

COLLOQUIA LATINA E ACTIVIDADES ORAIS NA SALA DE AULA DE LATIM

Mário Magalhães Lopes da Silva
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
msilvamlx@gmail.com

ABSTRACT

Research into second-language learning reveals that the traditional grammar-translation method of language teaching is inefficient and that it is desirable to use active communicative approaches. Written dialogues known as colloquia familiaria have been used for centuries to aid in the development of students' Latin language skills. Several activities are suggested that can be used with these texts to stimulate students' learning in the Latin classroom.

KEYWORDS

Colloquia Familiaria; conversational latin; communicative language teaching.

Embora o estudo da latinidade seja particularmente direccionado para a leitura e a análise da literatura dos grandes autores clássicos, os métodos de ensino do Latim não podem negligenciar a investigação actual relacionada com a aprendizagem de uma segunda língua, se realmente desejamos os melhores resultados e a contínua motivação dos estudantes. Por conseguinte, começamos por destacar três pontos relevantes a partir de tal investigação.

Primeiro ponto: é cada vez mais reconhecido, com base em estudos de vários investigadores linguísticos, como, *e.g.*, Nida Spada e Patsy Lightbown, que as técnicas tradicionais de ensino duma segunda língua não são eficientes e que é necessário incentivar práticas comunicativas para os estudantes adquirirem competências de bom nível¹.

Segundo ponto: é cada vez mais reconhecido que as capacidades para uma leitura fluida crescem mais eficientemente com o desenvolvimento da compreensão oral. Por exemplo, Verhoeven e Van Leeuwe concluíram o seguinte:

“The development of reading comprehension is closely related to the development of not only word decoding skills but also the development of listening comprehension skills [...] for the L2 learners, reading comprehension development is more strictly dependent on their oral language proficiency”².

Este reconhecimento da interdependência entre o desenvolvimento da compreensão oral e das capacidades de leitura também sugere que as abordagens que procuram desenvolver a compreensão escrita omitindo o desenvolvimento das capacidades auditivas podem atrasar e limitar o desenvolvimento do leitor.

¹ Ver, *e.g.*, P. M. Lightbown – N. Spada, *How Languages Are Learned*, Oxford, 2013, e R. Ellis, “Principles of Instructed Language Learning”, *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 33, 2005, 209-224.

² L. Verhoeven – J. Van Leeuwe, “The Simple View of Second Language Reading throughout the Primary Grades”, *Reading and Writing* 25, 2011, 1815.

Terceiro ponto: é cada vez mais reconhecido que a interacção é um dos melhores meios para aprender e automatizar novas estruturas linguísticas³. Durante a interacção, o indivíduo torna activos todos os processos cognitivos que proporcionam a aquisição da língua e executa um esforço para produzir mensagens compreensíveis que o torna consciente das suas lacunas, força o processamento sintáctico e reforça o vocabulário aprendido⁴.

No entanto, mais do que o foco nas estruturas da língua, é justamente o acontecimento da compreensão mútua dos significados contidos no discurso dos interlocutores que torna realmente possível o crescimento linguístico.

De acordo com o conhecido comentário de Stephen Krashen:

“Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding”⁵.

Consequentemente, para proporcionar uma aula de língua verdadeiramente eficiente, o professor deve também utilizar de forma oral a língua que ensina e incentivar progressivamente o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos estudantes.

Por estas e muitas outras razões, o interesse em ensinar Latim também de forma activa e oral aumenta cada vez mais: para aprofundar a compreensão da gramática e da sintaxe latina, para reforçar o vocabulário, para desenvolver a fluência na leitura, para oferecer variedade nos modos de ensinar, para motivar os estudantes⁶.

Tendo mencionado isto, fazemos também constatar que a motivação para a utilização activa do Latim na sala de aula não tem apenas sólidas bases científicas, mas também históricas. No passado, já se compreendia as vantagens de aprender ambas as línguas clássicas activamente, verificando-se que, desde a Idade Média até cerca do século XVIII, tanto o Latim como o Grego Antigo eram frequentemente ensinados também com métodos comunicativos.

A importância do uso oral do Latim para a aprendizagem é evidenciada em vários passos de antigos humanistas, como, *e.g.*, neste de Juan Vives, referindo-se aos estudantes:

“Tentarão expressar com palavras latinas os seus pensamentos: Nada vale tanto para aprender uma língua como o uso. Quem tem vergonha de falar não pode ter esperança num desenvolvimento capaz da língua”⁷.

