fábulas e provérbios medievais, utilizados no processo educativo, os quais refletem a natureza do fenômeno: “A fábula e o provérbio da Idade Média tratavam de eventos de caráter medieval: a história do lobo, clássica, tornava-se a história do lobo, do pastor e do monge.” (ABELSON, 2019, p.120)

Neste ponto, é cabível destacar a Organização Escolástica: “...uma tradição com relativa estaticidade e unidade substancial, que se assenta na manutenção do esquema das artes liberais, que, na Antiguidade tardia, exauria a educação secundária e se colocava como propedêutica do estudo da filosofia.” (MONTAGNER, 2009, p.95). Escolásticos tais como Tomás de Aquino (1225 – 1274) desenvolveram um fundamento intelectual baseado nas premissas filosóficas de Aristóteles para a teologia cristã (HART, 2004, p. 61).

Outro grande exemplo da busca pela junção entre a fé e as Artes Liberais encontra-se em Santo Agostinho de Hipona (354 d.C.- 430 d.C.), ele mesmo “autor de tratados sobre gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria e música – seis das sete disciplinas do currículo medieval” (ABELSON, 2019, p.18):

Aos seus deveres como pastor e professor cristão, Santo Agostinho trouxe a cultura do currículo das artes liberais clássicas, o qual ele havia aprendido como um aluno e professor. Ele incorporou as artes liberais em uma teoria cristã do conhecimento. Ele as considerava bases indispensáveis para todo o conhecimento. Ele julgava as artes liberais como alimento adequado para a alma, assim como a comida é para o corpo. (HART, 2004, p.90)

Entrando, pois, na Idade Medieval, buscaremos fazer um estudo mais detalhado das artes da linguagem: o *Trivium* medieval. A escolha de fazer uma análise mais aprofundada acerca do *Trivium*, em detrimento ao *Quadrivium*, se deve ao fato de estarmos interessados, em última instância, no estudo das línguas clássicas – a saber, Latim e Grego.

Este aprofundamento será útil para desenvolvermos a síntese entre pensamento clássico e pensamento cristão, a qual é fundamental para o entendimento do programa educacional do medievo, bem como seu grande apreço pelos autores da Antiguidade e também pelos escritos dos grandes Pais da Igreja. Tais autores e escritos serão nosso portal de entrada para a compreensão das questões concernentes às línguas clássicas e seu papel chave na Educação Medieval e ao longo dos séculos, até os dias de hoje.

2.2 O TRIVIUM: AS ARTES DA LINGUAGEM

Como apontado previamente, o *corpus* do *Trivium* medieval era composto pelas disciplinas da gramática, dialética (também chamada de lógica) e retórica. Disciplinas estas consideradas pelos antigos como os pilares de toda a educação subsequente, além de servir como instrumento para ela em todos os seus níveis, por conter as “artes da comunicação mesma, uma vez que governam os meios de comunicar – a saber: leitura, redação, fala e audição.” (JOSEPH, 2008, p.30).

Trata-se, pois, de um todo orgânico e interligado, o qual era ensinado pelos professores nos anos iniciais da educação básica medieval, e dava aos alunos um instrumento poderoso não apenas para seu futuro dentro da educação, mas também para sua vida como um todo.

Dentro do processo de ensino, o presente mais precioso que um professor pode dar ao aluno é a própria capacidade de aprender. O que se buscava estabelecer com o ensino das disciplinas do *Trivium* era exatamente isso: dar ao aluno um instrumento que o fizesse capaz de dominar a linguagem afim de aprender por si mesmo, de maneira livre e efetiva, todas as outras artes, ciências e habilidades. Dorothy Sayers, em seu artigo *As Ferramentas Perdidas da Aprendizagem*, critica a educação moderna de seu tempo porque, embora obtivesse sucesso em ensinar “assuntos” aos alunos, falhava em ensiná-los como pensar. De acordo com ela, eles aprendem de tudo, exceto a arte de aprender:

A tolice combinada de uma civilização que se esqueceu das suas próprias raízes, está forçando-lhes a apoiar o peso cambaleante de uma estrutura educacional que está construída sobre a areia. [...] *Porque o único e verdadeiro fim da educação é este: ensinar os homens como aprender por si mesmos*; e qualquer que seja a instrução que falhe em fazê-lo, é esforço despendido em vão. (SAYERS, grifo nosso)

O *Trivium*, em contraste, mirava ensinar aos alunos o uso apropriado das ferramentas do aprendizado, antes de aplicá-las aos tais “assuntos”.

No que tange, porém, a própria vida e natureza humana, como relembram Clark & Jain, uma famosa fala de Aristóteles define o homem como “um animal *racional*” (2021, p.72). Entretanto, os autores afirmam que esta definição chegou até nós por uma via sinuosa, na qual seus termos-chaves foram se modificando com o tempo de forma sutil, mas profunda (ibid.).

Aristóteles se refere ao homem como um ser vivo ζῷον, que possui *logos*, λόγος ἔχον. [...] Ora, é verdade que a palavra grega *logos* está por trás da palavra portuguesa ‘lógica’. Entretanto, para Aristóteles, o vocabulário *logos* se refere mais essencialmente a palavra, discurso e linguagem. Isso faz sentido se nos lembrarmos de que a lógica é algo que fazemos enquanto raciocinamos com outra pessoa na linguagem. [...] Portanto, se falasse o português moderno, *Aristóteles provavelmente diria que o homem é um ser vivo que tem linguagem*. Assim, a linguagem, a capacidade de fala, e não fundamentalmente a razão calculadora, é a característica que define o ser humano, a sua propriedade essencial. (CLARK & JAIN, 2021, p.72,73, grifo nosso)

A linguagem, pois, é algo que define a nós, seres humanos:

... [os seres humanos] são racionais e, portanto, têm algo a dizer; são sociais e, portanto, têm alguém a quem dizê-lo; são animais e, portanto, requerem um modo físico para comunicar ideias de uma mente, isolada de todas as outras – já que contida num corpo –, à outra mente igualmente isolada. (JOSEPH, 2008, p.37)

Através do uso da linguagem nos comunicamos, conhecemos, criamos, modificamos nossa realidade, convencemos, expressamos sentimentos, exercemos autoridade, dentre muitas outras coisas. Nas palavras de Ullman (2000, p. 67): “Pela linguagem, estabelece o homem as instituições sociais, os valores e paradigmas de viver.” Pensando nisso é que os autores afirmam: “Com efeito, a palavra ‘usa’ não consegue captar o significado pleno da linguagem para a vida humana. Pode ser mais adequado dizer que o homem é o ser vivo que *vive* na linguagem.” (CLARK & JAIN, 2021, p.74).

E como seres vivos que *vivem* na linguagem, nada mais fundamental que saber utilizá-la plenamente. Os antigos reconheceram isso, e, com o intuito de cultivar esse potencial humano de ter e viver na linguagem, dedicaram uma grande parte da vida educacional do aluno ao ensino destas chamadas Artes da Linguagem. Cada uma possui seu enfoque, porém, a finalidade delas é a mesma: “cultivar o potencial humano e dar a ele um uso sábio e produtivo” (CLARK & JAIN, 2021, p.75).

No que tange suas particularidades, Joseph as ilustra da seguinte maneira: “A lógica trata da coisa tal como ela é conhecida. A gramática trata da coisa tal como é simbolizada. A retórica trata da coisa tal como ela é comunicada.” (2008, p.33). Ainda, para Clark & Jain: “No sentido mais básico, a gramática tem que ver com a compreensão da linguagem; a dialética, com o raciocínio dialógico; e a retórica, com a composição engenhosa de textos, escritos e falados.” (2021, p.71). Ou, como o verso mnemônico medieval as define: “*Gram loquitur, Dia verba docet, Rhet verba collocat* – ‘gramática fala, a dialética ensina as palavras e a retórica colore as palavras’.” (CLARK & JAIN, 2021, p.71).

Com o fim de sermos ainda mais exatos, examinemo-las uma a uma.

A arte da gramática – ou *grammatiké*, como referida pelos autores gregos Platão e Aristóteles, a qual provém de *gramma*, termo grego para letra (CLARK & JAIN, 2021, p.76,77) – era tida como porta de entrada para o aprendizado das outras ciências, por ser a primeira disciplina ensinada e abrir formalmente o ciclo das artes liberais (MONTAGNER, 2009, p. 96). Segundo Joseph, a função fundamental da gramática é estabelecer leis para relacionar símbolos de modo a expressar pensamentos: “A *Gramática* dá expressão a todos os estados da mente ou da alma –

cognitivo, volitivo, emocional – em frases que são afirmações, perguntas, desejos, preces, ordens, exclamações.” (2008, p.72).

No entanto, para além da dimensão da representatividade da linguagem através dos símbolos, palavras – a “letra” ou “a coisa tal como ela é simbolizada” – o gramático Dionísio Trácio (170 a.C.- 90 a.C.) acrescenta à gramática mais uma dimensão: a da literatura. Escrevendo sua obra *Téchne Grammatiké*, por volta do ano 100 a.C, ele define a arte da gramática como “um conhecimento empírico dos usos da linguagem tal como corrente entre poetas e prosadores.” (ABELSON, 2019, p.118). Definição esta que é utilizada por todos os seus congêneres no curso dos treze séculos seguintes (ibid.).

De acordo com Abelson, o termo “gramática” foi introduzido em Roma no período helenístico, assumindo lá o mesmo sentido que havia assumido no mundo grego: o estudo da literatura (2019, p.21):

Na época do grande retórico romano Quintiliano, o estudo da gramática se havia desenvolvido plenamente na direção literária, consistindo em tudo o que é necessário para a interpretação de um texto – geografia, história e até mesmo o que poderíamos chamar de hermenêutica. Com efeito, Quintiliano prefere verter o vocábulo grego *grammatiké* usando o termo latino *literatura* (palavra latina que significa ‘letras’). (CLARK & JAIN, 2021, p. 77)

No que tange, porém, a passagem da Antiguidade Clássica para a Idade Média, é necessário destacar que os alunos passaram a não ter mais o Grego e Latim como língua materna. O último, embora continuasse como língua da Igreja Ocidental, deixou de ser o vernáculo da Europa medieval como havia sido durante o domínio imperial romano. Contudo, aprender gramática (ler e escrever) continuou significando aprender Latim (e posteriormente, Grego).

Para Faraco (2017, p.13,14), nesta fase em que a educação linguística não mais era pautada pelo aprimoramento da língua da casa (como na Grécia ou Roma antigas), mas sim pela necessidade de aprender uma nova língua do zero, o conhecimento gramatical deixou de ser apenas algo complementar e passou a ser algo primordial.

O motivo disso é bem simples: os estimados autores (ou *auctor*, como eram chamados pelos medievais) da Antiguidade Clássica escreveram suas obras nestas línguas. E, embora não fosse mais a língua materna dos alunos medievais, o “Latim ainda era o Esperanto vivo do mundo

ocidental e grandes obras ainda estava sendo escritas nele. Era a língua por excelência...” (LEWIS, 1964, p.186).

Como colocam Clark & Jain (2009, p.78): “... [aprender gramática] significa ler, escrever, ouvir e falar em latim (e mais tarde em grego) e adquirir o conhecimento de história, literatura e até geografia necessário para compreender um *auctor*.”

C.S. Lewis chama atenção para o que ele chama de caráter “livresco” (“*bookish*”), crédulo da autoridade dos livros, da cultura medieval. Muito é dito sobre a autoridade da Igreja durante o medievo, mas é possível afirmar-se que não foi apenas uma era de autoridade, mas de “autoridades”: a da Igreja, e também dos autores gregos e latinos. Segundo Clark & Jain: “Um *auctor* não é simplesmente um autor para os nossos antepassados na tradição das artes liberais, mas uma *autoridade*. [...] não são simplesmente escritores: são modelos.” (2021, p. 78). Lewis afirma:

“Se a cultura [medieval] é vista como uma resposta ao seu ambiente, então os elementos no ambiente aos quais ela responde mais vigorosamente eram manuscritos. Todo escritor, se ele puder, se baseia em um escritor anterior, segue a um *auctor*: preferencialmente um autor latino.” (1954, p.5, tradução nossa).

Isso é verdade não só para os escritores medievais, mas também para o leitor comum. Lewis chega a afirmar que, embora o analfabetismo fosse um fenômeno muito mais comum do que na modernidade, a leitura era um componente mais importante para a cultura da época do que para a de hoje (ibid.).

Nas palavras de Montagner:

O que importa observar é que todos os estudos gramaticais eram ocasião e meio para uma rica preparação literária. Toda obra proposta para estudo era submetida à memorização, fato que se explica, em parte, seja pela escassez seja pelo custo do livro. No final do processo, pode-se dizer que a escola dava, a quem tivesse estudado gramática, *um patrimônio literário tão amplo que marcava indelevelmente sua cultura*. (2009, p. 98, grifo nosso)

Tal fenômeno desafia a concepção estigmatizada de uma “Idade das Trevas”, na qual os clássicos sofrem uma tremenda negligência sob o domínio absolutista da Igreja. Pelo contrário, de acordo com Abelson, possuímos evidências inquestionáveis de que a Europa Medieval estava “repleta de escolas - monásticas, catedrais e seculares, públicas e privadas.” (2019, p.31).

Os grandes poetas, filósofos e retóricos gregos e latinos, bem como as Escrituras Sagradas e os grandes Padres fazem parte do currículo clássico. “Da forma como chegaram até nós, os

catálogos das bibliotecas monásticas da Idade Média mostram que quase metade de todo e cada acervo era composto, invariavelmente, de gramáticas e autores clássicos, pagãos.” (ABELSON, 2019, p.32)

Quando, hoje, nos referimos aos clássicos antigos, vêm-nos à mente, em primeiro lugar, os escritores pagãos. Separamos o paganismo e o cristianismo como duas áreas distintas. Diferentemente pensavam os medievais. Para eles, o termo *veteres* incluía tanto os autores pagãos como os cristãos de antanho. (ULLMAN, 2000, p. 67)

C. S. Lewis (1964, p.11) afirma que os medievais “herdam uma coleção bem heterogênea de livros: Judaicos, Pagãos, Platônicos, Aristotélicos, Estoicos, Cristãos Primitivos, Patrísticos. Ou (por uma classificação diferente) crônicas, poemas épicos, sermões, visões, tratados filosóficos, sátiras.”. Além disso, de acordo com Abelson (2019, p.30), os “autores medievais, em maior ou menor grau, tinham familiaridade com os seguintes clássicos: Pluto, Terêncio, Catulo, Lucrecio, Virgílio, Horácio, Ovídio, Lucano, Marcial, Pérsio, Cícero, Sêneca, os Plínios, Quintiliano, Cornélio Nepos, César, Salústio, Lívio, Suetônio e Tácito.”

