

## O ENSINO COMUNICATIVO DO LATIM: A INTERAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM E O APRENDIZ

Autor: Rafael da Silva Santana

*Universidade Federal de Pernambuco- UFPE*

*rafael.silvasantana@hotmail.com*

Coautor e Orientador: David Pessoa de Lira

*Universidade Federal de Pernambuco- UFPE*

*lyrides@hotmail.com*

**Resumo:** Através dos *Standards for Classical Language Learning* (Padrões para a Aprendizagem de Língua Clássica), verifica-se que o problema do ensino-aprendizagem do latim ainda é um problema de ordem didático-metodológica. A priori, o focus no método centrado no conteúdo não apresenta nenhuma eficácia e acurácia na aprendizagem de todos os aprendizes. No entanto, o ensino comunicativo de línguas salienta que nenhuma metodologia é única ou técnicas podem ser prescritas concernente à competência comunicativa. A competência comunicativa do latim pelo aprendiz não pode ser tomada em termos absolutos, tampouco pode configurar unicamente competência linguístico-gramatical. Faz-se necessário considerar três pontos importantes neste artigo: a) o ensino da língua; b) a língua como produção textual; c) o estudo e a aprendizagem da língua. O ensino comunicativo do latim tem o aprendiz como focus e estabelece padrões de aprendizagem por meio do aprendiz. Diferentemente do que se pode pressupor, os padrões não são currículos ou metodologias de ensino, mas um aporte de ensino-aprendizagem do latim. O presente artigo constitui-se em uma pesquisa qualitativa como observação no curso de Letras do Centro de Artes e Comunicação – CAC da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE com foco nas disciplinas de Latim I e II que são obrigatórias para os Cursos de Licenciatura em Português e em Espanhol, teve como objetivo demonstrar como os aportes dos padrões de aprendizagem do latim podem reforçar o ensino comunicativo dessas línguas através do focus na aprendizagem e no aprendiz. Como referencial teórico, recorre-se a Gruber-Miller, Savignon e Gascoyne. Com a pesquisa foi perceptível que, mesmo com ótima formação na área e um bom currículo, professores têm dificuldades em desenvolver as disciplinas de línguas antigas e suprir as demandas existentes assim como lidar com uma variedade de estilos cognitivos e de aprendizado dos estudantes de uma forma geral no ensino presencial.

**Palavras-chave:** Ensino Comunicativo, Línguas Clássicas, Latim, Aprendizagem, Aprendiz.

### INTRODUÇÃO

Sabe-se que línguas, como a latina, são necessárias para o estudo linguístico-hermenêutico-literário. Essas línguas, na forma como foram fixadas por escrito não são mais línguas plenamente faladas e seu ensino-aprendizado tem como principal objetivo proporcionar aos aprendizes e estudantes o domínio da língua literária e seu processo interpretativo (exegese e hermenêutica) como se expressa na sua tradição escrita até os dias atuais.

Na grande maioria dos Espaços de Aprendizagem (Filosofia, Letras, Direito, História) em modalidade presencial e/ ou no EaD (Ensino a Distância), as disciplinas que compreendem o ensino e o aprendizado do latim são oferecidas justamente porque é língua imprescindível e necessária para proceder a uma filologia histórica do texto clássico e poético, sem a qual não se executam os princípios exegéticos, uma vez que sua fonte (os *Odes* de Horácio ou a *Eneida* de Virgílio, a *Vulgata* etc.) se trata de texto na modalidade escrita e também no âmbito literário.

Um fato muito comum é que algumas Faculdades optaram por excluir o latim de seu quadro de disciplinas. Embora algumas instituições as tenham como disciplina necessária, ela passará a ser oferecida com uma carga horária menor do que o ideal para o aprendizado de uma língua histórica. Em outros casos, os estudantes têm problemas em decodificar os fatos linguístico-gramaticais e, quando se deparam com disciplinas obrigatórias de latim, sentem-se confusos e entediados ou desistem totalmente.

