

RESUMO:

O artigo inicia uma revisão historiográfica e crítica do ensino-aprendizagem de língua não-materna (LNM) com foco no uso da língua materna (LM) e também do uso pedagógico da tradução, isto é, a tradução sendo utilizada como uma ferramenta de ensino-aprendizagem de LNM. O período em foco é o da Antiguidade, partindo dos primeiros registros sumérios e seguindo para as Antigas Grécia e Roma.

Palavras-chave: Historiografia; Ensino-aprendizagem de língua não-materna; Tradução pedagógica; Antiguidade Clássica

ABSTRACT:

This paper commence a historiographic and critical review about non-native language (NNL) learning, focusing on native language (NL) usage and also the use of pedagogical translation, i.e., translation as a tool for NNL learning. The period on focus is the Ancient Age, starting with the first Sumerian records, and following with Ancient Greece and Rome.

Keywords: Historiography; Non-native language learning; Pedagogical translation; Classical Age.

1. Introdução

Ninguém sabe ao certo o que é novo e o que é velho nos procedimentos de ensino de língua hoje. Há um vago sentimento de que os *experts* hodiernos têm gastado seu tempo descobrindo o que outros homens esqueceram; mas como a maioria dos documentos-chave está em latim, os hodiernos acham difícil ir à fonte original. De toda forma, muito do que se tem chamado de revolucionário neste século é apenas um redescobrir e renomear de ideias e procedimentos anteriores. (KELLY, 1976, p. ix).¹

Este artigo é parte de um trabalho mais extenso que culminou na minha tese de doutorado (cf. SOUZA CORRÊA, 2014). Neste artigo, inicio uma revisão historiográfica do ensino de língua não-materna (LNM) com foco no uso da língua materna (LM) e também do uso pedagógico da tradução, isto é, a tradução sendo utilizada como uma ferramenta de ensino de LNM.

Creio que tal historiografia é útil no que ilumina antigas práticas esquecidas e algumas que, revitalizadas ainda vivem – ou poderiam reviver – nos dias atuais. Partindo da Antiguidade clássica até fins do século XX procurei estudar as práticas de ensino de LNM, em diversos momentos das sociedades ocidentais. Costumeiramente, as práticas de ensino-aprendizagem deste longo período são consideradas “tradicionais” pelos professores e pesquisadores de nossos tempos. No entanto, a partir do final do século XIX durante a maior parte do século XX, o sentido dessa palavra e o conjunto de práticas pedagógicas a que ela se referia ganhou conotação negativa quando essas práticas foram identificadas como acientíficas e adidáticas. Assim, toda a tradição pedagógica que ora focaremos foi energeticamente atacada e combatida durante o último século.

Ainda assim, creio ser relevante fazer uma revisão da história do ensino de LNM, refletindo criticamente sobre as crenças e as propostas metodológicas que constituíram a base do ensino-aprendizagem de LNM ao longo da História, com atenção para sua relação com o uso da LM em sala de aula e dos exercícios de tradução em cada um desses momentos históricos, objetos de meu especial interesse por terem sido o principal motivo de discórdia entre o ensino “tradicional” de LNM e o hodierno. Para tornar essa revisão mais clara, propõem-se ainda algumas perguntas de análise a serem respondidas após cada movimento dessa história.

Creio que essa historiografia e a revisão bibliográfica que a sustenta são de suma importância e necessidade. Há, como se sabe, diversos artigos e livros que já trataram separadamente tanto da história da educação, quanto da história do ensino de línguas e até mesmo do uso da tradução na aula de LNM. Até onde é de meu conhecimento, porém, não há nenhuma obra que seja, ao mesmo tempo, abrangente em termos cronológicos com foco no ensino-aprendizagem de LNM e que, sobretudo, focalize o papel da LM nesse ensino, nem, mais especificamente, o uso de exercícios de tradução como recurso nele. Em especial, creio que as revisões históricas feitas até hoje em língua portuguesa são muito incompletas e superficiais e, ademais, fogem ao foco específico ora proposto.