Devido ao valor atribuído às práticas orais, vários humanistas da época do Renascimento escreveram livros de diálogos que ficaram conhecidos como *colloquia scholas-*

³ Ver, *e.g.*, R. Ellis, “Making the Classroom Acquisition-Rich”, in R. Ellis (edd.), *Learning a Second Language Through Interaction*, Amsterdam, 1999, 211-229, e M. Long, “The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition”, in W. R. William – T. Bhatia (edd.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, 1996, 413-468.

⁴ Sobre os benefícios de tentar produzir a língua que se aprende, ver M. Swain, “Three Functions of Output in Second Language Learning”, in G. Cook – B. Seidhofer (edd.), *For H. G. Widdowson: Principles and practice in the study of language*, Oxford, 1995, 125-144.

⁵ S. Krashen, *Second Language Acquisition And Second Language Learning*, New York, 1988, 1.

⁶ Para uma maior discussão das razões e dos objectivos dos métodos “vivos” no ensino da língua latina, ver, *e.g.*, S. T. Rasmussen, “Why Oral Latin?”, *Teaching Classical Languages* 6, 2015, 37-45.

⁷ “Conabuntur sensa animi Latinis verbis expromere: Nihil est enim quod aeque ad percipiendam linguam valet, ut usus. Quod si quis loqui erubescat huic linguae facultas est desperanda” em J. L. Vives, *De disciplinis Libri XX*, Lugdini, 155, 278.

tica ou *colloquia familiaria*, modelos de conversação em Latim com tópicos da vida comum⁸. Com tais obras, os estudantes tinham exemplos de conversas não só naturais, mas também repletas de expressões latinas puras e idiomáticas.

Chegaram até nós várias destas obras dos humanistas renascentistas⁹. Por exemplo: os conhecidos *Colloquia Familiaria* de Erasmo, os *Colloquiorum Scholasticorum Libri Quattuor* de Mathurin Cordier, o livro *Exercitatio Linguae Latinae* de Juan Vives, as *Confabulationes Tironum Litterariorum* de Hermann Schotten, e os volumes dos *Progymnasmata Latinitatis* do jesuíta Pontano, que considerava os livros de *colloquia* utilíssimos para o avanço da aprendizagem dos alunos.

Estes são apenas alguns exemplos: desde aquele tempo até aos nossos dias, muitos outros autores escreveram livros de diálogos latinos para os estudantes, tendo chegado até nós uma considerável quantidade de obras deste género¹⁰. Vale a pena lê-las e utilizá-las para ensinar a língua: a vivacidade das conversas é agradável; o seu valor didáctico é grande.

Visto que este artigo deseja concretamente contribuir para a estimulação de mais práticas orais na sala de aula de Latim, gostaríamos de sugerir algumas actividades que se podem realizar a partir dos *colloquia familiaria* com o fim de desenvolver as capacidades comunicativas dos estudantes. Eis, em seguida, uma possível sequência de actividades que poderá estimular algumas ideias em todos os professores de língua.

Em primeiro lugar, uma etapa bastante comum: como actividade pré-leitura, apresentamos as novas palavras e expressões que surgem no diálogo e explicamo-las – por meio de sinónimos e breves definições em Latim, por meio de imagens, por meio de gestos, se possível, e por meio da tradução, se necessário. Depois, distribuímos o texto à turma e lemo-lo em voz alta de forma clara. A esta leitura seguir-se-á outra, pedindo uma repetição em grupo por parte dos alunos em cada pausa efectuada. Seguidamente, em pares ou em pequenos grupos, os alunos lêem novamente o diálogo em voz alta uns para os outros. Estas são sugestões típicas para uma primeira etapa de actividades, que consiste em começar a desenvolver uma familiaridade com o diálogo escrito e o seu novo vocabulário.

Na segunda etapa, o professor faz várias afirmações em Latim relacionadas com o diálogo, às quais os alunos, depois de levantarem as mãos, devem responder *verum, falsum*, ou (*huius rei*) *mentio non exstat* (ou seja, não é mencionado, não há menção de tal coisa: esta terceira opção faz com os estudantes permaneçam mais atentos).