E é a gramática que recepciona o aluno ao mundo destes autores. Nas palavras de Lewis ela significa muito mais que apenas “letramento”: “Ela inclui tudo que é requerido para ‘fazer’ um ‘manual’: sintaxe, etimologia, prosódia e a explicação de alusões. Isidore faz até da história um departamento da gramática.” (1964, p.187).

Além disso, o próprio ensino das normas gramaticais é feito com base na literatura. De acordo com Faraco, o gramático grego Quintiliano orientava uma diretriz pedagógica claramente funcional: “...não ensinar a gramática em si, mas sempre articulada à leitura e comentários dos textos exemplares e à produção dos alunos; e não descer a detalhes, mas selecionar o que, de fato, pode ser útil para o domínio da expressão...” (2017, p.13).

Em um momento inicial, esse ensino era feito através de “Lendas e narrativas, provérbios e ditos populares, fatos do cotidiano particularmente interessantes: disso tudo compunha-se o universo dos pequenos leitores.” (ABELSON, 2019, p.23), e crescendo na complexidade dos textos conforme se avançavam os estudos. Montagner observa: “...há uma gradação em ordem de dificuldade dos textos, mas sem nenhum critério cronológico na distribuição dos autores...” (2009, p. 98,99). De acordo com Calhoun:

Literatura era lida expressivamente afim de ensinar a pronúncia de palavras, tons de sentenças, ritmo e métrica. Os estudantes copiavam as passagens que o gramático lia em voz alta e então recitava suas versões com o intuito de emular o seu estilo de leitura. Os gramáticos também usavam os textos para ensinar aos pupilos habilidades de análise textual, interpretação literária, bem como lições sobre moral. (1999, p.46, tradução nossa)

Outras definições tratadas por Montagner tornam evidente o que ele chama de “a dupla finalidade dos estudos gramaticais”, ou seja, a apreensão normativa da língua e o interesse pelas obras literárias:

Quintiliano (II, 1,4) definia a gramática como *recte loquendi scientiam et poetarum enarrationem* [ciência de falar corretamente e interpretação dos poetas], e a tradição medieval deu um relevo ainda maior ao segundo termo. O autor medieval da época de Carlos Magno, Rábano Mauro, do IX século, define a gramática como: *Grammatica est scientia interpretandi poetas et historicos et recte scribendi loquendique ratio* [A gramática é a ciência de interpretar os poetas e os historiadores e a doutrina de escrever e de falar corretamente]. (MONTAGNER, 2009, p. 97)

Ou seja, o fascínio pelas obras literárias fazia com que os antigos se utilizassem delas como um padrão para o “falar e escrever corretamente”. Mas, indo além da dimensão normativa, os ensinamentos contidos nos textos serviam como formadores da moral e cultura medievais. Clark & Jain chegam a definir a gramática como “arte de estar em casa na linguagem”: “Em outras palavras, é a arte de residir na cultura aprendendo a falar e ouvir, a ler e a escrever.” (CLARK & JAIN, 2021, p. 81)

Por fim, Calhoun frisa o fato de que a instrução na literatura não era feita apenas com o intuito de desenvolvimento linguístico ou de apreciação estética dos alunos, mas também da prática de avaliação do exemplo ético e moral dos personagens dos textos ou do planejamento estratégico de determinado momento da história. Assim os textos podiam ser louvados ou repudiados para os alunos em questões estéticas e morais (CALHOUN, 1999, p.24). Ainda segundo o autor, as escolas antigas esperavam que com a leitura destes textos, os alunos poderiam aprender sobre o que significa ser humano, uma vez que seus temas envolviam os desafios, falhas, conquistas e perguntas fundamentais para a raça humana. “Estudar humanos, como o sujeito da literatura, servia de fato ao intento de humanizar os alunos (CALHOUN, 1999, p.71).

Continuando nossa análise, façamos uma breve explicação a respeito da segunda arte presente no *Trivium*: a dialética, ou lógica. Sendo ela a arte que segue a gramática, podemos vê-la

como um segundo estágio no ensino da linguagem: “...tendo aprendido com a gramática como falar, devemos aprender com a dialética como falar algo que faça sentido, a argumentar, a provar e refutar.” (LEWIS, 1964, p.188, tradução nossa).

É no ensino de Sócrates (470 a.C- 399 a.C), conforme encenado dos diálogos platônicos, que temos o marco inicial do estudo dessa disciplina na tradição clássica. Como a própria etimologia da palavra sugere, a dialética envolve diálogo. Ela acontece no intercâmbio durante um bate-papo com mestre ou professor. Sócrates ensinava a seus alunos não necessariamente a possuir todas as respostas corretas, mas sim, a saber como fazer as perguntas certas (CLARK & JAIN, 2021, p.85).

Durante a Idade Medieval, a adaptação mais exata dos discursos socráticos dentro do contexto da tradição cristã das artes liberais é a *disputatio* medieval, ou “questão disputada”: “Na forma literária, os intelectuais da Idade Média contrabalançavam diligentemente os ensinamentos dos *auctores* entre si a fim de produzir uma síntese do seu pensamento.” (CLARK & JAIN, 2021, p. 86). Ou seja, nas palavras de Montagner, “a escola medieval integra o estudo minucioso e paciente dos auctores como exercício pessoal da composição literária, entendida como imitação e emulação.” (2009, p.99).

A habilidade essencial a ser trabalhada dentro da dialética é, portanto, a de seguir uma questão e fazer boas perguntas na busca pela verdade. Segundo Clark & Jain, o objetivo desse ensino é fazer com que os alunos se exercitem afim de levantar dos textos o tipo de questão que os levará à compreensão e à verdade (ibid.).

Prosseguindo em nossa análise, chegamos ao seu último estágio. Faraco, ao comentar sobre a educação clássica medieval, afirma:

...essa educação tinha três estágios: no primeiro, as crianças aprendiam a ler e escrever; em seguida, iam para a classe do *grammaticus*, professor cuja tarefa era ensinar a gramática e, ao mesmo tempo, ler e comentar com os alunos os textos dos autores assumidos como modelares, fazendo-os exercitar a expressão pela imitação desses autores; por último, os alunos passavam a frequentar as aulas do *rethor*, que lhes ensinava a retórica. (FARACO, 2017, p.13)

Saindo dos domínios do *grammaticus*, entramos, pois, na área de especialização do *rethor*, professor de retórica.

A arte da retórica teve sua gênese na Sicília, por volta do ano de 466 a.C. Advindo dessa região, o sofista Górgias (483 a.C- 375 a.C) introduziu a retórica em Atenas e em muitas outras partes da Grécia, criando muitos discípulos. Ele ensinava seus alunos como convencer, persuadir, independentemente da verdade ou de possuir algum conhecimento real sobre o assunto (JOSEPH, 2008, p.267).

Platão e Aristóteles, por sua vez, repudiaram veementemente a conduta de sofistas como Górgias, devido a sua superficialidade e desprezo pela verdade (ibid.). Em resposta, Aristóteles sistematizou a arte da retórica, transformando-a num instrumento para a verdade:

A retórica é definida por Aristóteles como a arte de descobrir, em qualquer assunto dado, os meios de persuasão disponíveis. [...] é obtida por meio do *lógos*, do *páthos* e do *éthos*. O *lógos* requer que o emissor convença as mentes dos ouvintes ou leitores pela prova da veracidade daquilo que diz. O *páthos* requer que o emissor ponha os ouvintes ou leitores numa disposição mental favorável ao seu propósito, principalmente pelo trabalho sobre as emoções do público. O *éthos* requer que o emissor inspire no público, pela cortesia e outras qualidades, confiança em seu temperamento e reputação, competências, bom senso, com caráter moral e boa-fé. (JOSEPH, 2008, p.269)

De acordo com Clark & Jain, apesar da engenhosidade da *Retórica* de Aristóteles, ela possuiu relativamente pouca influência no desenvolvimento da arte até a Baixa Idade Média e Renascença (2021, p. 91). Os autores apontam os romanos Cícero e Quintiliano como figuras-chaves para a tradição retórica. Cícero é quem fez a declaração clássica acerca do propósito da arte: *movere, docere, delectare* – “comover, instruir e deleitar” (ibid.).

Para Montagner (2009, p.98), a definição de Quintiliano da retórica como *ars bene dicendi* (“a arte de falar bem”) passa até a Idade Média. Dentro do currículo clássico medieval, portanto, “a retórica é a arte de usar a linguagem de forma criativa, persuasiva e produtiva no discurso público. É a culminação das artes do trívio.” (CLARK & JAIN, 2021, p. 89).

Tendo apresentado a retórica, finalizamos a análise do *Trivium* medieval, bem como da Educação Clássica Medieval como um todo. A seguir, buscaremos examinar a natureza da relação desse currículo – e, por consequência, das línguas clássicas – com a história da educação brasileira.

3. O SISTEMA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRO E OS ESTUDOS CLÁSSICOS

O fundamental a ser questionado nesta seção é se os Estudos Clássicos Medievais – e, mais especificamente, o ensino das línguas clássicas, Grego e Latim – são fatores que compõem de alguma forma a identidade brasileira. Com este fim, traçaremos um panorama histórico do desenvolvimento da educação no Brasil, até chegarmos aos dias atuais.

Conectar esta imemorial tradição advinda da Antiguidade greco-romana, que possui seu ápice durante o igualmente longínquo medievo, à nossa realidade brasileira contemporânea é fundamental para avaliarmos a relevância do ensino das línguas clássicas para a nossa realidade. Com isso, teremos mais um recurso para respondermos à questão chave que impulsiona nosso estudo: ainda cabe aprender Latim e Grego hoje no Brasil?

Apesar de soar como um questionamento estranho frente à realidade brasileira, quando examinamos detalhadamente, as línguas clássicas estão mais próximas de nós do que aparentam:

Frente à situação educacional brasileira, pensar o ensino do latim pode até mesmo soar como algo alheio à nossa sociedade e ao nosso tempo, como um cultivo de um valor deslocado no passado, que não faz parte da história do Brasil. [...] No detalhe, porém, o latim e a cultura clássica permanecem vivos, revigorados até mesmo entre nós, brasileiros. (PRATA & FORTES 2015, p.17,18)

Antes de mais nada, cabe ressaltar que nosso país foi colonizado pela nação europeia de Portugal, a qual fez parte do vasto Império Romano. Os romanos tiveram posse da Península Ibérica entre 197 a.C. e 400 d.C., o que significa que a cultura e língua latina (que por sua vez, carregavam muito da grega) influenciaram fortemente a identidade portuguesa. Essa identidade portuguesa, por sua vez, foi repassada em grande medida para a brasileira, através da colonização. Além disso, a própria língua portuguesa é considerada uma Língua Românica, ou seja, advinda do Latim vulgar, falado pelo povo na época do Império.

Estabelecendo estes links é possível, ainda agora, reconhecer que há uma inegável relação entre nossa língua e cultura e as línguas e culturas da Antiguidade Clássica. Os gregos e romanos, bem como seus valores, línguas e ensinamentos, fazem parte da bagagem cultural brasileira – juntamente com nossas raízes lusitanas, indígenas, africanas, etc.:

A relação direta que o Latim estabelece com o Português, a herança que a Cultura Ocidental recebeu da Antiguidade Greco-Latina e as repercussões que esta tem tido em vários domínios, como as artes plásticas, a literatura, o teatro, a filosofia

ou a ciência, mostram a vitalidade das línguas grega e latina...” (FERREIRA, 2017, p.51)

3.1 PANORAMA HISTÓRICO

A história brasileira e a Educação Clássica se cruzam logo na época do descobrimento e colonização do Brasil, quando, em 1549, a primeira missão jesuíta chega na Bahia, “com Tomé de Souza – o Governador Geral então nomeado –, sob o comando de Manuel da Nóbrega, por solicitação expressa de D. João III à Companhia de Jesus, da qual ele havia sido o grande incentivador e o promotor financeiro.” (CARDOSO, 2014, p.18).

A sistematização da educação brasileira inicia-se, pois, com a chegada dos jesuítas à então chamada Província de Santa Cruz. Estes vieram a mando da Coroa Portuguesa com a missão de organizar a educação da Província e catequizar seus nativos, os indígenas (ibid.).

Fundou-se o chamado Real Colégio da Bahia doze dias depois após o estabelecimento dos padres jesuítas em Salvador. Neste colégio “o irmão Vicente Rao, o primeiro mestre-escola a exercer seus ofícios no Brasil, estava ministrando a meninos aulas de ‘ler e escrever’.” e o “o Pe. Leonardo Nunes, além de ensinar a ‘ler, escrever e contar’, dava lições de ‘língua portuguesa e até latina’.” (CARDOSO, 2014, p.18). Além disso, é relevante citar a conhecida figura do Padre José de Anchieta (1534 - 1597), um grande cultivador das letras clássicas em Santa Cruz:

...foi ali que o noviço, durante uma década, exerceu as tarefas de mestre de humanidades, sendo responsável pelas aulas de latim, direcionadas a seminaristas, irmãos e sacerdotes, e pelas de doutrina cristã frequentadas por meninos índios. (CARDOSO, 2014, p.19)

Anchieta, conhecido nome da literatura brasileira, escreveu em Latim “odes sáficas, elegias, hinos e epigramas, bem como o *De Beata Virgine Dei Matre Maria* (Sobre a gloriosa Virgem Maria, Mãe de Deus), um poema em dísticos, também de caráter narrativo...” (CARDOSO, 2014, p.20), além de uma de suas obras mais importantes, *De gestis Mendi de Saa* (Feitos de Mem de Sá), a primeira epopeia escrita na América, em 1563, precedendo a publicação de *Os Lusíadas*, de Camões.

