

HISTORIOGRAFIA CRÍTICA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA NÃO-MATERNA NA IDADE MÉDIA

Elisa Figueira de Souza Corrêa (UERJ)

Resumo: Este artigo dá continuidade a 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 Idade Média e presta-se especial atenção à influência advinda das obras de Comênio e Ratke.

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 Middle Age and special attention is paid to the influence spread from the works of Comenius and Ratke.

Palavras-chave: 1. historiografia; 2. ensino-aprendizagem de língua não-materna; 3. tradução pedagógica; 4. Idade Média

Keywords: 1.historiography; 2. non-native language learning; 3. pedagogical translation; 4. Middle Age

1 Introdução

Durante a Idade Média, o latim era ensinado como um meio ultrassofisticado para argumentação e criação artística. A dimensão oral, embora não completamente abandonada, era apenas uma questão periférica importante, que se desenvolveu fora das salas de aula. [...] Essa tendência à composição escrita atingiu seu ápice com o desenvolvimento da *ars dictaminis*, durante o século XIV. (KELLY, 1976, p. 398).¹

Este artigo busca as raízes medievais 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 de LNM. Na verdade, ele é parte de um trabalho mais extenso que culminou na minha tese de doutorado (cf. SOUZA CORRÊA, 2014) e também a continuação de um artigo anterior no qual iniciei uma revisão historiográfica desse ensino-aprendizagem de LNM, mas focando em outro período.

No artigo anterior, focalizei o ensino-aprendizagem de LNM na Antiguidade, de modo que agora dou prosseguimento às práticas medievais. No entanto, para garantir a independência deste texto em relação àquele, permito-me refazer as advertências e

¹ Todas as traduções são minha autoria, exceto quando indicado em contrário. Segue-se o original: During the Middle Ages, Latin was taught as a highly sophisticated vehicle of argument and artistic creation. The oral dimension, although not entirely abandoned, was merely an important side issue which grew out of classroom teaching [...] This tendency towards written composition reached its height in the development of the *ars dictaminis* during the fourteen century.

observações iniciais contidas nesta introdução, correndo o risco de repetir-me frente aos leitores de ambos os textos.

Primeiramente, quero defender a necessidade de se fazer uma historiografia do ensino-aprendizagem 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, penso 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.

Também acredito 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 neste artigo, por restrições de tamanho, trate apenas da “Idade Média”, tratei antes da “Antiguidade clássica” (SOUZA CORRÊA, 2015) e deixo os períodos da “Idade da Razão” e “a virada do século XIX” para outra ocasião.

2 As práticas medievais de ensino-aprendizagem de LNM

A despeito da Queda do Império Romano do Ocidente, em 476, o latim mantém seu *status* de língua franca e de cultura na Europa ocidental, mas passa gradativamente de LM para a LNM preferida dos eruditos. Note-se que, embora não seja possível afirmar que a língua latina oficial adotada pelo Império Romano era homogênea em toda a extensão deste, acredito que o latim era a LM *de facto* em, no mínimo, todas as províncias que deram origem às línguas neolatinas – embora seja razoável admitir que ele convivesse em situação de bilinguismo com outras línguas, fossem autóctones, *e.g.* o basco na Península Ibérica, fossem invasoras, *e.g.* a língua dos francos na Gália (atual França). Senão, creio que dificilmente a “latinidade” teria sobrevivido aos séculos seguintes, dadas as diversas “invasões bárbaras” ao antigo território romano: “a sobrevivência ou o que fosse dos romanos quando o domínio político passou a outras mãos pode ser atribuída parcialmente à extensão e à profundidade da latinização precoce” (HARRIS; VINCENT, 1997, p. 2).²

O ensino de latim prossegue, então, pelos séculos seguintes através de livros de gramática normativa, seguindo os modelos dos últimos gramáticos da época do Império. Como explica Joaquim Matoso Câmara Jr. (1975, p. 22), nos autores mais tardios da Antiguidade, tais como Donato³ e Prisciano, observa-se já um esforço para manter a norma do latim clássico em face da língua popular do Império e, na Idade Média, com o surgimento das vernáculos nas várias nações que constituíram o Império Romano do passado este esforço aumentou a fim de conservar o “latim puro” como língua universal da cultura acima daquelas vernáculos. Tal esforço será refletido num gradual processo de voltar o ensino de latim para o estudo da gramática e, mais tarde, também o ensino das demais línguas.