Note-se ainda que, para o período que antecede o século XIX, como as práticas de ensino-aprendizagem não eram metodologicamente organizadas e bem-estruturadas, fruto de uma ciência pedagógica institucionalizada como se tem hoje, não tento dividir esmiuçadamente em povos, escolas ou eras tais práticas. Sigo uma divisão temporal um tanto folgada, separada pelo que me pareceram marcos no movimento pedagógico de LNM. Isso me levou a dividir em quatro grandes períodos a historiografia desse período, embora

¹ Todas as traduções são minha autoria, exceto quando indicado em contrário. Segue-se o original: Nobody really knows what is new or what is old in present-day language teaching procedures. There has been a vague feeling that modern experts have spent their time in discovering what other men have forgotten; but as most of the key documents are in Latin, moderns find it difficult to go to original sources. In any case, much that is being claimed as revolutionary in this century is merely a rethinking and renaming of early ideas and procedures.

neste artigo, por restrições de tamanho, trate apenas do período que denominei “Antiguidade clássica”, deixando os períodos da “Idade Média”, “Idade da Razão” e “a virada do século XIX” para outra ocasião.

2. Análise das práticas de ensino tradicionais

Considerando que os seres humanos são seres sociais, frequentemente têm a necessidade de conhecer outras línguas além da própria. Assim, a história do ensino e, mais ainda, da aprendizagem de LNM é tão longa quanto a dos seres humanos.

De fato, Jack Richards e Theodore Rodgers (2002, p. 3) estimaram, no início do século XXI, que 60% da população mundial é multilíngue. Logo, tanto de uma perspectiva contemporânea quanto de uma histórica, o bilinguismo ou multilinguismo é mais uma norma que uma exceção. É justo, então, dizer que, ao longo da história, o aprendizado de uma língua estrangeira sempre foi uma preocupação prática importante.²

No entanto, embora a história do ensino-aprendizagem de LNM seja matéria relevante, não se pode dizer que sempre se tenha tido essa clareza. Modernamente, quando o ensino-aprendizagem se tornou alvo de reflexões científicas, críticas mais aprofundadas começaram a ser feitas aos modelos de ensino-aprendizagem e metodologias bem estruturadas começaram a ser propostas. A partir daí, contudo, o que se viu foi uma grande disputa pela forma ideal de ensino, de modo que, há meio século, já se observasse que enquanto as ciências têm avançado por aproximações, nas quais cada novo estágio resulta de uma melhoria e não de uma rejeição do que ocorreu antes, os métodos de ensino de línguas têm seguido o balançar do pêndulo da moda, de um extremo a outro. Assim, após séculos de ensino de línguas, nenhuma referência sistemática a este corpo de conhecimento existe. (MACKEY 1978, p. 138).³

Dessa forma, entre 1880 e 1980, predominou nas teorias pedagógicas de LNM uma tendência “totalitária”, isto é, cada nova proposta de ensino-aprendizagem pretendia rejeitar completamente sua antecessora para se estabelecer como a “nova verdade” da área. Tentando sair desse movimento de oscilação entre extremos, as soluções mais atuais apontam não para uma metodologia única e ideal de como ensinar ou aprender uma língua, e sim para uma busca continuada por novas opções, adequadas ao contexto de cada sala de aula, sendo, portanto, muito válido relembrar e reavaliar as práticas do passado.

2.1. Antiguidade clássica

Os registros sobre como ocorria o ensino-aprendizagem de LNM e quais técnicas ou exercícios eram utilizados no passado distante são bastante escassos e imprecisos. O registro mais antigo de que se tem notícia vem da Suméria (atual Iraque), cuja língua foi estudada por seus conquistadores entre os anos 3000 e 2350 a.C.: os acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados. O conhecimento do sumério constituía um instrumento de promoção social, dando acesso à religião e à cultura da época. A aprendizagem do sumério se dava, no entanto, essencialmente através da escrita em língua suméria. (GERMAIN, 1993 *apud* MARTINS-CESTARO, 1999).