Suas obras são um clássico exemplo do que elencamos previamente como a fusão entre elementos clássicos pagãos e elementos sacros da Igreja, a qual se iniciou durante a Idade Média.

Seguindo os exemplos de Virgílio e Dante Alighieri – junto de referências a Deus, Jesus Cristo, o Espírito Santo, anjos e demônios – Anchieta evoca em grande quantidade antigas crenças e divindades mitológicas das poesias latinas. “Com essas obras, Anchieta aliou às funções de preservador e divulgador da cultura clássica, o de ter criado a latinidade literária brasileira.” (ibid.).

Outro grande exemplo dentro do campo da literatura é o Padre Antônio Vieira (1608 -1697), cujos notórios *Sermões*...

...ao lado de se configurarem como textos de caráter doutrinário, são também responsáveis pela preservação e divulgação da cultura clássica no Estado do Brasil. Como autênticas peças de oratória compostas por um mestre de Retórica, são notáveis pela composição, pelo estilo, e, sobretudo, pelo conteúdo, *revelador tanto da fé cristã do autor como também de seus conhecimentos da história e da cultura greco-romana*. Com profunda vivência da língua latina, Vieira inicia cada um dos sermões com uma epígrafe em latim e os impregna de citações de obras escritas em língua latina. (CARDOSO, 2014, p.22, grifo nosso)

Quanto ao modelo educacional jesuítico, primeiramente implantado na Europa e depois trazido ao Brasil, é possível afirmar que se tratava de um modelo humanístico de educação. Ou seja, ele seguia os ideais do Humanismo, movimento que nasce da Educação Clássica Medieval e suas raízes na Antiguidade, e atinge seu ápice de florescimento durante a Renascença (ULLMAN, 2000, p. 59).

Uma educação humanista, por sua vez, implica na consciência da importância da educação na preparação do indivíduo enquanto ser humano de corpo e alma, além de agente ativo da sociedade. Segundo Ullman (2000, p.64): “O objetivo último dos *studia humanitatis* colimava a educação do homem, intelectual e moralmente (*eruditio moralis*), tendo por modelos escritores, oradores e poetas da Antiguidade pagã e cristã.”. E para Leite & Castro (2014, p.59), a formação humanista, em contraste com uma formação puramente pragmatista (ou seja, voltada para o trabalho), considerava como primordial a dignidade humana, a cultura e a arte.

Nas palavras de Ferreira, citando Miranda (2009), nas estratégias pedagógicas de um modelo educacional cujo objetivo máximo era uma aprendizagem completa e abrangente dos alunos...

Os jovens eram primeiramente instruídos através do estudo das línguas, das humanidades, da retórica e das artes, considerando-se que estes pilares constituíam pressupostos equitativos para a prossecução dos outros estudos seguintes. O Latim e toda a Antiguidade Clássica constituíam uma base

imprescindível e transversal. “Estudar os clássicos era, pois, recuperar, acima das rupturas, *uma unidade cultural e linguística fundamental para a formação da consciência histórica*”. (2017, p.53, grifo nosso)

Esta unidade cultural e linguística vista como fundamental para a consciência histórica dos alunos era feita através do estudo das humanidades, que abrangiam as artes da gramática e retórica, através da leitura dos clássicos. E tal modelo de ensino encontra-se traduzido, principalmente, na *Ratio Studiorum*, documento publicado em 1599, o qual consolidou as diretrizes educacionais para os inúmeros colégios jesuítas na Europa e fora dela. (FARACO, 2017, p.14). O Brasil não foi exceção: os padres professores da Companhia de Jesus fizeram uso da *Ratio* como base de sua atuação educacional em terras brasileiras. Ela era o manual central que estabelecia a organização e administração do sistema educacional e currículo a ser implantado (LEITE & CASTRO, 2014, p.55).

O ensino, segundo determinava a *Ratio*, deveria ser feito inteiramente em latim. E nos cursos de gramática e retórica deveriam ser estudados excertos de autores gregos e romanos da antiguidade, “tais como Homero, Demóstenes, Isócrates, Sófocles, Eurípides, Aristóteles, Cícero, César, Virgílio, Horácio, Ovídio, Tito Lívio, Sêneca, Tácito, São João Crisóstomo, São Basílio e outros.” (CARDOSO, 2014, p.21)

A língua latina, dentro do domínio da gramática, cumpria não apenas a função de disciplina em si, mas também, como já vimos na seção anterior, ela funcionava como instrumento de aprendizagem para as demais disciplinas. Tratava-se do “instrumento através do qual todo conhecimento era transmitido, o veículo de informação e estudo de muitas das demais disciplinas curriculares.” (ibid.).

Entretanto, indo muito além da sala de aula, constata-se que a posição privilegiada do Latim nos currículos jesuítas traduz perfeitamente a importância dada à língua no mundo letrado da época. Ou seja, já não era somente a língua da literatura, cultura e povo romano, mas havia sido apropriada pelos demais povos ocidentais, afim de usá-la também como uma língua própria, como veículo de expressão e transmissão de sua realidade (LEITE & CASTRO, 2014, p.58). Exemplos desse fenômeno foram citados anteriormente, nos escritos de Padre Anchieta e Padre Vieira, os quais trouxeram sua bagagem clássica bem como dogmática para o contexto das terras brasileiras. De acordo com Sousa et al:

A natureza cristã católica da Companhia impôs ao sistema educacional implantado no Brasil a relevância a um elemento que a cultura católica carregava em sua essência: sua língua oficial. Todo e qualquer documento publicado pela Igreja Católica era escrito em Latim, e, além disso, a comunicação entre os intelectuais desta instituição era feita estritamente nessa língua, *chegando a um ponto tão relevante que basicamente toda a interação intelectual da Europa também se dava assim.* (2019, p.2, grifo nosso)

Durante esse período, portanto, o aprendizado da língua latina no contexto brasileiro vai muito além de seu papel como vértice da educação no país: ele desempenhou uma função comunicativa comparável ao que ocorre com a língua inglesa na atualidade, uma vez que ele permite que o indivíduo se insira em um contexto cultural pelo qual ele é capaz de acessar todo o conhecimento científico e filosófico produzido pelo ocidente até então (SOUSA et al, 2019, p. 3).

As demais disciplinas do currículo, por sua vez, eram igualmente definidas pela *Ratio Studiorum* e “ministradas de acordo com uma leitura do mundo clássico filtrada pelos dogmas do cristianismo, construída primeiro pelos Pais da Igreja e, mais tarde, pelos homens letrados do Renascimento.” (LEITE & CASTRO, 2014, p.56).

Entretanto, foi durante o Renascimento, e em decorrência à Reforma Protestante, que também se iniciou o questionamento acerca da primazia de uma Educação Clássica inteiramente em Latim. O teólogo tcheco Jean Amos Comenius (1592 - 1670), em sua obra *Didática Magna* – publicada em 1627, e considerada o primeiro tratado pedagógico moderno – defende o uso das línguas vernáculas durante a educação fundamental. Para ele, o Latim deveria ser ensinado apenas nas séries finais da educação secundária (FARACO, 2017, p.14, 15).

No Brasil, até o ano de 1759, os jesuítas foram inteiramente expulsos do território. Estes, durante os 210 anos nos quais foram detentores da educação brasileira, criaram vinte colégios e doze seminários disseminados de norte a sul da nação (CARDOSO, 2014, p.21).

Assim, mesmo com diversas críticas ao ensino jesuítico, podemos notar que o Brasil teve, por dois séculos, não somente uma estrutura coesa e unificada de ensino, mas também fundamentada em uma concepção que colocava a arte e a cultura como epicentro da trajetória de conhecimento de um aluno. (SOUSA et al, 2019, p. 5).

Entretanto, o espírito iluminista e enciclopedista do século XVIII passou a enxergar este antigo modelo como “uniforme, dogmático, abstrato, autoritário, excessivamente literário e

retórico” (CARDOSO, 2014, p.21.) e a requerer uma reforma no ensino, com ênfase em disciplinas modernas e científicas.

Sob o governo do rei português Dom José I, o ministro Marquês de Pombal (1699 - 1782), altamente influenciado pelos ideais iluministas, buscou reformar a educação durante seu governo, que durou de 1750 a 1777, a fim de substituir a organização eclesiástica do ensino por uma metodologia laica (LEITE & CASTRO, 2014, p.59). No contexto das reformas pombalinas, o ensino passou a ser feito em língua materna em Portugal (FARACO, 2017, p.16) e a obra *O verdadeiro método de estudar* (1746), de Luís António Verney, foi a mais importante obra do período cujas proposições guiaram tais reformas:

Embora possa parecer que a proposta de Verney pouco se diferenciava do currículo jesuíta, as disciplinas, ainda que as mesmas, têm função diversa. A retórica, por exemplo, se mantinha no currículo não apenas para ensinar os alunos a bem usar a palavra nas relações com outros seres humanos ilustrados, mas cumprindo a função de armamento na batalha da construção das novas representações do reino português, que *queria deixar a velha imagem de reino cristão em favor de uma mais moderna*, de nação europeia polida e civilizada. (LEITE & CASTRO, 2014, p.60, grifo nosso)

Apesar desse viés modernizante, ao invés de pregar a desvalorização da língua latina, Verney defendia os estudos da Antiguidade Clássica, especialmente dos grandes textos de autores gregos e latinos – destacando a necessidade de aprender Latim afim de compreendê-los (ibid.).

Frente às reformas, o que ocorreu no Brasil, contudo, nas palavras de Fernando de Azevedo (apud CARDOSO, 2014, p. 23), não foi renovação, mas sim “mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico” – uma vez que não se tratou de uma substituição de modelos, mas sim do desmonte de um sistema “sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão”.

Na prática, portanto, as reformas pombalinas provocaram uma desorganização da educação brasileira, a qual viveu um hiato de quase meio século no qual é possível se observar tentativas frustradas de aplicar o que havia sido concebido teoricamente pelas reformas (LEITE & CASTRO, 2014, p.62). Nesse meio tempo, o sistema educacional brasileiro passou, então, a acontecer através das chamadas “aulas régias”, cursos vagos e dispersos ministrados primariamente em conventos e subvencionados pela Coroa portuguesa:

Curiosamente, eram cursos de gramática latina, em sua grande maioria, mas havia também “aulas régias” de grego, hebraico, filosofia (racional e moral), teologia, retórica, poética, ministradas sobretudo por padres e egressos de seminários. Só muito mais tarde, já ao alvorecer do século XIX, é que foram criados cursos de aritmética, geometria, trigonometria, desenho, francês, ciências físicas e naturais. (CARDOSO, 2014, p.23,24)

De acordo com Leite & Castro (2014, p.63) o próximo momento relevante na história da educação brasileira se deu com a chegada da família real portuguesa ao Brasil Colônia, no início do século XIX. Com ela, a nação brasileira alcançou o estatuto de reino unido, e se criou uma demanda de profissões especializadas. Isso fez com que muitos investimentos se voltassem para a inauguração de cursos que suprissem estas novas carências.

Isto é, o ensino de caráter profissionalizante passou a ser valorizado, enquanto as línguas clássicas vão para fora do escopo central da educação e se relega a alguns nichos específicos, tais como indivíduos que escolhiam uma carreira voltada para as humanidades – os estudantes de Direito, por exemplo. “Esse também é o momento do declínio de disciplinas antes consideradas nucleares, tais como a Filosofia e a Retórica – esta última, tendo sumido completamente como curso e mesmo como área do conhecimento durante a maior parte dos séculos XIX e XX.” (LEITE & CASTRO, 2014, p.64).

Apesar desse entrincheiramento dos estudos clássicos, Penna (2008 apud PRATA & FORTES, 2015, p.32) nos lembra que os conhecimentos conectados a tradição clássica ainda constituíam, na visão de mundo da época, um ideal de erudição e cultura enormemente valorizado socialmente, inclusive no Brasil do início do século XIX. Esse ideal de erudição advindo da Antiguidade Clássica e característico da sociedade europeia ocidental, atua nos diversos campos de conhecimento, e é um fator importante na manutenção dos estudos clássicos humanistas ao longo do século – uma vez que há um reflexo direto na instrução pública, que deveria difundir o ideal de civilização através do ensino. Por isso, Souza (2009, p.74) afirma que durante todo o Império manteve-se a preponderância do currículo humanista, caracterizado pela primazia das línguas clássicas.

Não obstante, esse mesmo fator “idealizante”, o qual garantiu a sobrevivência dos estudos clássicos durante o século XIX, gera, como consequência, a crítica a seus valores ao longo do século XX, como veremos adiante.

Antes disso, é importante destacar, como faz Cardoso (2014, p.24,25), que no final do século XVIII e início do século XIX, surge o movimento árcade brasileiro, que atuou na esteira das academias, operando como um prolongamento do movimento arcádico português. Figuras como Cláudio Manuel da Costa (1729- 1789), Inácio José de Alvarenga Peixoto (1742/44-1792/93), Tomás Antônio Gonzaga (1744-1810) e Manuel Inácio da Silva Alvarenga (1749-1814), foram responsáveis por uma poesia voltada para o mundo antigo e se valeram de elementos modernos para ressuscitar elementos clássicos. Apesar de não fazer parte do ambiente escolar propriamente dita, isso aponta outro laço entre a história cultural brasileira e a Antiguidade Clássica.

Continuando em nosso percurso pela história brasileira, chegamos à proclamação da República, em 1889, e com ela, vemos a atmosfera do ambiente educacional começar a mudar novamente. A partir desse momento, devido ao clima global de ideais de igualdade e liberdade trazidos pela Revoluções Francesa e Americana, além das tendências modernizantes trazidas pela Revolução Industrial, outras necessidades vieram a somar à estrutura educacional brasileira. Era visto como dever do estado oferecer um ensino público e gratuito para todos, e, assim, a demanda por escolas e professores aumentou drasticamente. Além disso, muito se debateu sobre quais deveriam ser os caminhos a seguir para o ensino do século XX (LEITE & CASTRO, 2014, p.64,65).