² The survival or otherwise of Romance when political mastery passed into other hands can be ascribed partly to the extent and profundity of earlier Latinisation.

³ Élio Donato foi um gramático que, em meados do século IV, escreveu a gramática normativa de latim **Arte menor** e também a **Ars maior**, mais detalhada. A obra de Donato foi, por duzentos anos, o modelo mais autorizado de gramática expositiva (MATOSO CÂMARA JR., 1975, p. 21), sendo parte de seu prestígio devido também ao fato de ter sido mestre de São Jerônimo, autor da **Vulgata** (ROBINS, 2004, p. 45).

Sobre o ensino de latim entre os séculos VII e VIII, sabe-se que o aluno deveria aprender “de cor o maior número possível de palavras, com a ajuda de glossários, ou seja, de léxicos que apresentavam a tradução em latim das palavras de uso mais frequente ou tiradas da **Bíblia**” (RICHÉ, 1979 *apud* MARTINS-CESTARO, 1999). Além disso, Martins-Cestaro (1999) afirma que:

o latim era ensinado na língua dos alunos e as lições eram constituídas de frases isoladas, na língua materna, escolhidas em função do conteúdo gramatical a ser ensinado e memorizado pelos alunos.

No fim da Idade Média surge um exercício ligado à tradução que era derivado de um exercício romano clássico de análise sintática, chamado *praelectio*, o qual continuou a ser utilizado até o início do século XIX. O *praelectio* medieval, originado no século XIV, somava à análise sintática a capacidade de ligar a cada palavra seu equivalente em vernáculo.

A análise sintática trouxe consigo a tradução. [...] Começava-se pela análise sintática, i.e., por se fazer uma completa análise gramatical e indicar as funções de todas as palavras da frase. O próximo passo era organizar a frase na ordem vernácula e traduzir literalmente cada palavra. (KELLY, 1976, p. 133-4).⁴

Os escolásticos medievais ampliaram ainda mais o escopo desse exercício ao utilizá-lo para fazer comentários de natureza social e literária sobre os textos estudados, alcançando assim certo equilíbrio entre a natureza gramatical e literária do exercício. Durante a Renascença, porém, o *praelectio* começou a desenvolver subespecialidades e vocabulário próprio, caindo numa rigidez formal e num pedantismo que, de acordo com Kelly (1976, p. 132-3) eram comuns a essa época. Além disso, Kelly (1976, p. 134) nota ainda que, embora na Renascença se assumisse que essa técnica pudesse ser aplicada ao estudo de qualquer LNM, ela não foi usada para línguas vivas até o fim do século XVIII.

Também são do fim da Idade Média os registros indicando o ressurgimento dos exercícios de versão. Por exemplo, “os mestres na escola de gramática de Troyes ditavam frases em francês para seus pupilos traduzirem para o latim, o resultado sendo verificado no dia seguinte” (KELLY, 1976, p. 172)⁵. Dada a popularidade adquirida por esse tipo de exercício, a tradução, então, se tornou a base para a formação de “consciência estilística” dos alunos, pois, segundo Ricardus Pace (1482-1536), diplomata inglês e diácono no fim da vida, “muitas coisas escapam a uma pessoa quando ela está lendo, mas absolutamente nada, se ela

⁴ Construing brought with it translation. [...] One began by parsing all the words in the sentence, i.e., giving a full grammatical analysis and stating their function. The next step was to set out the sentence in the vernacular order and to translate each word literally.

⁵ Masters in the grammar school at Troyes dictated French sentences to their pupils for translation into Latin, the result being checked next day.

está fazendo uma tradução completa” (PACE, [1517] *apud* KELLY, 1976, p. 172)⁶. Naturalmente, a ideia de uma consciência estilística não apenas se liga claramente aos antigos ideais de Cícero ao pregar os *imitatio*, mas também às atuais ambições do ensino como formador de consciência linguística, especialmente no domínio do desempenho. Além disso, as vantagens da tradução para uma leitura mais atenta por parte dos alunos não passaram despercebidas a professores da atualidade.

