

Sobre a Arte de Ler em Latim

Rafael Falcón

O papel do latim na tradição pedagógica do Ocidente é muito maior do que desconfiar os próprios latinistas. Suas origens são mais remotas; sua constituição, mais sólida; sua finalidade, muito mais elevada do que imaginamos. A afirmação de que o latim é apenas uma língua -- por inquestionável que possa parecer -- é apenas parcialmente verdadeira; não é *por ser* língua, não é *como* língua que o latim foi ensinado nos últimos dois mil anos, mas como disciplina liberal, cujo propósito era desenvolver certas faculdades do espírito humano. Tal idéia, hoje, soa quase sempre absurda -- afinal, se a questão é aprender um idioma estrangeiro, por que latim, e não grego ou italiano? -- e é com pesar que declaro não ter conhecido um único professor que soubesse responder com clareza a essa justa perplexidade.

Em semelhantes condições, não surpreende que os métodos de ensino do latim se tenham perdido em discussões inúteis, sempre centradas na questão do *como*, quando deveriam perguntar, antes de tudo, *o que* queremos com nosso trabalho. Parte-se do princípio de que o problema é ensinar uma língua, mas ao mesmo tempo não podemos deixar de ouvir, como que detrás do palco, os sussurros de um fantasma, que às vezes parece afirmar, com a voz de Napoleão Mendes de Almeida, ser objetivo do latim “desenvolver raciocínio e concentração”; outras vezes, é um jesuíta lembrando o “estudo dos clássicos”; e ainda muitas vezes diversas se misturam, nem sempre claras, nem sempre compreensíveis. Sentimos sua influência caótica nos métodos, que trazem essas exigências misturadas umas às outras, sem saber de onde vieram ou qual é seu lugar na disciplina.

Escrever uma introdução a este livro, para mim, é uma oportunidade singular de pôr em perspectiva o que se vem fazendo nos estudos clássicos, e examinar com cuidado, diante da tradição que nos foi legada, a pergunta terrível: *para que estudar latim?* No fundo, nada distingue os métodos e as pedagogias, senão a resposta, geralmente implícita e inconsciente, que dão a essa pergunta. O que torna *The Art of Reading Latin* especial é haver aqui uma resposta razoável e rigorosamente aplicada à pedagogia, surgida não de especulações acadêmicas, mas do desejo sincero que sentia um professor de ver seus alunos lendo e apreciando os clássicos latinos. Quero começar pela simples exposição dessa louvável proposta, em alguns de seus aspectos técnicos mais importantes, para em seguida mostrar que ela possui uma base mais sólida do que aparenta, que remonta (e faz jus) a uma tradição mais antiga, e que há um enorme risco em desviar-nos, como estamos nos desviando, dos princípios que regiam essa tradição.

O Prof. William Hale exige que os estudantes não se contentem com a técnica tradicional de análise sintática, mas que aprendam também a ler na ordem em que liam os romanos, percebendo como o sentido se manifesta na sintaxe latina. Foi esse o primeiro motivo que encontrei para simpatizar com as idéias do Prof. Hale: eu mesmo havia sentido uma deficiência desse gênero nos meus estudos universitários e, quando criei o *Curso de Latim*

Online, fiz questão de evitá-la com uma espécie de “leitura analítica ao vivo”, em que, ao mesmo tempo que lia os textos originais palavra por palavra, eu explicava *como* a minha mente se comportava em cada etapa do processo. O resultado foi maravilhoso, ao ponto dos alunos terem aprendido em um só ano o que eu levava três para absorver na universidade. E o melhor: consegui usar *somente* textos originais, desde a primeira aula. Qual não foi minha satisfação ao descobrir que, ao menos nos princípios mais gerais, o Prof. Hale propusera justamente esse método de ensino?

O leitor que chegar a este livro com domínio da gramática latina, mas deficiências na prática da leitura, tirou a sorte grande: pode aplicá-lo imediatamente, pois tem sucesso garantido. Aquele, porém, que vier aqui procurando uma introdução ao latim sairá, infelizmente, decepcionado, pois não há sequer de compreender os exemplos e o material didático proposto pelo autor. Eu gostaria, então, de dirigir-me em primeiro lugar a esse iniciante, sugerindo-lhe um caminho para chegar ao conhecimento de que precisará para aproveitar *The Art of Reading Latin*. E qual seria o método mais claro de exposição desses requisitos, senão partir de um trecho do próprio livro? Na citação abaixo, o Prof. Hale apresenta a primeira palavra de um parágrafo de Tito Lívio e narra que perguntas fez (entre aspas), e que respostas obteve de seus alunos (em itálico).