A obrigatoriedade do ensino da língua grega foi eliminada do currículo do secundário em 1915, pela reforma Carlos Maximiliano (Decreto n. 11.530, de 18/3/1915) (SOUZA, 2009, p. 75). Mas, é principalmente a partir dos anos 1920 que se iniciou verdadeiramente a “batalha pelo humanismo”. Isso ocorreu, uma vez que vários intelectuais da época se posicionavam a favor de mais uma remodelação do currículo da escola básica e secundária – novamente em busca da tão sonhada modernização: “o que implicava a defesa da ampliação dos estudos científicos nos programas, alterações no número de aulas dedicadas aos estudos clássicos, a divisão do curso secundário em dois ciclos e sua adaptação às características do alunado” (ibid.).

De um lado da “batalha”, estavam os que argumentavam a favor das mudanças, dizendo serem elas necessárias para que a escola se adaptasse ao novo perfil dos alunos – para os quais a escola era ponte para o mercado de trabalho. “Os ataques mais veementes recaíram sobre os estudos clássicos – Latim e Grego, mas, de um modo geral, todo o ensino das humanidades esteve sob contestação.” (SOUZA, 2009, p. 73)

Tais posições foram veiculadas e ganharam destaque em alguns fóruns de debates educacionais que mobilizaram a opinião pública nos anos 20, a saber: o Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária realizado em 1922, o Inquérito sobre a Instrução Pública, dirigido por Fernando de Azevedo para o jornal O Estado de São Paulo, em 1926, o inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação em 1929 e as Conferências Nacionais de Educação realizadas no final dessa década.” (SOUZA, 2009, p. 74)

A educação clássica e o latim, diante dessa visão, são representadas como, senão elitistas e conservadores, ao menos irrelevantes para os propósitos nacionais da época. Nas palavras de Guimarães (2008, p.10), os humanistas eram vistos como “exemplares anacrônicos de uma tradição plena de espírito retórico, bacharelesco, declamatório, que fazia lembrar o Brasil formalista, notarial, tribunício, antimoderno”. O professor de línguas clássicas tornou-se uma figura igualmente estereotipada, que repetia listas infundáveis de declinações, as quais são características de uma língua totalmente separada da cultura à qual ela deu voz (PRATA & FORTES, 2015, p.34). Tudo isso levou à visão de que o Latim era uma língua morta, mas, como coloca o professor Alceu Dias Lima, em sua obra *Uma estranha língua?: “Morta, sinônimo de matada, não de falecida”* (Lima 1995, p. 25).

Do outro lado da batalha, entretanto, estavam os que defendiam o currículo humanista, por oferecer ao aluno uma formação geral e completa, e não apenas profissional e voltada para uma determinada especialização. De acordo com eles, esse currículo pautado nas humanidades corroborava na formação de alunos que aprendem sobre cidadania, moral, valores, virtudes, artes e literatura nas escolas. “Os que se alinhavam com este ponto de vista propunham, em geral, a manutenção do estudo do latim como língua da civilização e da cultura.” (LEITE & CASTRO, 2014, p.65).

Tendo sido construído com base em uma argumentação que valorizava o conhecimento por si e uma formação geral que, ao invés de apontar uma direção desde cedo, nutrisse cidadãos a quem uma formação moral e cultural amplas proporcionassem um maior leque de possibilidades mais tarde, o currículo de vocação humanista estava fadado ao despreço por parte dos que viam como premente a preparação de profissionais aptos ao trabalho, prontos a carregar sobre os ombros as diversas tarefas pragmáticas da república.” (ibid.)

E foi nessa tensão entre a defesa de um currículo humanista mais generalista *versus* a preferência por um currículo mais pragmático e especializado, que se constituiu o cenário do debate educacional brasileiro durante boa parte do século XX.

Durante os anos 40 e 50, a questão do humanismo esteve ainda mais em voga nos debates culturais e educacionais brasileiros. Uma vez que a Segunda Guerra Mundial havia revelado o perigo catastrófico que significava colocar as esperanças somente na ciência e tecnologia, os valores sociais e econômicos defendidos pela modernidade foram postos à prova. Com isso, “O humanismo foi retomado por diferentes grupos intelectuais e compôs as práticas discursivas de diversas tendências na busca de interpretação do presente.” (SOUZA, 2009, p. 83)

Em 1942, houve uma grande vitória para os humanistas: com a reforma Capanema, os estudos clássicos passaram a ocupar mais uma vez um lugar privilegiado no currículo, e o ensino de Latim era destinado a todas as séries do curso ginásial. Leite e Castro (2014, p.67), citando Souza (2009), afirmam que a reforma foi “o último reduto da língua latina na educação secundária e da valorização da cultura geral como eixo central da formação da juventude”.

Entretanto, concomitantemente, é possível encontrar registros da dissatisfação de uma parcela da população no que diz respeito aos estudos clássicos, como retratado no editorial da *Folhada Manhã* (atual *Folha de S. Paulo*), publicado em 23 de abril de 1941, e citado em Francisco (2009):

O Brasil não precisa de latinistas e helenistas para nada. Precisa, isso sim, de juristas que foram os construtores do Estado brasileiro, mas também de sociólogos e economistas que fundem nossas ciências econômicas e sociais; de historiadores e geógrafos que estudem a Nação e o País no tempo e no espaço: de naturalistas que descubram a terra e o clima, a fauna e a flora; de higienistas para melhora do homem e de engenheiros para o domínio da natureza; de agrônomos e zootecnistas; de químicos e mecânicos. Não vamos ressuscitar Roma e Atenas. Vamos, patrioticamente e eficientemente construir o Brasil. (p.133)

Com isso em mente, o resultado favorável ao currículo humanista não durou muito tempo, ou, nas palavras de Guimarães, “Nessa versão tropical da querela dos antigos e modernos, esses últimos souberam fazer prevalecer seu discurso utilitarista” (2008, p.10). O desfecho final da disputa se deu com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), que entra em vigor em 1962. Nela, o Latim e outras disciplinas antes obrigatórias se tornaram optativas. “Essa omissão foi o golpe definitivo que levou os estudos clássicos a perderem a sua supremacia no ensino secundário, fazendo com que desaparecessem das práticas escolares.” (LEITE & CASTRO, 2014, p.67).

Segundo Amarante (2017, p.93), durante a década de 60 o Latim sobrevive “em seus indecisos suspiros”, até que sejam definidas as disciplinas obrigatórias do novo currículo. O autor aponta que será somente a partir de 1971, com a Lei Nº 5.692, e de seus dispositivos legais posteriores, que a disciplina latina entra verdadeiramente em colapso na educação brasileira:

Ainda permanece a não definição de disciplinas, já que a legislação apenas estabelece as responsabilidades: o Conselho Federal de Educação fixaria “para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum” (art. 4º, parág. 1º, inciso I); a parte diversificada ficaria sob a responsabilidade dos Conselhos de Educação (inciso II); a Lei ainda estabelece a possibilidade de cada estabelecimento de ensino ofertar estudos outros, após a aprovação do Conselho de Educação (inciso III). Estabelece, contudo, algumas disciplinas como obrigatórias... (AMARANTE, 2017, p.93,94)

Os pareceres oficiais da década de 70 se focam num pragmatismo curricular, voltado para os sistemas de produção e prestação de serviço. Entretanto, em meio a suas indefinições acerca de todos os pormenores das disciplinas do currículo, o Latim ainda se encontra presente em algumas escolas brasileiras mais tradicionais, seminários e cursos de Letras. Porém, com a alta do tecnicismo, o humanismo é deixado completamente em segundo plano. Sobre essas mudanças, comenta Vandick L. da Nóbrega, em sua obra *A presença do latim*:

Com esta providência, julgam eles que a lacuna deverá ser preenchida com ensinamentos técnicos e, assim, ficaria o adolescente de hoje e homem de amanhã mais apto a atender às expectativas do progresso da vida contemporânea. *É pura ilusão, porque a substituição adotada poderá servir, quando muito, para formar homens-máquina, mas não homens-homem.* (apud AMARANTE, 2017, p.97, grifo nosso)

Um lampejo de esperança se deu quanto, dez anos antes da 2ª LDB, a de 1996, o Decreto nº 91.372, de 26 de junho de 1985, institui uma Comissão Nacional visando ao estabelecimento de diretrizes que pudessem promover o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem da língua materna. Tendo em vista que o domínio do latim pode ser uma ferramenta útil para o domínio da nossa língua – ou como colocam eles, para uma “compreensão mais lúcida da própria língua portuguesa” –, o Relatório Conclusivo da Comissão recomendou a possibilidade de fazer ressurgir a disciplina no cenário escolar, ao menos no segundo grau (ibid.).

Além disso, na mesma década de 80, dentro do meio acadêmico, voltaram a surgir discussões a respeito do papel das línguas e estudos clássicos dentro das universidades brasileiras.

Um importante marco na história desses estudos se deu com a fundação da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, em 1985 (LEITE & CASTRO, 2014, p.67,68).

Entretanto, o que houve na realidade foi que, em 1996, o Latim tornou-se facultativo também no Ensino Superior: “Em várias Universidades, as licenciaturas em Letras que conseguiram mantê-lo no currículo mínimo tiveram que reduzir a carga horária, tendo em vista a grande quantidade de conteúdos de outras matérias que, nos tempos modernos, é preciso acrescentar.” (BARBOZA, 2007, p.47)

Essa segue como a realidade dos dias de hoje, na qual as disciplinas clássicas – bem como as línguas clássicas, Grego e Latim – soam como alheias e estranhas à nossa história, tão simplesmente pelo fato de que não são ensinadas nas salas de aulas brasileiras. Estas, se são ao menos mencionadas durante o processo de ensino, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases/Lei 9394/96) ou nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) e Ensino Médio (2000), o são de maneira muito breve e lateral, na seção de propostas para o ensino de língua portuguesa, literatura e humanidades (respectivamente, nas seções de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias) (FONTES & MIOTTI, 2014, p.158).

Por isso, grande parte da população brasileira não tem conhecimento do campo riquíssimo que são os Estudos Clássicos, uma vez que estes estão atualmente restritos ao contexto acadêmico de algumas universidades brasileiras.

Contudo, mesmo que de maneira reduzida, o interesse na manutenção e desejo de discussão de novos princípios norteadores das práticas de ensino e pesquisa em línguas e literaturas clássicas não cessou por completo em território brasileiro, e se encontra cada vez mais presente (LEITE & CASTRO, 2014, p.67,68).

Tendo em vista a trajetória do latim na educação nacional e sua situação atual, os profissionais de Língua Latina têm realizado frequentes discussões (por exemplo, nos “Encontros de Professores de Latim”, congregação nacional de professores que possibilita a reflexão sobre o mapa do latim no Brasil) sobre métodos eficazes de ensino que não só se distanciem do histórico desfavorável dessa prática – responsável pelo senso comum que já estabelece uma distância entre o conteúdo e os alunos (por estes acreditarem ser incapazes de dominá-lo) –, mas também busca a articulação do conteúdo com a cultura latina, o que, tendo em vista sua forte influência sobre a nossa própria, facilita o aprendizado por tornar o tema mais palpável e próximo da realidade dos estudantes. (CORDEIRO & LEITE, 2017, p.37)

A seguir exploraremos alguns exemplos de como a academia pode conscientizar a sociedade e, principalmente, a juventude escolar, acerca de nossas raízes na Antiguidade Clássica, bem como sua importância cultural e linguística para o Ocidente. Isso é feito através de projetos de pesquisa, ensino e extensão, nos quais docentes e discentes universitários vão para dentro das salas de aula das escolas brasileiras afim de ensinar aos alunos a língua grega e latina, assim como sua literatura e bagagem cultural.

3.2 EXPERIÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DE ENSINO DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS EM ESCOLAS BRASILEIRAS

Como os Estudos Clássico hoje se concentram quase que exclusivamente na esfera do ambiente universitário, cabe às Universidades servirem como ponte entre esse pouco conhecido campo de conhecimento e a sociedade, através da Escola Básica. Essa união é vantajosa para ambos os envolvidos, uma vez que oferece, para a Escola Básica, oportunidades de inovação e, para a Universidade, de integração com a prática pedagógica formativa (FONTES & MIOTTI, 2014, p.168). A relevância dessa postura se encontra sumarizada nas palavras de Sousa et al:

Por meio das atividades de pesquisa, ensino e extensão, as universidades públicas *materializam a excelência da produção e socialização do conhecimento*. [...] possui um caráter educativo, cultural e científico demarcado pela articulação e indissociabilidade de suas funções, que permeiam a relação universidade-sociedade e o exercício do conhecimento, pautado no compromisso da redução das desigualdades, da inclusão social e do desenvolvimento regional e nacional. Além de contribuir para a melhoria das condições de vida das populações atendidas pelas propostas, essas ações também contribuem para a formação crítica e qualificada dos estudantes. (2019, p.14,15, grifo nosso)

Fontes & Miotti realçam o fato de que o mundo clássico pode e deve ser palco para um tratamento interdisciplinar de conteúdos, tais como arte, história, arqueologia, filosofia e linguística. Todos esses saberes podem ser abordados afim de trazer à tona reflexões atuais sobre os valores da nossa sociedade contemporânea, em contraste com aqueles dos gregos e romanos. Ao comparar o mundo clássico com o nosso próprio, e também colocar este como um dos mundos que entram na composição multicultural brasileira, os alunos podem questionar e expandir sua própria realidade. Além disso, afirmam eles que “a análise de textos e imagens da Antiguidade, em diferentes gêneros e datados de diferentes épocas, pode mobilizar saberes de áreas diversas [...] na

formulação de um projeto transversal que contribua para o desenvolvimento cultural e cognitivo dos sujeitos da escola.” (2014, p.161).

Tendo em vista tais benefícios, traremos, pois, três exemplos de experiências relatadas por docentes e discentes universitários ao adentrarem as salas das escolas de ensino regular com a missão de fazer com que os alunos se familiarizem com o fascinante mundo da Antiguidade Clássica, através da língua grega e latina. Estes exemplos tem a finalidade de nos auxiliar na compreensão dos mecanismos utilizados em ordem de cumprir com o objetivo do ensino de línguas clássicas nas escolas brasileiras atualmente, bem como apreender a visão dos pesquisadores sobre a relevância dessas iniciativas.