Esses exercícios continuaram a ser utilizados pela Renascença na forma da tradução de um tipo de texto escrito em vernáculo chamado *vulgar*, pois tratavam da vida quotidiana. O tratamento dado ao exercício era o já conhecido: análise sintática primeiro, tradução depois. Diferente da tradução de clássicos, os exercícios com os “vulgares” eram controversos, pois tinham pouco valor estilístico. Alguns professores os viam como um passo inicial, preparatório para o estudo dos clássicos, outros como um exercício a mais de gramática (KELLY, 1976, p. 173-4).

A tradução também era utilizada para auxiliar a leitura e o estudo de textos clássicos, especialmente para crianças. Segundo Kelly (1976, p. 143), textos com tradução interlinear eram comuns na Europa durante os séculos X e XI, os sobreviventes sendo hoje fontes dos primeiros textos em línguas neolatinas. As anotações em um texto de Santo Agostinho com glosas interlineares e marginais em basco e castelhano, por exemplo, indicam que o texto provavelmente era usado em sala de aula. Também eram comuns as versões multilíngues, como a **Hexapla**, uma versão da **Bíblia** em seis línguas em colunas paralelas, e que Kelly (1976, p. 143) acredita poder ter sido também usada em sala de aula.

Em relação ao ensino das demais línguas, Martins-Cestaro (1999) afirma que, “no plano metodológico, vale salientar que [...] o ensino das línguas vivas ou modernas vai se basear no modelo de ensino do latim” durante toda a Idade Média. Note-se, porém, que a dimensão oral do ensino das línguas clássicas se perdeu com o tempo frente à importância da leitura e análise dos textos escritos, de modo que fica claro o fracasso do modelo medieval de ensino-aprendizagem de grego clássico e latim quando aplicados às demais LNMs.

Na verdade, dado o desinteresse medieval pelas línguas vernáculas, o estudo de outras LNMs que não o latim por muito tempo foi feito exclusivamente de maneira informal. Note-se, por exemplo, que

o estudo da linguagem concentrava-se no latim e as línguas vernáculas não eram objeto de qualquer estudo normativo e especulativo. Havia, entretanto, certa curiosidade acerca das línguas faladas como também a necessidade de transmitir

⁶ Many things escape a person when he is reading, but absolutely nothing if he is doing a through translation.

aos povos que as falavam a doutrina cristã. Isto deu lugar, no início, ao que hoje chamamos “O Estudo de Línguas Estrangeiras”. (MATOSO CÂMARA JR., 1975, p. 23).

Conforme se lê, então, Matoso nota que o latim, embora fosse LNM, era tratado teórica e didaticamente como LM⁷, enquanto as verdadeiras LMs regionais eram parcamente estudadas, o que, decerto, deveria dificultar o ensino-aprendizagem destas de modo organizado, quiçá a produção de material didático adequado.

Assim, o fato de o latim ter se transformado em língua morta, embora preservando funções sociais, fez com que seu ensino-aprendizagem focalizasse majoritariamente a leitura e a escrita, perdendo gradualmente o aspecto de “conversação”. Consequentemente, o fato de as línguas vivas e as mortas possuírem características diferentes e de seu estudo também costumar ter propósitos diferentes tornou-se um ponto mais e mais problemático para uma pedagogia e didática eficientes na Idade Média.

Foi o declínio do latim como língua para a comunicação diária, porém, que contribuiu para a popularização dos exercícios de tradução nas escolas e universidades. Segundo Kelly (1976, p. 137-8), usos isolados de exercícios de tradução podem ser encontrados a partir do século XII, mas o primeiro uso claramente registrado é na Inglaterra do século XIV. Nessa época, no entanto, provavelmente tais exercícios visavam tanto o ensino de latim como a formação de tradutores, já que a demanda destes crescia com o declínio da proficiência na língua clássica frente aos vernáculos.

Dada essa situação, a Renascença vê o surgimento de novas propostas pedagógicas. Na Inglaterra do século XVII, o *praelectio* continuava sendo usado para o ensino das línguas clássicas, mas agora depois de a análise sintática ser julgada perfeita, a tradução dos termos era repetidamente trabalhada até que o inglês fosse considerado aceitável (KELLY, 1976, p. 138).