Em seguida, fazemos apenas afirmações falsas sobre o diálogo e os alunos têm de as corrigir, de acordo com o texto. Pedimos respostas individuais, mas todos repetem a afirmação correcta.

⁸ Este género de textos tem as suas raízes numa tradição didáctica antiquíssima, que remonta aos *Herme-neumata* do século III, diálogos escritos com que os falantes de língua grega aprendiam latim. Existem também alguns antecedentes medievais dos *colloquia*, entre os quais se destaca os diálogos de Aelfricus, monge anglo-saxónico que viveu no século XI.

⁹ Podemos aceder à maior parte destas obras e também a outras em <https://vivariumnovum.it/risorse-didattiche/pratica-didattica/colloquia-scholastica>, e em <http://www.stoa.org/colloquia/index.shtml>.

¹⁰ Como exemplos modernos, verifique-se, e.g., os seguintes livros de diálogos latinos: R. Maier et al., *Piper Salve*, Stuttgart, 1998, e J. Traupman, *Conversational Latin for Oral Proficiency*, Illinois, 2006.

Depois disto, fazemos várias perguntas em Latim aos estudantes, não só para verificar a compreensão, mas também para praticar o novo vocabulário e as novas estruturas.

Como praticar a língua é um dos nossos principais objectivos, além de perguntas sobre os textos apresentados, devemos fazer também perguntas personalizadas com base nos tópicos daqueles. Desta forma, estimulamos melhor os alunos e interagimos de forma mais autêntica, trocando mensagens que têm significado imediato e claro para eles.

Por exemplo: para ensinar a palavra *concentus* (concerto), que surge no diálogo apresentado, e também exercitar a quarta declinação, podemos fazer, além de outras, as seguintes perguntas aos alunos, começando por pedir apenas respostas afirmativas ou negativas e avançando progressivamente para questões um pouco mais complexas (notem a variação deliberada dos casos):

– **Magister:** *Nonne concentus musici tibi placent, discipule?* (nom. plur.)

Professor: Aluno, gostas de concertos de música?

– **Discipulus:** *Ita est, concentus musici mihi placent.* (nom. plur.)

Aluno: Sim, gosto de concertos de música.

– **M:** *Num hodie ad concentum is?* (acc. sing.)

P: Não vais hoje a um concerto?

– **D:** *Minime, magister, hodie ad concentum non eo.* (acc. sing.)

A: Não, professor, hoje não vou a um concerto.

– **M:** *Mauisne ad concentus musicos ire an domi manere?* (acc. plur.)

P: Preferes ir a concertos de música ou ficar em casa?

– **D:** *Ad concentus musicos ire malo.* (acc. plur.)

A: Prefiro ir a concertos de música.

– **M:** *In concentu, quid audire potes?* (abl. sing.)

P: Que podes ouvir num concerto?

– **D:** *In concentu, musicam audire possum.* (abl. sing.)

A: Posso ouvir música num concerto.

– **M:** *Clarum 'st. Quomodo locum concentus adire soles?* (gen. sing.)

P: É óbvio. Como costumás ir ao lugar do concerto?

– **D:** *Autoraeda locum concentus adire soleo.* (gen. sing.)

A: Costumo ir ao lugar do concerto de carro.

– **M:** *In concentibus, cum quo soles musicam audire?* (abl. pl.)

P: Com quem costumavas ouvir música nos concertos?

– **D:** *In concentibus, soleo audire musicam cum amica mea.* (abl. pl.)

A: Costumo ouvir música nos concertos com a minha namorada.

Esta técnica de perguntas tem como objectivo a obtenção de bom número de repetições contextualizadas e significativas, que contribuem para a internalização do novo vocabulário e das estruturas linguísticas. Embora tenha os seus limites, tal técnica é muito útil e ajuda a modelar o uso da língua em benefício dos estudantes. Modelar é importante a fim de que usem a língua devidamente.

Avançando para uma terceira etapa, podemos iniciar outras actividades mais centradas nos alunos.

