

**LUCAS NEVES COSTA**

**DA POSSIBILIDADE DE LÍNGUA À LÍNGUA:  
CONTRIBUIÇÕES ENUNCIATIVAS PARA O ENSINO DE LATIM**

**PORTO ALEGRE  
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ANÁLISES TEXTUAIS, ENUNCIATIVAS E DISCURSIVAS**

**DA POSSIBILIDADE DE LÍNGUA À LÍNGUA:  
CONTRIBUIÇÕES ENUNCIATIVAS PARA O ENSINO DE LATIM**

**LUCAS NEVES COSTA**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. CARMEM LUCI DA COSTA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**PORTO ALEGRE  
2023**

CIP - Catalogação na Publicação

Costa, Lucas Neves  
DA POSSIBILIDADE DE LÍNGUA À LÍNGUA: CONTRIBUIÇÕES  
ENUNCIATIVAS PARA O ENSINO DE LATIM / Lucas Neves  
Costa. -- 2022.  
114 f.  
Orientadora: Carmem Luci da Costa Silva.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Latim. 2. Enunciação. 3. Ensino. I. da Costa  
Silva, Carmem Luci, orient. II. Título.

Lucas Neves Costa

**DA POSSIBILIDADE DE LÍNGUA À LÍNGUA:  
CONTRIBUIÇÕES ENUNCIATIVAS PARA O ENSINO DE LATIM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Porto Alegre, 28 de fevereiro de 2023.

Resultado:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carolina Knack

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jane da Costa Naujorks

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Sá Rebello

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmem Luci da Costa Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Orientadora)

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Roseli e Lindomar, e à minha irmã, Thays, por me ensinarem as coisas mais importantes.

À Tamires, por me lembrar de que eu sou capaz e por se tornar, cada vez mais, minha família.

À minha orientadora, professora Carmem Luci da Costa Silva, por sempre oferecer uma interlocução acolhedora e qualificada, sem deixar de lado o afeto, o que permitiu que eu me tornasse sujeito de minha própria trajetória acadêmica.

Às professoras Carolina Knack, Jane Naujorks e Lúcia Sá Rebello, por aceitarem o convite para compor a banca de defesa deste trabalho.

À Carina, pela amizade e presença de sempre.

Aos meus amigos do Colégio Gabarito – especialmente Juliana, Patrícia, Ritter, Rocco, Telló, Davi e Vanderlei – por compartilharem comigo o cotidiano da docência.

Às professoras Mônica Nariño e Laura Quednau, por terem confiado a mim o curso de Latim do NELE nesses últimos cinco anos.

Aos estudantes que fazem esta profissão valer a pena.

*Duo si faciunt idem, iam non est idem.*

(Se duas pessoas fazem a mesma coisa,  
já não é mais a mesma coisa.)

Trecho de “Os Adelfos”, de Terêncio.

## RESUMO

O presente trabalho busca *apresentar princípios teórico-metodológicos que fundamentem a criação de atividades para uma prática enunciativa de ensino de latim*. A fim de cumprir esse propósito, esta pesquisa foi dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, é apresentado um panorama histórico acerca do ensino de latim no Brasil. Partindo dos jesuítas até a contemporaneidade, evidencia-se o processo de desgaste e o apagamento pelos quais o ensino desse idioma passou em nosso país. Com isso, a partir da ideia benvenistiana de que é pelo estudo das línguas que se chega aos mecanismos gerais da linguagem humana (BENVENISTE, 1966/1995), é definida a corrente teórica que orienta o trabalho. É à fundamentação dessa perspectiva teórica que se dedica o segundo capítulo desta pesquisa. A partir de textos fundamentais de Émile Benveniste, são apresentados conceitos centrais oriundos da reflexão realizada por esse teórico a partir de sua noção de linguagem, que contém a propriedade simbólica. O simbólico da linguagem é o que potencializa as línguas para significarem. Na sequência, seguindo um itinerário proposto por Flores (2013), são apresentadas as relações de pessoa e não pessoa, os domínios semiótico e semântico, a enunciação e seu aparelho formal, sempre relacionando essas ideias com o objetivo principal de pesquisa. No terceiro capítulo, por meio da reflexão desencadeada por estudiosos da teoria enunciativa de Émile Benveniste, exploram-se outras práticas à luz dessa perspectiva de linguagem: texto escrito, leitura e tradução. A partir disso, defende-se que o latim existe graças à materialidade dos textos escritos e se mantém vivo porque é re-enunciado na leitura e na tradução desses escritos. No quarto capítulo, é estabelecido um lugar para o ensino de latim com base na perspectiva enunciativa de Benveniste. Por fim, são apresentadas propostas de atividades didáticas que abordam a língua latina a partir desse ponto de vista teórico.

**Palavras-chave:** Enunciação. Ensino. Latim. Português.

## ABSTRACT

This work *seeks to present theoretical-methodological principles that support the creation of activities for an enunciative practice of teaching Latin*. In order to accomplish this purpose, this research was divided into four chapters. In Chapter 1, a historical overview of the teaching of Latin in Brazil is presented. Starting with the Jesuits and reaching contemporary times, it evidences the process of erosion and erasure that the teaching of this language went through in our country. Thus, based on Benveniste's idea that it is through the study of languages that one arrives at the general mechanisms of human language (BENVENISTE, 1966/1995), the theoretical framework that guides the work is defined. Chapter 2 of this research is devoted to the foundation of this theory. Based on Émile Benveniste's fundamental texts, concepts derived from his reflections are presented. First of all, the notion of language and its symbolic aspect is addressed; then, following an itinerary proposed by Flores (2013), the person and non-person relationships, the semiotic and semantic domains, enunciation and its formal apparatus are presented, always relating these ideas to the main research objective. In Chapter 3, through reflection triggered by scholars of Émile Benveniste's enunciative theory, other practices are explored in the light of this language perspective. From this, it is argued that Latin exists thanks to the materiality of written texts and remains alive because it is re-enunciated in the reading and translation of these writings. In Chapter 4, the teaching of Latin is approached within the conceptions of Benveniste's enunciative theory. Finally, proposals for teaching activities that approach the Latin language from this theoretical point of view are presented.

**Keywords:** Enunciation. Education. Latin. Portuguese.



## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Análise e traduções de um epigrama de Marcial.....	92
<b>Imagem 2:</b> Atividade de tradução.....	96
<b>Imagem 3:</b> Fragmento de um dicionário de latim.....	98
<b>Imagem 4:</b> Original latino e compilado de traduções dos versos para diferentes línguas.....	104

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
<b>1. BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LATIM NO BRASIL .....</b>	<b>16</b>
1.1 <i>Ratio Studiorum</i> : o latim a serviço da Igreja.....	17
1.2 As reformas pombalinas: “O verdadeiro método de estudar” .....	20
1.3 Chegada da família real: um ensino utilitarista .....	22
1.4 O ensino na república: batalha pelo humanismo .....	23
1.5 Século XX: o latim como disciplina facultativa .....	24
1.6 Latim para quem: o público-alvo .....	26
1.7 Ensino de latim: ontem, hoje e amanhã .....	28
<b>2. A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE NA TEORIZAÇÃO SOBRE LINGUAGEM .....</b>	<b>31</b>
2.1 Fundamentos do pensamento benvenistiano .....	34
2.1.1 <i>Da linguagem à língua com Benveniste</i> .....	35
2.1.2 <i>As relações de pessoa e não pessoa no discurso</i> .....	37
2.1.3 <i>A forma e o sentido nos domínios semiótico e semântico</i> .....	44
2.1.4 <i>A enunciação: do sistema ao discurso</i> .....	50
2.2 O latim em Benveniste: um percurso por três textos .....	58
2.3 Síntese de uma reflexão sobre linguagem, língua e enunciação .....	62
<b>3. O TEXTO ESCRITO, A LEITURA E A TRADUÇÃO: ESTUDOS A PARTIR DE ÉMILE BENVENISTE .....</b>	<b>65</b>
3.1 Da escrita à leitura: outros modos de enunciar .....	67
3.2 Da leitura à tradução: um sentido de lá para cá .....	75
3.3 Uma teoria enriquecida .....	82
<b>4. CONTRIBUIÇÕES ENUNCIATIVAS PARA O ENSINO DE LATIM .....</b>	<b>84</b>
4.1 Princípios enunciativos para o ensino de latim.....	84
4.2 Operações enunciativas: atividades didáticas para o ensino de latim .....	87
4.2.1 <i>Homo Traductor: uma experiência de tradução</i> .....	88
4.2.2 <i>Ad aeternum: a forma e o sentido do latim nas línguas modernas</i> .....	101
4.3 <i>Via latina</i> : um império de possibilidades.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	112

## INTRODUÇÃO

Reconstruir o percurso que nos levou até a realização de um trabalho deveria ser uma tarefa constante. Afinal, além de fortalecer o processo de estudo, isso traz de volta à superfície aqueles propósitos iniciais que, em meio a tantas obrigações da vida, por vezes se escondem em um segundo plano. É isso que procuro realizar agora: nesta introdução ao trabalho que constitui minha dissertação de mestrado, pretendo apresentar um breve panorama, uma trajetória de estudos e vivências acadêmicas que resultou na pesquisa que aqui se apresenta. Para isso, tomo a palavra, assim mesmo, na primeira pessoa, a fim de explicitar não apenas os objetivos e a estrutura do texto, mas também, e principalmente, os desejos e angústias que impulsionam esta dissertação.

Como nos ensina a prática acadêmica: é sempre necessário fazer um recorte. Determinar os fatores que contribuíram para o surgimento desta pesquisa implica deixar de fora muitas experiências. Impossível não mencionar o TCC, o Salão de Iniciação Científica e os projetos de extensão dos quais participei ao longo da graduação. Há, no entanto, algo que me leva para ainda mais longe, para o que considero ser um embrião de uma carreira docente, um vislumbre do que estava por vir.

Talvez tenha sido assim para muitos de nós, professores, mas acolho o clichê simplesmente porque é verdade. Comigo foi no segundo ano do ensino médio, em um dia mais quente do que o normal, como tem sido ultimamente todos os dias de verão em Porto Alegre. Na ausência da professora de língua portuguesa e redação, acometida na época por alguma doença, fui eu que organizei, para os meus colegas, uma revisão do conteúdo para a avaliação de final de ano. No ano seguinte, essa prática tornou-se um hábito. E pronto. Aquela faísca acendeu uma chama que, desde então, só faz crescer. Não acredito em vocação para o magistério, no sacerdócio com o qual frequentemente se compara uma carreira docente, mas é inegável que a escolha por esse caminho profissional envolve certo fascínio pela prática e esperança pela transformação da sociedade em que vivemos.

Tendo isso em mente, ingressei no curso de licenciatura em Letras no ano de 2015. Naquele momento, a paixão pela disciplina de História me levou a optar pela ênfase em Latim e Literaturas de Língua Latina. Escolha essa motivada pela mais pura curiosidade, pelo desejo de cursar algo diferente e de me especializar em um

conhecimento que pouquíssimas universidades do país ofereciam. Mal sabia, na época, que eram solitárias as estradas para a Roma Antiga.

Quase sempre sem nenhum colega nas disciplinas avançadas de latim e de cultura romana, foi na monitoria acadêmica que encontrei interlocutores, ministrando aulas de reforço desse idioma no turno inverso da disciplina. Como monitor, constantemente me deparei com a falta de vontade e de estímulo dos estudantes em relação ao latim, circunstância que me levou a repensar a forma de estudar a língua e a literatura latinas. As atividades e dinâmicas de aprendizagem elaboradas para esses encontros, no entanto, encontravam limitações frente aos métodos e materiais utilizados nas aulas do idioma. Não era possível ir por um caminho muito diferente daquele já utilizado pelas professoras e cobrado pelos mecanismos de avaliação das cadeiras. Pelo menos, não naquele momento.

Orientado pelas professoras Laura Quednau e Monica Nariño, assumi, no último semestre de 2017, a responsabilidade de lecionar no curso de Latim do NELE (Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão). Nesse contexto, a fim de combater os índices de evasão que marcavam esse curso de língua clássica, a metodologia e o tempo de duração do curso de latim oferecido pelo NELE foram modificados. A missão era construir uma nova proposta de ensino, indo ao encontro das expectativas demonstradas pelos estudantes.

Partindo dos interesses individuais de cada aluno, eram elaboradas atividades que relacionavam o latim com diferentes áreas de conhecimento: literatura, cinema, direito, história, biologia, filosofia, religião. Os temas, por mais distintos que fossem, ajudavam a formar uma unidade de ensino coesa e coerente, integrando os estudantes e evidenciando a relevância do latim para o mundo contemporâneo. A experiência no NELE, construída semana a semana e aprimorada a cada semestre, instigou-me a explorar outra ponta do triângulo que fundamenta o fazer da universidade: a pesquisa.

Já bastante envolvido com a extensão e, conseqüentemente, com o ensino, busquei na pesquisa a oportunidade de fortalecer teoricamente minha prática docente e de produzir, a partir dessa experiência, conhecimentos que pudessem ser compartilhados com a comunidade acadêmica. Assim, decidi que era o momento de me aprofundar em uma corrente teórica que, de certo modo, já marcava presença em minha sala de aula e orientava meu olhar sobre a língua.

Sempre que encontrava dúvidas quanto à importância de estudar latim ou duvidava do meu propósito, lembrava da disciplina de Visão Crítica da Gramática, na

qual me deparei com um texto que transformou o modo como percebia esse idioma e sua relação com a minha língua materna. Ferdinand Saussure, durante a sua primeira conferência na Universidade de Genebra, em novembro de 1891, proferiu as seguintes palavras, as quais constam nos *Escritos de Linguística Geral* (ELG):

Não existem línguas filhas e línguas mães, não existem em parte alguma e nem jamais existiram. Há, em cada região do globo, um estado de língua que se transforma lentamente, de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano e de século em século, como veremos a seguir, mas nunca houve, em parte alguma, parturição ou procriação de um idioma novo por um idioma anterior [...] não se tem conhecimento de uma língua que não fosse falada na véspera ou que não fosse falada da mesma forma na véspera (SAUSSURE, p. 134-135, 2004)

Era a partir dessa contestação esplêndida que eu buscava estabelecer relações entre o latim e o mundo contemporâneo. Em aula, convencido pela argumentação saussureana, procurava evidenciar que uma língua se transforma ao longo da história, modifica suas unidades e os aspectos de sua estrutura; contudo, de certa forma, continua sendo a mesma língua. Isso porque algo se mantém em sua organização. Essa noção foi, por muito tempo, um princípio sobre o qual minha visão sobre a língua se constituía.