Amiúde, na atualidade, busca-se analisar o fato linguístico apenas pelo modo sincrônico. Percebe-se que a dificuldade está na própria metodologia ou enfoque aplicado como tal e também na Pedagogia da Língua, focada ora nos métodos centrados no aprendizado da língua ora nos métodos centrados no próprio aprendiz. É perceptível que, mesmo com ótima formação na área e um bom currículo, professores têm dificuldades em desenvolver as disciplinas de línguas antigas e suprir as demandas existentes assim como lidar com uma variedade de estilos cognitivos e de aprendizado dos estudantes de uma forma geral no ensino presencial.

Percebe-se que o problema é de ordem didático-metodológica. As pesquisas recentes sobre a Pedagogia da Linguagem dão ênfase parcialmente ao método centrado no aprendizado de conteúdo (da língua) e ao método centrado no aprendiz (estudante ou discente). O método centrado no aprendizado de conteúdo objetiva apresentar a língua como um todo por meio de vários passos metodológicos: o método de gramática-tradução, o método áudio-lingual, natural etc. O método centrado no aprendiz preocupa-se com os talentos, as potencialidades e as limitações do estudante no processo de aprendizagem ou cognição (DEAGON, 2006, p. 28). E esse constitui o interesse deste artigo.

Não obstante, *a priori*, faz-se necessário considerar três pontos importantes neste artigo: 1) o ensino da língua; 2) a língua como produção textual; e c) o estudo e a aprendizagem da língua. Quando se ensina uma língua, procura-se saber o que de fato se estuda sobre a língua. Luiz Antônio Marcuschi menciona que esse

questionamento não se dá apenas com a língua, mas pode ser aplicado a muitas coisas (MARCUSCHI, 2008, p. 50; Batista, 1997, p. 1). Isso deve ser feito, inclusive, com as línguas clássicas. O ato de ensinar é associado à motivação, ao interesse, ao objetivo e à intenção central, abrindo caminhos para o objeto de estudo e para a perspectiva. Essas motivações têm sua razão de ser tanto por argumentos fundamentados como por explicações plausíveis (MARCUSCHI, 2008, p. 50-5). Em todo caso, essas motivações não podem ser excludentes.

Quando se trata de uma língua materna, não se pode conceber que o ensino deva levar em consideração que os discentes não a dominem. As crianças, adolescentes e adultos já conhecem bem sua língua. A ideia de uma competência comunicacional ou comunicativa não se deve pressupor um mero conhecimento normativo da gramática. É através dessa competência comunicativa que se deve refletir sobre a língua. O ensino sai de seu aspecto normativo para o reflexivo. Nesse sentido, o falante de uma determinada língua domina suas regras, mesmo havendo variações, as quais não podem ser concebidas como ilimitadas. Em todo caso, não se pode negligenciar a função sociocognitiva da gramática. Ela serve como instrumento ou ferramenta na atuação comunicativa e um dos componentes da competência comunicativa, embora não se deva confundir a competência comunicativa com regras gramaticais e ortográficas (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Assim, é justamente neste sentido que se deve entender o ensino-aprendizado das línguas clássicas, não como línguas maternas, mas como línguas originárias. Os discentes, com aspectos cognitivos heterogêneos, sabem muito mais do que regras gramaticais e podem aprender novas estratégias comunicacionais na interação com os seus pares (MARCUSCHI, 2008, p. 55). Marcuschi, em nenhum momento, problematizou sobre o ensino da língua latina. No entanto, o que ele mencionou sobre ensino e aprendizagem da língua encontra ressonância com os Padrões para o Aprendizado das Línguas Clássicas e com o problema da chamada competência comunicativa, com a interação e as práticas texto-discursivas, sem mencionar um dos trabalhos textuais por meio das línguas clássicas.

### **O problema de ordem didático-metodológica**

John Gruber-Miller, professor do Departamento de Línguas Clássicas e Modernas do Cornell College, salienta que para existir comunicação é necessário que entrem em ação os modos interpessoal, interpretativo e de apresentação. Isso só é possível através de um contínuo processo de expressão, interpretação e negociação de sentidos e significações, como bem define Sandra Savignon. Para que uma pessoa tenha competência comunicativa, ela necessitará se munir das ferramentas de cinco componentes: 1) a

competência discursiva; 2) a competência sociocultural; 3) a competência linguística; 4) a competência retórica ou accional; e 5) a competência estratégica (GRUBER-MILLER, 2006, p. 11-12; SAVIGNON, 2002, p. 3-10).