Além do *praelectio* e do já citado exercício com o *vulgar*, um outro tipo de exercício de tradução comum no século XVI eram os exercícios de “dupla tradução”, espécie de união desses dois. Partindo de texto latino, o aluno deveria traduzi-lo para sua LM e, depois de horas ou dias, vertê-lo novamente para o latim. Pupilo e mestre então poderiam comparar as duas versões latinas e perceber possíveis problemas. A óbvia vantagem da dupla tradução era a possibilidade de se trabalhar com textos clássicos, em vez de vulgares, contribuindo para o

⁷ Sobre o mesmo assunto, Kelly (1976, p. 164) comenta que “o latim, a despeito de seu *status* como uma segunda língua, era uma parte tão natural da vida acadêmica que não era realmente uma língua estrangeira”. Ou, no original: “Latin, despite its status as a second language, was so much a part of scholarly life that it was not really a foreign language”.

estudo estilístico, na época em que esse era mais importante do que o de gramática (KELLY, 1976, p. 177-80).

O estudo através de textos com tradução interlinear ou paralela também prosseguiu na Renascença, embora discussões sobre qual dos dois modelos seria melhor para o ensino-aprendizagem fossem acirradas (cf. KELLY, 1976, p. 144-5) e, no fim, a tradução paralela acabou tornando-se a mais aceita.

Outro momento crucial será o surgimento da gramática de Port-Royal (1660), marcando a ascensão da pedagogia voltada para as línguas vivas. No entanto, nesse primeiro momento o uso de exercícios de tradução não foi usado para as línguas vivas e, durante os dois séculos seguintes, seu uso continuou a se restringir ao estudo de latim e grego clássico.

No século XVII, a importância da tradução no ensino-aprendizagem de latim pode ser atestada pelo enorme fluxo de livros didáticos no assunto, como livros de frases idiomáticas na LM e na LNM para serem estudadas, além do surgimento de dicionários bilíngues e dos primeiros livros sobre a tradução do latim propriamente. No entanto:

até o momento, tais livros não eram comuns para línguas modernas. Em parte porque essas línguas eram raras como matéria escolar, qualquer informação sobre tradução no seu ensino é incomum antes do século XIX. Geralmente, elas eram aprendidas em particular, ou com um tutor ou por autoinstrução, sem que o objetivo na oralidade admitisse tradução. (KELLY, 1976, p. 174).⁸

A questão das línguas vivas no currículo escolar logo começou a se fazer mais premente. Os dois nomes mais proeminentes da Renascença, que ganharam fama modernamente por suas propostas inovadoras no contexto medieval, são o do educador alemão Wolfgang Ratke⁹ (1571-1635) e o tcheco João Amós Comênio¹⁰ (1592-1670).

Ratke foi um dos primeiros a identificar diversos problemas na pedagogia do século XVI, em especial na área de ensino-aprendizagem de línguas (PIAGET, 1993, p. 1), pelo que criticou duramente as práticas de sua época e apontou algumas reformas necessárias. Suas propostas ficaram conhecidas com o nome de “a nova arte de ensinar” e um dos pontos fundamentais em suas demandas era uma reforma no que se referia ao uso da LM, pois o pedagogo alemão defendia que a educação básica deveria não só incluir o ensino de todas as

⁸ As yet, such books were not common for modern languages. Partly because modern languages were unusual as school subjects, information on translation in their teaching is rare before the nineteenth century. They were usually learned in private, either under a tutor or by self-instruction from books, the oral aim not admitting translation.

⁹ Também conhecido por seu nome latino, Wolfgangus Ratichius. Seus escritos pedagógicos estão espalhados e alguns foram copiados sob outros títulos e autorias (cf. HOFF, 2006).