Foi também ao longo da disciplina de Visão Crítica que me deparei, pela primeira vez, com as ideias da teoria enunciativa de Émile Benveniste, linguista que parte da reflexão de Saussure e a desloca, elaborando sua própria concepção de linguagem e de língua. Através de seus textos, compreendi que, apesar de a língua estar em um *continuum*, cada uso dela é singular, único e inédito. Conforme fui conhecendo mais o autor, principalmente na disciplina de Estudo do Texto, já na metade da graduação, percebi a correlação presente entre as noções de que a mudança de idioma é imperceptível na sincronia e de que o uso da língua, sempre singular a cada ato enunciativo, permite que os locutores tornem-se sujeitos na e pela linguagem (Cf. BENVENISTE, 1966/1995, p. 286).

Essa noção de subjetividade, sempre singular e essencial, fascinou-me desde o primeiro contato. Mais do que isso, encantei-me pela constatação de que só há subjetividade porque há intersubjetividade, isto é, pelo fato de que “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 84). Isso me inquietou. Por diversas vezes, flagrei-me pensando em como essa relação de (inter)subjetividade e esse movimento fundamental de interlocução poderiam ser percebidos no estudo de uma língua clássica, a qual já não apresenta mais falantes nativos?

Ao ler os textos de Benveniste, percebi que havia subestimado a complexidade residente no trabalho com uma língua clássica e em uma reflexão teórica sobre esse idioma. A máxima saussureana de que não existem línguas filhas e mães, exposta anteriormente, já não era mais capaz de tranquilizar minha prática como professor de latim. Quando compreendi (e acreditei na ideia de) que “antes da enunciação a língua não é senão possibilidade da língua” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 83), fui levado a questionar o óbvio: que enunciação é possível para uma língua que já não se transforma mais, cuja existência está calcada na materialidade de discursos já proferidos? Muito rapidamente, dei-me conta de que, se o problema havia sido criado por Benveniste, só poderia encontrar solução nesse mesmo pensador.

Assim, intrigado por todas essas questões, em 2018, vinculei-me como voluntário ao grupo de pesquisa da professora Carmem Luci da Costa Silva, lugar em que fui muito bem recebido. As conversas com os colegas de grupo, as reuniões de orientação e os momentos especiais, como o processo de preparação e a apresentação no Salão de Iniciação Científica da UFRGS, mostraram-se importantes para o desenvolvimento da minha visão enquanto jovem pesquisador. Sob a brilhante e acolhedora orientação da professora Carmem, encontrei um lugar para o latim nos estudos enunciativos, reconhecendo que a língua pode apresentar uma “história de enunciações” (SILVA, 2007, p. 267)<sup>1</sup>, a qual permite a continuidade e a renovação da língua a cada nova enunciação ao longo do tempo. Essa perspectiva originou a pesquisa que resultou em meu trabalho de conclusão de curso, cuja temática consistia em um estudo enunciativo de textos líricos produzidos em diferentes épocas, exemplares escritos do latim, do português medieval e do idioma contemporâneo.

Já formado, inseri-me mais diretamente no mercado de trabalho, atuando como professor de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Só então aprendi como a rotina na sala de aula da educação básica é desafiadora. Conciliar o conteúdo, o uso do material didático, as expectativas dos estudantes, o planejamento da aula e as avaliações com nossa própria perspectiva de linguagem e língua é uma tarefa árdua. Essa prática, invariavelmente, obriga-nos a fazer escolhas,

---

<sup>1</sup>A fim de defender uma abordagem enunciativa para uma língua clássica, foi necessário encontrar um lugar possível para a diacronia nessa perspectiva teórica. Nesse sentido, realizou-se um deslocamento da noção de uma “história de enunciações”, noção defendida por Silva (2007) em sua tese de doutoramento e que novamente será muito útil ao trabalho realizado nesta pesquisa.

deixando de lado, vez ou outra, um aspecto que não deveria ser menos importante na prática docente.

Mostrando que a máxima latina *Abyssus abyssum invocat*<sup>2</sup> tem uma razão para existir, em 2020 tivemos o trabalho presencial interrompido pelo início da pandemia de COVID-19. Não é necessário elencar aqui o quanto o ensino remoto impactou nosso trabalho enquanto professores. Se, antes da pandemia, lecionar era difícil, o cenário educacional agora ganhava contornos de uma distopia. Foi preciso adaptar processos e repensar metodologias, procurando o melhor caminho pelo qual poderíamos realizar nosso trabalho.

Contudo, nem todas as notícias eram ruins. O curso de latim do NELE, agora *on-line* e síncrono, passou a receber alunos de diferentes estados do Brasil. Com pouca ou nenhuma oferta para estudar esse idioma em suas regiões, esses estudantes encontraram, na versão ERE (Ensino Remoto Emergencial) do NELE, uma oportunidade acessível e conveniente de entrar em contato com a língua e a cultura clássicas.

Vale ressaltar que, no curso ofertado pelo NELE, não se estuda o latim falado, mas a variedade clássica do idioma, cuja prática envolve basicamente a leitura e a tradução de diferentes textos. Nesse sentido, a interação entre os estudantes, muito mais complexa na aula de um idioma que não possui mais falantes nativos nem um uso recorrente no cotidiano, ainda era potencializada por uma sala de aula virtual, não raras vezes repleta de alunos tímidos e de câmeras fechadas. Essa experiência, entretanto, suscitou e potencializou em mim diferentes questionamentos sobre a prática de ensino de língua latina.

Incomodava-me que, nas aulas de latim, desde o reforço que eu lecionava enquanto monitor até as aulas síncronas do NELE, ocorria o que eu considerava um apagamento da subjetividade. Percebi que, em um simples exercício de tradução de sentenças, os estudantes apagavam suas traduções (as quais não estavam inadequadas) para pôr em seu lugar aquela versão proposta por mim durante a correção da atividade. A prática se repetia nas traduções de textos maiores e mais complexos. No fim das contas, a situação era frustrante: todos os estudantes levavam consigo as mesmas e idênticas traduções, uma homogeneização inaceitável para qualquer uso da língua.

---

<sup>2</sup> Traduzida como “Um abismo chama por outro abismo.”, a máxima latina, presente no salmo 42 da Bíblia, geralmente é usada para significar que “uma situação difícil e/ou ruim acarreta outra semelhante dificuldade após si” (PÖPPELMANN, 2010, p.6).

Nesse contexto e com esse incômodo, dediquei-me para ingressar no mestrado do programa de pós-graduação em Letras da UFRGS. O projeto de pesquisa tinha como justificativa externa a necessidade de dar novo fôlego ao ensino de latim, percebendo essa prática à luz de uma teoria linguística contemporânea que valorize o uso da língua realizado por cada estudante, o diálogo presente na sala de aula e o processo de leitura e de tradução de diferentes textos. Em contrapartida, também se apresentava, como justificativa interna, a possibilidade de contribuir com o campo dos estudos da linguagem ao apresentar o ensino de latim como um objeto possível de ser abordado pela teoria enunciativa de Émile Benveniste. Embora desafiadora, a proposta implicava originalidade, uma vez que são poucos (se não forem inexistentes) os trabalhos que articulam essa teoria ao contexto de ensino de latim.

Nesse caminho, reencontrei a professora Carmem, por quem tive o privilégio de ser orientado novamente, dando continuidade ao trabalho iniciado lá no grupo de iniciação científica na graduação. Ao longo desses dois anos, entre as excelentes e transformadoras disciplinas do PPG, a rotina do “novo normal” e todos os outros acontecimentos do nosso país, procuramos encontrar um lugar para o ensino de latim sob a luz da perspectiva enunciativa de Émile Benveniste. Esta dissertação é, portanto, fruto de todo esse percurso e tem como objetivo principal: *apresentar princípios teórico-metodológicos que fundamentem a criação de atividades para uma prática enunciativa de ensino de latim.*

Para cumprir esse objetivo principal, estabelecemos quatro objetivos específicos, a partir dos quais estruturamos os capítulos desta dissertação. A seguir, explicitaremos que objetivos são esses e de que forma o texto desta pesquisa se organiza em torno desses propósitos.

No primeiro capítulo, (I) *traçaremos um panorama histórico acerca do ensino de latim no Brasil.* Para tanto, partiremos do início daquilo que entendemos como educação formal em território brasileiro, o ensino jesuíta, até a situação do idioma no cenário educacional contemporâneo. Nesse percurso, procuraremos destacar os principais acontecimentos que resultaram em um apagamento dessa língua do currículo da educação básica.

Em seguida, no segundo capítulo, (II) *apresentaremos fundamentos da perspectiva enunciativa de Benveniste, a fim de embasar a prática proposta nesta pesquisa.* Assim, serão apresentadas noções imprescindíveis do pensamento benvenistiano: as relações de pessoa e não pessoa; os domínios semiótico e semântico; a



enunciação propriamente dita. Nesse capítulo também abordaremos textos nos quais Benveniste trata especificamente de estruturas linguísticas relativas à língua latina. Ao abordá-los, nosso propósito é dar visibilidade a escritos menos divulgados do *corpus* que compõe a obra do teórico, além de observar a metodologia utilizada por Benveniste em uma análise linguística realizada pelo próprio autor.

No terceiro capítulo, (III) *verificaremos de que forma estudos realizados a partir das reflexões benvenistianas deslocam essa teoria para as abordagens de texto, leitura e tradução*. Esse deslocamento é muito importante, uma vez que uma aula de latim gira em torno de textos escritos, da leitura e da tradução desses discursos. Sendo assim, é impossível realizar uma reflexão sobre o ensino de latim sem se dedicar a essas práticas e fenômenos da linguagem.

O quarto capítulo desta dissertação será dedicado ao último objetivo específico deste trabalho. Nesse momento, (IV) *deslocaremos a Teoria da Enunciação de Benveniste para a prática de ensino de latim*. Para isso, apresentaremos princípios teórico-metodológicos e exemplos de atividades didáticas fundamentadas pelo discurso teórico defendido ao longo da pesquisa. Dessa forma, serão expostas as contribuições enunciativas para o ensino de latim.

Nas considerações finais, realizaremos uma síntese das reflexões desencadeadas ao longo da dissertação. Nesse momento, também apresentaremos apontamentos para futuros estudos que podem derivar do trabalho realizado nesta pesquisa.

Registramos aqui um convite ao interlocutor para a leitura deste estudo. Paraphraseando-se livremente Benveniste, pode-se dizer que a realização desta pesquisa pretende permitir que o latim deixe de ser uma possibilidade de língua ao ser (re)enunciado novamente, por meio do texto, da leitura e da tradução. Esperamos que, de alguma forma, o tempo dedicado à apreensão das ideias aqui presentes seja um investimento e que a leitura deste trabalho seja tão enriquecedora como foi o processo de construí-lo.

## 1. BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LATIM NO BRASIL

A definição de um objeto de pesquisa pressupõe a recusa de muitos outros. Por mais complexo que esse processo possa ser, para o desenvolvimento de um trabalho, é fundamental que recortes sejam estabelecidos. Essa delimitação de um ponto de vista, inclusive, merece uma atenção especial, pois revela muito a respeito do propósito de uma pesquisa e das convicções de quem a produz. Neste capítulo, estabeleceremos nossos primeiros recortes.

Esta dissertação pretende deslocar a perspectiva enunciativa de Émile Benveniste para um contexto de ensino de latim. Para tanto, é preciso estabelecer e cumprir alguns objetivos específicos. Este capítulo dedica-se a uma primeira meta: definir qual é o público-alvo idealizado em nosso trabalho, isto é, quem são os estudantes de latim que, atualmente, podem encontrar, nas reflexões de Benveniste, um auxílio luxuoso em seus estudos e práticas.

Tendo isso em vista, parece-nos fundamental apresentar um breve panorama histórico sobre o ensino de latim no Brasil, expondo as principais transformações pelas quais o estudo dessa língua passou desde sua instalação em terras brasileiras, em meados do século XVI, até os dias de hoje. Considerado, em princípio, como um conhecimento imprescindível para a formação cultural de um cidadão, o latim, aos poucos, perdeu espaço nos projetos que determinavam o *modus operandi* do sistema educacional, com profissionais lutando pela sua permanência nos currículos para mostrar a sua relevância. Um longo caminho foi trilhado até que se chegasse à situação que temos hoje, em que, de modo geral, a língua latina se manifesta principalmente em disciplinas de cursos de graduação em Letras – o contexto de ensino idealizado nesta pesquisa. É desse percurso que buscamos dar conta a partir de agora.

Nas próximas seções, voltaremos às origens da educação formal no Brasil para, em seguida, avançar cronologicamente, demarcando importantes acontecimentos que impactaram o ensino de latim. Nesse sentido, o trabalho de Leite e Castro (2014), intitulado *O ensino de língua latina no Brasil: percursos e perspectivas*, apresenta-se como uma referência constante, porque nos guia através da história, esclarecendo a trajetória percorrida pela língua latina em terras brasileiras. Em cada seção, contudo, faremos uso de outras pesquisas, as quais se debruçam sobre os momentos históricos demarcados. Nessa perspectiva, destacam-se os trabalhos de Franca (1952), Almeida (1985), Maciel e Neto (2006), Miotti (2006), Almeida (2008), Freire (2009),

Boaventura (2009), Souza (2009) e Ribeiro (2015). Convém ressaltar que, diferentemente do que ocorrerá no capítulo 2, não respeitaremos, nas seções seguintes deste capítulo, uma ordem cronológica de publicação das referências utilizadas. Sendo assim, os trabalhos que fundamentam o histórico apresentado serão evocados conforme a necessidade e a temática do tópico em questão. A seguir, iniciamos esse percurso, que começa com o latim na Igrejas(item 1.1), perpassa as reformas pombalinas (item 1.2), passa pela chegada da família real (item 1.3.) e pela república (item 1.4) até chegar ao século XX (item 1.5) para pensarmos as condições de interlocução do ensino de latim (item 1.6) e em como, na trajetória do ensino do latim em nosso país, foram modificados os modos de aprender e ensinar essa disciplina (item 1.7).

### **1.1 *Ratio Studiorum*: o latim a serviço da Igreja**

Não é exagero afirmar que a trajetória do ensino de latim no Brasil se confunde com a própria história da educação formal do nosso país: foi com a chegada dos padres jesuítas que esses processos começaram. Esses religiosos eram membros da Companhia de Jesus, ordem criada por Inácio de Loyola em um período no qual a Igreja Católica empenhava seus esforços na contrarreforma, “respondendo a eventos como a dissidência de fiéis, a perda de hegemonia e de domínio religioso em algumas regiões da Europa” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 54). Os jesuítas chegaram ao nosso país em 1549, na expedição de Tomé de Souza, a qual marca o início das iniciativas educacionais dos colonizadores.