Nota-se que o conhecimento de gramática é necessário e importante, mas não é o suficiente para possuir competência comunicativa nem tampouco para garantir o aprendizado de línguas antigas. É evidente que a gramática, no estudo da língua latina, é uma ferramenta primária quando se trata do ensino-aprendizagem de tal língua. Em todo caso, por si só, ela não é suficiente para que os aprendizes se comuniquem com competência e eficiência: é-nos relevante a competência a) para entender como um parágrafo se conecta a outro de forma coesa, como criar um discurso coerente (discursiva); b) para compreender e distinguir as ideias e os sentidos variados que ela recebe (retórica e sociocultural); para solucionar problemas quando há um equívoco de linguagem (estratégica) (GRUBER-MILLER, 2006, p. 12-13; SAVIGNON, 2002, p. 3, 6-7).

Por causa da natureza da língua e da sua modalidade não oral, a instrução (ou ensino) do latim enfatiza fortemente uma orientação gramatical e meticulosamente uma atenção aos detalhes morfofossintáticos. No entanto, isso favorece ou privilegia apenas um tipo de aprendiz (estudante): a) aquele que aprende sequencialmente bem; b) aquele que pesquisa independentemente de seus professores, de seus pares, de materiais específicos etc.; c) aquele que consegue distinguir detalhes em circunstâncias variadas de aprendizagem e com diferentes perspectivas; d) aquele que é sensível a diferenças sutis (DEAGON, 2006, p. 29-33). Em linhas gerais, são aqueles que confiam mais em dados concretos, detalhes e fatos e necessitam de informações; decidem com base lógica através de argumentos racionais; tomam decisões tranquilamente. Ademais, são envolvidos em ideias, são reflexivos antes de tomar uma atitude e são, em geral, pouco sociáveis (DEAGON, 2006, p. 27-28).

Esse tipo de aprendiz, amiúde, adéqua-se ao estudo de acordo com o método de gramática-tradução, ou seja, o método centrado no aprendizado de conteúdo. Estudantes com esse perfil são de áreas bem específicas de Exatas ou são dados à pesquisa aplicada. Em todo caso, segundo pesquisas, esses estudantes compõem a minoria nas salas de aula, em torno de dez por cento, principalmente na área de Ciências Humanas. É bem verdade que, quando se trata de estudantes nos Cursos de Letras Clássicas, esse percentual pode aumentar (DEAGON, 2006, p. 29-33).

Entretanto, por exemplo, no Curso de Letras do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), as disciplinas de

Latim I e II são obrigatórias para os Cursos de Licenciatura em Português e em Espanhol. Os aprendizes em geral apresentam estilos cognitivos e de aprendizagem heterogêneos. Muitos alunos se interessam pelos fatos linguísticos sincrônicos ou por literatura por conta de interesses imediatistas ou por questão de personalidade mesmo.

Não se trata de negligenciar o fato de que os alunos podem ter problemas de base linguístico-gramatical também, o que inviabiliza o aprendizado do latim: no momento de conceituar fatos linguísticos, definir conceitos gramaticais etc. Geralmente o aluno muda de curso de acordo com tendências mercadológicas e de atuação. Neste sentido, ele não se atém ao binômio vocação-formação: o aluno estuda em uma determinada área porque é o que há.

Nota-se que o Centro de Artes e Comunicação da UFPE é frequentado por pessoas com sensibilidade artística, pessoas talentosas, e que têm uma boa interação com pares e grupos. Mesmo no bacharelado em Letras da UFPE, hoje em dia, são poucos os estudantes que apresentam traços de estilo cognitivo e de aprendizagem que se enquadram no método puramente centrado no aprendizado de conteúdo. É comum ouvir de alunos, no Centro de Artes e Comunicação da UFPE, que Latim “é a disciplina de Exatas na área de Humanas” ou que “possui uma lógica matemática”. Isso advém do fato de que eles não se enquadram no modelo de ensino-aprendizagem que lembram detalhes lógico-matemáticos.