Tarquinius. "What did Livy mean by putting that word at the beginning of the sentence?" *That the person mentioned in it is at this point of conspicuous importance.* "Where is Tarquinius made?" *In the accusative singular.* "What does that fact mean to your minds?" Here most of them are somewhat dazed, not being used to that word meaning, the very word that ought constantly to be used in dealing with syntax, or so-called "parsing." So I very probably have to say, "May it mean the duration of time of the act with which it is connected?" They say, *No.* I ask, "Why not?" Somebody says, *Because the name of a person cannot indicate time.* I say, "Give me some words that might indicate time." They give me *dies, noctes, aetatem*, etc. Then I ask, "May it mean extent of space?" They say, *No,* give me similar reasons for their answer, and, upon my asking for words that might indicate extent of space, they give me, perhaps, *mille passuum, tres pedes*, etc. Then I ask, "May it indicate the extent of the action of the verb, the degree to which the action goes?" They say, *No,* for a similar reason.

Este é apenas o começo da aula, e deve ser mais que suficiente para dar ao leitor uma idéia das exigências que a “análise antecipatória” comporta. Neste ponto é possível reagir de duas maneiras: a primeira delas é o desânimo completo, já que, distantes como estamos desse nível de domínio gramatical em *qualquer* idioma -- quem dirá em latim -- não nos parece possível recuperar o tempo perdido em menos de uma longa década. Responderei a essa falsa impressão depois, mas adianto que é inteiramente possível atingir o nível mínimo para aplicar este método, em não mais que uns poucos anos de estudo sério. A segunda reação possível, a mais confortável e adaptada à petulância do nosso tempo, é responder ao Prof. Hale que suas exigências são exageradas e até inúteis; que não é preciso dominar tanta gramática, se queremos apenas aprender uma língua; e que, para sermos francos, “existem meios mais

eficazes de aprender latim”. Concluiríamos citando, para contradizer o autor, o começo do seu próprio livro:

THE attacks which have been made of late upon the study of Greek and to some extent upon the study of Latin have had at their backs the conviction that the results obtained are very much out of proportion to the years of labor spent upon these languages by the schoolboy and the college student.

Faz-se necessário esclarecer essa enorme confusão. As palavras reproduzidas acima foram ditas em 1886. Já então o ensino de línguas clássicas era visto com desconfiança, e a tradição ameaçava ruir; já se falava da necessidade de aperfeiçoar as metodologias de ensino, que pareciam lentas demais para compensar o tempo a elas dedicado. Contudo, a crítica do Prof. Hale será mal compreendida por parte dos leitores, e mais especialmente por aqueles que, baseados num ou noutro defeito de seus avós, já os julgaram e condenaram. A resposta oferecida por nosso autor ao problema é muito diferente das que vêm sendo dadas mais recentemente por outros professores universitários e pela corrente mais popular -- porque mais vulgar -- do chamado “método direto”. E é para que fiquem mais claras as virtudes de um, que exibirei os vícios dos outros, de modo que não se confunda o remédio com a mera progressão nos estágios da doença.

Os extremistas são geralmente melhores que os moderados, porque (com raras exceções) não se distinguem tanto pela estupidez -- nela, encontram-se em pé de igualdade -- como pela coragem. De fato, eles ousam dizer em voz alta o que outros sussurram, e levar às últimas consequências os dogmas fundamentais de sua escola. Por isso, quando examinamos e reprovamos os extremistas, todos os moderados ruins caem por terra juntamente; pois não passam de versões mais polidas e covardes de seus irmãos, a quem, significativamente, chamam de “exagerados”. Pode uma virtude ser exagerada? De modo algum. Quanto mais a intensificamos, melhor ela fica; se algo, intensificado, torna-se vício, é que nunca foi virtude, e apenas nos confundia com uma forma suave, como os bandidos que, vestidos como pessoas comuns, desaparecem na multidão. E se é assim também nas discussões metodológicas, refutaremos os reformadores mais sinceros e radicais, para que juntamente caiam todos os cupins.

A proposta essencial do “método direto” é que uma língua seja aprendida sem intermediação de outras línguas e, se possível, de conceitos e explicações: sem dicionário bilíngüe, sem traduções e, preferencialmente, sem definições e análises gramaticais, partindo do uso e somente do uso para *habituat* o estudante às formas próprias do idioma em questão. Como (dizem eles) é assim que aprendemos nossa língua nativa, chamam também sua doutrina de “método natural”; esse seria o modo *normal* de aprender -- o que vinha sendo usado até então era “artificial”, “indireto” e, a depender da radicalidade do debatedor, “antinatural”. No caso dos que desejam aplicar essas noções às línguas clássicas, é especialmente chamativa sua exigência de que sejam *faladas*, para que as estudemos como “línguas vivas”.