A catequização era um dos principais objetivos dos membros dessa companhia, que se tornaram responsáveis pelas missões realizadas no Brasil. Não demorou muito para que os jesuítas instituíssem as primeiras escolas, com metodologias de ler e escrever. Catequizando ou atuando como tutores de governantes do império, a base da atuação educacional desses religiosos era a *Ratio Studiorum*, uma espécie de manual que estabelecia a organização e a administração do sistema educacional, além de definir o currículo a ser seguido pelos professores da Ordem de Jesus.

Freire (2009, p. 180) define o sistema pedagógico dos jesuítas como “tradicional e literário”. De acordo com esse pesquisador, “o método de ensino utilizado pelos jesuítas era principalmente expositivo, livresco, com pouco ou nenhum sentido prático” (FREIRE, 2009, p.181). No currículo utilizado e defendido pelos membros dessa

ordem, o latim e as humanidades desempenhavam um papel imprescindível. Os estudantes entravam em contato com o idioma desde cedo, de modo que a língua “não era só uma disciplina em si, mas o instrumento através do qual todo conhecimento era transmitido, o veículo de informação e estudo de muitas das demais disciplinas curriculares” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 55).

Para além de estipular os conteúdos e a ordem de apresentação dos conhecimentos a serem trabalhados, a *Ratio Studiorum* definia ainda preceitos básicos, indicando até mesmo a postura e a abordagem adequadas para professores e coordenadores dos colégios comandados pela Ordem. Leite e Castro defendem que, de certa forma, aquele manual, promulgado na segunda metade do século XVI, aproximasse dos documentos que hoje norteiam a educação básica brasileira, não no que diz respeito ao conteúdo e preceitos defendidos, mas “na medida em que procura balizar as práticas docentes em sala de aula, mantendo a uniformidade do projeto em toda a sua extensão”. (LEITE; CASTRO, 2014, p. 56).

Foi esse projeto jesuíta o principal responsável pela formação acadêmica do homem ocidental durante os séculos XVI e XVII. O letramento dos indígenas, no Brasil, e a instrução de camadas sociais menos favorecidas, na sociedade europeia, foram responsabilidade da Ordem. Por meio da *Ratio Studiorum*, as disciplinas relativas aos estudos clássicos eram ministradas a partir de um ponto de vista carregado de um dogma cristão, mais especificamente católico, patriarcal e eurocêntrico. A fim de exemplificar de que modo esse filtro organizava o ensino da língua e da literatura latinas, convém apresentar as palavras de Franca (1952), autor que, no livro *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*, apresenta trechos daquele manual:

Que de modo algum se sirvam os nossos, nas aulas, de livros de poetas ou outros, que **possam ser prejudiciais à honestidade e aos bons costumes**, enquanto não forem expurgados dos fatos e palavras inconvenientes; e se de todo não puderem ser expurgados, como Terêncio, **é preferível que não se leiam para que a natureza do conteúdo não ofenda a pureza da alma**. (FRANCA, 1952, p. 6, grifos nossos).

Conforme pode ser lido na citação acima, apesar de incentivar o ensino da língua alinhado ao da literatura (postura que hoje é recomendada por diferentes metodologias de ensino), o texto parece condenar a presença de alguns autores, entendidos como poetas “prejudiciais à honestidade aos bons costumes”. Esse trecho evidencia que a seleção de autores latinos trabalhada pelos jesuítas não pretendia dar conta da complexidade e da riqueza cultural que envolve esse idioma, mas estava a serviço de um ponto de vista específico, de uma ideologia representada pela Igreja.

Leite e Castro (2014) evidenciam que o nome de Cícero aparece como o autor mais citado e recomendado pela *Ratio Studiorum*. As autoras informam que, quando sugeridas as leituras de outros autores latinos, “fica clara a preocupação em selecionar os trechos que não sejam contrários à moralidade cristã, sendo função do mestre expurgar os poemas antes de levá-los às salas de aula” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 57). Franca (1952) confirma a asserção das autoras, apresentando uma série de trechos da *Ratio Studiorum* que, de fato, recomendam o latim de Cícero em diferentes contextos e para distintas finalidades. Apresentamos abaixo alguns desses momentos, a fim de ilustrar a importância desse autor e de sua obra para a metodologia de ensino de latim idealizada pelo trabalho dos jesuítas:

Enquanto corrige os trabalhos escritos pode passar algum dos exercícios seguintes: colher frases dos trechos explicados e variá-las de muitas maneiras; **reconstituir um período de Cícero que haja sido desarticulado**; fazer versos, passar uma poesia de uma para outra forma; imitar um trecho, escrever em grego (ou em vernáculo) e outros semelhantes (FRANCA, 1952, p. 39, grifo nosso).

Quanto às leituras, poderão explicar-se no primeiro semestre dos prosadores, **as cartas mais importantes de Cícero** aos parentes, a Ático, ao irmão Quinto. [...] Na segunda hora matutina, **repetição breve da última lição de Cícero**, explicação por meia hora da nova, que será logo objeto de interrogação, por último, ditado do tema. (FRANCA, 1952, p. 41, grifo nosso)

De modo geral, no que diz respeito ao latim, a educação ministrada pelos jesuítas demonstra “uma clara preocupação em relacionar a língua e a literatura latina em todos os níveis de ensino” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 58). Como vimos, a seleção de textos utilizados, no entanto, era feita de acordo com a moralidade cristã, tendo como objetivo uma educação doutrinadora e moralizante, deixando de lado uma série de aspectos culturais enriquecedores. Vale ressaltar que essa crítica feita à seleção de textos e de autores consiste em um anacronismo, uma vez que, para a época em que foi elaborada, a *Ratio Studiorum* cumpriu aquilo a que se propunha, levando em consideração o conhecimento e os recursos que havia naquela época sobre ensino e aprendizagem de um idioma.

Embora apresentem críticas à metodologia da Ordem, Leite e Castro (2014) afirmam que a educação jesuítica se caracterizava pela formação de caráter humanista, que considerava “como mais importantes a dignidade humana, a cultura e a arte, colocando em segundo plano o pragmatismo do ensino, ou seja, a formação voltada para o trabalho, tão caro aos debates sobre educação nos séculos vindouros.” (LEITE;

CASTRO, 2014, p. 59). Essa valorização de uma formação cultural em detrimento de um ensino pragmático sofrerá mudanças algum tempo depois, com as reformas pombalinas e a instituição de uma nova metodologia de ensino, como veremos a seguir.

## 1.2 As reformas pombalinas: “O verdadeiro método de estudar”

Quando o poder acumulado pela Companhia de Jesus passou a ser visto como uma ameaça à soberania de muitos países e até mesmo à da própria Igreja, os jesuítas passaram a sofrer uma série de retaliações:

[...] foram expulsos da França em 1764; da Espanha, em 1767; em Portugal, o Marquês de Pombal, através do Alvará de 18 de junho de 1759, oficializou o fim da educação ministrada pela Companhia de Jesus em todas as regiões do império, expulsando-os das terras portuguesas. Em 1773, o Papa Clemente XIV decretou a supressão da Companhia de Jesus. (LEITE; CASTRO, 2014, p. 59)

Essa série de decisões impactaram direta e imediatamente a educação na colônia. Ao expulsar os jesuítas, Marquês do Pombal baniu praticamente todos os professores do território brasileiro. Amplamente influenciado pelos ideais iluministas, o líder pretendia substituir a organização eclesiástica por um sistema de ensino laico. Nesse contexto, vale ressaltar, surgiu uma importante obra: *O verdadeiro método de estudar*, de Luís António Verney.

Publicado em 1746, o texto, considerado um dos mais importantes do período, apresentava as proposições que guiaram muitos aspectos das reformas pombalinas, postulando um ensino centrado na língua materna, o qual daria acesso à literatura e ao estudo de outros idiomas. No que concerne especificamente ao ensino de latim, de acordo com Leite e Castro (2014), Verney fez muitas críticas ao modo ineficaz como por meio do qual os jesuítas ensinavam, “ocupando muito tempo com memorização de regras gramaticais, mas dedicando pouco à leitura e a exercícios que poderiam oferecer ao aluno um domínio ativo do idioma” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 60). Essa crítica, apresentada pelo autor em *O verdadeiro método de estudar*, parece já prenunciar uma dicotomia com a qual os professores de latim ainda hoje precisam lidar: aquela que contrapõe o estudo centrado em processos gramaticais aos métodos de leitura e de compreensão geral de textos.

Almeida (2008) esclarece as diferenças existentes entre o método utilizado pelos padres da Companhia e aquele proposto por Verney. De acordo com o autor:

[...] o latim dos jesuítas era ensinado e empregado como uma língua *universal*, viva e falada no seio da Igreja. Já o ensino da língua latina proposto pela reforma terá um caráter totalmente diverso, na medida em que o latim será encarado como *língua morta*, deixando de ser uma língua falada para ser valorizada como herança. E, por isso, o ensino do latim impõe-se, obrigatoriamente, na língua materna, com a proibição, pelo menos nos primeiros anos, de se falar latim nas aulas. (ALMEIDA, 2008, p. 76)

Essa perspectiva, elucidada por Almeida (2008), somada à ideia de uma presumível laicidade do ensino, constituem as principais diferenças entre o método aplicado pelos jesuítas e o ensino promulgado por Verney e sobre o qual se apoiavam as reformas pombalinas. Maciel e Neto (2006), em um importante trabalho sobre a educação brasileira nesse período, destacam que a reforma de ensino promulgada por Marquês do Pombal pode ser avaliada como sendo “bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal” (MACIEL; NETO, 2006, p. 475), tendo em vista que destruiu “uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional” (MACIEL; NETO, 2006, p. 475).

Leite e Castro (2014, p. 62) corroboram esse ponto de vista ao afirmarem que, na prática, as propostas da reforma pombalina para a educação “provocaram a desorganização da educação na colônia, criando um hiato de quase meio século em que se podem observar tentativas frustradas de aplicar aquilo que havia sido concebido teoricamente pelo alvará”. Nesse sentido, em vez de solucionar questões vistas como problemáticas para o currículo nacional, a expulsão dos jesuítas criou uma situação caótica em que uma educação consolidada e regular foi substituída pela ausência de um sistema educacional.

Foi somente dezesseis anos depois da expulsão dos jesuítas que as primeiras escolas com cursos graduados e sistematizados foram instituídas em território brasileiro. Esse processo não teve como consequência uma imediata laicização do ensino, apesar de ter sido um passo nessa direção. A inexistência de professores desvinculados das instituições religiosas, contudo, foi um impedimento para que esse plano de um ensino laico se concretizasse. Em um contexto de falta de profissionais docentes, religiosos (principalmente beneditinos e franciscanos) passaram a atuar como educadores. Por esse motivo, segundo Leite e Castro (2014, p. 63), “as funções de padre e professor estiveram, ainda por muito tempo, amplamente associadas”. É com a chegada da família real que esse cenário começa a se transformar de fato, como veremos a seguir.

### 1.3 Chegada da família real: um ensino utilitarista

No início do século XIX, em 1808, com a chegada da família real portuguesa à colônia, o Brasil ganhou o estatuto de reino unido. De acordo com Boaventura (2009, p.130), esse acontecimento impulsionou o desenvolvimento educacional em nosso território, de modo que “cursos de áreas diversas, até então inexistentes, foram criados”. Esse autor ainda ressalta que, naquela época, Portugal enfrentava a iminência da guerra contra Napoleão e precisava se estruturar belicamente para promover a defesa militar da colônia. Em vista disso, foram criadas as Academias Militar e de Marinha, cujo objetivo era “a formação de hábeis oficiais de artilharia, de Engenharia, geógrafos e topógrafos com emprego administrativo nas minas, nos caminhos, portos, canais, pontes, fontes e calçadas, estabelecendo, dessa maneira, a Academia Real Militar” (BOAVENTURA, 2009, p. 134).

Os currículos desses novos cursos e das escolas militares contemplavam áreas do saber de mais recente prestígio, como a matemática e a física, mas negligenciavam o estudo das humanidades. Para ilustrar, apresentamos abaixo um trecho do currículo da Academia Militar do Largo de São Francisco de Paula, no Rio de Janeiro, o qual era organizado da seguinte forma:

No 1º ano, tinha Álgebra, Análise Geométrica, Trigonometria Retilínea e Desenho de Figura; no 2º, Álgebra, Cálculo Diferencial e Integral e Geometria Descritiva; no 3º, Mecânica, Hidráulica e Desenho de Paisagem; no 4º, Trigonometria Esférica, Ótica, Astronomia, Geodésia e Física; no 5º, Tática, Fortificação de Campanha, Química, Filosofia Química e Desenho Militar; no 6º, entravam Ataque e Defesa das Praças e Mineralogia; no sétimo, Artilharia, Zoologia, Desenhos e Máquinas de Guerra e outras matérias. Tudo isso e mais os exercícios práticos, línguas francesa e inglesa e esgrima. (BOAVENTURA, 2009, p. 134)

Como é possível observar, as humanidades são praticamente ausentes no currículo apresentado. Resistem, contudo, as línguas francesa e inglesa. Os estudos clássicos, compreendendo latim, grego e suas respectivas literaturas, antes um elemento central na educação, ficam fora do escopo de um curso que tem como objetivo formar homens que assumiriam papéis de destaque e posições de poder no reino.

Nesse contexto, a presença das línguas modernas (leia-se: vivas) no currículo aponta para um ensino utilitarista, que enxergava como descartável qualquer conhecimento que não apresentasse, a curto prazo, uma função, uma utilidade imediata para as necessidades do império e do corpo social. O apagamento de um ensino



humanista e dos estudos clássicos, a partir desse momento, tende a ser crescente não só no Brasil, mas em boa parte do ocidente. Inicia-se, portanto, uma batalha pelo humanismo que se estenderá até as próximas grandes reformas educacionais, as quais acontecerão após a Proclamação da República.

#### **1.4 O ensino na república: batalha pelo humanismo**

Leite e Castro (2014) afirmam que, a partir da Proclamação da República, no final do século XIX, os ideais igualitários trazidos do estrangeiro, especialmente da França e dos Estados Unidos, estabeleceram que era dever do estado a oferta de um ensino público e gratuito. Dessa forma, a demanda por escolas e professores aumentou consideravelmente.