Assim, nota-se que na Suméria o estudo da LNM era feito por essa própria língua, possivelmente sem que se fizesse uso de tradução. As razões sociais e culturais supracitadas dos acádios para aprender sumério são ainda as mesmas que movem muitos dos estudantes hoje em dia, mas é interessante notar que o apagamento da LM do ensino-aprendizagem de LNM é algo que, a partir do início da Idade Moderna, já não se fazia e ressurgiu na virada do século XX como uma proposta inovadora.

Além disso, esse tipo de técnica de ensino centrada na língua escrita é algo que praticamente desapareceu de nossos dias, mas, como se vê daqui para diante, predominou pelos séculos afora até o século XX, quando houve uma revalorização da oralidade no ensino-aprendizagem.

2.1.1. Grécia Antiga

A educação na Grécia Antiga tinha base na escrita e na leitura dos clássicos gregos. No entanto, com o passar dos séculos, o grego estudado na escola já não era o falado, mas praticamente uma LNM, que as crianças deveriam aprender a entender.

Com base em Marrou (1990), é possível dizer, resumidamente, que os quatro pilares da educação clássica grega foram os poetas Homero (com sua épica), Eurípides (pela tragédia), Menandro (através da comédia) e o retórico Demóstenes, cuja obra era provavelmente reservada ao “ensino superior”, isto é, a partir dos dezoito anos de idade. A educação baseava-se principalmente na explicação dos textos, num esforço constante de compreender e justificar as opções dos poetas.

² From both a contemporary and a historical perspective, bilingualism or multilingualism is the norm rather than the exception. It is fair, then, to say that throughout history foreign language learning has always been an important practical concern.

³ While sciences have advanced by approximations in which each new stage results from an improvement, not rejection, of what has gone before, language-teaching methods have followed the pendulum of fashion from one extreme to the other. So that, after centuries of language teaching, no systematic reference to this body of knowledge exists.

O formato definitivo das aulas só se delineou no fim do século I a.C. quando o estudo sobre um autor foi repartido em quatro partes: crítica do texto⁴, leitura, explicação e julgamento⁵. Note-se que, na época, não havia entre as palavras separação ou pontuação, o que justifica a existência da chamada “leitura expressiva”, isto é, uma leitura cuidadosa exigida pelos mestres de seus alunos, a qual, de tão cuidadosa, terminava por facilitar também a memorização dos textos (MARROU, 1990, p. 260). Tal realidade faz com que alguém se indague se não é daí que vem a crença no aprendizado pela memorização de textos, hábito que perdurará por séculos e séculos mais.

Note-se também que para a *explicação* do texto era preciso primeiramente fazer um exercício de “compreensão” do mesmo, pois – e especialmente no caso de Homero, cujos textos são do século VIII a.C. – compreender o sentido da língua arcaica utilizada pelos poetas clássicos era um desafio à parte. Para tal exercício, os escolares faziam um quadro “palavra por palavra” no qual dividiam, em uma coluna, as palavras do texto original e, numa segunda coluna, sua interpretação (MARROU, 1990, p. 261). Abaixo, lê-se uma descrição de como seriam esses primeiros estudos das letras gregas:

o estudo da língua dos clássicos não se limitava à lexicografia: a morfologia retinha também a atenção, e cada vez mais, à proporção que se desenvolviam a estranha mania do aticismo, a pesquisa meticulosa e a restauração das formas áticas em detrimento das formas da língua comum. Daí se alçava ao conhecimento das perífrases e das figuras, do modo de expressão propriamente poético. Gastava-se também muita erudição, autêntica ou falaciosa, a propósito da busca das etimologias. (MARROU, 1990, p. 262).

Ou seja, percebe-se que, no momento em que ocorre a queda da Grécia nas mãos dos romanos, o estudo de LM nas escolas gregas se aproximava do de uma LNM, na medida em que o grego arcaico homérico em muito já lhes era estranho. O método utilizado demandava que os estudantes decorassem longas listas de palavras e também de nomes tomados das obras: as genealogias divinas, nomes de deuses, heróis, rios etc., pois lhes cabia responder, a propósito, por exemplo, da *Ilíada*, quais os deuses favoráveis aos troianos etc.