O primeiro desses projetos foi realizado pelos professores Alessandro Rolim de Moura e Renata Senna Garraffoni, da Universidade Federal do Paraná, em três escolas da cidade de Curitiba. Nomeado “Grécia e Roma na Escola”, o projeto foi realizado no período entre maio de 2009 e agosto de 2011, de natureza multidisciplinar, contando com a participação de estudantes de graduação dos cursos de Letras e História, e envolvendo 70 estudantes da 5ª e 6ª séries. De acordo com os pesquisadores, o objetivo final da experiência pedagógica era prover, tanto às crianças quanto aos universitários que se envolveram com o projeto, uma visão crítica da história. Os meios utilizados para este fim foi o ensino da língua latina, conjugado com o grego e estudos literários e históricos – ressaltando a importância do conhecimento das línguas para se aproximar da cultura de outro tempo e espaço (MOURA & GARRAFFONI, 2015, p.168).

O princípio básico que guiou a metodologia das oficinas oferecidas pelo projeto é explorar a Antiguidade através de seus próprios textos, e não somente através de livros didáticos contemporâneos. Além disso, se buscou enfatizar a praticidade e ter temas cotidianos como ponto de partida para as reflexões realizadas (ibid.).

Os autores, Moura e Garraffoni, dão destaque ao fato de que o mundo antigo se encontra ainda fortemente presente na atualidade, através de filmes, desenhos animados, jogos, livros infantis, arquitetura, etc. – ainda que, muitas vezes, nosso contato com elas se dê forma acrítica e fragmentada. Eles afirmam isso com base na enquete realizada com os alunos participantes do projeto, dentro da qual foi feita a pergunta “Onde mais, além da escola, você já viu coisas sobre Grécia e Roma?”. Noventa por cento dos alunos respondeu que tinham tido algum contato nos mais

variados meios. Alguns exemplos são os filmes *Troia* e *300*, o desenho animado *Hércules*, e a série de livros do *Percy Jackson*, além do jogo *God of War*. “O sucesso de livros, filmes e jogos que exploram essa temática não deve ser ignorado, já que ele manda uma mensagem clara sobre os interesses da juventude e abre portas para que a escola volte a ser um espaço atraente para a leitura, a informação e o debate.” (MIOTTI, 2016, p. 63)

Na opinião dos autores:

O fortalecimento dos estudos clássicos nas escolas permitirá aos alunos e professores interpretar sob outro viés essas várias manifestações da recepção da cultura clássica, e quiçá compreender de modo mais profundo como as culturas grega e romana entram em constituição da cultura brasileira contemporânea, com seus usos e abusos artísticos e ideológicos. (MOURA & GARRAFFONI, 2015, p.175).

O próximo exemplo é o “Projeto *Minimus*: Grego e Latim no Ensino Fundamental”, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo (PRCEU/USP). O projeto foi coordenado pela Profa. Dra. Paula da Cunha Corrêa (Língua e Literatura Gregas), e contou com o apoio da Fundação Alexander Onassis (NY/EUA), bem como com a participação de vinte e um monitores-professores (nove graduandos e doze pós-graduandos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) que ministram língua grega e latina para mais de duzentos alunos na grade curricular dos 4º e 6º anos da EMEF Desembargador Amorim Lima, em São Paulo, no bairro Butantã (FONTES & MIOTTI, 2014, p.161,162).

O projeto foi batizado em nome do material didático utilizado a fim de se ensinar o Latim, o qual consiste em doze capítulos contendo matéria gramatical e acumulativa justaposta com histórias em quadrinhos em Latim, textos sobre costumes e cultura romana e narrativa de mitos gregos. A autora, Barbara Bell, recomenda que o *Minimus* seja utilizado com crianças de sete a dez anos, o que corresponde a alunos do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental (LEME et al, 2013, p.101). Segundo os responsáveis pelo projeto (ibid.), estes alunos, portanto, já consolidaram sua alfabetização e estão prestes a ter seu primeiro contato com os conceitos gramaticais. Sendo assim, os tópicos dispostos no material ajudam na consolidação dos termos técnicos da gramática, os quais são universais de todas as línguas. Ou seja, não são úteis apenas no aprendizado do latim e grego, mas também da língua nativa. Além disso, para o ensino da língua grega foi utilizado e adaptado o material *Athenaze*, de Gilbert Lawall e Maurice George.

Ainda segundo os responsáveis, os resultados, no final do ano letivo variaram muito de cada criança:

“Enquanto uns apenas aprenderam o alfabeto grego ou poucas palavras e declinações latinas, outros eram capazes de traduzir os textos do Athenaze, de terminar todo o método *Minimus*, e de apreender elementos básicos da estrutura da língua. O mesmo se deu no segundo ano do projeto.” (LEME et al, 2013, p.98)

Rafael Brunhara, um dos monitores-professores de língua grega participante do projeto, afirmou que para ele o maior desafio se encontra não no ensino da língua antiga em si – pois, em suas palavras, este não é mais difícil do que o ensino de uma língua moderna – mas sim demonstrar aos alunos a relevância desse estudo. Ao revelar como esses conteúdos ainda reverberam nos dias de hoje e também como podem ser parte integrante da formação dos alunos, ele pôde identificar que os mitos e histórias escritos em Grego Antigo conservavam-se vivos no imaginário das crianças, e constituíam fonte perene de interesse: “foi essa a porta de entrada que me utilizei, [...] da vitalidade do Grego Antigo – notando que o vínculo de crianças do século XXI com uma língua com séculos de idade é mais natural do que pressupomos.” (LEME et al, 2013, p.110).

Segundo Lauriola (2012, p.8), a imaginação e criatividade tão naturais às crianças têm sido a chave para tornar o mundo clássico acessível, através delas, para a comunidade. A principal ferramenta que se pode utilizar é, pois, a de se debruçar sobre os contos antigos – os mitos – os quais constituem o repositório fundamental da imaginação, pensamentos e crenças desse mundo antigo.

Além disso, no que tange o conteúdo gramatical da língua, o monitor-professor Rafael Brunhara afirma ter identificado entre os alunos que se esforçavam para aprender a língua grega um melhor entendimento das estruturas gramaticais do próprio português:

“...um entendimento que se dava não pela exposição de conteúdos gramaticais de sua língua materna, mas pelo reconhecimento da alteridade linguística de uma língua declinada e da alteridade cultural de uma literatura produzida há muitos séculos atrás, elementos que certamente constituíram uma ampliação das fronteiras intelectuais daqueles estudantes.” (ibid.)

Para a professora e pesquisadora Charlene Miotti, a experiência do projeto *Minimus* demonstrou três coisas: a primeira, os alunos, contrariando o que se poderia pensar inicialmente, nutrem interesse e curiosidade acerca do mundo antigo; segundo, o conteúdo de línguas e literaturas clássicas a ser apresentado pode ser plenamente acessível; e terceiro, as fronteiras tantas vezes

herméticas entre tradição e vanguarda, teoria e prática, pesquisa e ensino não devem ser tachadas como intransponíveis (2016, p.62).

O último projeto a ser mencionado é o “Boa vizinhança línguas - Latim”, um dos cursos de línguas inserido no programa “Boa vizinhança”, coordenado pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora. O programa “Boa vizinhança”, sendo um pouco distinto dos dois anteriores, oferece semestralmente aulas de línguas (modernas e clássicas) para moradores dos bairros do entorno da universidade, oriundos de escola pública, com idade a partir de 16 anos e ensino fundamental completo. O curso oferecido para ensino da língua latina se dá na duração de três semestres letivos, com carga horária total de 180 horas/aula, as quais são conduzidas por alunos graduandos no curso de Latim dentro da Faculdade de Letras sob supervisão de professores da área.

Sobre a relevância de sua atuação, os autores Sousa et al afirmam: “Defendemos que, ao ter contato com uma língua que, tradicionalmente, não está inserida nos sistemas regulares de ensino, os alunos ampliam seu repertório de competências, com foco na expansão dos saberes interculturais, podendo aplicar esses conhecimentos a outros contextos.” (2019, p. 17).

O projeto “Boa vizinhança línguas - Latim” se encontra atuante até o presente momento (2022), tendo sido remodelado pelos responsáveis para o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19: através de atividades remotas para os alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Tancredo Neves, localizada ao lado do campus da UFJF. A ferramenta utilizada para isso foi o *Google Forms*, pelo qual ofereceram aos alunos atividades curtas que pudessem ser feitas de forma rápida e lúdica, mas, ao mesmo tempo, instrutiva. O objetivo final, segundo os autores, era despertar a sensação de que a língua e cultura latinas são uma herança do ocidente.

Tendo, pois, esclarecido a conexão histórica e cultural que a educação brasileira possui com as línguas e culturas clássicas, além de explorado algumas possibilidades concretas com relação a seu ensino em escolas contemporâneas – seguiremos em frente para a seção final de nossa pesquisa, na qual buscaremos responder, finalmente, à pergunta acerca da relevância de seus estudos no Brasil hoje.

4. O ENSINO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS É RELEVANTE HOJE?

Tendo em vista a pesquisa desenvolvida nas duas seções anteriores, acerca da Educação Clássica medieval bem como de seu histórico no contexto brasileiro, somos levados a concluir alguns pontos importantes. O primeiro deles é que o estudo das línguas e cultura clássica “têm ainda algo a dizer sobre o nosso presente, desempenhando um papel relevante para a compreensão da formação identitária da cultura ocidental em particular, brasileira, motivo pelo qual, portanto, parece-nos importante repensá-la na escola.” (FONTES & MIOTTI, 2014, p.158).

Trata-se de nossa herança e tradição, a qual deve ser colocada a serviço do grande público, segundo Fiorin, “por dois motivos: primeiro, porque ele ‘tem o direito de encontrar a antiguidade’; segundo, porque tem o direito de optar pelo aprendizado de Letras Clássicas e a opção só pode ser feita se houver informações que a tornem possível.” (1991, p.517).

Por isso, concluímos também que seu ensino ocorre ou de maneira demasiadamente omissa dentro da Escola Básica, ou muito tardiamente na vida do estudante brasileiro – uma vez que se restringe a uma faixa mínima de estudantes que chegam à Universidade.

...do lado de fora da universidade, nem mesmo se sabe da existência de cursos de grego e de latim. Quando se comenta que há pessoas que se dedicam a tais estudos, seguem-se as inevitáveis perguntas que sempre questionam a sua utilidade. Esse é um dos muitos dados que contribuem para caracterizar a atividade do professor de grego e de latim como uma luta constante [...] sempre a justificar a importância do nosso trabalho, como se estivéssemos lidando com uma ciência nova, ainda em vias de oficialização.” (DEZOTTI & SOUZA, 1991, p.510)

Essa necessidade constante de se justificar os Estudos Clássicos é um grande empecilho para o crescimento da área e sua expansão para outros espaços educacionais. Tendo dito isso, é importante destacar que tais questionamentos sobre sua utilidade são decorrência direta do pensamento utilitarista que nasce com a Revolução Industrial, se fortalece no século XX e continua presente até os dias de hoje dentro da mentalidade brasileira contemporânea. O utilitarismo leva todos a indeclinável pergunta: Grego e Latim para quê?

E foi justamente o predomínio da visão pragmática da educação que levou a extinção dos estudos humanistas do currículo básico brasileiro nos anos 60. Segundo Guimarães (2008, p.9) Grego e Latim, bem como as ciências humanas de forma geral, sofreram fortes críticas, uma vez que tais disciplinas não possuíam “nenhuma utilidade” dentro da agenda modernizante nacional:

...língua latina adquiriu o status de difícil, inacessível e, em tempos de utilitarização do conhecimento – em que útil é um saber que gere progresso científico e tecnológico e cujo resultado seja financeiramente lucrativo –, inútil. (CORDEIRO & LEITE, 2017, p.30)

E mesmo hoje, vivendo o que poderia ser chamado de “pós-modernidade”, e já tendo experienciado o desastre de duas Grandes Guerras Mundiais potencializadas pela modernização e os avanços tecnológicos, nossa nação ainda se vê presa ao mesmo questionamento.

Uma vez que se é indagado “pra que” e não “por que”, é revelada uma concepção de ensino/aprendizagem imediatista, que pressupõe que só vale a pena ensinar e aprender algo que possa ser usado prontamente para se fazer alguma coisa. Ou, como coloca Weller (1911), o “prático” é o padrão no qual todos os braços do conhecimento devem se adequar, e se uma disciplina não for “prática”, não há tempo para ela. Tal questionamento esvazia completamente o sentido da presença não apenas das disciplinas clássicas, mas de todas as humanidades dentro da escola (MIOTTI, 2016, p.54). Qual a utilidade, qual o fim imediato de se estudar as línguas e culturas clássicas? *Nenhuma*.

Contudo, seria correta essa visão da educação? Deveríamos viver nossas vidas adultas acima do ideal do homem inteiramente produtivo, e também exigir o mesmo das crianças? Se o imediatamente “prático” e “útil” são os padrões aos quais todo conhecimento escolar deve se adequar, não estaríamos excluindo grande parte das disciplinas e conteúdos ensinados hoje? Ou seria a utilidade da educação apenas fazer com que nossas crianças se formem e se espalhem socialmente? Desejamos que nosso sistema de ensino se torne, como acusa Vieira (apud SOUZA 2009, p.78), “uma fábrica de diplomas”?