Para Andrea Deagon, professora de Estudos Clássicos na Universidade da Carolina do Norte, de forma geral, os estudantes, que se deparam com o método puramente centrado no aprendizado de conteúdo, acham que alguma coisa que lembre a aula de latim parecerá desagradável, sobrecarregado e errado (DEAGON, 2006, p. 33).

Sendo assim, os estudantes mais aplicados, no que diz respeito a esses estilos cognitivos e de aprendizagem, podem se adequar perfeitamente às necessidades e estruturas de um curso tradicional. Em todo caso, outros aprendizes ficarão entediados e aborrecidos, e desistirão de estudar latim ou ficarão totalmente alheios ao conhecimento dessa língua, pelas quais eles estavam interessados inicialmente, mas depois as denominaram de “muito difícil” ou “impraticável” (DEAGON, 2006, p. 33-34), desconsiderando a eficácia, o deleite e a utilidade dessas línguas. No Curso de Letras da UFPE, é muito comum se ouvir esse tipo de consideração a respeito da disciplina de latim.

Ademais, há também um equívoco interpretativo quanto ao uso da Linguística. Muitos advogam que para os estudos linguísticos, as línguas antigas não são importantes ou relevantes. Isso é resultado de uma potencialização da Linguística sincrônica e, por isso, pode-se incorrer em um ledô engano. É bem verdade que o fato



linguístico delimitado por Ferdinand de Saussure é analisado em uma perspectiva sincrônica. Mas também é verdade que Saussure era Filólogo e conhecedor de línguas antigas, sem as quais ele não poderia confirmar suas principais teses. Ademais, metade do seu *Curso de Linguística Geral* é dedicada ao estudo da Linguística diacrônica (SAUSSURE, 1997, p. 193ss.). Sobre a língua, Saussure salienta que:

A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente. Não falamos mais as línguas mortas, mas podemos muito bem assimilar-lhes o organismo linguístico. Não somente a ciência da língua pode se privar de outros elementos da linguagem como ela só é possível quando esses outros elementos não estão misturados.

Destarte, pode-se vincular o ensino do latim aos princípios mais simples da Linguística saussureana, que é a distinção entre *língua* e *fala*. Um outro fato que pode ser salientado é que o organismo linguístico do latim pode ser explicado independentemente de ser uma língua morta ou viva. Os fatos linguísticos dessas línguas podem ser explicados tanto quanto os de qualquer outra língua. Não se pode inverter a natureza dessas línguas com a finalidade de melhor adequar à metodologia em função de uma gama de línguas vernaculares em franco uso na modalidade oral hodiernamente.

“Modalidade oral” e “falar” estão na categoria da oralidade fluente e corrente. Segundo os Standards for Classical Language Learning (Padrões para a Aprendizagem de Língua Clássica), quando se refere ao latim oral, deve-se pressupor o ato de leitura e de recitação, em voz alta, de textos em latim; a formulação de perguntas e respostas em latim; afirmações ou declarações; emissão de pedidos ou resposta aos pedidos. *Stricto sensu*, todos esses procedimentos são o que se pode chamar de “uso oral” do latim. No entanto, tudo isso é distinto de “falar”. O verbo “falar” tem sido evitado entre os padrões de aprendizagem de línguas clássicas. Geralmente, emprega-se este verbo para substituir a expressão “usar oralmente”, mas deve ser evitado para que não se pressuponha que a “conversação” seja considerada parte importante do padrão de aprendizagem das línguas clássicas (GASCOYNE et al., 1997, p. 40).

Isso pode levar ao questionamento acerca da interação e da prática discursiva em torno do gênero na forma falada hodiernamente. Muitos podem advogar que a prática discursiva e o estudo dos gêneros textuais devem ser delimitados ao contexto da língua oral, mesmo que haja reflexo na modalidade escrita. Como o latim é língua literária, ela não poderia se enquadrar nesse estudo.