Percebe-se, então, que a divisão do ensino supracitada colaborou para sua mecanização, perdendo seu caráter crítico e ganhando em memorização – uma crítica que dificilmente se restringe ao ensino clássico. A luta contra a mecanização do ensino provavelmente sempre será um dos maiores desafios dos professores, especialmente no ensino-aprendizagem de LNM, como comentam os teóricos defensores de um ensino pós-método, adiante.

Além disso, a partir do século I a.C., o estudo literário dos poetas foi acrescido pelo estudo da “técnica”, ou seja, aquilo que hoje chamamos de *gramática*. Seu pioneiro foi Dionísio da Trácia⁶ cujo pequeno manual de análise fez enorme sucesso, sendo logo levado para as escolas, copiado, reeditado e comentado pelos séculos seguintes.

2.1.2. Roma Antiga

Séculos depois dos acádios, os romanos demonstram ter o mesmo hábito de aprender com aqueles que conquistavam. A partir do século III a.C., sabe-se que os romanos estudaram consistentemente a língua e cultura gregas.

Basicamente, em Roma, o grego será estudado de duas formas: diretamente com a ajuda de escravos ou libertos gregos (possivelmente, então, sem apoio da LM) ou, nas escolas, com o apoio de obras literárias pela tradução. O objetivo desse estudo recai sobre o imenso valor cultural atribuído pela cultura grega, somado a um desejo de emulação.

O *status* superior que a cultura e a língua gregas possuíam para Roma, uma vez que, como bem notou Selma Martins-Cestaro (1999), os romanos não fizeram o mesmo esforço em relação a nenhum dos outros povos, “bárbaros”, conquistados, é fato comprovável pela diminuta influência que estes tiveram sobre a cultura latina geral se comparado ao substrato grego. Além disso, o grego continuou a ser a língua oficial da porção oriental do Império Romano, cuja sobrevida foi mil anos maior que a da porção ocidental.

Na verdade, aquele que é costumeiramente tido como o primeiro poeta romano era, de fato, um grego, um ex-escravo provavelmente pertencente à família Lúvia (da qual herdou seu prenome latino após ser liberto): Lúcio Lúvio Andrônico⁷.

Talvez seu nome tivesse sucumbido, não fosse o fato de Andrônico ter produzido a primeira versão para o latim da *Odisseia*, de Homero, à qual deu o nome latino de *Odusia*. O motivo que o levou a dedicar-se a essa tarefa foi utilizar o texto em suas aulas, uma vez que Lúvio Andrônico também era professor tanto de latim

⁴ Por “crítica” entende-se a verificação de um manuscrito, comparativamente a outros, para determinar sua correção. “Na Antiguidade, a tradição manuscrita, incerta e instável, não permitia [...] duas cópias idênticas; donde a necessidade, para começar, de confrontar as que o mestre e discípulos tinham em mãos e de corrigir umas pelas outras” (MARROU, 1990, p. 260).

⁵ O “julgamento” aproxima-se à ideia de “crítica literária” hodierna, embora não fosse eminentemente estética, mas sim moral (cf. MARROU, 1990, p. 264 *et seq.*).

⁶ Dionísio foi um erudito alexandrino que viveu de cerca 170 a.C. a cerca de 90 a.C.

⁷ Pouco se sabe sobre a vida e obra de Andrônico, e mesmo suas datas de nascimento e morte podem apenas ser especuladas, entre, aproximadamente, 284 e 204 a.C. Também a data precisa de sua chegada a Roma é incerta.

como de grego, tornando-se sua tradução – ruim como era considerada – material didático por, pelo menos, três séculos em Roma:

Sua tradução [i.e. de Andrônico] da **Odisseia** continuou a ser um livro escolar até a época de Augusto⁸, e Horácio⁹ nos diz que era costume aprendê-la de cor sob a ameaça da palmatória de [seu mestre] Orbílio. (DICIONÁRIO OXFORD, 1987, p. 309).

Dessa forma, entende-se que, como escritor, Andrônico viveu de poesia, compondo obras dramáticas para a cena latina, mas também, como professor, viveu lendo e interpretando não só seus próprios versos como obras literárias gregas para seus discípulos e para os “romanos incultos”, modo como Suetônio¹⁰ (*apud* BIGNONE, 1952, p. 34) se referia àqueles que, no passado, ainda sabiam pouco da cultura grega.