Desde logo, é preciso desfazer um sofisma publicitário: a idéia de que alguém que “até” fala latim, certamente lê bem os textos clássicos. Quantas pessoas falam português corretamente?

E quantas dessas pessoas lêem e compreendem o poema *Os Lusíadas*? Quantos falam inglês “com fluência”? Nossos cursos de idiomas prometem consegui-lo em dois ou três anos. Quantos, não digo dos alunos desses cursos, mas de seus *professores*, são capazes de ler Shakespeare? Eis a verdade: passam-se quatro, cinco, seis anos de estudo do idioma falado, e não apenas o aluno continua a falá-lo mal, como não se torna nem um pouco mais apto a ler os textos clássicos desse mesmo idioma. Aprender a falar *não* acelera o desenvolvimento da leitura -- ao contrário, é uma habilidade que, para firmar-se, exige mais energia e tempo, os quais evidentemente são *roubados* da leitura. Qualquer professor de idiomas que seja moderadamente inteligente sabe muito bem disso e, se enfatiza a fala em primeiro lugar, é porque seus alunos normalmente dão maior importância ao turismo ou ao uso da língua no ambiente de trabalho, do que à leitura dos clássicos.

O inverso também não é totalmente verdadeiro. Aqueles que lêem muito numa língua não necessariamente a falam bem. Por outro lado, é evidente que precisam de pouco treinamento para entendê-la quando a ouvem -- especialmente se receberam alguma espécie de instrução fonológica quando aprenderam a ler. Os leitores, além disso, possuem um vocabulário muito mais rico do que aqueles que apenas falam. É verdade que boa parte desse vocabulário não será usada nos diálogos mais comuns; mas nós por acaso aprendemos latim para ter conversações vulgares? E não é verdade, igualmente, que quem lê tem um senso mais amplo das possibilidades de uma língua, e maior sensibilidade à sua estrutura gramatical?

Mas eis o que deve ser o argumento mais claro em favor da leitura: o vocabulário *passivo* precede e prepara o *ativo*. Todos os falantes de uma língua, em qualquer estágio de aprendizado, possuem maior vocabulário passivo que ativo, e só aqueles que vivem em ambientes linguisticamente medíocres conseguem, com o tempo, atingir uma relação menos desigual entre esses dois tipos de vocabulário. Em outras palavras, sempre sabemos mais palavras do que as que somos capazes de usar numa conversação; antes de usá-las, temos de conhecê-las por via passiva, o que normalmente se dá através da audição -- mas pode muito bem ocorrer enquanto lemos. E o que é mais: a leitura permite tamanho controle sobre o processo, tal abundância de palavras e tão elevada qualidade estilística, que supera a audição com grande vantagem como meio para absorver um idioma.

Em suma, falar não ajuda a ler; e se ler não leva naturalmente a falar, deve-se porém confessar que cria uma base firme para a fala em vários níveis, além de ser instrumento insubstituível da formação intelectual. Pode-se, com razão, afirmar que o melhor caminho para falar um idioma é falá-lo desde o princípio; mas nas línguas antigas o objetivo primeiro é *ler*. Se uma coisa não leva à outra, por que deveríamos perder tempo com a aquisição de mais uma habilidade? Tampouco me interessa, neste espaço, a proposta de recuperar o uso vivo do latim como “língua da cultura”, idioma universal dos estudiosos -- é claro que, ao empreender um projeto desse gênero, não poderíamos dispensar a fala, mas o que está em discussão aqui é apenas seu papel instrumental para *ler os clássicos*.

Cabe, enfim, um argumento em favor da língua falada como *instrumento didático*: a fala tem apelo psicológico singular, por produzir uma relação comunicativa direta entre dois seres

humanos. Assim, a audição seria o meio preferível de adquirir vocabulário passivo, ao menos até certo ponto -- pois o léxico disponível em conversação vulgar, na maioria das línguas, não passa de oitocentas palavras. Só a partir daí a leitura teria preferência, por abrir possibilidades mais amplas de aprendizado. Este é o melhor argumento que consegui encontrar para o uso da fala em estágios básicos do ensino, e ele merece ser pesado pelos professores honestos.