Assim, duas perspectivas daquilo que seria um plano educacional ideal ganharam força: de um lado, estavam aqueles que defendiam uma educação voltada para o mercado de trabalho, com conhecimentos práticos e a definição de um ensino mais especializado; de outro, permaneciam no fronte aqueles que defendiam uma formação intelectual e humanista mais completa, de modo que os estudantes aprendessem sobre cidadania, moral, valores, virtudes, artes e literatura nas escolas. Aqueles que se alinhavam com este último ponto de vista defendiam, em geral, “a manutenção do estudo do latim como língua da civilização e da cultura” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 65), de forma que fossem ampliadas as percepções de mundo dos estudantes, sem que houvesse, nessa fase do sistema educacional, um direcionamento já estabelecido para o mundo do trabalho e para as necessidades práticas da república. A falta de um propósito específico e de uma aplicabilidade imediata para os conhecimentos oriundos dos estudos clássicos, no entanto, fadava o latim ao desapareço popular.

O descaso com a língua latina não se repetia com outras disciplinas das humanidades. Souza (2009), em um trabalho no qual investiga e detalha essa batalha pelo humanismo, revela que nem todas as disciplinas de cunho humanista sofreram o mesmo destino. Segundo a pesquisadora, “disciplinas como História e Geografia, por exemplo, floresceram no início do século XX, consolidando uma presença significativa nos programas do secundário” (SOUZA, 2009, p. 76). Isso se deu por conta da própria construção argumentativa da defesa dessas disciplinas e de seus conhecimentos como áreas do saber científico, de cunho pragmático e necessárias para o progresso social.

Em defesa do ensino do latim e dos estudos clássicos, setores vinculados à igreja católica tiveram um papel determinante. Essa visão de humanismo enraizada no cristianismo, entretanto, não tinha mais tanta credibilidade dentre os estudiosos, uma vez que representava uma cultura de privilégios que se opunha à expressão de uma sociedade democrática, postura que fez com que essas disciplinas ganhassem cada vez menos crédito dentre os educadores que discutiam as reformas necessárias para os currículos. Leite e Castro (2014) ainda reforçam que:

Essa associação entre catolicismo e estudos clássicos, que foi certamente uma das responsáveis pela forte presença do Latim e do Grego quando o domínio da Igreja sobre a educação era quase absoluto, também contribuiu com o declínio dessas disciplinas no momento em que o Estado e os serviços por ele oferecidos tendiam para um processo de laicização. (LEITE; CASTRO, 2014, p. 66).

Ainda vale salientar que a discussão sobre a manutenção ou a retirada do ensino de latim impedia que a discussão avançasse para o campo do *como* ensinar o idioma. Isto é, não se debatiam sobre metodologias de ensino e aprendizagem de um idioma clássico, mas apenas sobre a presença ou a ausência dos antigos métodos, já seculares e criticados pelas reformas anteriores. Não havia, nesse contexto, espaço para uma reflexão sobre o ensino, mas “uma luta entre um espírito de renovação”, que era representado pelas disciplinas científicas e exatas, e “um espírito conservador, que desejava manter os estudos clássicos como eram, representantes de um *status quo* social e político” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 66).

Todo esse contexto precisa ser levado em consideração quando se analisa o processo de apagamento pelo qual o ensino de latim passou ao longo da história. Compreender esses movimentos e suas consequências para o cenário educacional ajuda-nos a fazer um diagnóstico das verdadeiras razões pelas quais o latim perdeu espaço nos currículos. Mais do que isso: essa tomada de consciência é parte fundamental de um percurso que deseja encontrar um novo e relevante lugar para o ensino desse idioma.

### **1.5 Século XX: o latim como disciplina facultativa**

Aqueles que defendiam o humanismo tiveram uma importante vitória em 1942, com a reforma Capanema, nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. A partir da promulgação das medidas adotadas, os estudos

clássicos voltaram a ter maior destaque no cenário educacional brasileiro: o latim passou a ser destinado a todas as séries do curso ginasial. Segundo Souza, a reforma Capanema foi “o último reduto da língua latina na educação secundária e da valorização da cultura geral como eixo central da formação da juventude” (SOUZA, 2009, p. 81).

A volta por cima dos estudos clássicos, contudo, não durou muito tempo: a batalha pela obrigatoriedade ou não do ensino de latim continuou acirrada, e o desfecho dessa disputa ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (Lei 4.024/61), através da qual o latim e outras disciplinas antes obrigatórias, como a filosofia, tornaram-se optativas. De acordo com Leite e Castro (2014, p. 67), “essa omissão foi o golpe definitivo que levou os estudos clássicos a perderem a sua supremacia no ensino secundário, fazendo com que desaparecessem das práticas escolares”.

A supressão do latim e dos estudos clássicos da educação básica teve grande efeito no âmbito universitário: “não havia mais a necessidade de formar professores de latim, uma vez que a demanda havia diminuído drasticamente” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 67). A redução da demanda e a insistente disputa entre uma visão humanista e pragmática de ensino resultaram em um apagamento das disciplinas de latim e de literatura latina também nos cursos superiores. Nesse contexto, “novas disciplinas de linguística passaram a lutar por espaços antes destinados aos estudos clássicos; o latim em geral se reduziu a dois semestres, quando muito, nos currículos universitários” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 67).

Na década de 60, colaborando para a ideia de que o aprendizado do latim já não era mais útil, o Concílio Vaticano II praticamente extinguiu as missas e os demais ritos católicos que ainda eram realizados naquele idioma. Essa decisão, fundamental para tornar a Igreja mais acessível e próxima de seus fiéis, colaborou para que o interesse pela língua latina diminuísse.

Diante do que parecia ser a derrocada do ensino de latim, há, contudo, uma reação da comunidade acadêmica. A partir da década de 80, surgem discussões intensas acerca do papel do latim e dos estudos clássicos na universidade: a fundação da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, em 1985, “é indicativo do interesse na manutenção da área e do desejo de discutir novos princípios norteadores das práticas de ensino e pesquisa em línguas e literaturas clássicas” (CASTRO; LEITE, 2014, p. 67 - 68).

No final desse mesmo século, mais precisamente em 1995, a discussão sobre a importância do latim atinge um novo patamar de complexidade e seriedade com o livro *Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método*, de Alceu Dias Lima. Na introdução a essa obra, o autor explicita o objetivo principal de seu trabalho: “oferecer princípios pelos quais, ao mesmo tempo, se possa fundamentar a crítica à tradição do ensino das línguas antigas e encaminhar uma proposta de ensino” (LIMA, 1995, p. 20). Convém salientar que essa proposta, elaborada e defendida pelo autor, pretende ser “capaz de produzir uma boa definição teórica [sobre o ensino da língua], à luz, principalmente, de F. Saussure, L. Hjelmslev, **E. Benveniste**” (LIMA, 1995, p. 20, grifo nosso). A menção a importantes nomes da linguística, incluindo o do teórico que fundamenta a reflexão desta pesquisa, não pode ser ignorada. Por esse motivo, contaremos também com a reflexão apresentada por Lima (1995) ao longo deste trabalho.

Apesar de importante, o texto de Lima (1995) foi, segundo Miotti (2006), um dos últimos movimentos relevantes para se repensar o ensino de latim. De lá para cá, não houve grande mudança na oferta dos estudos clássicos e, principalmente, nas metodologias de ensino nas quais eles se fundamentam. De certo modo, a situação presente no final do século passado ainda se repete no quadro atual, ponto de partida para nossa pesquisa.

## **1.6 Latim para quem: o público-alvo**

Fora da educação básica há décadas, o latim ainda se mantém no currículo de muitas faculdades de Letras do país. Na graduação em Letras ofertada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por exemplo, a língua latina se apresenta em uma disciplina geralmente cursada nas primeiras etapas do currículo e obrigatória para a maioria das ênfases da licenciatura e do bacharelado. Isso significa que, ao longo de pelo menos um semestre, futuros professores e tradutores, profissionais das mais diversas línguas, dedicam-se ao estudo do latim.

Nesse sentido, o desafio do professor de latim, cada vez mais, é ministrar aulas que deem conta da singularidade de cada turma, correspondendo às expectativas e às necessidades dos estudantes que buscam, no estudo da língua e da cultura clássica, um aperfeiçoamento pessoal, profissional e/ou acadêmico. Nessa perspectiva, convém pensar em qual latim faz sentido apresentar para esses estudantes, que, em princípio,

não se tornarão classicistas, mas profissionais da linguagem atuantes nos mais diversos âmbitos.

Trabalhos como o de Miotti (2006) e o de Ribeiro (2015) apresentam reflexões e dados recentes acerca do ensino de latim no Brasil, abordando, mais precisamente, a situação da língua latina no âmbito das universidades brasileiras. Essas pesquisas expõem um cenário recorrente e preocupante: com cada vez menos espaço nos currículos, o latim agoniza, sofrendo com a monotonia dos métodos de ensino e, conseqüentemente, com a falta de interesse por parte dos estudantes.

A dissertação de Charlene Miotti (2006), que estuda o ensino do latim nas universidades públicas do estado de São Paulo, repensa alguns possíveis objetivos do ensino desse idioma no ambiente universitário. De acordo com a pesquisadora, o ensino de latim deve girar em torno de quem assistirá à aula, pois esse estudante será um futuro usuário do idioma. Nessa perspectiva, a autora observa que, em cursos superiores, nos quais o latim constitui-se como disciplina obrigatória, é fundamental que o fator motivação seja considerado pelo professor que almeja um ensino eficaz.

Nos capítulos iniciais de seu trabalho, Miotti (2006) relata que não basta unicamente repassar os conteúdos para os alunos, mas dar certo tratamento a eles, isto é, prepará-los de acordo com a turma envolvida e com todas as peculiaridades que o ambiente acadêmico exige. A autora reitera que os defensores de um ensino tradicional de latim “comumente se esquecem de que a moral judaico-cristã influenciou muito nossos costumes e que, em muitos aspectos, o mundo romano se tornou para nós estranho, quase incompreensível” (MIOTTI, 2006, p. 13). Sendo assim, deve fazer parte da estratégia didática de ensino da língua dar acesso crítico a esse mundo e não omitir que ele é diferente do nosso.

Didaticamente intitulado *Agoniza no Brasil o ensino do latim*, o trabalho de Ribeiro (2015) vai ao encontro das informações anteriormente apresentadas, expondo um panorama acerca do ensino de latim no nosso país. De acordo com a pesquisadora, estudar o latim como um fim em si mesmo é um fator que colabora para que a língua seja rejeitada pelos estudantes. A autora afirma que “parte-se de um estudo sintático que sequer na língua portuguesa fora apreendido pelo aluno” (RIBEIRO, 2015, p. 12-13), salientando que a língua latina não deve ser vista apenas como um pretexto para se aprender análise sintática, nem deve ser ensinada por meio de memorização, métodos majoritariamente utilizados há décadas no Brasil. Na introdução de sua famosa

gramática latina, Napoleão Mendes de Almeida (1985) já apresentava um ponto de vista que vai ao encontro daquele defendido pela autora:

Não é para ser falado que o latim deve ser estudado. Para aguçar seu intelecto, para tornar-se mais observador, para aperfeiçoar-se no poder de concentração de espírito, para obrigar-se à atenção, para desenvolver o espírito de análise linguística, qualidades imprescindíveis ao homem da ciência é que o aluno estuda esse idioma (ALMEIDA, 1985, p. 9).

Embora recorra a abstrações como a “concentração de espírito” para justificar a aprendizagem do idioma, a afirmação do gramático evidencia que o estudo de uma língua clássica se distingue do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira moderna. Essa diferença não se dá apenas em função de metodologias, mas também em razão de um propósito. Aqui é possível generalizar: na maioria das vezes, os motivos que levam um estudante a aprender latim não são iguais aos que levam esse mesmo estudante a estudar inglês, por exemplo.

No próximo item, serão retomadas as informações fundamentais deste capítulo. Depois, apresentaremos o referencial teórico escolhido para a construção da nossa reflexão.

### **1.7 Ensino de latim: ontem, hoje e amanhã**

Neste capítulo, apresentamos um histórico sobre o estudo do latim em terras brasileiras. Procuramos evidenciar que, inicialmente, por estar atrelado à Igreja Católica, o processo de ensino desse idioma foi profundamente afetado por decisões políticas. Não bastasse isso, a defesa de um ensino utilitarista e a valorização de conhecimentos voltados para aplicação no mercado de trabalho também colaboraram para o apagamento do latim no sistema educacional.

Evidentemente, nosso objetivo na construção desse panorama foi dar conta de transformações relativas ao sistema formal e oficial de educação. Buscamos destacar que o latim passou de uma disciplina principal para uma espécie de ostracismo no currículo escolar. No entanto, é preciso mencionar que há e sempre houve, é claro, maneiras de aprender latim por conta própria: livros didáticos, cursos livres e projetos de extensão de universidades são alguns exemplos de caminhos possíveis para entrar em contato e estudar esse idioma. Essas alternativas, por sua vez, são cada vez mais escassas e, diante da inexistência de um currículo oficial, não compartilham de metodologias, objetivos e concepções de linguagem e língua.

É a partir das perspectivas apresentadas neste capítulo que justificamos novamente a necessidade do trabalho proposto nesta dissertação. Acreditamos que (re)pensar o processo de ensino de latim seja um movimento fundamental e urgente para dar um novo fôlego ao estudo dessa língua nas instituições formais de educação, reafirmando sua importância para a formação de um profissional de Letras.

Considerando a reflexão de Benveniste de que “o estudo desses organismos (...) históricos, que são as línguas, permanece o único acesso possível à compreensão dos mecanismos gerais e do funcionamento da linguagem” (BENVENISTE, 1966/1995, *Prefácio*) o estudo do latim em sala de aula oportuniza ao discente compreender esse fundamento. Almeida (1985) também observa, como vimos, a importância de que o aluno estude o latim para desenvolver a capacidade de análise linguística como elemento necessário à constituição do pensamento científico.

Reunindo essas duas considerações acerca da importância do estudo do latim (ALMEIDA, 1985) para a análise linguística e de que o estudo de línguas, como organismos históricos, casos do latim e do português, leva à linguagem (BENVENISTE, 1966/1995), assumimos a importância do latim em sala de aula. Defendemos que o estudo desse idioma permite ao estudante compreender línguas em relação como uma instância de aprendizagem dos mecanismos e do funcionamento da linguagem. Também acreditamos que a reflexão de Benveniste é essencial para esta pesquisa porque essa é uma teoria que coloca em evidência o uso da língua. A afirmação de que “antes da enunciação a língua não é senão possibilidade da língua” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 83), levanta uma questão que precisa ser enfrentada em uma aula de latim: afinal, que uso é possível para um idioma sem falantes?