Por amor a uma visão mais humanista (e, por consequência, humanizada) dos alunos, os quais são seres humanos de corpo e alma e também cidadãos brasileiros, é necessário olhar para mais além do que aquilo que se encontra de imediato. Devemos, como faz Nuccio Ordine (apud MIOTTI, 2016, p.51), colocar no centro da nossa reflexão a ideia de utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista:

Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. [...] Mas a lógica do lucro solapa as bases das instituições (escolas, universidades, centros de pesquisa, laboratórios,

museus, bibliotecas, arquivos) e disciplinas (humanísticas e científicas) *cujo valor deveria coincidir com o saber em si, independentemente da capacidade de produzir ganhos imediatos ou benefícios comerciais.* (ibid., grifo nosso)

Uma visão puramente pragmatista da educação implica que esta é algo adicionado externamente a uma pessoa. No entanto, é necessário resgatar a visão humanista de que a educação consiste em uma transformação interna da mente e do caráter do indivíduo. E, como afirma Adler (1990, p.35), a atividade fundamental envolvida em todo tipo de aprendizagem intelectual genuína é a capacidade de raciocínio, de pensar por si próprio, de exercitar o pensamento. Esse exercício, e as disciplinas que o tornam possível, não possuem utilidade imediata. Mas seu valor é imenso, uma vez que proporcionam coisas muito maiores, tais como crescimento pessoal e autoaperfeiçoamento mental, moral e espiritual. “Viver bem no mais pleno sentido humano significa não só ganhar a vida, mas também adquirir conhecimentos.” (ADLER, 1984, p. 25). Ainda segundo Adler:

Toda criança deve ser capaz de desejar não apenas crescer, no sentido mais comum, como também crescer continuamente, em todas as dimensões, através da sua vida. Todas devem aspirar a desenvolver o máximo possível do seu potencial. O ensino básico deve prepará-las para tirar partido de toda oportunidade de desenvolvimento pessoal que nossa sociedade oferecer. (1984, p. 30)

Esta é uma questão central, e está relacionada com o *telos*, o propósito último da educação básica: ajudar os alunos a se desenvolverem em todos os sentidos, e fornecer as linhas-mestras para explorar o mundo da aprendizagem que continuará na vida adulta. Para Weller (1911, p.212), uma educação que falha em tomar em consideração as “coisas mais altas”, tais como o crescimento mental, moral e espiritual dos alunos, é pior que deficiente.

A partir desse ponto de vista, voltemos a perguntar, assim como faz Fiorin (1991, p.516): é importante estudar as Línguas Clássicas? É necessário se debruçar sobre as literaturas do passado? Tem esses estudos legitimidade hoje? Sim, pois embora não façam crescer o PIB ou resolvam carências materiais, eles possuem um papel não menos importante: eles ajudam a tornar o homem humano.

Finalmente, tomando as palavras de Pimentel:

Louve-se quem rema contra a maré de um modelo de educação empobrecedora, toda virada para a tecnologia e o imediato da empregabilidade, louvem-se os que, conscientes do valor formativo dos estudos clássicos, continuam a propor o conhecimento da língua grega e da língua latina, das extraordinárias literaturas que em ambas as línguas se criaram, das culturas que enformaram, do manancial

de mitos, temas, motivos e formas que a cada passo vêm ao nosso encontro e nos interpelam... (2017, p.35)

4.1 LATIM E GREGO COMO INSTRUMENTOS PARA A EDUCAÇÃO: ARGUMENTOS A FAVOR DE SEU ENSINO NOS DIAS DE HOJE

Concluimos que os Estudos Clássicos não possuem “utilidade” no sentido pragmatista e imediatista do termo, mas são infinitamente úteis pois auxiliam na formação mais completa dos seres humanos. Com isso em mente, iremos explorar os dois principais argumentos para o ensino das línguas e culturas clássicas hoje.

De acordo com Percy (apud LEITE & CASTRO, 2014, p.68), há duas tradições antagônicas do ensino do Latim (e, conseqüentemente do Grego), o que ele chama de humanismo e filologia – mas nós denominaremos, respectivamente, de argumento literário-filosófico e argumento linguístico.

Dentro do argumento linguístico, estão os defensores das línguas clássicas como estrutura, cujo principal mérito está na análise e compreensão dos fenômenos dos idiomas e sua instrumentalização dentro de outros estudos linguísticos – tais como aprendizado de uma nova língua, compreensão mais aprofundada da língua materna, estudos em etimologia e linguística comparativa (ibid.).

Já dentro do argumento cultural, ou o que Percy chama de postura humanista, as línguas clássicas são concebidas como veículos de culturas: a grega e romana, mas também medieval e renascentista. Isso se deve à literatura escrita nessas línguas, a qual server como porta de acesso aos bens culturais do passado.

Reconhecemos, assim como Percy, méritos em ambos os posicionamentos. Contudo, o argumento linguístico tem caído em desuso entre os pesquisadores dos Estudos Clássicos e há uma ampla preferência pelo segundo, o argumento literário-filosófico.

Buscaremos explorar mais a fundo cada um dos argumentos, por acreditarmos que um seja complementar ao outro. Isto se dá uma vez que:

...o ensino e a aprendizagem de latim na perspectiva do uso, a partir do desenvolvimento de diferentes competências de linguagem tem a virtude de apresentar a língua não mais como uma língua morta [...], mas uma língua viva,

produtora de sentidos por intermédio dessa literatura, que permanece em interlocução com os sujeitos da nossa longínqua contemporaneidade... (FORTES, 2013, p.12)

Portanto, para que essa rica interlocução entre passado e presente se torne possível por meio da literatura, antes é necessário desenvolver as competências linguísticas e morfossintáticas que tornam possível a compreensão do texto original pelos alunos.

4.1.1 Argumento Linguístico

Durante a batalha pelo Humanismo ao longo do século XX no Brasil, diversos autores levantaram a voz em nome dos Estudos Clássicos, ressaltando, principalmente, seus benefícios no âmbito linguístico, cognitivo e moral.

Francisco Azzi (apud SOUZA, 2009, p.75) ressalta que literatura latina se sobressaía como “a maior escola de moral que jamais existiu”, e que, por isso, o aprender Latim se trata de uma disciplina mental, uma “formidável ginástica cerebral, adequada à aquisição da justeza de ideias e raciocínios.”.

Em consonância, Lourenço de Oliveira afirmava ser o Latim o melhor aparelho de ginástica intelectual e de equilíbrio do raciocínio. Arlindo Vieira, por sua vez, dizia ser tanto o Latim quanto o Grego ferramentas indispensáveis para a compreensão das literaturas e línguas modernas. Outras vantagens destacadas por eles são o fato dessas línguas propiciarem e possibilitarem a metodização, condensação e síntese, habilidade de precisão das ideias e seu encadeamento, clareza, elegância e simplicidade de estilo etc. (SOUZA, 2009, p.78).

Ademais, o professor de Filologia Românica Maurer Jr., durante a década de 50, defendia a tese de que o Latim havia servido durante a Idade Média como elemento principal de uniformidade entre as línguas românicas. E, por isso, a fim de conhecer melhor a estrutura, funcionamento, produtividade das raízes, prefixos e sufixos da língua portuguesa – é relevante se estudar a língua latina. Estudo que também facilita a aprendizagem de outras Línguas Românicas: espanhol, francês, italiano, romeno. E mesmo línguas mais distantes, como o inglês, o alemão e o russo não se revelam indiferentes ao Latim (VIARO, 1999, p.12).

Estes argumentos, no entanto, já se encontravam presentes desde a época em que primeiro começou-se a ensinar as Línguas Clássicas no Brasil. O padre jesuíta Milton Luís Valente, autor do *Ludus Primus*, também afirma que o conhecimento do Latim é útil para conhecer o significado de diversas palavras portuguesas e de outras línguas românicas – além de ressaltar as qualidades cognitivas adquiridas com o estudo da língua: “observação, o raciocínio, a persuasão e a capacidade de fazer julgamentos com critério e aguçar a inteligência.” (BARBOZA, 2007, p.45).

Já Napoleão Mendes de Almeida, no prefácio de sua gramática *A verdadeira importância do Latim*, discorda do pensamento de que o estudo do Latim tem como principal fim o aprendizado do português. Para ele, a primazia da importância do seu estudo encontra-se no auxílio do raciocínio, e utiliza-se da citação do professor Albanese, ao dizer: "Deem-me um bom aluno de Latim, que farei dele um grande matemático". Ele acrescenta ainda outras habilidades: melhor observação. concentração de espírito, atenção, desenvolvimento do espírito analítico, calma, ponderação (ibid.).

No que tange a facilitação do estudo do português e das línguas românicas como um todo, ainda hoje devemos reconhecer que Latim e Grego não são línguas mortas – são línguas vivas do passado que evoluíram até as línguas que conhecemos hoje. Por isso, Viaro ressalta o fato de que muito do Latim se encontra presente no nosso dia-a-dia:

...quem nunca mandou um *curriculum vitae*? Quem nunca ouviu falar de renda *per capita*? Ou pensou em fazer uma pós-graduação *lato sensu*? Ou ouviu que alguém é *doutor honoris causa*? Quem nunca fez um P.S. ao fim de uma carta? Ora, isso também é latim: *post scriptum*. Essa antiga língua de Roma está nas tecnologias mais modernas, está na fecundação *in vitro* [...] De tão entranhado na nossa língua, o latim até se confunde com ela: *idem* é latim, a expressão *grosso modo* também (por isso, é errado dizer “a grosso modo”), o *supra sumum*, o *et caetera*, até a expressão *vulgo*, quando dizemos José Carlos *vulgo* Zeca. (VIARO, 1999, p.9)

Ele destaca ainda como o aprendizado do Latim pode ser uma ferramenta para o estudo de outras línguas. Por exemplo o verbo *absum* “estar ausente” tem o particípio presente *absens*, *absentis* “o que está ausente”: em inglês, temos *absent* “ausente”. O verbo *caleo* significa “aquecer” e seu particípio presente é *calens*, *calentis* “o que está aquecido”, donde espanhol *caliente* “quente” (VIARO, 1999, p.11).

Tendo isso em mente, Viaro declara ser necessário revitalizar o valor que o Latim possui como meio de aguçar a percepção etimológica das raízes do português e de outras línguas, além da expansão do vocabulário. Tal conhecimento vocabular, de acordo Cordeiro & Leite, é de grande importância devido a sua manifestação no uso corrente da língua em situação corriqueiras e contextos formais (2017, p.30).

Estas mesmas pesquisadoras procuraram realizar um trabalho de ensino da língua latina com foco no exercício de identificação dos seus radicais na língua portuguesa, com o fim de fazer com que os alunos compreendam em maior dimensão o significado das palavras que conhecem ou até deduzir o significado de palavras que nunca havia visto através do reconhecimento de seus radicais. Para elas, os benefícios dessa abordagem são múltiplos:

...pois não só poupa o estudante, enquanto leitor, de fazer inúmeras consultas ao dicionário, como aprimora seu léxico na fala e na escrita. [...] o aluno pode desfrutar tanto do conhecimento dos radicais latinos para o vocabulário do português quanto do conhecimento do português para deduzir significados de palavras latinas, vantagem que se estende a falantes de outras línguas românicas pela relação com sua língua-mãe. (CORDEIRO & LEITE, 2017, p.42)

Salema, ao referir-se ao estudo da língua Grega, afirma ser uma oportunidade para o desenvolvimento da intercompreensão com a língua portuguesa e com outras línguas estrangeiras a serem aprendidas pelos alunos.

As comparações entre línguas e a exploração de padrões fonéticos permitem a identificação de semelhanças e de contrastes que *ajudam a perceber melhor como se organizam os sistemas linguísticos*. Este conhecimento linguístico mais refletido assenta, por exemplo, no conhecimento da família das línguas indo-europeias, no domínio de um novo alfabeto, no reconhecimento de estruturas sintáticas e na exploração das relações etimológicas, permitindo a abertura dos horizontes linguísticos dos alunos.” (2017, p. 115)

Essa percepção metalinguística mencionada por Salema se aplica tanto ao contato com o Grego quanto com o Latim, uma vez que através deles é possível estabelecer um contraste com a Língua Materna. Contudo, é necessário destacar que o contato com qualquer língua também possui tal efeito.

Hoje em dia, se reconhece e admite abertamente: o aprendizado das línguas latina e gregas não é condição *sine qua non* para o aprendizado do português e das demais Línguas Românicas. Nas palavras de Fiorin (1991, p.514): “Aliás, o bom senso indica isso, uma vez que a totalidade da população fala português, e muita gente fala muito bem, sem saber latim [e grego]”. Entretanto,

as línguas clássicas, como vimos, podem ser grandes ferramentas facilitadoras do estudo dessas línguas.

Finalmente, como um último adendo, é cabível mencionar a pesquisa feita por Hill (2006, p.55) nos Estados Unidos da América, na qual mostrou-se que o estudo das Línguas Clássicas – em especial o Latim – é atrativo particularmente para alunos com distúrbios de aprendizagem. As razões para isso incluem a ênfase que o estudo possui nas habilidades de leitura e tradução, uma vez que os alunos são capazes de ver as sentenças ao mesmo tempo que elas são lidas. De acordo com a autora, essa combinação de visão e audição é útil para esses alunos. Além disso, o alfabeto latino é familiar para os falantes do inglês, e as letras no Latim costumeiramente produzem um único som quando pronunciadas oralmente. Também, por ser uma língua declinável, seus aprendizes necessitam “quebrar” as palavras em morfemas e analisar flexões – processo que facilita a compreensão do funcionamento da língua.

Entretanto, indo além de seu uso benéfico como ferramenta linguística, as línguas grega e latina devem, como afirma Fiorin “ter um valor em si mesmas, independente de qualquer papel auxiliar que possam eventualmente exercer.” (1991, p.515).

4.1.2 Argumento Literário-Filosófico

A defesa do valor intrínseco das Línguas Clássicas, independentemente de sua instrumentalização, se encontra concentrada no argumento literário-filosófico. Seus apologistas frisam o fato de que encarar a língua grega e romana como necessárias apenas por seu caráter etimológico e linguístico, é roubar delas o que possuem de mais essencial a oferecer: as culturas e literaturas das quais foram veículos durante séculos (LEITE, 2016, p.12).