Contudo, resta uma dificuldade mais sutil e, não por acaso, muito mais importante: qual é a relação entre o latim falado e os textos clássicos? O Prof. Hale, neste mesmo livro, chega a comentar rapidamente a proposta de ensinar latim como se fosse uma língua moderna. Ele se limita a dizer que as línguas antigas são “difíceis demais” para serem aprendidas assim. Seria um erro acreditar que, nessa sentença, o autor se refere ao latim coloquial -- que é tão fácil quanto qualquer outro idioma, pois era falado por todo tipo de gente. É claro que ele enxerga alguma diferença entre o latim que se falava nas ruas da antiga Roma, e aquele que nós desejamos ensinar nas escolas e universidades. Ele também não acredita, evidentemente, no latim coloquial como uma porta para esse outro, porque a fala sofre, como já mostramos, de enormes limitações, tanto do ponto de vista vocabular quanto do gramatical.

Ademais, recuperar a fala não é o ponto crucial para a restauração do ensino. No processo de decadência do latim escolar, a fala não foi abandonada de imediato: primeiro, no modelo humanista, foi enfatizada como a coisa mais importante. Mas isso não interrompeu a queda das línguas clássicas na hierarquia das disciplinas escolares. Elas, que eram o centro e a base do currículo primário, foram relegadas, paulatinamente, a espaços menores, até se restringirem a uma classe muito específica de pessoas, as que vão à faculdade de Letras -- e, por fim, só às que querem doutorar-se no estudo de autores antigos.

Não obstante, o latim continuou sendo falado em sala de aula. Até o século XIX as crianças aprendiam a escrever na língua latina, e eram capazes de falar com fluência moderada, embora não fosse esse o objetivo da instrução. Não foi, portanto, a ausência da fala, como instrumento pedagógico, que causou a perda de importância do latim nas escolas; na verdade, foi ela um dos últimos acessórios a cair em desuso, prenunciando que o resto do edifício ruiria em menos de um século -- como de fato ruiu. A verdadeira causa do processo pode encontrar-se em fatores externos -- como a mudança de sentido da instituição escolar -- ou em alguma outra degradação interna do ensino, mas não no abandono da fala como instrumento didático.

“Justamente”, respondem nossos revolucionários, “embora o latim fosse falado, o método de ensino era antiquado demais. Nós nos livraremos do resto, e ensinaremos o latim *como língua viva*”. Contra a autoridade ancestral da disciplina das letras? Pois se falar latim fosse suficiente, por que é que os jovens romanos passariam sete anos na escola do *grammaticus*, memorizando declinações e conjugações verbais, recitando e explicando poemas e fazendo -- ó horror! -- exercícios de reordenação de frases (que alguns ignorantes dizem ser efeito da nossa fraqueza como falantes de línguas analíticas)? Por que faziam eles paráfrases de poemas em prosa? Por que praticavam variar gênero, número e caso de todas as palavras numa dada frase? Não eram falantes nativos? Não basta falar para ler os clássicos?

Não, por Hércules! Além de todas as limitações da fala, que demonstrei mais acima, é preciso dizer que ela não substitui de modo algum o restante da disciplina tradicional que, embora tenha sido incorporada ao ensino das línguas clássicas, não serve exatamente para aprender um idioma específico, mas para desenvolver certa faculdade do espírito, a qual se aplica a todo e qualquer idioma. De fato, quando o Prof. Hale define o objetivo de seu método (e a convicção que o originou), descreve-o nos seguintes termos: “ler como os romanos liam”. E explica que isso significa ler: 1) na *ordem* em que os romanos liam; 2) no *meio* que os romanos usavam; 3) numa *velocidade* que não pareça intoleravelmente lenta. Mas o autor omitiu um quarto elemento, por não poder imaginar que, algum dia, seria necessário dizê-lo em voz alta: 4) atendendo a todas as exigências, na *interpretação* dos textos, a que um aristocrata romano era treinado para atender.

Em outras palavras, para além de toda discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras, os defensores do método direto são incapazes de compreender que os elementos didáticos que lhes causam tanto horror não visam -- e jamais visaram -- ao aprendizado do latim *enquanto* língua. Se fosse esse o caso, os próprios romanos não teriam insistido que seus filhos, falantes nativos de latim, aprendessem essas mesmas coisas na escola. Isso significa que as línguas clássicas, e especialmente a latina, carregam consigo uma dimensão pedagógica mais ampla, que foi embutida nessas mesmas línguas e associada a elas pela tradição.