É reconhecendo essa dificuldade que mencionamos o trabalho de Lima (1995), o qual, ao fazer uma crítica ao método de ensino tradicional de latim e apresentar uma nova proposta de estudo de uma língua clássica, destaca a importância de olhar para esse idioma a partir de uma teoria contemporânea sobre a linguagem. Nesse aspecto, o próprio autor menciona a reflexão de Benveniste como fundamental para se repensar o papel e o ensino do latim no cenário atual.

De acordo com esse pesquisador brasileiro, para renovar e reformular o ensino de latim, é imprescindível refletir sobre “a *enunciação*, sem cujo entendimento não é possível fazer avançar o estudo de um domínio linguístico tão necessário” (LIMA, 1995, p. 113, grifo do autor). Mais do isso, o autor reitera a relevância dessa relação

teórica ao afirmar que o aspecto enunciativo das línguas clássicas é “insuficientemente trabalhado no humanismo tradicional” (LIMA, 1995, p. 113).

Sendo assim, considerando a necessidade de assumir um ponto de vista para tratar do estudo do latim em sala de aula, ou seja, de seu ensino, reforçamos que adotaremos a perspectiva de Émile Benveniste. Afinal, a realidade de um fenômeno não é separável de uma teoria que serve para defini-lo, paráfrase da reflexão de Benveniste (1966/1995), quando defende que, no estudo da descrição e análise linguística, “a realidade do objeto não era separável do método próprio para defini-lo” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 127). Ao escolher a perspectiva benvenistiana sobre a linguagem, julgamos estar fazendo um movimento coerente com a discussão apresentada até aqui, uma vez que enxergamos, nas reflexões de Benveniste, um ponto de conexão entre as diferentes perspectivas sobre o ensino de latim apresentadas neste capítulo e preocupadas com a relevância do estudo desse idioma.

Portanto, no próximo capítulo, apresentaremos as noções centrais da perspectiva benvenistiana de linguagem, concepção teórica escolhida para cumprirmos o objetivo principal do nosso estudo. Tais ideias serão centrais para pensarmos, no final da dissertação, a respeito dos principais mecanismos e do funcionamento do latim em relação ao português que colocam em cena os próprios mecanismos e funcionamento da linguagem.



## 2. A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA DE ÉMILE BENVENISTE NA TEORIZAÇÃO SOBRE LINGUAGEM

No fechamento do capítulo anterior, já reiteramos a nossa escolha pela perspectiva linguístico-enunciativa de Émile Benveniste por dois motivos: o primeiro ligado à ideia de que o estudo do latim pode encaminhar o aluno à análise linguística e ao desenvolvimento do pensamento científico (ALMEIDA, 1985) e ao argumento de Benveniste (1966/1995) de que o estudo das línguas se configura como o único acesso possível à compreensão dos mecanismos gerais e do funcionamento da linguagem.

Por isso, neste capítulo, considerando a concepção de linguagem de Benveniste – o fato de ter um “funcionamento simbólico, uma organização articulada e (...) um conteúdo” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 285, grifo do autor) e de que, por isso, não pode ser assimilada a um instrumento e dissociada do humano, trataremos de como esses mecanismos e o funcionamento da linguagem se operacionalizam na língua nos domínios do sistema e do uso. Considerar os domínios da língua, como sistema e como uso, envolve trazer para a reflexão as grandes problemáticas benvenistianas: a discussão sobre pessoa e não-pessoa; a relação entre forma e sentido no sistema e no emprego e a enunciação como lugar de passagem do sistema ao discurso e como um lugar de instanciação dos protagonistas (locutor e alocutário), da referência e dos próprios instrumentos e procedimentos ligados ao universo do discurso.

Por assumirmos essas problemáticas como intrinsecamente ligadas também ao estudo do latim, consideramos que discorrer sobre a teoria benvenistiana é parte fundamental para a realização desta pesquisa. Nascido na Síria, mas naturalizado francês, Émile Benveniste apresenta uma vasta produção bibliográfica, a qual constitui as suas reflexões sobre linguagem e língua. Conhecedor dos idiomas clássicos, do indo-europeu e dos ideais saussurianos, o linguista, de certa forma, dá continuidade, desloca e amplia o trabalho de Ferdinand Saussure, expandindo os horizontes da linguística enquanto ciência.

Vale ressaltar que a teoria adotada por nós neste trabalho não foi concebida por Benveniste de uma só vez, mas constituída *a posteriori* por seus leitores. Assim, muitos termos e noções que compõem a chamada Teoria da Enunciação de Benveniste estão em vários textos do linguista, que Flores (2013) agrupa em três momentos: 1) pessoa e não pessoa; 2) semiótico e semântico e 3) aparelho formal da enunciação. Conforme

Flores (2013), esses momentos não podem ser vistos como fases da teoria ou em uma relação hierárquica entre si, mas cumprem uma função didática de explicitação da teoria enunciativa. Em nosso estudo, tendo em vista que, posteriormente, deslocaremos os conceitos benvenistianos para os fenômenos de texto, leitura e tradução, julgamos necessários passar por esses três momentos, a fim de fornecer um panorama das reflexões de Benveniste e de suas implicações para uma concepção de linguagem e língua.

A fim de ter acesso às palavras de Benveniste e de conhecer sua teoria, é preciso tomar como base as duas principais obras do estudioso: *Problemas de Linguística Geral I* (1966), publicada no Brasil em 1995, e *Problemas de Linguística Geral II* (1974), publicada por aqui em 1989. Esses livros, que reúnem uma série de artigos publicados pelo autor em diferentes momentos de sua vida e da construção da sua teoria, apresentam diferentes enfoques e reflexões não só sobre língua, mas também a respeito da sociedade e da presença humana na linguagem, fatos que levam estudiosos de sua obra conceberem a abordagem de Benveniste como uma *Antropologia da Linguagem* (DESSONS, 2006) ou como uma *Antropologia da Enunciação* (FLORES, 2013).

Não raras vezes, a vasta produção de Benveniste torna complexo o estudo de suas ideias, por apresentar o que se considera uma oscilação terminológica. Segundo Flores (2013):

É fácil encontrar, nessa teoria, termos que, apesar de idênticos do ponto de vista da expressão, são completamente distintos quanto ao seu significado. [...] Essa flutuação terminológica é mais um indicador a atestar que a reflexão de Benveniste não é um modelo teórico acabado. (FLORES, 2013, p. 34)

Nesse sentido, há que se tomar alguns cuidados fundamentais quando se aborda a teoria enunciativa de Benveniste. Um deles, essencial para qualquer pesquisa, é o estabelecimento de um recorte. Em vista dessa circunstância, para a apresentação da teoria benvenistiana, selecionamos textos que nos parecem fundamentais para a realização de nosso trabalho, os quais são apresentados abaixo.

Da obra *Problemas de Linguística Geral I* (doravante *PLG I*), selecionamos cinco textos: “Estrutura das relações de pessoa no verbo”, “A Natureza dos pronomes” e “Da subjetividade na linguagem”, os quais estão presentes na quinta parte do livro, que aborda temas relacionados à presença do homem na língua; além de “Os níveis de análise linguística”, que se situa na segunda parte da obra e cujo tema se relaciona a estruturas e análises de mecanismos linguísticos. Para alicerçarmos o nosso trabalho na concepção de linguagem de Benveniste, valemo-nos, também, do texto “Vista d’olhos

sobre o desenvolvimento da linguística”, presente na primeira parte do *PLG I*. É a partir desses textos que apresentamos noções nucleares para a teoria benvenistiana e, conseqüentemente, para a constituição de nosso trabalho. São as concepções de linguagem, língua, enunciação e discurso presentes na obra de Benveniste que nos ajudarão a versar sobre as marcas de pessoa e não pessoa no discurso, oposições presentes no sistema da língua, que fundamentam as relações intersubjetivas e a referência no discurso.

Da obra *Problemas de Linguística Geral II* (doravante *PLG II*), selecionamos os seguintes textos: “Estruturalismo e linguística”, que está na primeira parte da obra, a qual aborda a questão das transformações da linguística; “O aparelho formal da enunciação”, presente na segunda parte do livro, que aborda a questão da comunicação; e “A forma e o sentido na linguagem”, presente na quinta parte, que aborda a noção do homem na língua. A partir desses textos, construiremos noções e debateremos de que forma a língua, detentora de forma e sentido, se converte em discurso, também organizada em forma e sentido, no ato enunciativo.

Para além dos textos escritos pelo autor, nesta pesquisa faz-se fundamental o diálogo com a reflexão de Flores (2013) na obra *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. Contamos com esse auxílio para apresentar alguns conceitos e reflexões relevantes acerca do pensamento benvenistiano, buscando sempre maior esclarecimento, compreensão e adequação da teoria.

Levando em consideração a temática e o objetivo do nosso trabalho, inserimos também uma breve seção para abordar textos nos quais Benveniste dedica-se especificamente à língua latina. Trata-se dos seguintes escritos: “O sistema sublógico das preposições em latim” e “Para análise das funções casuais: o genitivo latino”, ambos presentes na terceira parte do *PLG I*, a qual trata de estruturas e análises. Do *PLG II*, abordaremos o texto “Difusão de um termo de cultura: o latim *orarium*”, o qual consta na sexta parte da obra, intitulada “Léxico e cultura”. Embora não apresentem conceitos imprescindíveis para a construção da sua teoria, esses textos serão úteis para compreender aquilo que podemos chamar de “método de trabalho” de Benveniste e sua relação com a língua latina.

A seguir, desenvolvemos a perspectiva linguístico-enunciativa de Émile Benveniste. Através de itens, apresentaremos noções do pensamento benvenistiano, as quais, posteriormente, serão deslocadas por estudiosos para os fenômenos de texto, da leitura e da tradução, permitindo, posteriormente, o deslocamento para uma abordagem

enunciativa para o ensino de latim. Considerando a perspectiva e o didatismo de Flores (2013), apresentaremos os princípios fundamentais dessa teoria em três partes, abordando, respectivamente, os conceitos de pessoa e não pessoa, os domínios semiótico e semântico da língua; e a enunciação propriamente dita. Ao final de cada item, argumentaremos quanto à relevância dos conceitos apresentados para o desenvolvimento do nosso trabalho, reforçando a necessidade de estabelecer uma relação entre a perspectiva teórica apresentada e o ensino de latim.

## **2.1 Fundamentos do pensamento benvenistiano**

Dentre os mais variados conceitos apresentados por Benveniste ao longo de sua obra, alguns se fazem mais relevantes para a construção desta pesquisa. Dentre eles, a ideia de enunciação torna-se fundamental. No entanto, a fim de compreender essa noção e, posteriormente, deslocá-la para outras práticas de linguagem, é necessário esclarecer e construir uma série de conceitos. Por isso, na seção 2.1.1, apresentaremos uma breve discussão sobre a ideia de linguagem em Benveniste, tratando de seu aspecto simbólico e da condição de significação das línguas. Para isso, lançaremos mão das reflexões apresentadas nos seguintes textos: “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, “Da subjetividade na linguagem” e “Estruturalismo e linguística”. Após essa exposição, seguindo o itinerário proposto por Flores (2013), apresentaremos, em três momentos distintos, outros importantes conceitos da teoria atribuída a Benveniste. No item 2.1.2 trataremos das relações de pessoa e não pessoa no discurso, considerando o seguinte *corpus* teórico: “Estrutura das relações de pessoa no verbo”, “A Natureza dos pronomes” e “Da subjetividade na linguagem”. Depois, apresentaremos o que Flores (2013) chama de “segundo momento” na reflexão de Benveniste: as noções de forma e de sentido presentes nos domínios semiótico e semântico da língua. Para abordar esse assunto, no item 2.1.3, faremos uso dos seguintes textos: “Os níveis da análise linguística” e “A forma e o sentido na linguagem”. Na seção 2.1.4, a fim de ancorar as ideias anteriormente apresentadas e de abordar a enunciação propriamente dita, trataremos principalmente do texto “O aparelho formal da enunciação”. Por fim, como mencionado antes, na seção 2.2, abriremos espaço para os escritos nos quais Benveniste especificamente à análise e reflexão acerca de aspectos da língua latina: “O sistema sublógico das preposições em latim”, “Para análise das funções casuais: o genitivo latino” e “Difusão de um termo de cultura: o latim *orarium*”.

Antes de dar início a essa exposição teórica, convém salientar, novamente, a importância e a relevância do trabalho de Flores (2013) para a determinação de alguns conceitos e maior entendimento da particularidade da teoria de Émile Benveniste. Esclarecemos que esse autor estará sempre presente na reflexão, ajudando-nos a amarrar termos e noções.

### 2.1.1 Da linguagem à língua com Benveniste

Assim como a própria linguística e todos que a estudam, Benveniste parte de Saussure e do pensamento saussuriano para construir sua própria concepção de linguagem e língua. Flores (2013, p. 50) afirma que “Benveniste toma Saussure como ponto de partida, mas não se encerra nele. Benveniste mantém, altera e mesmo nega Saussure para construir sua visão da linguagem”. Ao mesmo tempo em que o linguista amplia e dá seguimento às ideias de Saussure, sua obra abre espaço para discussões, debates e novos desdobramentos teóricos e metodológicos, porque abarca os dois modos de ser língua: uma língua-sistema e uma língua-discurso. Nos dois modos, há problemas que são desdobrados por Benveniste.

Não pretendemos esmiuçar os fundamentos apresentados por Benveniste, até porque, como vimos, há, dentro da obra do autor, uma oscilação terminológica que atinge diferentes nomenclaturas. Deteremo-nos, portanto, àquilo que nos parece ser uma constante nos textos que constituem nosso *corpus* teórico.

Em sua obra, Flores (2013) apresenta uma importante definição de linguística, apresentando a natureza dupla de seu objeto, sendo, ao mesmo tempo, “ciência da linguagem e ciência das línguas” (FLORES, 2013, p. 69). De acordo com Benveniste (1966/1995, p. 69), “a linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza.” Dito de outro modo: as línguas, diversas e variadas, manifestam, realizam e colocam em questão a noção da linguagem. Dessa forma, é por meio do estudo das línguas que se pode chegar ao estudo da linguagem.

A ideia de que as línguas significam repousa sobre o fundamento simbólico da linguagem, base da função conceptual do homem. Para Benveniste (1966/1995, p. 29), “a faculdade de representação simbólica [...] é fonte comum do pensamento, da linguagem e da sociedade”. Nesse caso, as relações entre os homens e entre o homem e o mundo são mediadas pela linguagem com seu aparato simbólico. Tendo isso em

mente, o linguista defende, no texto "Da subjetividade na linguagem", a relação constitutiva homem-linguagem, visto o homem se definir pela linguagem e a linguagem se definir no homem. O simbolismo da linguagem manifesta-se na propriedade de significação da língua, presente na natureza articulada das unidades no sistema e no funcionamento referencial e intersubjetivo do discurso.