Segundo essa visão, o objetivo final de se estudar Grego e Latim é o contato com o arcabouço histórico, artístico e cultural greco-romano, formador das civilizações ocidentais, dentro das quais a sociedade brasileira está inserida. Trata-se, logo, de uma finalidade que vai muito além do aspecto linguístico, e envolve relações complexas de identidade, continuidade e ruptura entre nós e nosso passado (ibid.). Nas palavras de Dezotti & Souza:

...os textos literários greco-latinos constituem, para nós brasileiros, praticamente o único testemunho, acessível, da existência das civilizações clássicas. Nós não

temos, como os europeus, ruínas à nossa volta, nem museus que nos façam ver que as bases de nossa cultura se fundam na Antiguidade Clássica. Constata-se, pois, que as obras clássicas constituem documentos importantes não só para a formação literária do aluno, mas para o *desenvolvimento de um conceito de tradição e de história, essenciais para o processo educacional e cultural como um todo*. (1991, p.511, grifo nosso)

Como cidadãos de uma sociedade moderna, tecnológica e altamente imediatista, é raro termos o interesse ou a oportunidade de refletir sobre nossas origens e seus impactos na identidade e mentalidade atual. Contudo, apesar de nossa infeliz omissão, ainda sim trata-se de um processo fundamental: “Estudar as próprias origens é buscar a identidade, o que *significa compreender melhor nossa história e planejar de maneira mais eficaz a ação transformadora de nossa realidade*.” (FIORIN, 1991, p.515, grifo nosso)

O professor Jallema (apud CLARK & JAIN, 2021, p.79) afirma que uma importante questão apresentada pelos Estudos Clássicos consiste em saber se há na cultura ocidental outra mentalidade além da moderna. Para ele, a tradição clássica sustenta a ideia de que há, pelo menos outra mentalidade, a saber, a da cultura pré-cristã; e para acessá-la é necessário dominar as línguas que a veiculam.

Em outras palavras, construir nossa identidade envolve conhecer as culturas grega e latina. Para Fiorin, o estudo das línguas dessas civilizações significa “uma herança a conservar e uma tradição de conhecimentos a transmitir. A conservação dessa herança e sua transmissão têm para nós importância fundamental porque ajudam a compreender nosso presente.” (1991, p.515).

À título de exemplo, Guimarães utiliza aspectos do mundo antigo como a religião grega, a tragédia ateniense ou o sincretismo cultural helenístico-romano e afirma que “estabelecem uma relação com nosso tempo que não é da ordem de uma possível homologia de situações; ao contrário, o leitor contemporâneo *apropria-se de instrumentos intelectuais que lhe podem ser úteis para o estudo e o exame críticos de sua própria sociedade*.” (GUIMARÃES, 2008, p.13, grifo nosso).

Justamente por ainda dialogarem com a atualidade não é correto ou mesmo possível creditar ao Grego e Latim clássicos o título de línguas “mortas”. Citando novamente o professor Alceu Dias Lima, tratam-se, na verdade, de línguas vivas da antiguidade. E apesar de não serem utilizadas para a comunicação, elas se comunicam através de sua literatura:

Homero está escrito em grego, bem como Platão Aristóteles, a Bíblia e os mais importantes Padres da Igreja. [...] A sua mente não pode viver sem eles. Todos os grandes impulsos intelectuais começam na Grécia: o mundo moderno somente cuida da safra oriunda das sementes gregas. Todas as grandes ideias políticas vieram da Grécia e de Roma: as próprias noções de direito e de império pertencem a elas e sem elas um império moderno é só uma horda organizada, como a de Gengis Khan [...]. Toda a poesia e toda a filosofia têm as suas raízes lá. O seus próprios livros e jornais estão repletos de alusões à Grécia e a Roma. Corte-as fora e seria como um mundo sem energia elétrica. (ROUSE apud CLARK & JAIN, 2021, p. 330, 331)

A questão literária consiste em um ponto fundamental da discussão, pois mesmo os autores que defenderam uma abordagem linguística de estudo em grande número concordam que seu aprendizado deve ser feito através dos livros e textos antigos: os chamados *clássicos*.

Por tratar-se de um termo amplo, tentaremos afiná-lo dentro da perspectiva que desejamos discutir. Primeiramente, esta palavra, o termo “clássico”, é derivada do vocabulário bélico, *classis*, que designava originalmente os cidadãos conforme a classe que ocupavam nas fileiras do exército. De acordo com Fontes & Miotti, em Aulo Gélcio (séc. II d.C.), temos um dos primeiros registros do termo e mais à frente, citando Frontrão, o mesmo autor apresenta o termo, abrangendo-o para qualificar certos poetas e oradores dentro do contexto maior da produção literária antiga, cujas obras eram tidas como modelares ou canônicas.

Ainda hoje, o termo como desejamos empregá-lo é usado para referir-se a construções literárias tradicionais, fundadoras e basilares da cultura ocidental. Ou seja, uma obra clássica é uma obra que permanece na cultura, independentemente de quando foi escrita. Nas palavras de Calvino: “Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessam...” (2007, p.11).

Devido sua presença perene na cultura, os clássicos sempre dialogam com ela. E não apenas isto, eles também configuram a ideia de uma referência identitária atemporal que perfaz a noção do que Cairus (2011, p.132) denominou de super-cânone do ocidente. Termo este cunhado pelo autor afim de definir as obras clássicas, a saber um cânone “que paira sobre o cânone, dando-lhe consistência em forma e conteúdo, por anuência ou negação. É, em dúvida, o cânone do cânone, e também esse é um – mas não o único – aspecto do clássico que o faz clássico e que o coloca por sobre nossa literatura e nossas artes.” (ibid.)

Calvino afirma que esse efeito vale tanto para uma obra antiga quanto para uma moderna, porém, tais atributos consagrados aos considerados “clássicos” o foram feitos através do impacto do que a tradição nomeia de literatura clássica ou greco-romana. Tal literatura se fez patente de busca, cultivo e releitura ao longo do tempo, por exemplo através de movimentos culturais neoclássicos (Renascimento, Arcadismo, Parnasianismo, etc.) ou até mesmo transposições nos formatos contemporâneos do cinema, quadrinhos e videogames (FONTES & MIOTTI, 2014, p.157).

Segundo Cardoso e Vasconcellos:

Podemos citar, dentre os herdeiros da literatura latina, Dante, Petrarca, Boccaccio, Camões, Shakespeare, Racine, Goethe, Machado de Assis, Eliot, Joyce, Ariano Suassuna, Osman Lins, Guilherme de Figueiredo [...] Poder ler no original os autores latinos que influenciaram os que vieram depois permite que entendamos mais profundamente o diálogo que a posteridade vem travando com uma Antiguidade perpetuamente recriada, transformada e, por isso mesmo, viva.” (2012, p.9)

Ao abordar o diálogo entre as obras clássicas e suas herdeiras mais modernas, as autoras mencionam um ponto significativo: a questão da leitura da tradução ou da obra original. A respeito disso, Calvino (2007, p.12) defende que “A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que deles tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais...”.

Apesar de ser verdadeiro o fato de que existem belíssimos trabalhos de tradução que oferecem acesso aos leitores ao *significado* original do texto, o acesso concedido por tais trabalhos em questões de beleza, contexto, associações originais, etc., é reduzido. Além disso, a leitura do texto no original viabiliza que o leitor tenha com ele seu próprio diálogo de uma forma muito mais instigadora. Como afirma Rouse:

Ora, a melhor tradução não pode oferecer mais do que ossos secos. [...] Somente o original pode fornecer, não o sentido básico, mas todas as sugestões e associações que o autor tinha a intenção de trazer à memória; somente ele pode transmitir os pensamentos em sua ordem, a própria música e as cadências do som. *O texto, e somente o texto, é a coisa real.*” (apud CLARK & JAIN, 2021, p. 330, 331)

Com isso em mente, é imperativo destacar que o rico arcabouço literário e filosófico da Antiguidade – o qual gerou e influenciou, e até hoje dialoga com a inteireza da tradição cultural do

ocidente – foi escrito em Grego Antigo e Latim. Somente com o domínio dessas línguas é possível realmente se chegar a esses textos, à “coisa real” como disse Rouse.

À vista de tudo que foi dito, é oportuno concordar com Ullman quando afirma que a Antiguidade não é uma tumba, “mas um berço perenemente jovem, em que se embalsamaram os sonhos e os ideais da humanidade, ontem; em que se inspira, hoje e sempre, o homem desejoso de realizar o *humanum*.” (2000, p. 81). A literatura e os clássicos de maneira geral são considerados por Antônio Cândido o “sonho acordado das civilizações”. De acordo com ele, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez também não haja equilíbrio social sem a literatura – e isso à torna instrumento indispensável de humanização (2013, p.177):

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CÂNDIDO, 2013, p.182)

Adler (1990), em consonância com o que diz Cândido, afirma que uma educação humanista e firmada nos grandes clássicos não tem a intenção de meramente transmitir conhecimento histórico da Antiguidade, estudar a civilização ocidental ou atingir uma espécie de “alfabetização cultural”.

Ele também não defende uma visão ingênua de que tudo o quanto foi realizado pelas civilizações greco-romanas ou que se está escrito em sua literatura seja livre de equívocos e contradições. Reconhecendo-as como sendo obras humanas, ele admite que contradições podem ser encontradas nos livros de todos os grandes autores. Entretanto, mesmo estas são úteis instrumentos na busca pela verdade. De acordo com Hubell (1929, p.482), ambos o lapso e a conquista das civilizações clássicas podem ser igualmente instrutivos: “Habilidades de leitura e reflexão são requeridas para encontrá-las [as contradições]. Mas, com tais habilidades, encontrar contradições em um livro coloca um indivíduo em vantagem na busca pela verdade. Esta deve estar em um lado ou outro de toda contradição.” (ADLER, 1990, p.5, tradução nossa).

Acima de tudo isso, ensinar as Línguas Clássicas afim de que os alunos possam ler os clássicos greco-romanos significa buscar o desenvolvimento dos indivíduos em todas áreas, significa ensiná-los a compreender e analisar criticamente as grandes ideias que permeiam a nossa

realidade, e também fazer com que continuem expandindo seus horizontes durante todo o curso de suas vidas.

Medir o valor do estudo dessas línguas, bem como da Literatura e dos Estudo Clássicos como um todo, não é uma tarefa fácil. Isso é verdadeiro porque seu valor se encontra muito além do seu uso obviamente imediato, daquilo que é pragmático ou objetivo. Seu valor transcende todos esses elementos tangíveis pois ele se baseia em coisas maiores e sublimes. Nas palavras de C.S. Lewis:

A literatura existe para ensinar o que é útil, para honrar o que é digno de honra, para apreciar o que é prazeroso. O útil, honrado e prazeroso são coisas superiores a ela: *ela existe por causa destas coisas; a sua própria utilidade, honra e apazibilidade são derivadas das desses elementos superiores.* (1964, p.214, tradução nossa, grifo nosso)

Se tudo que já foi dito acima não foi capaz de ganhar o caso a favor das Línguas e Estudos Clássicos, retomemos uma última vez a pergunta inicial: “para que estudar as Línguas Clássicas?”. Adaptando o dito de Calvino acerca da leitura dos clássicos, e abrangendo-o para o estudo das línguas grega e latina: respondemos que é errado pensar que elas devem ser estudadas por que “servem” para alguma coisa. Não há um “para quê”. A única razão que, em última estância, realmente podemos apresentar, é que estudar Grego e Latim é melhor que não estudar Grego e Latim.

5. CONCLUSÃO

A Antiguidade Clássica é o berço da sociedade ocidental. Ela continuou viva ao longo dos séculos através dos Estudos Clássicos, o quais se configuram como uma tradição milenar que ainda possui impacto e relevância para os dias de hoje no contexto brasileiro. E é uma triste realidade que muitos dos nossos jovens não possuam a oportunidade de descobrir tais estudos ou ao menos se dar conta de que se trata de uma herança que é também sua. Advogamos que não deveria ser uma área de estudos nichada e reduzida ao ambiente universitário como é hoje, mas sim, algo de livre acesso à população.

E justamente por tal motivo buscamos responder à indagação acerca da relevância de tais estudos, em especial das Línguas Clássicas, Latim e Grego, no cenário atual: a saber, trazer à tona a imensa carência de se falar a respeito e trazer mudanças a este cenário. Nossa busca por uma resposta que seja adequada levou-nos a explorar a natureza e funcionamento da educação na Antiguidade Clássica bem como durante o Medievo, no qual a síntese das raízes greco-romanas juntamente com os valores cristãos da Igreja gerou o modelo da Educação Clássica. Modelo educacional este que impactou o ocidente e manteve sua relevância através dos ideais humanistas, presentes com vigor na Europa e até mesmo no Brasil até o século XX.

Procuramos também tornar clara a relação desses estudos com a realidade educacional brasileira, de maneira histórica e prática.

Histórica não somente no sentido de termos sido colônia portuguesa, nação europeia também dominada pelo Império Romano, falante de uma língua românica (advinda do Latim vulgar) e impactada pelos valores da Igreja e da Educação Clássica Medieval; mas também por possuímos nossa própria história nacional interligada com os Estudos Clássicos e a Antiguidade – juntamente com nossas raízes indígenas e africanas.

Prática também por saber que muitos dos textos e mitos da Antiguidade foram adaptados aos meios modernos de comunicação e estão vivos no imaginário de nossos cidadãos: porta de entrada que os projetos de extensão por nós relatados utilizaram a fim de implantar o estudo das Línguas e Cultura Clássica dentro das escolas.

Baseando-se fortemente nestas duas perspectivas, e lutando contra a tendência atual de ver o processo de ensino/aprendizagem de maneira puramente utilitarista e pragmática, elaboramos o

que consideramos ser os dois principais argumentos a favor do estudo do Grego e Latim, bem como do arcabouço cultural que carregam.

O primeiro deles é linguístico, o qual coloca as Línguas Clássicas como instrumentos valiosos para os fins de, entre outras coisas, aprimoramento do conhecimento da língua materna e estudo de outras Línguas Românicas. O segundo argumento, por sua vez, traz uma perspectiva literário-filosófica, que advoga a favor do ensino de Latim e Grego a fim de se chegar à Literatura veiculada por elas. Literatura, por sua vez, que é fonte de humanização, como afirma Cândido.

Lançando, por fim, nosso olhar para além das finalidades imediatas e elementos tangíveis associados à educação, pudemos concluir que “nem só de pão viverá o homem”. Dentro do contexto educacional, bem como da vida de uma forma geral, há elementos muitas vezes tachados como “inúteis” que, entretanto, são mais úteis que qualquer outra coisa: pois dão vida e a dão em abundância. Tal é o caso da Música, da Arte, da Literatura.

Somos levados a concluir que os Estudos Clássicos e as Línguas Clássicas também estão inclusos nessa categoria. Por isso, muito mais que qualquer argumento acerca de sua “utilidade”, é somente o seu valor intrínseco que é capaz de advogar a seu favor. Aprender Grego e Latim é relevante pois seu conhecimento é infinitamente valioso, e isso deveria bastar.