¹⁰ Jan Amos Komensky foi um pastor e bispo dos morávios (atual República Tcheca), conhecido mais pelo seu nome em latim, Iohannis Amos Comenius – ou João Amós Comênio, na tradução portuguesa de Joaquim Ferreira Gomes para a Fundação Calouste Gulbenkian de 1966.

ciências, mas também que tal deveria acontecer na língua vernácula das crianças, deixando o ensino de latim-LNM para uma etapa posterior. Sandino Hoff descreve, abaixo, a proposta pedagógica de Ratke:

o ensino da língua é ministrado em seis classes seguidas: nestas, ensina-se somente a língua alemã. **Quando a língua materna for bem apreendida, passa-se para outra língua.** O ensino de latim, por exemplo, começa com o livro clássico de Terêncio, traduzido por Ratke para o alemão, com o mesmo formato de páginas que tem o texto latino. O método **propõe a leitura e a compreensão exaustiva da versão alemã; posteriormente, passa-se para o texto latino. O aprendiz entende logo que as duas línguas têm a mesma estrutura.** A gramática – uma das últimas classes da língua – é apresentada pelo manual didático apenas em sua estrutura idêntica a quase todas as línguas, mas, somente é aprendida nos textos clássicos. (HOFF, 2006, grifos meus).

Em outro texto, Sandra Garcia Neves e João Luiz Gasparin (2010, p. 220) comentam que Ratke chega a sugerir uma ordem lógica ideal para se estudar as LNM, de modo a facilitar o aprendizado dos alunos: “do alemão para o hebreu, para aprender os ensinamentos bíblicos; do hebreu para o caldeu, sírio e árabe; depois o grego para aprender os ensinamentos de Jesus Cristo, e por fim o latim”.

A proposta de Ratke era de um ensino comparativo entre alemão-LM e a LNM através de textos traduzidos e com base na capacidade de leitura e na compreensão de textos. Mas Ratke também pregava a importância da capacidade de se falar na LNM, entendendo esse como seu “uso” mais básico.

“o grego, hebreu etc. não [deveriam] ser aprendidos, como se [fez] até o [momento], apenas se lendo o que está escrito, sem os ter falado. **Aprender a qualidade própria de uma língua [dependeria] muito do aprendê-la a falar**” (RATKE, 2008, p. 49; 59). As línguas seriam aprendidas a partir de sua qualidade básica, e, **ensinadas pelo uso.** Após aprender a gramática, as conjugações, as comparações e as derivações, o aluno se empreenderia nos exercícios que serviriam para interpretar o escritor em sua língua materna. (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 220, grifos meus, inserções originais).

Outra das propostas inovadoras de Ratke e que terá grande influência sobre o segundo inovador do ensino daquele século, Comênio, foi a ideia supracitada de que a gramática deveria vir ao fim do curso de língua, tornando-se uma consequência lógica dos estudos da linguagem e não seu ponto de partida. Na verdade, embora a gramática tenha originalmente surgido a partir do estudo dos textos clássicos, ainda na Grécia Antiga, os anos viram essa ordem se inverter gradualmente, de modo que os estudos de gramática se tornaram cada vez mais prescritivos e independentes dos textos (cf. MATOSO CÂMARA JR., 1975; WEEDWOOD, 2008; entre outros).

Esse retorno ao texto pode ser associado ao movimento renascentista que tentou recuperar a tradição greco-latina em todos os campos das ciências e das artes. Assim, Ratke propôs que o ensino deveria ser “por indução e experiência”, isto é, primeiro dever-se-ia “ensinar a matéria e a língua e depois a regra”, pois, “deste modo, o aluno descobriria a regra intuitivamente” (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 221-2). As regras, assim, deveriam ser apresentadas apenas para confirmar o que o aluno já teria percebido através do autor estudado, e não para informá-lo.

Para Ratke (2008, p. 54), nada deveria ser ensinado fora do autor escolhido para estudo. Somente quando o estudo do autor escolhido fosse completado se passaria ao estudo de outro autor, exceto para o ensino da gramática, pois, neste caso, não seriam criados exemplos artificiais para a regra a ser estudada a partir da experiência. Os exemplos utilizados pelo professor seriam retirados do autor em estudo. (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 222).

Essa rejeição de Ratke aos exemplos artificiais é especialmente interessante por antecipar um movimento da didática moderna no ensino das línguas e do qual trataremos melhor adiante.