Eis alguns exemplos de actividades para pares:

1.^a actividade – cada estudante assume uma personagem, lê e diz as suas partes em voz alta olhando directamente para o parceiro (podem verificar várias vezes os textos, mas quando falam devem olhar um para o outro);

2.^a – com tempo limite, cada estudante, na sua vez, faz afirmações em Latim sobre o diálogo, às quais o ouvinte terá de responder *verum, falsum*, ou (*huius rei*) *mentio non exstat*;

3.^a – cada estudante faz propositadamente afirmações com erros, devendo o parceiro aperceber-se deles, apenas ouvindo;

4.^a – com tempo limite, os alunos trocam um pequeno número de perguntas e respostas sobre o que leram;

5.^a – reconstrução do texto: cada fala do diálogo é colocada em pedaços de papel diferentes, que são distribuídos aos diversos pares, ficando cada parceiro com metade do diálogo desmembrado; durante a tarefa de reconstrução, não é permitido aos alunos ver os pedaços dos seus parceiros: apenas podem ouvir e comunicar em Latim;

6.^a – os alunos, assumindo uma personagem e lendo em voz alta, fazem mudanças no diálogo e os seus parceiros têm de reagir adequadamente, improvisando;

7.^a – cada par personaliza e aumenta o diálogo, substituindo as informações contidas naquele por informações pessoais.

Como vemos, várias actividades são possíveis a partir destes *colloquia*. Estes são apenas alguns exemplos para uma reflexão. Para professores experientes nos métodos comunicativos em institutos de ensino de línguas vivas, tais exercícios não são incomuns.

Depois destas actividades directamente associadas a diálogos escritos, sugerimos o prosseguimento para outras que promovem o desenvolvimento de conversas mais personalizadas e dinâmicas entre os próprios estudantes. Para esta etapa, podemos realizar uma actividade a partir de um questionário com cerca de 20 perguntas baseadas nas questões personalizadas de uma das etapas anteriores. Como exemplo, eis aqui o início de um questionário nosso que foi realizado para o tópico dos tempos livres:

1. fine hebdomadis dormis? a) Quia b) Utrum c) Quamdiu d) Tamdiu	2. cum amicis tuis garrere soles? a) In quibus rebus b) De quas res c) De quibus rebus d) In quid rerum
--	---

Em pares, cada estudante, na sua vez, deve completar os espaços apresentados escolhendo a forma correcta a partir das quatro escolhas ao dispor, e perguntar e escrever a resposta do parceiro numa folha. Os alunos podem ajudar-se uns aos outros.

1. Utrum aliquid facere an potius nihil agere mavis? Cur? _____ malo, quia _____
2. Delectatne te exercere corpus tuum in athletica? Quamobrem? _____ me delectat, quod

No fim, os estudantes entregarão os questionários preenchidos e as folhas com as respostas ao professor, que verificará as imprecisões. Tendo em consideração as dificuldades observadas, o professor deverá depois não só devolver as referidas folhas e os questionários corrigidos, mas também realizar novamente uma sessão de perguntas orais, com o intuito de ajudar mais uma vez os estudantes a interiorizar as formas e de modelar a sua utilização oral do Latim. É sempre importante que o professor modele o discurso dos alunos para o sucesso destas actividades. Será também útil estimular perguntas por parte dos alunos nesta fase a fim de que as interações se desenvolvam com mais variedade e autenticidade.

Como seguimento, distribuámos um outro tipo de questionário que pode ser estruturado, *e.g.*, de acordo com o seguinte modelo parcial:

Este questionário apresentará, em geral, as mesmas questões do anterior, mas, desta vez, estimulamos a realização de respostas mais extensas e elaboradas, e, por conseguinte, também o treino de frases e construções mais complexas.

Para cada pergunta, existe já uma resposta modelo, mas os alunos, desta vez organizados em pequenos grupos, de modo a obterem respostas diferentes para as mesmas perguntas, podem sempre entreajudar-se uns aos outros em Latim. Ler as perguntas e escrever as respostas, preenchendo os espaços em branco, ajuda os alunos a pensar, a falar com calma e a elaborar frases bem construídas. Se já estiverem habituados a tais exercícios, os estudantes devem também fazer uma outra pergunta espontânea para cada ponto do questionário, a partir das respostas recebidas. Esta actividade, de uma forma segura e organizada, procura progressivamente desenvolver as capacidades para o acontecimento de diálogos naturais. No fim, podemos pedir igualmente a cada estudante que diga em Latim à turma o que descobriu sobre os parceiros.