A verdade é que, da antiga Grécia à Idade Média européia, o ensino de idiomas não era uma preocupação da pedagogia. Os tratados de educação geralmente o consideram uma inconveniência, não lhe dedicando sequer um capítulo inteiro e passando rapidamente ao que verdadeiramente lhes interessa: a *grammatica*, palavra derivada do grego γραμματική -- arte das letras, que engloba o modo correto de falar e escrever (*ratio loquendi scribendique*) e a interpretação dos poetas (*enarratio poetarum*), seu objetivo máximo. Em tempos arcaicos, uma versão primitiva dessa disciplina era praticamente a educação inteira do aristocrata -- descontadas, naturalmente, as artes e o treinamento físico. No período clássico, ela se tornou uma espécie de ensino básico, ao qual estavam limitadas, por exemplo, as mulheres, e que, para os homens, precedia o curso de Retórica. Na Idade Média, era a base do Trivium, considerada por muitos pedagogos como a disciplina mais importante, o fundamento mesmo da inteligência. Passo em branco qual era o papel da *grammatica*, e portanto dos clássicos latinos, na aquisição da *sapientia*, a verdadeira finalidade do Trivium, embutida nas três disciplinas que o compõem. Discutamos seus aspectos mais mundanos e, por ora, fiquemos satisfeitos com isso.

Ocorre que o ensino do latim deriva precisamente dessa disciplina antiga, abrangendo o que hoje chamamos de “gramática” (embora, evidentemente, numa forma mais rudimentar) e a explicação dos poetas clássicos. Essa estrutura nunca foi abandonada, mesmo quando as artes liberais foram substituídas pelo modelo da “educação de massas”, enciclopédico, técnico e avesso ao que há de humano no homem. O latim permaneceu como resquício do sistema anterior, e foi perdendo espaço aos poucos, até dissolver-se completamente. No processo, primeiro os poetas perderam a maior parte de sua importância, e no fim até a gramática, sem a qual não há domínio consciente da linguagem, foi considerada um fardo. Hoje chegamos ao

ponto em que os ditos especialistas realmente discutem a idéia de ensinar as “línguas” clássicas de modo isolado, isto é, separando-as de toda a disciplina tradicional, que “fica para depois”. Não é difícil prever que, com mais algumas décadas, também os poetas serão completamente abolidos; para lê-los como as crianças medievais, que tinham essa oportunidade em poucos anos de escola, os estudantes modernos terão de envelhecer numa instituição universitária especializada. Não há rigorosamente nenhum motivo para ir a Virgílio se nosso objetivo é apenas aprender “uma língua”: é mais prático ler outros materiais, adaptados a essa finalidade, que serão produzidos em número cada vez maior. Pensando bem, por que *ler*? Passemos dos textos puros aos quadrinhos, dos quadrinhos ao vídeo!

Para que não digam, porém, que minhas críticas e previsões apocalípticas são infundadas, mostrarei um exemplo concreto de como o processo já está em andamento. O material mais popular de ensino “direto” do latim é o de Hans Ørberg, intitulado *Lingua Latina Per Se Illustrata*; nele já se vêem diversos elementos da degradação acima descrita. Cito o texto de uma das primeiras “lições”, e peço ao leitor que pronuncie tudo, pacientemente, em viva voz:

Iulia cantat: “Lalla.” Iulia laeta est.

Marcus: “St!” Marcus laetus non est.

Iulia cantat: “Lalla, lalla.”

Marcus: “Ssst!” Marcus iratus est.

Iulia cantat: “Lalla, lalla, lalla.”

Marcus Iuliam pulsat.

Iam Iulia non cantat, sed plorat: “Uhuhu!”

Marcus ridet: “Hahahae!”

Não me pareceu apropriado reproduzir as ilustrações. Para que o aluno não tenha -- coitadinho! -- de ver um vocabulário, em que *laetus* apareceria ao lado da tradução “alegre, feliz”, temos de repetir, como doentes mentais: *Iulia laeta est; Marcus laetus non est*, enquanto olhamos para as ilustrações, em que Iulia aparece sorrindo, e Marcus, zangado. Depois de ser golpeada por Marcus, lemos, *Iulia non cantat, sed plorat*, o que já seria suficientemente repulsivo a qualquer inteligência viva -- mas falta ainda o complemento: *uhuhu*. E, como se *Marcus ridet* não fosse bastante óbvio, ainda temos de recitar, com a gravidade própria da sala de aula: *hahahae*. Quem conheça os cursos de idiomas que grassam por aí já está familiarizado com esses artifícios, e sabe que, em sala de aula, devem ser complementados por mímicas e outras atividades circenses. É esse o preço a pagar, se queremos eliminar as traduções. Antes, líamos Cícero e Horácio para as crianças; agora, meditamos Iulia e seu *uhuhu*.