Mikhail Bakhtin (1986, p. 60-61) inclui os gêneros literários (da antiguidade ao presente) na categoria de gêneros discursivos:

De fato, a categoria de gêneros de discurso deve incluir réplicas curtas do diálogo diário (e estes são extremamente variados dependendo da matéria tematizada, situação e participantes), narração diária, escrita (em todas as suas várias formas), a breve ordem militar padrão, a ordem complicada e detalhada, o repertório regularmente variegado de documentos de negócios (em sua maioria padrão), e o mundo diverso do comentário (no sentido amplo da palavra: social, político). E também devemos incluir aqui as formas diversas de afirmações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio à novela multivolume)

O problema é que os gêneros literários foram, por muito tempo, estudados largamente mais do que qualquer gênero discursivo e que apenas os seus aspectos e traços literários artísticos foram analisados em detrimento dos tipos específicos das enunciações discursivas, o que compartilharia de uma natureza verbal comum chamada língua (BAKHTIN, 1986, p. 61).

É bem verdade que os gêneros do cotidiano são simples e evocam seus aspectos dialogais na modalidade oral e escrita. Os gêneros literários, drama, lírico e épico; os comentários sociopolíticos; as pesquisas científicas; todos esses gênero formam aquilo que se chama de secundários e complexos (BAKHTIN, 1986, p. 61-62).

A língua literária é secundária e complexa, mas se constitui como um dos principais objetos do discurso. Mesmo secundária e complexa, ela apresenta um sistema dinâmico de estilos linguísticos. No entanto, percebe-se que os sistemas de estilos na língua literária mudam constantemente (BAKHTIN, 1986, p. 65).

Ao estudar a literatura latina, nota-se que os estilo muda, não necessariamente por conta do gênero ou dos autores, mas por épocas e pelo contexto histórico também. Isso advém do fato de que esses sistemas mudam por influência da língua não literária, movendo-se dos sistemas simples aos mais complexos. Deve-se desenvolver, nesse caso, uma explicação histórica sobre essas mudanças. A partir de uma análise sócio-histórica, compreende-se que o discurso, seus tipos e gêneros sofrem modificações que acontecem no âmbito social da vida. O estudo da língua literária dos textos latinos podem explicar os fenômenos desde a história da sociedade até a história da linguagem. Por esta razão, não se explica os fenômenos morfossintáticos, lexicais e fonéticos do latim na literatura sem atravessar o estilo genérico (dos gêneros) e suas modificações e implicações (BAKHTIN, 1986, p. 65).

O que se pode inferir a parti disso, a língua latina pode ser estudadas levando em consideração os fenômenos linguísticos. O fenômeno discursivo pode ser explicado da mesma forma como se explica em qualquer texto da língua hodierna oral e escrita. Essas línguas são complexas e secundárias, mas possuem elementos secundários e simples no seu aspecto dialogal. O estudo dessas línguas comprova o processo histórico das mudanças dos estilos, tipos e gêneros.

## O ensino comunicativo do latim com *focus* no aprendiz

Por definição, o *focus* do Ensino Comunicativo de Línguas (doravante ECL) está no aprendiz (estudante ou discente). São justamente as necessidades comunicativas dos aprendizes que fornecem a forma ou a estrutura para a elaboração dos objetivos dentro de um programa de ensino. Trata-se de objetivos programáticos e funcionais, uma vez que se leva em consideração a competência funcional da comunicação. Ademais, isso implica em uma avaliação qualitativa do aprendiz em detrimento de determinações quantitativas acerca de características linguísticas (Savignon, 2002, p. 4). Sendo assim, todas as cinco competências comunicacionais supramencionadas são componentes frente aos contextos (SAVIGNON, 2002, p. 8). Há oito princípios do ECL que Savignon (2002, p. 6) levou em consideração a partir do sumário de Berns (1990, p. 104), os quais podem se adequar ao ensino-aprendizagem do latim, a saber:

1. O ensino de língua é baseado em uma visão da língua como comunicação. Isto é, a língua é vista como um instrumento social que os falantes usam para fazer a significação; os falantes comunicam-se sobre algo a alguém com algum objetivo, ou oralmente ou por escrito.
2. A diversidade é reconhecida e aceita como parte de desenvolvimento de língua e uso em aprendizes e usuários de segunda língua, como é com usuários de primeira língua.
3. A competência de um aprendiz é considerada em relativos, não em absolutos termos.
4. Mais de uma variedade de uma língua é reconhecida como um modelo viável para aprender e ensinar.
5. A cultura é reconhecida como instrumental para a formação da competência comunicativa de falantes, tanto nas suas línguas primeiras como em subsequentes.
6. Nenhuma metodologia única ou o jogo fixado de técnicas se prescrevem.
7. O uso de língua se reconhece como serviço de funções ideacionais, interpessoais, e textuais e se relaciona ao desenvolvimento da competência dos aprendizes em cada um.
8. É essencial que os aprendizes se envolvam na realização de coisas com a língua — isto é, que usem a língua com vários objetivos em todas as fases da aprendizagem (tradução própria).