Além do mais, uma terceira actividade que se pode desenvolver a partir destas últimas duas é também a seguinte: primeiramente, os alunos escrevem em casa as suas próprias perguntas com a ajuda de uma lista de vocabulário e expressões, e, depois, tendo

cada um o seu próprio questionário, fazem-nas aos colegas organizando-se na sala de aula com uma disposição inspirada nos eventos de *speed-dating*. Esta é uma actividade típica em cursos de línguas: uma parte dos alunos está sentada, e a outra, à medida que a actividade se desenvolve, troca de cadeira depois de alguns minutos de conversa, movendo-se numa determinada direcção. Podemos pedir também a cada estudante que faça uma segunda pergunta espontânea baseada na resposta a cada pergunta planeada. Nesta actividade, cada estudante tem a oportunidade de falar com todos os seus colegas e vive uma experiência na qual se misturam, de modo significativo, a necessária repetição constante de determinadas formas e também a variedade de conteúdos.

Com todas estas actividades, os alunos reforçam o que aprendem e desenvolvem, passo a passo, as competências comunicativas de forma cada vez mais activa e dinâmica. Pouco importa que utilizem, ocasionalmente, vocabulário que não os ajuda à leitura dos grandes autores clássicos ou que não possam falar como um Romano antigo: como já antes afirmado, as práticas comunicativas levam à interiorização das estruturas da língua que se aprende, reforça padrões linguísticos e ajuda a desenvolver as capacidades para uma leitura fluida.

Estas são apenas algumas sugestões que consideramos úteis. Existem hoje instituições de ensino, *e.g.*, a Accademia Vivarium Novum, The Jerusalem Institute of Languages and Humanities, o Collegium Latinitatis de Valência, além de muitas outras, que ensinam com base em métodos que também têm como foco o desenvolvimento da comunicação com a língua latina. Além dos fundamentos científicos e históricos a que brevemente aludimos antes, temos igualmente os casos práticos e os resultados de sucesso dos seus alunos.

Para concluir, terminamos com uma citação de Stephen Berard, professor que utilizou métodos comunicativos com as suas turmas de Latim do Wenatchee Valley College durante vários anos:

“If this is done... [o ensino do Latim com práticas comunicacionais] and done right, even though the students will be introduced to the great literature at a later point in their studies, I *absolutely guarantee* that, when they do get to that point, they will be able to read the great works both more quickly and with more understanding. The process will start out slower, but the result will be better... far better. Virtually everyone who learns to speak Latin and who keeps at it for a few years says that their reading comprehension shoots up”¹¹.

BIBLIOGRAFIA

- S. Berard, “Perennial Latin in the Modern World: Where Should We Now Be Heading and Why?”, comunicação apresentada à California Classical Association, Los Angeles, 18 Abril 2009
- R. Ellis, “Principles of Instructed Language Learning”, *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 33, 2005, 209-224
- R. Ellis, “Making the Classroom Acquisition-Rich”, in R. Ellis (edd.), *Learning a Second Language Through Interaction*, Amsterdam, 1999, 211-229
- J. Gruber-Miller, “Developing Listening and Speaking Skills: Practical Ways to Implement the Standards with the Oxford Latin Course”, *Classical Journal* 101, 2005, 87-98

¹¹ S. Berard, “Perennial Latin in the Modern World: Where Should We Now Be Heading and Why?”, comunicação apresentada à California Classical Association, Los Angeles, 18 Abril 2009.

- S. Krashen, *Second Language Acquisition And Second Language Learning*, New York, 1988
- P. M. Lightbown – N. Spada, *How Languages Are Learned*, Oxford, 2013
- M. Long, “The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition”, in W. R. William – T. Bhatia (edd.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, 1996, 413-468
- R. Maier *et al.*, *Piper Salve*, Stuttgart, 1998
- S. T. Rasmussen, “Why Oral Latin?”, *Teaching Classical Languages* 6, 2015, 37-45
- S. Smith, *Becoming an Outstanding Languages Teacher*, Londres, 2018
- M. Swain, “Three Functions of Output in Second Language Learning”, in G. Cook – B. Seidhofer (edd.), *For H. G. Widdowson: Principles and practice in the study of language*, Oxford, 1995, 125-144
- J. Traupman, *Conversational Latin for Oral Proficiency*, Illinois, 2006
- L. Verhoeven – J. Van Leeuwe, “The Simple View of Second Language Reading throughout the Primary Grades”, *Reading and Writing* 25, 2011, 1805–1818
- J. L. Vives, *De disciplinis Libri XX*, Lugdini, 1551