Sei que muitos, principalmente aqueles cuja mentalidade já foi irremediavelmente deformada pela pedagogia moderna, alegarão ser isso necessário para os pequenos. Que me dizem dos adultos que estudam pelo mesmo método, e que são, aliás, maioria? Este tempo já degenerou ao ponto de perder noção do óbvio? Quem se rebaixa a ler em voz alta -- pior, a encenar -- a história reproduzida acima, abafando a natural revolta e o senso do ridículo, torna-se mais

estúpido *no ato*. Não há caminho mais rápido para a burrice do que idiotizar-se voluntariamente; isso sempre foi de conhecimento dos homens, por virtude da mera intuição. Hoje, além de tudo, existe até a desenvolvida disciplina do *psicodrama*, usada por engenheiros sociais para reduzir a pó os cérebros das crianças, transformando-as suavemente em autômatos. Os cursos de idiomas se valem dessas técnicas para inculcar hábitos lingüísticos, e a maioria dos usuários pensa que nada mais acontece no processo. É uma ingenuidade irresponsável.

Os grandes pedagogos sempre reconheceram a importância de ensinar com material de alta qualidade -- “alta”, não do ponto de vista da eficácia didática, mas do valor literário objetivo. Nem a simples recitação de um texto poderia dispensar o exame de seu conteúdo, pois ele seria impresso na memória e, portanto, teria algum efeito sobre a alma. Essa prática degenerou, na Idade Moderna, em mero adestramento moralista (desembocando na monstruosa manipulação psicológica promovida hoje nas salas de aula por organizações globalistas), mas era, originalmente, mais ambiciosa: visava a imprimir no espírito da criança imagens de tudo o que fosse bom e belo, e havia sempre de ser o melhor *desde o começo*. Era essa a exigência de Quintiliano, talvez o maior pedagogo da Antiguidade e certamente um dos mais influentes, tanto na Idade Média como no Renascimento: que a criança, tão logo começasse a escrever as primeiras palavras, copiasse excertos dos poetas e máximas de elevado conteúdo moral; e que, quando estivesse lendo com alguma facilidade, lesse desde logo o grande Virgílio. E acrescentava, prevendo talvez a objeção dos modernos: “para compreender as virtudes de Virgílio, é preciso uma inteligência mais treinada; contudo, haverá bastante tempo para isso, e ele não será lido apenas uma vez...” Que pensaria Quintiliano da nossa *laeta Iulia* e seu *Marcus iratus*, que são aplaudidos, não digo por crianças inexperientes e imaturas, mas até por adultos nas universidades? Especule o leitor.

Mais de mil anos depois, Erasmo de Roterdã escreveu seus *Colloquia Familiaria* para facilitar o aprendizado do latim falado -- que, na época, além de instrumento pedagógico, era um recurso bastante eficaz para viajar pela Europa sem saber cinco idiomas diferentes. Os *Colloquia*, apesar de possuírem vocabulário relativamente simples e uma estrutura mais didática que a dos textos de Cícero, são diálogos de grande elegância, cujo estilo lembra bastante o de Terêncio. Alguns críticos afirmam ter sido nos *Colloquia* que Erasmo atingiu sua expressão literária mais perfeita. Não obstante, no prefácio nosso autor teve de justificar-se por, sendo homem maduro, dedicar sua atenção a “infantilidades”. A obra parecia excessivamente pueril e vulgar, uma vez que o assunto dos diálogos era leve, e seu tratamento, suavemente cômico -- características literariamente convenientes ao gênero, mas pouco aceitas pela moralidade da época, formada como era nos princípios de Quintiliano. Tampouco Erasmo pensava muito diferente -- ele reafirma muitas vezes, em seu *De Ratione Studii*, que é preciso ler os melhores materiais desde o início -- e justificou esses textos mais leves como o açúcar que acrescentamos a certos remédios, para facilitar que as crianças os tomem. Se seus diálogos, que são verdadeiras obras literárias, eram para ele como um remédio adoçado, que diria ele de Hans Ørberg? Açúcar puro, e sem o remédio junto! Que resultado pode ter algo assim, senão um tipo de diabete intelectual?

O que digo de Ørberg vale, guardadas as proporções devidas, para qualquer método que use textos adaptados ou facilitados, ou que siga os princípios do “método natural”. E no entanto muitos, cada vez mais, continuarão a usá-los e a justificar-se, enquanto adiam de novo e de novo, já adultos, o que os alunos do bem-aventurado Alcuíno faziam na mais tenra infância. É que “ainda não estão preparados” para os clássicos; os métodos antigos são “muito duros”. Jane Welsh Carlyle, esposa do ensaísta Thomas Carlyle, memorizou sozinha, aos quatro anos de idade, a declinação da palavra *penna*, para convencer seu pai a enviá-la à escola de latim. Aos nove, ela lia Virgílio. No século XIX, esse método era bom o bastante para uma inglesa de quatro anos; mas já não funciona para um americano de trinta, hoje. Não me fale, Erasmo, de “infantilidades”. Esta é a era das infantilidades. E isso, infelizmente, tem um preço.