Assim, como a declaração de Suetônio, também uma observação do latinista italiano Enzo Marmorale (1974, p. 47) faz-nos perceber algo do valor, na época, de um escravo como Andrônico e da educação na cultura grega para os romanos. Segundo ele, Lívio Salinátor, dono de Andrônico, não era um cidadão qualquer, mas um senador: “por necessidades políticas e comerciais, se tornava necessário para os romanos o estudo da língua grega”, afirma o italiano, acrescentando ainda que Lívio Andrônico teria aberto uma escola à qual acorreram os jovens das melhores famílias, tendo vivido amado e estimado entre as preocupações do ensino e a versão de textos gregos que pudessem servir de leitura aos jovens da escola (MARMORALE, 1974, p. 47).

O outro poeta do período arcaico de Roma que importa mencionar, por ser um dos pouquíssimos professores de LNM de que se tem notícia, é Quinto Ênio¹¹ (239-169 a.C.), o qual era proficiente em três línguas, donde sua célebre frase afirmando que tinha “três corações”, a saber, um grego, um osco e um latino (AULUS GELLIUS, 2014).¹²

Ênio foi morar numa humilde casa no Aventino, onde viveu escrevendo e lecionando grego e latim. Em 184 a.C., obteve a cidadania romana e um terreno para cultivar, como recompensa por ter educado muitos jovens e por ter cantado num poema épico a glória de Roma (MARMORALE, 1974, p. 63), sendo sua obra considerada de grande importância por sua influência civilizadora e humanizante, expondo os problemas da vida em diálogos vigorosos e poéticos (DICIONÁRIO OXFORD, 1987, p. 192).

Então, embora a educação em Roma fosse, primitivamente, muito limitada, restringindo-se quase que tão-somente a exercícios físicos e a saber as leis, isso muda bastante a partir do influxo de cultura grega. Se inicialmente relata-se que Catão, o velho, educava seu próprio filho, entre os séculos IV e III a.C. começam os registros da existência de escolas ou de indivíduos encarregados da educação das crianças, os preceptores. Em decorrência do contato com a cultura helenística, a educação passou a ser confiada a um preceptor ou a uma escola; **os professores eram frequentemente escravos ou libertos, muitas vezes gregos**, e os discípulos aprendiam, entre outras coisas, *sententiae* ou máximas morais, além da leitura, escrita e cálculo. (DICIONÁRIO OXFORD, 1987, p. 181, grifos meus).

E como muitos dos escravos não eram romanos, e sim gregos ou de povos de outras terras assimiladas pelo Império, é interessante perguntarmo-nos sobre como esses professores ensinavam às crianças romanas. Como visto anteriormente, os professores mais cobiçados eram certamente os gregos, graças ao valor dado a essa cultura em Roma. Dessa forma, o **Dicionário Oxford** (1987, p. 181) também anota que uma figura característica, introduzida graças à influência grega, era o *paedagogus*, um escravo que acompanhava a criança à escola, permanecia à sua espera lá e a trazia de volta à casa; ele ensinava o menino a falar grego e cuidava de suas maneiras e de sua moral.

Além disso, havia também em Roma a escola mais graduada do *grammaticus*, onde o ensino era de natureza mais literária, em latim e, até mesmo, diretamente em grego, sobre linguagem, gramática, métrica, estilo e o conteúdo de poemas (DICIONÁRIO OXFORD, 1987, p. 181).

O fato desse intercâmbio cultural ter sido tão profícuo é prova inegável da existência de toda uma didática em ensino-aprendizagem de LNM na época do Império Romano. No entanto, conquanto se saiba que Andrônico e Ênio eram professores de LNM – assim como tantos outros escravos e estrangeiros anônimos –, pouco se sabe sobre seus métodos de ensino e se utilizavam realmente, ou não, a tradução como um recurso em suas aulas.