Nessa linha é que Benveniste problematiza a visão instrumental de linguagem, que a coloca como externa ao homem, compreendendo-a como um objeto material. Na brilhante reflexão a seguir, o linguista argumenta a sua ideia de linguagem:

Todos os caracteres da linguagem, a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de que tem um *conteúdo*, já são suficientes para tornar suspeita essa assimilação a um instrumento, que tende a dissociar do homem a propriedade da linguagem. Seguramente, na prática cotidiana, o vaivém da palavra sugere uma troca, portanto uma “coisa” que trocaríamos, e parece, pois, assumir uma função instrumental ou veicular que estamos prontos a hipostasiar num “objeto”. Ainda uma vez, porém, esse papel volta à palavra. (BENVENISTE, 1966/1995, p. 285).

De fato, em “Da subjetividade na linguagem”, Benveniste questiona alguns lugares-comuns referentes à ideia de linguagem. Segundo o autor, “a comparação da linguagem com um instrumento [...] deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 285). Daí já é possível perceber o quão complexa é a questão.

É nesse texto que se apresenta, também, um dos fundamentos da reflexão benvenistiana sobre a linguagem. Quando se questiona e alerta sobre o perigo de compreendê-la como um instrumento, Benveniste é didático, categórico e filosófico:

Falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclino-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. [...] a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 1966/1995, p. 285)

Benveniste menciona que todos os caracteres fundamentais da linguagem são suficientes para “tornar suspeita essa assimilação a um instrumento” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 285). Dentre esses caracteres, como pontuamos, temos a imaterialidade da linguagem, sua organização articulada e o seu funcionamento simbólico. É mais estritamente sobre este último aspecto mencionado que nos debruçamos agora.

No texto “Estruturalismo e linguística”, que abre a obra *Problemas de Linguística Geral II* e apresenta uma entrevista dada por Émile Benveniste a Pierre Dax, há interessantíssimas considerações sobre o pensamento enunciativo desenvolvido pelo linguista. Benveniste, nessa entrevista, relaciona linguagem e cultura ao afirmar que a “apropriação da linguagem pelo homem é a apropriação da linguagem pelo conjunto de dados que se considera que ela traduz [...]” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 21). Mais adiante, nesse mesmo texto, o linguista retoma uma antiga asserção sua ao reafirmar que “o homem não nasce na natureza, mas na cultura [...]” (BENVENISTE, 1974/1989, p.23). Mas o que podemos depreender de fato dessa relação entre linguagem e cultura?

Ora, se um dos caracteres da linguagem é o seu funcionamento simbólico e se, de acordo com Benveniste, “todo mecanismo da cultura é um mecanismo de caráter simbólico” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 25), podemos inferir que a linguagem exerce uma função cultural. Sendo assim, mais do que parte da natureza humana, a linguagem torna possível a existência humana em sociedade, configurando-se como portadora de valores históricos e sociais. Esses valores, imbricados na língua como manifestação da linguagem, possibilitam que seja “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitu[a] como sujeito” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 286), herdando um sistema simbólico que carrega em si mesmo a constituição cultural e histórica de determinada sociedade.

É sempre tendo em vista essa compreensão de linguagem e de língua que outras reflexões e análises podem ser realizadas. A seguir, seguindo uma sequência proposta por Flores (2013), trataremos de conceitos mais específicos da teoria benvenistiana, os quais vão ao encontro da concepção global de linguagem e língua defendida pelo autor e selecionada para fundamentar teoricamente esta pesquisa. Realizamos este trabalho em busca dessa mesma coerência, acreditando que é pelo estudo das línguas e de suas particularidades que podemos chegar à linguagem e, conseqüentemente, à condição humana de significar por meio de uma língua colocada em ação, o que acarreta, conseqüentemente, outras noções vinculadas ao universo do discurso.

### *2.1.2 As relações de pessoa e não pessoa no discurso*

Na obra *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*, Flores (2013) apresenta a distinção entre pessoa e não pessoa como o primeiro momento da discussão teórica

acerca do autor. É sobre esse elemento, característico do pensamento de Benveniste, que discorreremos agora.

A reflexão benvenistiana acerca das noções de pessoa e não pessoa aparece em inúmeros textos ao longo de sua trajetória teórica. No entanto, tendo em vista o nosso recorte, baseamos as informações aqui apresentadas em três textos fundamentais: “Estrutura das relações de pessoa no verbo”, “A natureza dos pronomes” e “Da subjetividade na linguagem”. É a partir desses escritos, agrupados aqui conforme a ordem de publicação, que os temas serão apresentados e discutidos. Almejamos, assim, representar, em maior ou menor grau, a evolução do pensamento de Benveniste no que diz respeito a essa temática.

É no texto “Estrutura das relações de pessoa no verbo” que esse tema e seus conceitos aparecem pela primeira vez. Segundo Flores (2013, p. 88), “o par pessoa/não pessoa é famoso na linguística, em geral, e na enunciação, especialmente. Benveniste é notoriamente reconhecido como o autor que o elaborou”. Nesse escrito, Benveniste afirma que o “verbo é, com o pronome, a única espécie de palavra submetida à categoria de pessoa” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 247) Embora, nesse momento, a reflexão benvenistiana concentre-se na estrutura verbal, podemos estender para as funções pronominais aquilo que o linguista projeta e teoriza.

Benveniste continua sua argumentação, afirmando que “há sempre três pessoas e não há senão três” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 248). O linguista, contudo, afirma que a simples noção de “eu”, “tu” e “ele” não nos esclarece a necessidade da categoria de pessoa, tampouco explica a complexidade das relações envolvidas nesse processo. Benveniste determina que é preciso “procurar saber como cada pessoa se opõe ao conjunto das outras e sobre que princípio se funda a sua oposição, uma vez que não podemos atingi-las a não ser pelo que as diferencia” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 248).

Temos aqui o que nos parece um fundamento da linguística contemporânea: a definição de um elemento pela relação de distinção que ele apresenta em relação aos outros. Essa noção, que nos remete à ideia de valor desenvolvida por Saussure<sup>3</sup>, evidencia a relação entre a teoria benvenistiana e as teses do mestre genebrino.

---

<sup>3</sup> A noção de “valor” é fundamental na constituição da linguística de Ferdinand Saussure. No *Curso de Linguística Geral*, atribuído a Saussure, mas elaborado por Charles Bally e Albert Sechehaye, lemos o que nos parece ser uma síntese desse conceito: “Quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentendem-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas



Partindo da gramática árabe, Benveniste demonstra que há uma disparidade entre a chamada terceira pessoa e as duas primeiras. Nas palavras do autor:

Nas duas primeiras pessoas, há ao mesmo tempo uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. Eu designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”: dizendo eu, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por eu e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do “eu”; e, ao mesmo tempo, eu enuncia algo como um predicado de “tu”. Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do “eu-tu”; essa forma é assim exceptuada da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. Daí, ser questionável a legitimidade dessa forma como “pessoa”. (BENVENISTE, 1966/1995, p. 250)

A partir dessa concepção, o autor define a terceira pessoa como uma *não pessoa*, uma vez que pode se referir a uma infinidade de sujeitos. “Eu” e “tu”, em contrapartida, são sempre únicos e designam, respectivamente, aquele que enuncia e aquele a quem o *eu* se dirige. Essa primeira oposição entre pessoa e não pessoa é o que Flores (2013, p. 91), ao criar um neologismo, chama de “correlação de pessoalidade” o que Benveniste nomeia como “correlação de personalidade”. Nesse sentido, “eu” e “tu” integrariam a noção de pessoa, opondo-se a “ele” – a não pessoa.

É preciso, no entanto, esclarecer uma outra diferença significativa, uma segunda oposição, agora em relação às pessoas “eu” e “tu”. Benveniste acrescenta que “se ‘eu’ e ‘tu’ são ambos caracterizados pela marca de pessoa, sente-se bem que, por sua vez, se opõem um ao outro, no interior da categoria que constituem, por um traço cuja natureza linguística é preciso definir” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 248).

Essa oposição dentro da categoria de pessoa é nomeada por Benveniste como “correlação de subjetividade”. O teórico esclarece:

O que diferencia ‘eu’ de ‘tu’ é, em primeiro lugar, o fato de ser, no caso de ‘eu’, *interior* ao enunciado e *exterior* a ‘tu’ [...] ‘eu’ é sempre transcendente com relação a ‘tu’. Quando saio de mim para estabelecer uma relação viva com um ser, encontro ou proponho necessariamente um ‘tu’ que, fora de mim, a única ‘pessoa imaginável’. Essas qualidades de interioridade e de transcendência pertencem particularmente ao ‘eu’ e se invertem em ‘tu’. Poder-se-á, então, definir o *tu* como a pessoa não subjetiva, em face da pessoa objetiva que *eu* representa; e essas duas ‘pessoas’ se oporão à forma de ‘não-pessoa’ (= ‘ele’). (BENVENISTE, 1966/1995, p. 255)

Temos, portanto, ao final do texto, a definição do seguinte quadro: uma *correlação de pessoalidade*, em que o par “eu-tu” pertence à categoria de pessoa, enquanto “ele” configura-se como uma não pessoa. Entre as formas de pessoa, contudo, há uma *correlação de subjetividade*, por meio da qual “eu” é entendido como uma

---

negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são.” (SAUSSURE, 1915/2012, p. 164)

pessoa subjetiva e “tu” como uma pessoa não subjetiva. As relações de oposição, distintivas e significativas, estruturam esse aspecto do pensamento benvenistiano e marcam presença em textos posteriores do autor que abordam essa temática, como veremos a seguir.

Em “A Natureza dos pronomes”, Benveniste apresenta, dentre inúmeras constatações, reflexões sobre a questão das marcas de pessoa na língua aplicadas agora às formas pronominais. O autor reitera que a noção de pessoa “é própria de *eu/tu*, e falta em *ele*” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 278).

Nesse texto, o linguista contrapõe as marcas de pessoa àqueles signos nominais que apresentam uma referência estável no mundo. Em outras palavras, Benveniste afirma que “cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único e proposto como tal” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 278).

Caso diferente acontece com os ditos de “terceira pessoa”, defendidos por Benveniste como não pessoa. Esses pronomes denão pessoa, de acordo com o autor, não são passíveis de inversibilidade na comunicação intersubjetiva. Além disso, eles não são únicos, uma vez que não remetem a eles mesmos, mas à situação objetiva, podendo representar inúmeras referências. Sendo assim, enquanto as marcas pronominais de pessoa não remetem a uma realidade objetiva e/ou concreta no espaço e tempo, mas a uma instância que existe somente no ato enunciativo, que é inédito a cada uso, o pronome de não pessoa estabelece uma relação com o mundo, “representa de fato o membro não marcado da correlação de pessoa” e tem a função de uma representação sintática” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 282) na cadeia do discurso, sendo capaz de produzir referência.

De modo geral, segundo Flores (2013), Benveniste estabelece que alguns signos “permitem o *exercício da linguagem*, são signos vazios, *não referenciais com relação à realidade*” (FLORES, 2013, p. 95, grifos do autor). Essas formas são autorreferenciais, remetem-se à enunciação, funcionando como “instrumentos da *conversão da linguagem em discurso*” (FLORES, 2013, p.95, grifos do autor) e submetendo-se à condição de pessoa. Em contrapartida, existem aqueles signos “*que remetem não a si mesmos, mas a uma situação* que Benveniste chama de ‘objetiva’” (FLORES, 2013, p. 95, grifos do autor), submetendo-se à condição de não pessoa.

Já em “Da subjetividade na linguagem”, último texto do autor utilizado em nossa pesquisa para a construção desse tópico, Benveniste afirma que é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 1966/1995, p.

286), definindo subjetividade como a capacidade do locutor se propor como sujeito. Nesse processo de passagem, isto é, na conversão de locutor a sujeito, ocorre uma efetivação da subjetividade, processo em que as marcas de pessoa desempenham um papel importante:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade - que eu me torne *tu* daquele que sua vez se designa por *eu*. (BENVENISTE, 1966/1995, p. 286)

Temos, então, uma relação de interdependência entre *eu* e *tu*, que configuram as formas de pessoa e marcam a (inter)subjetividade discursiva. Quanto à terceira pessoa, ou seja, a *não pessoa*, Benveniste reitera nesse texto que ela não remete a uma entidade subjetiva, mas afirma que ela “tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por *eu*” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 292)

Aqui convém analisar como o pensamento benvenistiano sobre esse tema evolui de fato de um texto para outro. Em “Estrutura das relações de pessoa no verbo”, somos apresentados às correlações de pessoalidade e de subjetividade, as quais são reiteradas, desenvolvidas e aprimoradas em textos posteriores. Tratando especificamente da noção de não pessoa, em “A natureza dos pronomes”, afirma-se que ela remete a uma “situação ‘objetiva’” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 282); em contrapartida, em “Da subjetividade na linguagem”, essa forma “se refere a um objeto colocado fora da alocação”, mas “existe e só se caracteriza por oposição à pessoa *eu* do locutor que, enunciando-a, a situa como ‘não pessoa’” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 292, grifo do autor). Isto é, a não pessoa adquire um valor subjetivo a partir do momento em que é enunciada por um “eu”.

Colocar esses textos e conceitos em uma relação cronológica é imprescindível para compreender a construção da reflexão de Benveniste sobre a linguagem. Observar o que o teórico transforma e/ou acrescenta a cada texto evidencia a complexidade da temática e mostra que o pensamento do Benveniste não estava acabado, tendo em vista que era constantemente retomado e aprimorado, porque isso é constitutivo do fazer do linguista.

No decorrer da reflexão acerca das marcas de pessoa e não pessoa, Benveniste apresenta e consolida outra importante noção de sua teoria: a ideia de *subjetividade*. Essa palavra, agora um conceito, é de extrema importância para a teoria enunciativa e, conseqüentemente, para o desenvolvimento desta pesquisa. Afinal, é preciso ter em

mente que, em se tratando de uma língua clássica, o uso majoritário do idioma está atrelado a outros fenômenos de linguagem que não consistem na fala. Sendo assim, como antecipamos na introdução que dá início a este trabalho, é imprescindível refletir sobre como essa subjetividade pode ser entendida no contexto de um idioma que não possui falantes. Essa questão é, desde o princípio, uma força motriz para o desenvolvimento desta pesquisa.