Um outro ponto de concordância entre Ratke e Comênio é quanto ao papel do professor frente aos alunos, o qual na verdade confirma uma velha tradição de louvor ao mestre e de aluno *tabula rasa* – visões que, hoje, não são mais aceitas pedagogicamente. Embora ambos sejam avessos aos castigos corporais (em especial Comênio), defendiam em sala uma postura passiva dos alunos frente ao professor, no sentido de que, nas palavras do alemão, “todo o trabalho caberia ao mestre-do-ensino, que leria e explicaria, e ao aluno caberia aprender” (RATKE, 2008 *apud* NEVES; GASPARIN, 2010, p. 223). E ainda:

[Ratke] advertiu que ao aluno competia ouvir e permanecer calado. As indicações seriam: não falar nem questionar durante a aula, somente anotar e perguntar depois da aula; [...] **não dizer nada, nem escrever, nem traduzir na aula antes que fosse o momento** e o professor autorizasse; não repetir nada nem aprender nova lição, pois poderia se equivocar, já que estudava suficientemente com o professor, no tempo necessário e sem erro. (NEVES; GASPARIN, 2010, p. 223, grifos meus).

Essa citação de Ratke pinta uma imagem curiosa de como seriam as aulas desse professor, com jovens nada fazendo exceto ouvir, sem sequer poder anotar. Também é curiosa a observação sobre “não traduzir”, possivelmente uma alusão aos materiais didáticos utilizados nesta época, *i.e.* em latim, e não na LM vernácula dos alunos. Daí também que esses autores defendessem a adoção da LM em suas aulas e, ao mesmo tempo, que se mostrassem contra os excessos exigidos à memória dos alunos, insistindo que se lhes fizesse decorar apenas o necessário (cf., por exemplo, o cap. 16, §30 e §36 de Comênio).

Comênio também elaborou um método próprio, considerado hoje inovador, para a educação desde a primeira infância à juventude, publicado pela primeira vez em tcheco e, posteriormente, traduzido para o latim na obra intitulada **Didática magna** (1638). Nesta obra, o tcheco trata de todos os aspectos da educação infantil – da estrutura escolar, material didático, relação entre as disciplinas etc. – tratando, inclusive, de alguns princípios de didática das línguas, como o princípio da ordem natural, o sensualismo (*i.e.* a importância de se aprender pelos sentidos) e também o do prazer em se aprender através de jogos e sem castigos corporais.

Pelo princípio da ordem natural, um dos pilares de sua teoria, Comênio reafirma a ideia de Ratke de que a *matéria* deveria preceder a *forma*, pelo que criticava a ordem como se apresentava aos alunos a matéria a ser estudada: “nos livros que as escolas possuem, não é observada a ordem natural, de modo que [...] apresenta-se a ordem das coisas antes das próprias coisas” (COMENIUS, 2006, cap. 16, § 14). Inclusive no ensino-aprendizagem de línguas, ele percebe tal hábito de se ensinar primeiro a grande e depois ilustrar com os autores. Frente a essa situação, Comênio sugere uma série de medidas, das quais três relacionam-se mais propriamente ao ensino-aprendizagem de línguas:

[cap. 16, § 19] III. Não aprender nenhuma língua a partir da gramática, mas a partir de autores apropriados. IV. Colocar as disciplinas positivas (*reales disciplinas*) antes das disciplinas linguísticas e lógicas (*organicas*). V. Dar exemplos antes de ensinar as regras. (COMENIUS, 2006)

Nessas críticas percebe-se que já dominava uma certa tradição gramatical no ensino-aprendizagem de LNM, a qual se acentua no século seguinte, de foco na gramática. Conforme os estudos de gramática foram se afastando mais e mais do estudo do texto, como acontecia na Antiguidade greco-latina, o estudo de línguas se tornou cada vez mais abstrato e dissociado dos “autores apropriados”, como notou Comênio.

Complementarmente a esse princípio, Comênio também ressalta que é importante que o conhecimento seja introduzido aos alunos do mais elementar ao mais complexo – obviamente sem saltos, sem interrupções e sem inversões que pudessem ferir a “ordem natural”.

[cap. 16, § 44] De igual modo, [os alunos] são empanturrados de gramática latina com todas as suas exceções e irregularidades, de gramática grega com os seus dialetos, enquanto para lá estão atônitos e sem saberem para que tudo aquilo possa servir. (COMENIUS, 2006).