No século I, tem-se um dos primeiros exemplos de uso pedagógico da tradução, embora sem relação explícita com o ensino de LNM, na forma dos exercícios conhecidos como *imitatio*, que eram utilizados pelos estudantes de oratória e de retórica para aperfeiçoarem seu estilo no século I a.C. Nas palavras de Douglas Robinson (2001, p. 111),

⁸ Augusto (63 a.C. – 14 d.C.) foi imperador romano de 27 a.C a 14 d.C.

⁹ Em latim, Quinto Horácio Flaco (65 – 8 a.C.) foi um ilustre poeta romano.

¹⁰ Gaius Suetonius Tranquillus (70–130), em latim, foi um historiador e biógrafo de doze imperadores romanos, a começar por Júlio César (ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA, 1911).

¹¹ Quintus Ennius em latim. Nasceu na Calábria, uma região parte osca, parte grega e, depois, dominada pelos romanos.

¹² No original em latim: “Quintus Ennius tria corda habere sese dicebat, quod loqui Graece et Osce et Latine sciret” (AULUS GELLIUS, 2014).

pedagogicamente, ela [a *imitatio*] era usada para exercícios de revisão, nos quais os estudantes eram ensinados a escrever ou discursar através da reescrita ou do reoferimento de textos clássicos – alterando-os de modo significativo, escolhendo novas palavras para dizer o mesmo.¹³

A princípio, esses textos clássicos costumavam ser textos latinos os quais seriam, portanto, apenas parafraseados, mas é explicando tais exercícios que o grande orador romano, Marco Túlio Cícero (106 a.C.-43 d.C.), defende explicitamente que os textos escolhidos fossem preferencialmente gregos, como se lê na citação a seguir. Ou seja, transforma os *imitatio* em exercícios de tradução para fins de aprendizado estilístico e de enriquecimento linguístico. Contando de sua própria experiência no livro terceiro *Do orador*, Cícero (na tradução de SCATOLIN, 2009, p. 172) escreve:

[§154-155] Quando jovem, costumava [...] pronunciar exatamente o mesmo assunto que lera com as palavras mais diversas que podia daquelas que lera. No entanto, percebi, posteriormente, que havia um problema nesse exercício: as palavras mais apropriadas a cada tema, assim como as mais distintas e as melhores, já haviam sido empregadas por Ênio, se me exercitava em seus versos, ou por Graco, se acaso houvesse me proposto algum discurso seu. Dessa forma, se empregasse as mesmas palavras, de nada me valeria; se usasse outras, seria um empecilho, já que me acostumaria a usar as menos apropriadas. Posteriormente, decidi, e disso me servi quando jovem, parafrasear os discursos gregos dos maiores oradores. Depois de lê-los, conseguia, ao traduzir em latim o que lera em grego, não apenas empregar as melhores palavras, ainda que de uso comum, mas também, por imitação, forjar alguns termos que eram novos aos latinos.

Para Cícero, então, a “imitação”¹⁴ de textos (gregos, no caso) proporcionaria tanto aperfeiçoamento linguístico e oratório, quanto instrução cultural, na medida em que a cultura grega era para ele um modelo a ser seguido. “Por terem sido os áticos apresentados a nós como dignos de imitação, discursar bem significa discursar ao modo ático” – diz o orador romano em outro texto, *De optimo genere oratorum*, § IV.13 (CÍCERO, 2011, p. 10).

Assim sendo, é fácil notar que as afirmações de Cícero sobre as vantagens da imitação dos clássicos gregos e latinos vão ao encontro das discussões atuais sobre a importância do desenvolvimento da “consciência linguística”, conceito hoje de especial interesse para a linguística aplicada ao ensino de LNM.

Alguns autores (JAMES; GARRETT, 1991) dividem a consciência linguística em diversos “domínios” de competência e compreensão, sendo importante aqui o chamado “domínio do poder”, isto é, como a linguagem pode ser usada para influenciar, persuadir e manipular as pessoas e, ao mesmo tempo, conscientizá-las dos significados ocultos, das suposições tácitas e das armadilhas retóricas. De fato, que são a oratória e a retórica senão artes de manejar a linguagem em seu potencial máximo?