Benveniste já começa a resolver esse problema e a apontar novos caminhos quando afirma que a subjetividade está presente em todo e qualquer uso da língua, pois é constitutiva do discurso. Assim, podemos deslocar esse conceito para noções de texto, leitura e tradução, atividades linguísticas nas quais o latim encontra mais espaço e maior propósito. Por meio desse deslocamento, acreditamos que, no estudo de uma língua clássica, há uma ação sobre a língua que releva da subjetividade de um locutor que, ao agir nesse idioma, torna-se sujeito. Assim, como veremos adiante, é na leitura e na tradução de textos latinos que o locutor se apropria desse sistema, demarcando-se subjetivamente e passando à sujeito pelo uso do idioma.

Como mencionamos, segundo Benveniste, a linguagem permite que cada locutor se aproprie da língua para designar-se como sujeito. O linguista explica:

A ‘subjetividade’ de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo [...], mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa ‘subjetividade’[...] não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É ‘ego’ que *diz ego*.<sup>4</sup> (BENVENISTE, 1966/1995, p. 286)

Para Benveniste, a linguagem está organizada de modo “que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda designando-se como *eu*.” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 288). A essa capacidade de colocar-se na língua e constituir-se como sujeito na e pela linguagem chamamos, portanto, de *subjetividade*. De agora em diante, é dessa noção enunciativa de subjetividade que faremos uso sempre que a palavra aparecer. Característica fundamental da linguagem, a subjetividade configura-se como a capacidade que um locutor possui de colocar-se como sujeito. E como isso é feito? Essa transição, ou seja, esse processo de subjetividade do locutor só é possível por meio do uso da língua, que oferece os mecanismos necessários e possíveis para a manifestação dessa subjetividade. Os índices de pessoa e não pessoa são apenas um dos recursos que demarcam essa subjetividade. Há ainda outros elementos fundamentais, como os

---

<sup>4</sup>No original francês, a passagem é atualizada como “É ego quem diz ego”.

aspectos de tempo e espaço, além de procedimentos de sintagmatização e de semantização que permitem a subjetivação de toda a língua. Nesse caso, no discurso, há índices mais aparentes e menos aparentes de expressão da subjetividade.

Pensar sobre esses mecanismos em uma aula de latim pode ser enriquecedor na construção de um ponto de vista sobre a língua e a linguagem. Um excelente exemplo de como o latim pode ser útil à reflexão sobre subjetividade, intersubjetividade e marcas de pessoa e não pessoa, consiste no sistema pronominal desse idioma e na relação desse sistema com o do português.

De acordo com Benveniste (1995/1966, p. 277), “o problema dos pronomes é ao mesmo tempo um problema de linguagem e um problema de línguas”, afinal “todas as línguas possuem pronomes” (BENVENISTE, 1995/1966, p. 277). Nesse sentido, investigar essa categoria, comum a todos os idiomas, é, na verdade, investigar a própria linguagem humana.

Além disso, também é preciso levar em consideração que o estudo do latim sempre se relaciona com a língua materna por meio da qual o estudante entra em contato com o idioma clássico. Nessa perspectiva, no contexto idealizado por nós, a aula de latim ganha relevância, uma vez que permite uma reflexão sobre a própria língua portuguesa que, com o conhecimento do sistema latino, é bastante aprimorada. Um bom exemplo desse movimento pode ser visto com o estudo dos pronomes.

Em latim clássico, não há uma forma determinada para um pronome pessoal de terceira pessoa, isto é, não há um grupo de pronomes pessoais para a não pessoa. Existem pronomes pessoais para designar o locutor (*ego*) e o alocutário (*tu*), além de suas respectivas formas no plural (*nose vos*), mas não há, na gramática latina, algo equivalente às formas *ele* e *ela* em português. Constatar essa ausência é uma excelente oportunidade para se refletir sobre a condição de personalidade presente no processo enunciativo. A não pessoa é, de fato, uma ausência, como bem demonstra o sistema pronominal da gramática latina.

O português herda seus pronomes pessoais que expressam a não pessoa de formas latinas que se classificavam naquela língua como pronomes demonstrativos, isto é, de palavras que tinham a função de “apontar” para algo que, necessariamente, estava fora da relação intersubjetiva. Reiteramos: compreender o funcionamento desses mecanismos dentro de seus respectivos sistemas e as condições que permitem a transformação de um idioma é mais do que estudar uma língua, é refletir sobre a

linguagem, tomando consciência de sua complexidade e de princípios fundamentais que organizam o sistema por meio dos quais os humanos se enunciam.

Voltaremos a essas noções mais adiante, quando apresentarmos deslocamentos da teoria benvenistiana para as práticas do texto escrito, da leitura e da tradução. Na próxima seção, apresentaremos outro importante par de conceitos do pensamento de Benveniste: os domínios semiótico e semântico da língua.

### 2.1.3 A forma e o sentido nos domínios semiótico e semântico

No item 2.1.1, presente neste mesmo capítulo, esclarecemos que, para Benveniste, a linguagem faz parte da natureza humana, possibilitando, dentre outros fatores, a vida em sociedade e a cultura. Tudo isso só é possível graças ao seu aspecto simbólico, que a permite significar. Nesse contexto, a língua desempenha uma função fundamental ao manifestar a linguagem e seus caracteres. A partir de agora, dedicamos a essa noção benvenistiana, a de língua, a qual envolve sistema e discurso, colocando em cena elementos enunciativos, como as noções de pessoa e não pessoa exploradas no item anterior.

Em “Os níveis da análise linguística”, texto que se encontra na terceira parte da obra *Problemas de Linguística Geral I*, Benveniste afirma que a noção de nível é fundamental para a determinação de um procedimento de análise da língua. Para apresentar suas considerações acerca do que são níveis, Benveniste define a língua como “sistema orgânico de signos linguísticos” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 127).

A partir dessa concepção, o linguista afirma que o aspecto formal da língua pode ser organizado em níveis, de forma que “o sentido é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter status linguístico” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 130). Esses níveis, dotados de sentido, estão relacionados entre si. Há sempre uma unidade que se configura como constituinte de uma unidade mais alta.

De início, Benveniste menciona o fonema, que pode ser “dividido” formalmente em traços distintivos ao mesmo tempo em que, em um nível maior, integra e origina os morfemas. Esses morfemas, que formam o signo, dão origem à palavra, que pode ser autônoma, possuindo significado quando isolada, ou sin-noma, apresentando sentido quando aplicada ao nível superior, o da frase. O linguista sintetiza:

O limite superior é traçado pela frase, que comporta constituintes, mas que, como adiante se mostra, não pode integrar nenhuma unidade mais alta. O limite inferior é o “merisma” que, traço distintivo do fonema, não comporta ele próprio nenhum constituinte de natureza linguística. A frase só se define, portanto, pelos seus constituintes; o merisma só se define como integrante. Entre esses dois, destaca-se claramente um nível intermediário, o dos signos, autônomos ou sin-nomos, palavras ou morfemas, que ao mesmo tempo contêm constituintes e funcionam como integrantes. Tal é a natureza dessas relações. (BENVENISTE, 1966/1995, p. 134)

Esses níveis evidenciam o aspecto formal da língua. Nesse texto, Benveniste afirma que a forma de uma unidade linguística “define-se como sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 135). O sentido, por sua vez, “define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 136). Sendo assim, é relevante que nos voltemos para o conceito de frase apresentado pelo teórico. Segundo Benveniste, a frase é “a própria vida da linguagem em ação”. Concluímos que, com a frase, se deixa o domínio da língua como sistema de signos e se entra num outro universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 139).

A frase é, portanto, a “unidade do discurso”, uma “unidade completa, que traz ao mesmo tempo sentido e referência: sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 139-140). Essa passagem de língua a discurso é fundamental para a compreensão da teoria atribuída a Benveniste. Esse movimento só é possível por meio da enunciação, que coloca a língua em uso. Para o linguista, “é no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 140).

As ideias apresentadas por Benveniste nesse texto são muito complexas. Nesse sentido, Flores (2013) esclarece que os níveis apresentados por Benveniste não são “o que comumente se encontra na linguística geral sob determinados rótulos (*a fonologia, a sintaxe, a morfologia etc.*)” (FLORES, 2013, p. 136, grifos do autor). Segundo o autor, pelo fato de que um nível se definir em função das relações de distribuição e de integração que as unidades apresentam, “há sempre relações de fronteira entre os planos da língua” (FLORES, 2013, p. 136).

Esses movimentos fronteirícios parecem ser reconhecidos por Benveniste, tendo em vista o teórico afirmar que o reconhecimento e a compreensão dos níveis possibilitam “duas linguísticas diferentes, embora os seus caminhos se cruzem a todo

instante” (BENVENISTE 1966/1995, p. 139). No final do texto, enquanto define a ideia de frase, o linguista esclarece o que seriam essas “duas linguísticas” ao afirmar que existe, de um lado “a língua, conjunto de signos formais, destacados pelos procedimentos rigorosos, escalonados por classes, combinados em estruturas e sistemas; de outro, a manifestação da língua na comunicação viva” (BENVENISTE 1966/1995, p. 139). Sempre salientando a importância do estudo a partir da língua em ação, Benveniste ainda encerra o escrito com uma sentença em latim: “*nihil est in lingua quod non prius fuerit in oratione*”<sup>5</sup> (BENVENISTE 1966/1995, p. 140).

Essas citações parecem sintetizar noções fundamentais desse texto. Primeiro, temos a concepção embrionária dos domínios da língua (como sistema e como discurso), os quais serão mais desenvolvidos e renomeados pelo autor em escritos posteriores. Além disso, levando em conta noção de frase desenvolvida pelo teórico e o significado da citação em latim que conclui o texto, é possível inferir que, para Benveniste, tudo o que pode ser estudado em relação à língua precisa levar em consideração o discurso, aqui entendido como a língua em uso. Os aspectos relacionados à forma e ao sentido na língua (sistema e discurso) são mais explorados em um texto publicado três anos depois de “Os níveis da análise linguística”, o qual apresentaremos a seguir.

Em “A forma e o sentido na linguagem”, texto que apresenta uma conferência dada por Benveniste em um congresso de filosofia, o linguista detém-se à noção de língua. O autor assevera que, “antes de qualquer coisa, a linguagem significa” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 222) e apresenta o pressuposto saussuriano de que “a língua é um sistema de signos” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 224). O linguista evidencia, contudo, o desejo de “ir além do ponto a que Saussure chegou na análise da língua como sistema significante” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 224).

É a partir desse esforço para “ir além” que Benveniste apresenta duas noções fundamentais para a sua concepção de língua: os conceitos de *semiótico* e *semântico*. Essas ideias estão atreladas à discussão sobre forma e sentido, já tratadas em “Os níveis da análise linguística”, quando o linguista defende a língua como distribuída em níveis organizados em formas que se integram em outras formas de nível superior para produzirem sentidos. Do fonema à frase, mudamos do domínio do sistema para o domínio do discurso, questão mais discutida em “A forma e o sentido na linguagem”.

---

<sup>5</sup> Nada está na língua sem que primeiramente tenha estado no discurso. (tradução nossa)



Conforme Benveniste (1974/1989, p. 229), a língua-sistema e a língua-discurso envolvem os dois modos de ser língua, respectivamente, semiótico e semântico, ambos organizados em forma e sentido. Diante dessa concepção, o linguista afirma que a frase e o signo são mundos distintos e que exigem descrições distintas. Abaixo, transcrevemos o trecho da obra de Benveniste que, para Flores (2013), funciona como sintetizador da definição dos termos:

Do semiótico e do semântico há uma mudança radical de perspectiva [...]. A semiótica se caracteriza como uma propriedade da língua; a semântica resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação. O signo semiótico existe em si, funda a realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares; a frase, expressão do semântico, não é *senão* particular. Com o signo tem-se a realidade intrínseca da língua; com a frase liga-se às coisas fora da língua; e enquanto o signo tem por parte integrante o significado, que lhe é inerente, o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor. (BENVENISTE, 1974/1989, p. 229-230)

Segundo Flores (2013, p. 145), “a diferença não poderia ser mais claramente explicitada do que na passagem acima. De um lado, a língua como semiótico; de outro, a língua como semântico”. Esse entendimento reaparece, posteriormente, na entrevista dada a Pierre Dax.

Nessa ocasião, Benveniste afirma que há dois domínios de sentido no interior da língua, distinguindo novamente o domínio semiótico do domínio semântico. Segundo o linguista, “o signo saussuriano é na verdade a unidade semiótica, quer dizer, a unidade dotada de sentido. [...] A semântica é o “sentido” resultante do encadeamento pela circunstância e da adaptação dos diferentes signos entre eles” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 21).

Temos, portanto, estabelecido aqui um conceito fundamental da teoria benvenistiana. A língua, para Benveniste, pode ser pensada como constituída por um domínio semiótico e outro semântico, imbricados e organizados em forma e sentido. Essa língua ainda pode ser analisada por meio de níveis que revelam o seu aspecto formal e encontram seu limite na frase, o último nível de análise. A frase precisa ser entendida como a instância que delimita o universo do sistema e o universo do discurso.

Essa reflexão sobre a forma e o sentido, isto é, sobre os domínios semiótico e semântico, faz-se presente no estudo de qualquer idioma, tendo em vista que esses mecanismos são constitutivos de toda língua. Temos razões para acreditar, contudo, que o estudo do latim pode ser muito útil para materializar muitas noções apresentadas por Benveniste.

Como já mencionamos anteriormente, acreditamos que o estudo de uma língua clássica sempre pressupõe a presença de uma outra língua, o idioma por meio do qual se acessa o sistema a ser estudado. Nesse sentido, em nosso contexto, o estudo do latim implica o uso do português como idioma de conexão entre o estudante e a língua clássica. Essa relação, inevitavelmente, desencadeia momentos em que os sistemas de cada língua são, de certa forma, comparados, uma vez que se busca compreender a estrutura e o funcionamento de um idioma por meio de mecanismos presentes em outro.

Nessa perspectiva, no estudo de uma língua como o latim, Defendemos que o vínculo entre as noções de forma e sentido é potencializado, permitindo que os estudantes reflitam sobre o funcionamento desses domínios por motivos diferentes.

Antes de mais nada, é preciso destacar as frequentes e errôneas tentativas de igualar o latim ao português, isto é, de tratar o estudo da língua clássica como somente uma outra forma de se refletir sobre a própria língua materna. Esse tipo de postura ignora a complexidade e a riqueza que se fazem presentes na língua latina. Uma vez que tentam apresentar o latim como uma espécie de variação do português, essas abordagens só colaboram para um maior desgaste e apagamento do idioma, tendo em vista que, a partir dessas perspectivas, o latim é apenas um meio de se atingir a língua materna.