Assim, convém salientar que o ensino do latim deve pressupor uma finalidade comunicacional. Essa língua compreende ferramentas com finalidade social, as quais são usadas para dar ou fazer significação. A comunicação na aprendizagem do latim tem de cumprir um objetivo claro. Por que e para que se estuda latim? A finalidade da aprendizagem dessa língua deve ficar clara e evidente para os aprendizes como instrumento social. Alunos de Biologia querem aprender latim por questão bem específica e prática: os nomes científicos. Alunos do curso de Direito sabem que o conhecimento de termos técnicos em latim é essencial, inclusive para a interpretação da lei, baseada nas Leis



Romanas. Quem estuda Filosofia busca entender conceitos latinos e compreender os textos filosóficos.

Não obstante tudo isso, deve-se levar em consideração o estilo cognitivo e a heterogeneidade dos aprendizes como parte do desenvolvimento do ensino do latim como uma segunda língua. Os aprendizes se deparam com a língua latina como outro idioma. Mesmo os discentes dos cursos de línguas românicas (como de português, espanhol e francês) não veem o latim com certa inteligibilidade. A heterogeneidade dos discentes também contribui para isso. Essa heterogeneidade é de ordem de aprendizagem ou de estilo cognitivo. Qual seria a melhor forma de apresentar a língua latina que não excluísse a heterogeneidade dos discentes?

Uma das assunções dos *Standards for Classical Language Learning* é que o aprendizado da língua deve ser “para todos os estudantes” (Gascoyne et al., 1997, p. 3; Gruber-Miller, 2006, p. 16). No entanto, os discentes não aprendem da mesma forma e de todas as maneiras. Geralmente empregam-se os mesmos tipos de atividades para os alunos em detrimento de se conhecer a diversidade e heterogeneidade dos discentes. Há discentes que aprendem ouvindo, falando e agindo. Outros aprendem simplesmente pela visualização da escrita no quadro ou de algum filme. Há atividades que são úteis e eficazes para toda a turma, mas outras podem ser feitas em grupos e o resultado pode ser melhor. Ademais, deve-se levar em conta a heterogeneidade de formação dos alunos: alguns são sociólogos, músicos, atores, pintores, escritores, cientistas, matemáticos, economistas etc. (GRUBER-MILLER, 2006, p. 16). Gruber-Miller salienta e afirma o seguinte: “Esta é minha tarefa como professor para ativar tantas partes diferentes dos seus [*sic* dos discentes] domínios cognitivos, sociais, e afetivos quanto possível para ajudá-los a aprender o latim eficientemente.

O docente tem de reconhecer o estilo cognitivo predominante e as várias habilidades de aprender dos discentes. Todo estilo cognitivo tem uma significação comportamental que faz perceber a heterogeneidade de uma classe de alunos (DEAGON, 2006, p. 31-33).

Para isso, segundo Gruber-Miller, é importante considerar todos os sentidos de aprendizagem por parte dos discentes, não apenas através de leitura e escrita, mas através do ato da escuta e da fala, do drama e da encenação, da “contação” de história e da música. Isso advém do fato de que a língua é interativa e deve envolver toda a comunidade. Os professores devem fazer com que os discentes criem essa comunidade dentro da sala de aula. Como a língua latina, por meio da literatura, expressam ações, emoções, sentimentos, valores, crenças e afeições, convém ensinar aos discentes palavras associadas a

essas expressões. O procedimento para isso tem como base as atividades variadas que ajudam a sala de aula a construir uma comunidade, tais como jogos, pesquisas sobre valores, entrevistas e solução de problemas. Os discentes devem ser encorajados a estarem cientes de seu sucesso na aprendizagem e confiantes no procedimento de aprendizagem por parte do professor (Gruber-Miller, 2006, p. 17).