Logo, como notou Cícero, o fato de exercícios que propunham a comparação entre dois textos e, em especial, entre textos de línguas diferentes serem utilizados no ensino de oratória e retórica contribuía não só para este fim. Contribuíam também para reforçar laços afetivos e sociais com a cultura grega; para o domínio dos alunos sobre o seu desempenho e seu conhecimento das estruturas linguísticas gregas; e para aquisição de “poder” tanto na sua LM como no grego – conforme os cinco domínios da consciência linguística tratados.

Louis G. Kelly (1976, p. 136-7) também explica que, em consonância aos princípios do *imitatio*, exercícios de tradução eram utilizados em comunidades gregas do Egito e da Gália (partes do Império Romano), até o século III, para o ensino de latim.

Edições anotadas em grego e acompanhadas por tradução paralela eram frequentemente usadas para ensinar latim nessas comunidades. Tradução e análise sintática eram encorajadas pelos professores, pois tais métodos não eram penosos para eles e sentia-se que o estilo latino apenas ganhava com a interferência do grego. No tempo de Prisciano¹⁵, a tradução já se tornara uma instituição nas salas de aula de latim do Oriente, onde o latim reteve algo do seu velho prestígio imperial. (KELLY, 1976, p. 137).¹⁶

A tradução também surge como um recurso para auxiliar a leitura do texto em LNM, sendo transcrita paralelamente ao mesmo, nas escolas de Alexandria e Gália do século III. Assim, lia-se, por exemplo, o texto da **Eneida** nessas escolas (cf. KELLY, 1976, p. 143).

Além disso, Kelly (1976, p. 172) afirma que exercícios de tradução do grego-LM para o latim-LNM eram feitos nas escolas primárias dessas colônias visando dar aos alunos a desenvoltura necessária para participar plenamente da vida de cidadão romano. A Queda do Império Romano, contudo, irá pôr um fim temporário a esses exercícios de versão para a LNM, pois, durante a Idade Média, a falta de valor associado às

¹³ pedagogically, it [*imitatio*] was used for revision exercises, in which students were taught to write or orate by rewriting or respeaking classic texts – changing them in some significant way, choosing new words for saying the same thing.

¹⁴ O termo “imitação” (significando *imitatio*, isto é, os antigos exercícios romanos) é, por vezes, utilizado nos Estudos da Tradução sem carregar a conotação pejorativa que essa palavra tem no senso comum (cf. ROBINSON, 2001, p. 111).

¹⁵ Prisciano viveu na virada dos séculos V para VI d.C. sob o reinado de Justiniano em Bizâncio. Foi um importante gramático que baseou sua obra, **Institutiones grammaticae**, na do grego Apolônio Discolo (MATOSO CÂMARA JR., 1975, p. 21; ROBINS, 2004, p. 29).

¹⁶ Editions glossed in Greek and accompanied by parallel translation were often used to teach Latin in these communities. Translation and construing was encouraged by the teachers, as such methods were not taxing form them, and because it was felt that Latin style could only gain by interference from Greek. By the time of Priscian, translation was an established procedure in the Latin classrooms of the East, where Latin still retained some of its old imperial prestige.

vernáculos fez com que, virtualmente, não houvesse o que se traduzir para a LNM (situação que só se reverte com o Renascimento).

Como se sabe, grego e latim eram as duas grandes línguas francas da Antiguidade no Velho Mundo, de modo que grande deveria ser a demanda para seu aprendizado. Martins-Cestaro (1999) afirma que são do século III d.C. os primeiros manuais de aprendizagem de LNM. Segundo ela, eram, sobretudo, manuais bilíngues de grego para falantes de latim e enfatizavam a prática do vocabulário e da conversação. De fato, Kelly (1976, p. 24) afirma que o uso de listas de vocabulário bilíngues (tipo glossários) também eram usadas, pelo menos desde o fins do Império até o século VIII, nas escolas da Alexandria e da Gália.

3. Conclusões

Resumindo, conclui-se que na Antiguidade a língua materna não era necessariamente utilizada, mas certamente não havia qualquer posicionamento teórico-filosófico contra ela no ensino-aprendizagem de LNM, como passou a existir mais recentemente no século XX. É possível que em Roma (assim como na Suméria) ela não fosse usada pelos mestres nativos (especialmente os preceptores e *paedagogus* escravos), mas em geral o era na escola.