Em suma, o adiamento progressivo da gramática analítica e dos *auctores* clássicos, e sua posterior eliminação completa, não são respostas à decadência do ensino do latim: são seus próximos estágios. Aqueles que criticam Napoleão Mendes de Almeida pela aridez de seu método e, contra ele, propõem ensinar latim como uma língua qualquer, são seus inimigos no que ele tinha de bom, e seus continuadores no que ali havia de errado. A falta dos pedagogos que nos precederam era isso mesmo: falta, não excesso. Não nos cabe, como se diz, jogar o bebê fora com a água do banho; bem ao contrário, é preciso acrescentar à disciplina anterior os elementos que lhe darão mais sentido e melhor ordem. O desejo de tornar o aprendizado mais fácil e prazeroso é, certamente, louvável, mas em hipótese alguma deve ele ter prioridade sobre os objetivos do ensino: não faria sentido algum tornar o processo de construção de um arranha-céu mais fácil se, como resultado, conseguíssemos apenas uma simpática casa de subúrbio. Se os fins não permanecem, pouco importa a qualidade dos meios.

E se estiver o leitor convencido da necessidade de alguma gramática, e não somente daquela necessária para o uso da língua, mas também da que manipula conscientemente a forma da linguagem, podemos falar, enfim, de como se chega a obter o mínimo necessário para praticar o que se ensina neste livro.

O Prof. Hale escreveu um *First Latin Book*, que não recomendo, porque não segue o conselho que ele mesmo nos deu neste volume. O conselho era que os alunos recebessem desde cedo o latim como era escrito pelos autores clássicos, na ordem e na complexidade original; a prática do *First Latin Book*, porém, é usar frases adaptadas e simplificadas, como os demais métodos introdutórios da época. Por que a incoerência? Porque, suponho, o autor estava habituado a ensinar àqueles que já tinham aprendido o básico, e essa sua experiência refletiu-se melhor neste livro, do que no outro, destinado a iniciantes.

Quanto a mim, quero que o aluno faça o que nos aconselhou o Prof. Hale: que aprenda desde o começo com os melhores, que absorva a disciplina gramatical mediante prática freqüente, e que faça muita *análise antecipatória* tão logo lhe seja possível. É verdade que, se tentar atingir primeiro o nível dos alunos de latim da Harvard do século XIX, precisará memorizar a gramática de Allen e Greenough; mas eu mesmo provei, na minha prática pedagógica, que é possível exercitar esse tipo de análise desde o princípio, sem adquirir senão algumas noções

básicas da teoria gramatical. O mais importante é que *alguma* análise seja feita, que os textos ganhem complexidade quanto antes. Em vez de usar, por exemplo, uma frase adaptada como *puellam magistra laudat*, leio em meu curso estes versos de Horácio: *quis multa gracilis te puer in rosa / perfusus liquidis urget odoribus?* É difícil descrever com justiça o prazer que sentem os alunos durante a investigação, enquanto classificam cada um dos termos, anotam seus significados e tentam combiná-los de todas as maneiras razoáveis, até achar um sentido definitivo para o período; mas maior ainda é o deleite de, depois de terem assim organizado a frase, retornar ao original e lê-lo na ordem, sendo capazes de entender palavra por palavra, sem jamais terem dedicado tempo algum a quaisquer infantilidades “introdutórias”.

A tradução, contudo, só deve ser usada instrumentalmente. Não faça o leitor como os instrutores criticados pelo Prof. Hale: não comece a traduzir antes mesmo de ler. A tradução frasal não é o começo do processo, mas o fim: só se pode traduzir aquilo que primeiro se entendeu. Monte para si o vocabulário do texto, investigando e anotando cuidadosamente os sentidos possíveis de cada palavra, e depois, se não consegue ler a frase na ordem original, reordene-a, sem traduzir, aproximando sua sintaxe da língua portuguesa, mas preservando a estrutura fundamental do latim. Ponha juntos os nomes que concordam em caso e número: *quis puer gracilis perfusus*; ordene os termos de tal modo que o sujeito preceda o verbo, e o verbo, ao objeto. Fique sossegado, que os jovens romanos faziam exercícios muito parecidos, e isso não corrompeu seu aprendizado. Lembre-se apenas de sempre retornar ao original, lê-lo na ordem e só recorrer à análise completa e à reordenação quando se fizer necessário. Não trate isso como a leitura “normal” em latim, mas como *instrumento hermenêutico*, a ser usado somente em caso de necessidade -- e a necessidade, que de início é a norma, deve ficar cada vez mais rara conforme se progride no aprendizado. É assim que apresento essa e outras técnicas aos meus próprios alunos.