Dessa forma, a maior parte do conhecimento linguístico deveria ser apresentada gradual e naturalmente através dos textos, ficando as exceções às regras gramaticais para o final do curso. O ideal almejado por Comênio, então, seria incutir nas crianças “uma tal coordenação das matérias que os estudos que, pouco a pouco, se seguem, pareçam nada trazer de absolutamente novo, mas sejam apenas um desenvolvimento pormenorizado das coisas anteriores” (COMENIUS, 2006, cap. 16, § 45.1), reafirmando a ordem natural e a necessidade do estudo baseado no texto, o qual seria a verdadeira finalidade da gramática. Se se parte da gramática, os alunos têm a impressão de que nada mais fazem além de aprender regras inúteis, mas se o estudo parte do texto, então a gramática surge como seu complemento natural.

Note-se que pela originalidade de seu pensamento e pela completude de sua filosofia de educação e pelo vasto sistema que armou ao redor dela – maior do que visto em Ratke, por exemplo (PIAGET, 1993, p. 1) –, Comênio é considerado por muitos o fundador da “didática das línguas” como disciplina científica autônoma. Em texto comemorativo do tricentenário de outra obra de Comênio, a **Opera didactica omnia** (1657), o educador francês Jean Piaget reafirma o valor inovador da filosofia comeniana:

não apenas foi Comênio o primeiro a conceber uma ciência da educação em escala completa, mas [...] ele a tornou o próprio centro de uma “pansofia” [a doutrina da conquista gradual do “mundo das ideias” dentro dos mundos sobrepostos cujos estratos paralelos formam o universo], a qual, em seu pensamento, era constituída por um sistema filosófico geral. (PIAGET, 1993, p. 2).¹¹

E, mais adiante, complementa ainda essa afirmação, reconhecendo que Comênio pode, sem dúvida, ser considerado “um dos precursores da ideia genética na psicologia do desenvolvimento e o fundador de um sistema de instrução progressivo ajustado ao estágio de desenvolvimento que o pupilo atingiu” (PIAGET, 1993, p. 4)¹². Nesse sentido, Piaget nota que parte da grandeza da obra de Comênio está na percepção do paralelo entre o desenvolvimento humano da criança e a ordem dos fenômenos na própria Natureza, criadora de todas as formas.

Ao fazer um estudo mais científico da evolução dos seres vivos, do desenvolvimento infantil e das estruturas sociais, podemos redescobrir as grandes verdades de Comênio ao, simplesmente, alargar o seu esquema, mas sem destruí-lo. Qualquer que seja o termo usado para descrever esses fatos **é verdade: que as**

¹¹ Not only was Comenius the first to conceive a full-scale science of education but [...] he made it the very core of a ‘pansophy’[the doctrine of the progressive achievement of the ‘world of ideas’ within the superimposed worlds whose parallel strata form the universe] which, in his thinking, was to constitute a general philosophic system.

¹² One of the precursors of the genetic idea in developmental psychology, and as the founder of a system of progressive instruction adjusted to the stage of development the pupil has reached.

crianças se desenvolvem de acordo com leis naturais; que a educação deve levar em conta esse desenvolvimento; que as sociedades humanas também evoluem de acordo com certas leis; e que a educação é igualmente dependente das estruturas sociais. (PIAGET, 1993, p. 13, grifos meus).¹³

Essas observações de Comênio e Ratke sobre a ordem adequada do aprendizado, preocupação em trazer bem-estar ao aluno na sala de aula e qualidade o *input* (textos reais, e não artificiais) são todas questões abordadas pelos métodos no século XX, como se trata adiante, e estarão relacionadas de uma forma ou outra aos debates sobre o uso da LM no ensino-aprendizagem.

3 Conclusões

Tentando organizar, então, a posição da Idade Média quanto às questões centrais propostas, tem-se que a LM não era completamente utilizada, pois os materiais didáticos estavam sempre em latim-LNM, tendo essa língua o *status* oficioso de LM, ainda que não o fosse. Isso fazia com que a língua do ensino escolar e da vida acadêmica em geral fosse o latim, de modo que educadores como Comênio e Ratke lutaram pela implantação da LM na educação básica.