Como último adendo, reconhecemos que os Estudos Clássicos e o ensino das Línguas Clássicas são áreas amplas, com abertura para o desenvolvimento de futuras pesquisas – dentre outras perspectivas, no que tange sua adaptação para o ensino na contemporaneidade. Dizemos isso pois, apesar de creditarmos os antigos modelos como possuidores de grande relevância histórica bem como de princípios e valores pertinentes a serem resgatados ainda hoje, reconhecemos não ser possível ou mesmo cabível resgatar o mesmíssimo modelo de ensino de Línguas Clássicas que era empregado durante o medievo, ou pelos padres jesuítas nos primórdios da história brasileira ou mesmo aquele do Brasil do século XX até o fim de sua obrigatoriedade nos anos 60.

Pensando em sua adaptabilidade para os dias de hoje, o ensino de Grego e Latim deve cumprir com as três premissas de Prata & Fortes (2015): de que se devem encarar tais línguas como línguas *estrangeiras* clássicas; línguas plurais e diversas, que possuíram diversos dialetos e mudanças ao longo dos anos; e cujo estudo requer rigor teórico e acesso aos textos.

Reconhecemos, assim, o importante papel que possuem as universidades não apenas como fonte de pesquisas dentro da área dos Estudos Clássicos, mas também como ponte entre tais estudos e a sociedade, através do desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão dentro das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ABELSON, PAUL. **As sete artes liberais: um estudo sobre a cultura medieval**. Tradução de Nelson Dias Corrêa – Campinas, SP: Kíron, 2019.
- ADLER, Mortimer J. **A Proposta Paideia**. Tradução Marília Lohmann Couri. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1984.
- ADLER, Mortimer J. **Reforming Education: The Opening of the American Mind**. New York: Collier Books, 1990.
- AMARANTE, José. O Latim no Brasil na Segunda Metade do Século XX e a Emergência de Novos Materiais Didáticos. *In*: CRAVO, Cláudia; MARQUES, Susana (orgs.). **O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1340-6>. Acesso em: 01 fev. 2022. p.91-109.
- BALL, Robert J.; ELLSWORTH, J. D. Teaching Classical Languages: A Reasonable Approach. **The Classical World**, vol. 83, no. 1, Johns Hopkins University Press, Classical Association of the Atlantic States, 1989, pp. 1–12. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/4350505>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- BARBOZA, Gabriela. Reflexões sobre abordagens e manuais de ensino de latim. **Ideias. Revista do Curso de Letras**. Santa Maria, n. 24, p. 44-49, jul/dez 2007. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20PDF%20rev%2024/Reflexoes%20sobre%20a%20abordagens.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- BENNETT, John Ira. Why Study Greek? **The Classical Journal**, vol. 3, no. 3, The Classical Association of the Middle West and South, 1908, pp. 105–09. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3286977>. Acesso em: 21 Jan 2022.
- BRUNO, Haroldo. Latim e formação linguística. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 34, pp. 69-74 1990. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3829>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- CAIRUS, Henrique. O lugar dos clássicos hoje: o super-cânone e seus desdobramentos no Brasil. *In*: VIEIRA, Bruno V. G. & THAMOS, Marcio (orgs.) **Permanência Clássica: visões contemporâneas da Antiguidade greco-romana**. São Paulo: Escrituras, 2011, p. 125-143.
- CALHOUN, Scott David. **The classical trivium in contemporary contexts: Receptions and reformations of an ancient model of schooling**. Orientador: Edwards, Bruce. L., Jr. 1999. 158 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Bowling Green State University, Ohio, 1999.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CÂNDIDO, Antônio. Direito à Literatura. *In*: CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.

CARDOSO, Isabela Tardin; VASCONCELLOS, Paulo Sérgio. Prefácio da Edição Brasileira *In*: JONES, Peter V.; SIDWELL, Keith C. **Aprendendo Latim: textos, gramática, vocabulário**. São Paulo: Odysseus Editora, 2012.

CARDOSO, Zélia de Almeida. O percurso dos Estudos Clássicos no Brasil. **Clássica - Revista Brasileira De Estudos Clássicos**, v.27, n.1, pp.17–36, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.24277/classica.v27i1.334>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CASTILHO, Ataliba. **Como, onde e quando nasceu a língua portuguesa?** Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/estacao/educativo/biblioteca/lingua/>, Acesso: 10/02/2022.

CLARK, KEVIN & JAIN, RAVI SCOTT. **A tradição das artes liberais: uma filosofia da educação cristã clássica**. Tradução de William Bottazzini Rezende. Campinas, SP: Kíron, 2021.

CORDEIRO, Iana Lima; LEITE, Leni Ribeiro. O latim como ferramenta de expansão do vocabulário do português. **Codex – Revista de Estudos Clássicos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 2, jul.-dez., 2017, pp. 29-48. Disponível em: <https://doi.org/10.25187/codex.v5i2.12077>. Acesso em: 27 jan. 2022.

DEZOTTI, Maria Celeste Consolin; SOUZA, Maria G. Gonçalves de. Projetando-se a Cultura Clássica na Escola de 1º Grau: uma proposta. *In*: CARDOSO, Zélia de Almeida (org.). **Mito, religião e sociedade**. Anais do II Congresso Nacional de Estudos Clássicos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, 1991. p.509-513.

DOMINIK, William J. Ensinando e pesquisando o mundo clássico. *In*: PRATA, Patrícia; FORTES, Fábio (orgs.) **O Latim Hoje: Reflexões sobre cultura clássica e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p.69-88.

FARACO, Carlos Alberto. Gramática e Ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, revista 19, volume 2, pp.11-26, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2017.v19n2a14443>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FERREIRA, Fátima. Didática do Latim - Reflexão e Tendências. *In*: CRAVO, Cláudia; MARQUES, Susana (orgs.). **O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1340-6>. Acesso em: 01 fev. 2022. P.49-60

FONTES, Fábio da Silva; MIOTTI, Charlene Martins. Cultura Clássica e Ensino: uma reflexão sobre a presença dos gregos e latinos na escola. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, n. 56, p. 153-173, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.44114>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FORTES, Fábio. O ensino do latim centrado no uso da língua e na aquisição de competências. **PhaoS**, n.13, pp. 7-21, 2013. Acesso em: 25 jan. 2022.

FRANCISCO, Gilberto da Silva. Tradição clássica no Brasil contemporâneo. Abordagens a partir da epigrafia grega. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, Anais da Primeira Semana de Arqueologia, Suplemento 8, pp. 133-141, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5939.revmaesupl.2009.113515>. Acesso em: 27 jan. 2022.

GRUBER-MILLER, John. **When Dead Languages Speak: Teaching Beginning Greek and Latin**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GUIMARÃES, José Otávio. Apresentação. In: CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (orgs.). **A Tradição Clássica e o Brasil**. Brasília: Fortium, 2008. p.5-13.

HART, Randall D. **The trivium of classical education: Historical development, decline in the 20th century and resurgence in recent decades**. Orientador: Ally, Shamir Andrew. 2004. 209 f. Tese (Doutorado em Filosofia) –The Graduate Faculty of Greenleaf University, Florida, 2004.

HELLER, John L. Is Latin a Dead Language? **The Classical Journal**, vol. 58, no. 6, The Classical Association of the Middle West and South, 1963, pp. 248–52, Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3293983>. Acesso em: 21 Jan. 2022.

HOITENGA, Dewey J. Jr. Three Minds: Liberal Education According to William Harry Jellema. **Grand Valley Review: Grand Valley State University**, Vol. 3: Iss. 1, Article 4, p. (4-13), 1987. Disponível em: <http://scholarworks.gvsu.edu/gvr/vol3/iss1/4>. Acesso em: 4 jan. 2022.

HUBELL, Harry M. Why Study Latin? **The Classical Journal**, vol. 24, no. 7, The Classical Association of the Middle West and South, 1929, pp. 482–482, Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3289339>. Acesso em: 20 Jan. 2022.

JOSEPH, MIRIAM. **O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem**. Tradução e adaptação de Henrique Paul Dmyterko. São Paulo: É Realizações, 2008.

KREEFT, PETER. Prefácio. In: CLARK, KEVIN & JAIN, RAVI SCOTT. **A tradição das artes liberais: uma filosofia da educação cristã clássica**. Tradução de William Bottazzini Rezende. Campinas, SP: Kírión, 2021. p.9-11.

LAURIOLA, Rosanna. The Challenging of teaching the value of classics today: the “children at the university project”. Paths toward the future and pedagogical matters. **Thamyris**, n. 3, 2012, pp. 3-69. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/THE_CHALLENGING_OF_TEACHING_THE_VALUE_OF_F.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

LEITE, Leni Ribeiro. **Latine Loqui: curso básico de latim**. Vitória: EDUFES, 2016.

LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa e. O Ensino de Língua Latina no Brasil: percurso e perspectivas. **Classica - Revista Brasileira De Estudos Clássicos**, v.27, n.2, pp.53-77, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.24277/classica.v27i2.226>. Acesso em: 26 jan. 2022.

LEITE, Leni Ribeiro. Aprendendo a ler – e a falar – em latim, In: PRATA, Patrícia; FORTES, Fábio (orgs.) **O Latim Hoje: Reflexões sobre cultura clássica e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p.131-151.

LEME, Fernando Gorab *et al.* O Projeto *Minimus*: Latim e Grego no Ensino Fundamental. **Phaos**, n.13, pp. 93-117, 2013. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/phaos/article/view/4606>. Acesso em: 24 jan. 2022.

LEWIS, C.S. **The Discarded Image: Na Introduction to Medieval and Renaissance Literature.** Cambridge University Press, 1964.

LIMA, Alceu Dias. **Uma estranha língua?** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

LONGO, Giovanna. **Ensino de latim: reflexão e método.** 2011. 220 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154627>. Acesso em: 31 jan. 2022.

LONGO, Giovanna. Semiótica e Estudos Clássicos: o texto latino como objeto de significação. *In:* AMARANTE, José; LAGES, Luciene (orgs.). **Mosaico Clássico: variações acerca do mundo antigo.** Salvador: UFBA, 2012. p. 219-230.

MIOTTI, Charlene Martins. Letras Clássicas na Escola: sobre a “utilidade do inútil”. **Nuntius Antiquus**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 49-69, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/1983-3636.12.2.49-69>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MONTAGNER, Aírto Ceolin. Linguagem e Ensino na Idade Média. **PRINCIPIA**, Revista do Departamento de Letras Clássicas e Orientais do Instituto de Letras - LECO - INSTITUTO DE LETRAS - CEH - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ano 12, N°. XVIII, 2009, p.95-102. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/principia/article/view/8161/5942>. Acesso em: 23 fev. 2022.

MOURA, Alessandro Rolim de; GARRAFFONI, Renata Senna. As línguas clássicas no Ensino Fundamental: considerações a partir de uma experiência recente. *In:* PRATA, Patrícia; FORTES, Fábio (orgs.) **O Latim Hoje: Reflexões sobre cultura clássica e ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. P.167-204.

NASSER, JOSÉ MONIR. Para entender o Trivium. Prefácio *In:* JOSEPH, MIRIAM. **O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem.** São Paulo: É Realizações, 2008. p.13-18.

NOUGUÉ, CARLOS. O Trivium, da Irmã Miriam Joseph – obra única. Prólogo. *In:* JOSEPH, MIRIAM. **O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem.** São Paulo: É Realizações, 2008. p.7-11.

PIMENTEL, Maria Cristina. De como os clássicos aumentam a fruição da literatura: uma proposta didática. *In:* CRAVO, Cláudia; MARQUES, Susana (orgs.). **O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1340-6>. Acesso em: 01 fev. 2022. p.35-42.

PINTO, Neiva Ferreira. Nossa Herança. Nosso trabalho. *In:* PRATA, Patrícia; FORTES, Fábio (orgs.) **O Latim Hoje: Reflexões sobre cultura clássica e ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p.41-51.

PRATA, Patrícia; FORTES, Fábio (orgs.) **O Latim Hoje: Reflexões sobre cultura clássica e ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SALEMA, Luís. Fazer educação linguística: ensinar Grego, avaliar as aprendizagens. *In*: CRAVO, Cláudia; MARQUES, Susana (orgs.). **O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1340-6>. Acesso em: 01 fev. 2022. p.111-127.

SAYERS, DOROTHY. **As ferramentas perdidas da aprendizagem**. Tradução livre: Eli Daniel, Felipe Sabino de Araújo Neto e Helder Nozima. Disponível em: http://www.monergismo.com/textos/educacao/ferramentas_perdidas.htm. Acesso em: 04 jan. 2022.

SOUSA, Fernanda Cunha et al. **Ensino de latim durante a pandemia? A extensão universitária e seus novos desafios**. Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, 11 Mar. 2021. Disponível em: https://www.classica.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=35&impressao. Acesso em: 21 mar. 2022.

SOUSA, Fernanda Cunha et al. O Ensino de Latim no Brasil: Um passado e várias perspectivas. **Revista Trem de Letras**, Alfenas, MG., V. 6, n.2, p. 1-21, e019006, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/1347-Texto%20do%20artigo-5633-3-10-20210126.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. A Renovação do Currículo do Ensino Secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/71259>. Acesso em: 26 jan. 2022.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. O Humanismo no Medievo. **Dissertatio**: Pelotas, Instituto de Ciências Humanas: Departamento de Filosofia, n° 11, p. 59-81, Inverno de 2000. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/isp/dissertatio/revistas/antigas/dissertatio11.pdf#page=61>. Acesso em: 05 jan. 2022.

VIARO, Mário Eduardo. A Importância do Latim na Atualidade. **Revista de ciências humanas e sociais**, São Paulo, Unisa, v. 1, n. 1, p. 7-12, 1999. Disponível em: http://www.unilago.com.br/download/arquivos/20996/artigo_mario_viaro.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

WELLER, Charles Heald. Why Study Greek? **The Classical Weekly**, vol. 4, no. 27, Johns Hopkins University Press, 1911, pp.211-13. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/4386429>. Acesso em: 21 Jan. 2022.