Cabe, por fim, alertar que este texto foi escrito com o propósito de orientar uma leitura correta de *The Art of Reading Latin*. Para atingir o objetivo, foi necessário esclarecer e sistematizar a técnica do Prof. Hale num nível ao qual o próprio autor talvez não tenha chegado. Ele repete muitas vezes, por exemplo, que seu desejo é passar da análise consciente para a prática “inconsciente”; termo infeliz, que pode refletir má formação de conceitos ou, ao menos, rudeza na expressão. Afinal, se o objetivo fosse usar a língua de modo “inconsciente”, por que não poderíamos *aprendê-la* inconscientemente, como advoga o método direto? Mas os romanos que ouviam Cícero no Senado -- os quais o Prof. Hale pergunta, jocosamente, se faziam análise sintática, se procuravam o verbo principal e o sujeito enquanto escutavam o discurso -- não aprenderam latim de modo “inconsciente”. Eram aristocratas educados na meticulosa disciplina das letras; tinham memorizado versos e discursos e, certamente, desfizeram muitos hipérbatos na escola. Se é verdade que eles atingiram -- e nós devemos atingir -- certa facilidade no uso geral da língua, nem por isso a arte da gramática foi aprendida em vão; é instrumento intelectual da maior utilidade, que garante a percepção da *estrutura material da linguagem*, como dizia Dante, e possibilita o uso disciplinado, rigoroso, arquitetônico dessa mesma estrutura. Não a aprendemos para usarmos constantemente todos os seus recursos, mas para que alguns deles se incorporem ao

nosso espírito, regendo espontaneamente a manipulação da língua que o Prof. Hale chama de “inconsciente”, enquanto os demais restam estacionados, em vigília, esperando o momento da batalha.

Apesar dessa e de algumas outras imprecisões vocabulares ou conceituais, minha única objeção séria às recomendações deste livro diz respeito ao grau de exatidão gramatical que parecem requerer da formação teórica do aluno, antes que ele possa tocar num texto de César ou Salústio. Está muito bem que se nos exija traduzir “de ouvido”; mas que sejamos obrigados, ao ouvir, a ter em mente, suspensos, todos os usos possíveis do acusativo, com seus nomes e definições técnicas, é rigor demais para o começo dos estudos. Como já sugeri, essa deficiência (ou excesso) do Prof. Hale provavelmente se deve ao fato de ter ele trabalhado com alunos já formados numa tradição eminentemente teórica e sistemática de ensino gramatical. Nossa atenção, porém, não deve estar em conseguir exatidão e completude nos conceitos da gramática, mas em desenvolver gradualmente as *faculdades* do espírito, exigindo do aluno tanto quanto for possível, sem sacrificar o interesse e a humanidade dos estudos. Para isso, repito, é melhor que tenha contato com os clássicos desde cedo, e só com o tempo, enquanto desenvolve seu vocabulário e suas habilidades em geral, vá se habituando aos diferentes usos que cada caso possui. Aprender a gramática em forma de catálogo, memorizando todas as regras antes de conhecer os *auctores*, não me parece apresentar nenhuma vantagem, exceto para professores incompetentes.

Em suma, o que vejo de defeito no Prof. Hale não é dele, mas de sua época; e as qualidades de sua inteligência são tão pujantes, tão evidentemente luminosas que, se tivessem sido seguidas com rigor e examinadas com lucidez, teriam dado origem a uma verdadeira restauração dos estudos clássicos. Não julgo possível, nas atuais condições do mundo -- e especialmente do Brasil -- atingir o ideal de que eu e o Prof. Hale compartilhamos, mas também não digo que seja estritamente necessário. Se cumprirmos as funções essenciais da antiga *grammatica*, desenvolvendo nos alunos a sensibilidade básica para a estrutura da linguagem, dando-lhes os meios para ler os clássicos e apreciar suas imensas virtudes, mostrando-lhes por que são ainda hoje modelos invictos de escrita e pensamento, já teremos firmado os fundamentos da educação, e os estudantes poderão avançar por conta própria. Nada pode ser obtido com pressa indevida, com saltos e precipitações infantis; mas pacientemente, respeitando mais a prática de nossos ancestrais do que quaisquer novidades chamativas, desprezando os truques publicitários e atentando a experiência, iremos tão longe quanto precisamos, e mereceremos a gratidão de nossos filhos e netos.

(escrito como prefácio para *The Art of Reading Latin*, a ser editado pela Editora Resistência Cultural)