Isso não significa que a LM não surgisse da sala de aula, o que não acontecia nem teoricamente, nem de fato, haja vista o fato de a tradução ser bastante utilizada. A tradução ocorria tanto de forma auxiliar, em listas de vocabulário e como apoio à leitura de textos (interlinear ou paralela), como numa variedade de exercícios, especialmente a partir do século XIV (*praelectio*, versão de *vulgar* e dupla tradução). Também foram publicados os bastantes livros didáticos dedicados à tradução e dicionários bilíngues. Deve-se notar, porém, que os exercícios eram restritos ao estudo de línguas clássicas, ficando o estudo das outras LNMs restrito a práticas informais (extracurriculares e privadas) pouco documentadas.

Os objetivos do estudo das línguas clássicas ligavam-se, como na Antiguidade greco-romana, principalmente, ao ideal de boa educação e ao peso exemplar visto nos clássicos – e saber traduzir era visto como parte natural dessa educação. Além disso, os objetivos ligavam-se também à educação religiosa e, especialmente a partir do Renascimento, a um eruditismo que tendia ao pedantismo. Como as línguas vivas não se ligavam a nenhum desses objetivos, seu ensino-aprendizagem era relativamente desvalorizado em termos de prestígio educativo.

¹³ By making a more scientific study of the evolution of living beings, child development and social structures, we can rediscover Comenius' great truths, simply enlarging Comenius' framework but not destroying it. Whatever the terms used to describe these facts, **it is true: that children develop according to natural laws; that education must take such development into account; that human societies also evolve according to certain laws; and that education is likewise dependent upon social structures.**

Por fim, interessa notar que, conforme explicam Neves e Gasparin (2010, p. 216-7), as obras de Ratke e Comênio representam as primeiras modificações do modelo educativo característico do sistema feudal para o modelo educativo característico da nova sociedade burguesa. Ratke, sendo de família burguesa e tendo vivido em Amsterdã (cf. HOFF, 2006), uma das maiores e mais ricas cidades do século XVII, centro de comércio mundial, teria sido assim um representante do pensamento burguês e, por isso, visava proporcionar educação para todos com uma pedagogia organizada a partir de uma nova sociedade, antecipando a revolução do século por vir. Prova disso é a defesa pelos dois autores das línguas nacionais frente ao latim e da instrução básica universal.

O interesse crescente pelas línguas nacionais e, especialmente a partir do século XVI, por outras línguas estrangeiras, como as línguas orientais e as línguas ameríndias, é o que vai possibilitar o desenvolvimento da própria Linguística Comparada nos séculos seguintes. Matoso (1975, p. 24-5) nota que, no século XVII, o interesse dos eruditos europeus já migrara claramente do latim, que passa ao segundo plano, para as línguas modernas, que, estando vivas, permitem um fortalecimento dos estudos de fonética e fonologia que acarretam grandes mudanças para o ensino-aprendizagem de LNM nos séculos.

Referências

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica magna**. Tradução e notas Joaquim Ferreira Gomes. [S.l.]: eBooksBrasil, 2006. Copyright da Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>>. Acesso em 25 jun. 2014.

HARRIS, Martin; VINCENT, Nigel (eds.). **Romance languages**. 2nd reprint. London: Routledge, 1997. (Routledge Language Family Descriptions).

HOFF, Sandino. A pedagogia moderna de Wolfgang Ratke (Ratichius) - 1571 – 1635. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas (SP): Gráfica FE; HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Sandino_Hoff_artigo.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

KELLY, Louis G. **25 centuries of language teaching: 500 B.C. – 1969**. 2nd. print. Rowley (MA): Newbury House, 1976.

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.

MATOSO CÂMARA JR., Joaquim. **História da linguística**. Tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1975.

NEVES, Sandra Garcia; GASPARIN, J. L. Os princípios fundamentais de Ratke e de Comênio para a universalização do ensino escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p. 215-226, maio 2010. Disponível em:
<<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/index.html>>. Acesso em 25 jun. 2014.

PIAGET, Jean. Jan Amos Comenius (1592-1670). **Prospects**, UNESCO International Bureau of Education, v. 23, n. 1-2, p. 173-96, 1993. Disponível em:
<<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/comeniuse.PDF>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

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.

_____. Historiografia crítica sobre o ensino de língua não-materna na Antiguidade. **Principia**, n. 30, Rio de Janeiro, 2015, no prelo.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. 6. ed. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.