Além disso, a tradução surgia tanto na forma de explicações e listas bilíngues (tipo glossários), na Grécia e em Roma, quanto na forma de exercícios variados, em Roma, como os *imitatio*, os exercícios de tradução e de versão¹⁷, e a leitura de textos em grego com tradução em paralelo. Também vale notar o uso de obras literárias para o ensino, as quais eram traduzidas, tanto pelos mestres como pelos alunos em suas aulas.

Por fim, a característica mais marcante do estudo de LNM na Antiguidade era o grande valor cultural atribuído a esse estudo, associado à formação de caráter e de cidadania dos jovens. Nesse sentido, a tradução era uma forma de trazer a riqueza da sociedade grega para a língua (e cultura) latina.

Com a expansão territorial do Império Romano¹⁸, veio também a instabilidade política. Culturalmente, porém, o grego continuava tendo grande influência na cultura romana e europeia em geral e, de fato, continuou a ser a língua franca falada na porção oriental do Império, permanecendo a língua oficial desta área após divisão definitiva do território em Império Romano do Ocidente (cuja capital era Roma) e Império Romano do Oriente (cuja capital era Constantinopla, atual Istambul), em 395. O latim tampouco perde seu valor e continuará a ser estudado por todo o Velho Mundo. As práticas de ensino dessas duas línguas formam, em grande parte a essência da tradição de ensino de línguas que nos chegou hoje e que espero explorar em futura continuação deste artigo.

4. Referências

- AULUS GELLIUS. **The Attic Nights**. Translation by John C. Rolfe. Cambridge. Cambridge (Massachusetts, EUA): Harvard University Press; London: William Heinemann, 1927. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:2007.01.0071:id=v3.p.262>>. Acesso em 10 abril 2014.
- BIGNONE, Ettore. **História de la literatura latina**. Tradução Gregorio Halperín. Buenos Aires: Losada, 1952.
- CÍCERO, Marco Túlio. De optimo genere oratorum. Tradução de Brunno Vinicius Gonçalves Vieira e Pedro Colombaroli Zoppi. **Scientia Traductionis**, Florianópolis, n.10, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/1980-4237.2011n10p4>>. Acesso em: 18 nov. 2013.
- DICIONÁRIO OXFORD de literatura clássica: grega e latina. Paul Harvey. Tradução Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- JAMES, Carl; GARRETT, Peter. The scope of language awareness. In: JAMES, Carl; GARRETT, Peter (Eds.). **Language awareness in the classroom**. Londres: Routledge, 1991.
- KELLY, Louis G. **25 centuries of language teaching**: 500 B.C. – 1969. 2nd. print. Rowley (MA): Newbury House, 1976.
- MARMORALE, Enzo V. **História da literatura latina**. Tradução João Bartolomeu Jr. Lisboa: Estúdios Cor, 1974. (Histórias das grandes literaturas, 3).
- MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. 5. reimp. São Paulo: Herder; USP, 1990.
- MARTINS-CESTARO, Selma Alas. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. **Revista VIDETUR**, São Paulo, n. 6, 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 24 nov. 2014.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. 5. reimp. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- ROBINSON, Douglas. Imitation. In: BAKER, Mona (org.). **Routledge encyclopedia of translation studies**. Londres: Nova Iorque: Routledge, 2001. p. 111-2.
- SCATOLIN, Adriano. **A invenção no Do orador de Cícero**: um estudo à luz de “Ad familiares I, 9, 23”. 2009. 308 f. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) – USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-19022010-165443/en.php>>. Acesso em: 18 nov. 13.

¹⁷ Note-se que, embora no universo dos tradutores profissionais seja comum se fazer uma distinção entre “tradução” (passar um texto de uma LNM para sua própria LM) e “versão” (passar um texto de sua LM para uma LNM), esses Kelly, assim como outros da área de ensino-aprendizagem de línguas, não o fazem.

¹⁸ O ápice da extensão do Império Romano foi atingido no ano de 117 d.C.

SOUZA CORRÊA, Elisa Figueira de. **A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica.** 2014. 236 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2014.