## **CONCLUSÃO**

Pode-se concluir que o ensino-aprendizagem do latim ainda possui um problema de ordem didático-metodológica. Atualmente, sua ênfase está no método centrado no aprendizado de conteúdo (da Língua) e não no método centrado no aprendiz (discente), o que dificulta o aprendizado. Foi supramencionado que existem cinco componentes comunicacionais, dentre as quais está a competência linguístico-gramatical. No entanto, muitos professores julgam que apenas o conhecimento gramatical é necessário para estabelecer uma competência comunicativa no que se refere ao latim. Os estudantes podem possuir outras competências comunicacionais que não sejam unicamente gramaticais, resultando em uma aprendizagem satisfatória. Toda competência comunicacional deve ser avaliada em termos relativos e não em termos absolutos.

O latim deve ser elemento de interação comunicacional entre os aprendizes. Assim, nenhuma metodologia pode plenamente ser única e insubstituível. Os alunos devem ser o foco de toda aprendizagem do latim. No momento em que se focaliza unicamente o método de procedimento no conteúdo, os aprendizes podem ficar relegados a uma única abordagem metodológica de ensino.

O latim não pode ser simplesmente retirado do currículo sem antes ter de identificar os padrões e os objetivos de ensino de sua disciplina. Os métodos não são soluções para todos os aprendizes. Toda metodologia deve possibilitar abertura diante de uma heterogeneidade de estilos cognitivos se não quiser que o latim seja simplesmente visto como língua obsoleta e sem propósito. Em última análise, deve-se contextualizar os cinco objetivos dos padrões para que a aprendizagem das línguas clássicas seja devidamente realizada dentro de uma comunidade, isto é, na sala de aula.

Em suma, os padrões de aprendizagem do latim são importantes para ajudar no processo metodológico de ensino e na realização efetiva da disciplina no currículo escolar e acadêmico, sem a qual é impossível pensar sobre uma matéria que não tenha nenhuma utilidade prática na vida dos aprendizes, pois o uso da língua tem função ideacional,

interpessoal e textual, proporcionando desenvolvimento na competência comunicacional do aprendiz do latim.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (Mikhail Mikhaïlovich). *Speech genres and other late essays*. Translated by Vern W. McGee. Austin (Texas) University of Texas Press, 1986. 177p.

BERNS, Margie. *Contexts of Competence: Sociocultural Considerations in Communicative Language Teaching*. New York: Plenum, 1990. 186p.

BETTS, Gavin; HENRY, Alan. *Complete Ancient Greek*. 3 ed. London: Hodder and Stoughton; New York: McGraw Hill, 2010c. 444p.(Teach Yourself Books).

DEAGON, Andrea. Cognitive Style and Learning Strategies in Latin Instruction. In: GRUBER-MILLER, John. *When dead tongues speak: teaching beginning Greek and Latin*. Edited by John Gruber-Miller. Oxford; New York: Oxford University Press, 2006. p. 27-49.

GASCOYNE, Richard C. et al. *Standards for Classical Language Learning*. Oxford (OH): American Classical League, 1997. 48p.

GRUBER-MILLER, John. *When dead tongues speak: teaching beginning Greek and Latin*. Edited by John Gruber-Miller. Oxford; New York: Oxford University Press, 2006. 238p. (Classical resources series / American Philological Association ; no. 6).

KEAN, Jack; GRADY, Susan; SANDROCK, Paul. *Wisconsin's Model Academic Standards for Foreign Languages*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction, 2001. 39p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. 296p. (Educação linguística).

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de Linguistique Générale*. Publié par Charles Bailly et Albert Séchehaye avec collaboration de Albert Riedlinger. Édition critique préparé par Tullio de Mauro. Posface de Louis-Jean Calvet. Paris: Éditions Payot & Rivages, 1997. 520 p.

SAVIGNON, Sandra J. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In: SAVIGNON, Sandra J. *Interpreting communicative language teaching: contexts and concerns in teacher education*. Edited by Sandra Savignon. New Haven; London: Yale University Press, 2002. p. 1-27.