Aprender latim não é aprender português. Reiteramos que o estudo da língua clássica precisa estar a serviço de uma perspectiva que valoriza a análise linguística e a investigação dos princípios básicos que regem a linguagem humana. Assim, para fazer dessa língua antiga um objeto de estudo, conforme menciona Lima (1995), “não há necessidade alguma de mistificá-la como uma supralíngua” (LIMA, 1995, p. 69). Desse modo, a aproximação do idioma clássico com o português ou com qualquer outra língua deve sempre valorizar e reconhecer os sistemas como independentes e individuais, salientando as semelhanças, mas principalmente valorizando as diferenças, isto é, aquilo que torna cada língua única e singular.

Eis aquele que talvez seja o ponto mais importante para que o estudo do latim assumira um novo lugar no cenário educacional brasileiro: é fundamental reconhecer, naquilo que faz desse idioma uma língua “estranha” e “difícil” (para usar palavras ditas pelos próprios estudantes), uma verdadeira oportunidade de refletir sobre princípios básicos da linguagem e noções muitas vezes abstratas de uma teoria linguística. Nessa perspectiva, no estudo da língua latina, a compreensão sobre os domínios semiótico e semântico pode atingir um lugar interessante quando se leva em consideração o funcionamento de uma língua sintética e de uma língua analítica.

Por ser do primeiro tipo, o latim é um idioma em que as palavras expressam sua função sintática pelo modo como são escritas e não pela posição em que ocupam na sentença. Ao compreender a noção de declinação, ausente em todas as línguas neolatinas, percebendo que um mesmo nome pode assumir mais de doze formas diferentes a depender da função sintática que desempenha na frase, coloca-se em jogo uma importante reflexão sobre como forma e sentido se engendram no sistema linguístico para significar. Outro exemplo: devido à ausência de artigos no sistema latino, uma frase como *pater filium laudat* pode corresponder a mais de cinco<sup>6</sup> construções distintas em português, já que, por possuir artigos, essa língua permite a inserção de determinantes definidos e indefinidos antes do elementos nominais.

O fato é que estudar um novo idioma implica lidar com essas diferenças: o latim não tem artigos, o português não tem um sistema de declinação, o latim possui a noção de aspecto verbal, o português apresenta pronomes pessoais para demarcar a não pessoa. E assim por diante. Listar as particularidades dos idiomas é uma tarefa impossível, porque resultaria na completa descrição de todas as línguas. O importante (e fascinante) é compreender que, mesmo com todas as especificidades inerentes a cada sistema, as línguas são capazes de exprimir as mesmas ideias.

Seja declinando um nome no caso acusativo ou inserindo-o após o verbo para demarcar sua função de objeto direto, tanto o latim quanto o português conseguem, pelo funcionamento de suas formas, reproduzir o sentido expresso por uma sentença escrita em outro idioma. Afinal, se é assim com todas as línguas, não seria diferente com um idioma clássico. Dessa forma, o estudo do latim precisa valorizar o sistema linguístico desse idioma, revelando as potencialidades que o seu estudo apresenta.

Ao defender um estudo que valorize essas diferenças existentes entre o sistema latino e o de uma língua moderna, Lima (1995) afirma que “a real diferença entre as línguas não consiste naquilo que elas podem ou não exprimir, mas naquilo que os próprios falantes devem ou não expressar” (LIMA, 1995, p. 78). Ou seja, é no uso da língua pelo locutor que os sentidos serão (re)construídos e expressos. Assim, a manutenção dos sentidos sistêmicos depende de uma apropriação do idioma, de uma

---

<sup>6</sup> Na verdade, Lima (1995, p. 78) menciona nove construções possíveis em português para a frase latina citada no parágrafo. No entanto, acreditamos que sentenças como “um pai elogia filho” e “o pai elogia filho” não correspondem a padrões linguísticos usuais da língua portuguesa, o que tornaria pouco provável sua realização. Para nós, as orações em português que poderiam corresponder à mencionada frase em latim são: “pai elogia filho”, “um pai elogia um filho”, “o pai elogia um filho”, “o pai elogia o filho” e “um pai elogia o filho”.

organização das formas disponíveis nesse sistema para a produção de sentidos particulares.

É desse uso da língua que trataremos a seguir. No próximo item, abordaremos a enunciação, buscando compreender melhor a passagem da língua a discurso e o papel desempenhado pelos dispositivos teóricos sobre os quais já tratamos até aqui.

#### *2.1.4 A enunciação: do sistema ao discurso*

Com o intuito de responder à questão de pesquisa que norteia este trabalho, ao longo deste capítulo, estamos apresentando a corrente teórica que fundamenta nossa pesquisa. Neste item, trataremos da enunciação propriamente dita, isto é, do processo por meio do qual a língua torna-se discurso e o homem se torna sujeito. A fim de explorar esses conceitos fundamentais para o desenvolvimento de nosso trabalho, optamos por organizar este subcapítulo da seguinte forma: partiremos do texto “O aparelho formal da enunciação”, por meio do qual são apresentadas ideias como as de ato, situação e instrumentos, que compõem o processo enunciativo. Conforme o pensamento benvenistiano for apresentado, introduziremos passagens de outros textos do autor que nos parecem relacionadas aos elementos apresentados. Como sempre até aqui, o trabalho de Flores (2013) mostra-se fundamental para elucidar algumas noções. Além disso, também é importante o trabalho de Knack (2012), uma vez que essa autora se detém a aspectos relevantes do processo enunciativo e dos mecanismos que o constituem. Em um ponto específico da nossa discussão, também contaremos com os trabalhos de Mello (2012) e de Aresi (2011) nesta seção.

Segundo Flores (2013, p. 161), “O aparelho formal da enunciação” é um texto que “condensa mais de quarenta anos de reflexão linguística sobre enunciação”. É nesse escrito que o linguista apresenta uma espécie de definição concisa para a enunciação. Apesar dessa noção ser mencionada anteriormente na obra de Benveniste, é neste texto que o linguista afirma que a “enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 82). O autor ainda complementa, ao esclarecer que não é o enunciado que lhe interessa nesse ponto, mas o ato de produzi-lo. O enunciado, por sua vez, é o resultado do ato enunciativo, é o texto, produto de uma enunciação sempre única e individual.

O grande tema de Benveniste neste texto é aquilo que constitui o processo enunciativo. Tendo em vista que a enunciação não se refere propriamente ao enunciado

(produto do ato enunciativo), mas sim ao processo de produção no qual o locutor apropria-se da língua, Benveniste distingue o estudo do emprego das formas do estudo do emprego da língua.

O linguista afirma que é preciso considerar na enunciação, “sucessivamente, o próprio ato, as situações de uso em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização (BENVENISTE, 1974/1989, p. 83). Essa noção de ato, situação e instrumento colabora para a compreensão de que cada enunciação é um ato único e irrepetível. Convém ressaltar algumas informações sobre esses elementos, que chamaremos aqui de constituintes do ato enunciativo.

De modo geral, podemos entender esse ato como uma espécie de processo que insere o locutor como condição necessária para a enunciação. Nas palavras de Benveniste:

Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (BENVENISTE, 1974/1989, p.83-84)

Conforme vimos anteriormente, a noção de subjetividade é constitutiva para Benveniste, de modo que um locutor, sempre que se apropria da língua e produz seus discursos, marca sua presença nesse discurso. Aqui, Benveniste vai além, mostrando-se que esse *eu* só é possível diante de um *tu*.

Mas afinal de contas, como a enunciação pode, ao mesmo tempo, ser produto de um ato individual e estabelecer uma relação fundamental com o outro? Não há nenhuma contradição nessas afirmações. Se a *subjetividade* é constitutiva para Benveniste, a *intersubjetividade* também o é. Nesse texto, o teórico explica:

[...] enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação. O locutor do se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor [...] Mas imediatamente [...] ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribui a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário. (BENVENISTE, 1974/1989, p. 84)

O uso da língua pressupõe a figura do outro. O “eu” que se enuncia quando um locutor toma a língua para produzir um discurso e configurar-se como sujeito sempre postula um “tu”. Quando afirma que a linguagem faz parte da natureza humana, Benveniste nos diz que é “um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem [...] (BENVENISTE, 1966/1995, p. 285). Eis aí o fundamento da intersubjetividade, constitutiva para Benveniste.

Em “Da subjetividade na linguagem”, Benveniste (1966/1995 p. 293) afirma que a intersubjetividade é a condição única que torna possível a comunicação linguística. Trata-se de uma condição de diálogo que implica em reciprocidade, “que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 286).

Para o linguista, a relação *eu-tu* representa uma espécie de polaridade singular, a qual não encontra esquema equivalente em lugar nenhum fora da linguagem humana. Benveniste nos ajuda a compreender que nenhum dos dois termos (*eu* e *tu*) se concebe sem o outro; para ele, são termos complementares e, ao mesmo tempo, irreversíveis, caracterizando a condição do homem na linguagem.

Todo ato enunciativo é, portanto, em maior ou menor grau um processo de alocação. O teórico define o alocutado como o indivíduo “na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 279). O *eu* que enuncia postula, portanto, um *tu*, que pode ou não “tomar a palavra”, enunciando-se e postulando o antigo *eu* como *tu*. Toda essa relação sobre a intersubjetividade presente na enunciação será de muito valor a perspectiva de ensino de latim desenvolvida nesta pesquisa, bem como para compreender o que Benveniste entende como referência, importante conceito dessa teoria enunciativa sobre o qual versamos a seguir.

O segundo elemento apresentado por Benveniste em “O aparelho formal da enunciação” é a noção de situação. A situação refere-se ao fato de, no processo enunciativo, a língua ser empregada para expressão de uma certa relação com o mundo, o que implica referência. Nas palavras do linguista, a “referência é parte integrante da enunciação” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 84).

Essa referência é fundamental para a constituição do sentido global de um enunciado e está profundamente ligada à situação na qual se dá a enunciação. Consoante Benveniste, a situação manifesta-se por meio de “um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 84). Nessa profunda relação, o locutor insere a si mesmo no discurso, produzindo a referência e a possibilidade de ser referido e compreendido por um alocutário.

A presença de referência colabora para a noção de que a enunciação é sempre um ato individual, mas ao mesmo tempo intersubjetivo. É individual porque parte de um locutor e é sempre único, uma vez que está plenamente ligado às circunstâncias de produção nas quais é efetuado; mas intersubjetivo porque depende de um alocutário que

vai correferir no discurso proferido, atuando como uma espécie de colocutor e colaborando na construção e na efetivação da enunciação.

Poderíamos, de certa forma, pensar que há duas noções de referência, as quais são distintas, mas simultâneas. De um lado, temos a referência atrelada à ideia de um sentido global, um conjunto de informações compartilhadas pelos interlocutores em um processo enunciativo. Do outro, há uma espécie de *autorreferência*, a qual está ligada às marcas e relações de pessoa, espaço e tempo demarcadas no ato enunciativo: “a presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 84). Essas duas ideias estão, na verdade, imbricadas, uma vez que só possível alcançar esse sentido global (necessidade de tratar de algo ou alguém via discurso), isto é, só é possível referir a partir da relação estabelecida “por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com a sua enunciação” ((BENVENISTE, 1974/1989, p. 84).

Mello (2012) também aborda esse aspecto da teoria enunciativa, esclarecendo que a referência nunca aponta para o mundo objetivo, extralinguístico, mas para uma concepção de mundo desencadeada pelo locutor-sujeito. Sendo assim, é na e pela enunciação que “o ‘mundo’ passa a existir” (MELLO, 2012, p. 69). Em síntese, nas palavras da autora: “o mundo de que se fala é o ‘mundo’ daquele que enuncia, sendo extensivo àquele a quem se dirige e situado em determinado espaço e tempo. Como toda enunciação está submetida à perspectiva do eu, ainda que o eu fale do mundo, não deixa de falar de si” (MELLO, 2012, p. 69).

Segundo Flores (2013, p. 142-143), a distinção que Benveniste faz entre domínio semiótico e domínio semântico (já brevemente exposta por nós anteriormente no item 2.1.3) coloca em evidência a noção da referência, a qual “é ausente do primeiro e é característica fundamental do segundo”. O autor também nos alerta que não podemos pensar nessa referência como um elemento extralinguístico, mas como algo relacionado ao próprio discurso. Esse importante conceito é abordado por Benveniste em outros textos que constituem nosso *corpus* teórico.

Em “A forma e o sentido na linguagem”, Benveniste (1974/1989, p. 231) nos alerta que a “referência de uma frase é o estado de coisas que a provoca, a situação de discurso a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar”. Nesse trecho, novamente, vemos a noção de referência atrelada à ideia de situação.

O último elemento apresentado por Benveniste em “O aparelho formal da enunciação” são os instrumentos de realização da enunciação. Não há no texto uma delimitação explícita sobre em que de fato consistem esses instrumentos, mas entendemos aqui que esses elementos são as marcas que evidenciam a apropriação da língua pelo locutor. De acordo com Benveniste, o locutor “enuncia sua posição por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 84). A seguir, tentaremos esclarecer de que forma esses elementos se manifestam e como podemos aplicá-los à nossa pesquisa.

Apesar de não definir explicitamente quais são esses instrumentos, Benveniste fornece-nos uma categorização importante: de um lado, temos os índices específicos; de outro, os procedimentos acessórios. Por mais que esses recursos sejam variados, parece haver certa “hierarquia” linguística. Em primeiro lugar, evidentemente, vêm os índices específicos, que aqui entendemos como “um jogo de formas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 84). Nessa categoria, portanto, incluímos as marcas de pessoa: *eu*, que demarca a presença do locutor; e *tu*, que é estabelecido como alocutário de um *eu* locutor.

A partir dessas ideias, Benveniste apresenta também a definição de não pessoa, a única por meio da qual uma *coisa* pode ser predicada. Em “A natureza dos pronomes”, o linguista afirma que as marcas de não pessoa representam o único modo de enunciação possível para as instâncias discursivas que não devem remeter a elas mesmas, ou seja, “predicam o processo de *não importa quem* ou *não importa o que*, exceto a própria instância, podendo sempre esse *não importa quem* ou *não importa o que* ser munido de uma referência objetiva” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 282).

Além dessas marcas, o linguista situa, também, as noções de tempo e espaço. O autor menciona *índices de ostensão*, tais como pronomes demonstrativos e advérbios. Esses termos, tidos muitas vezes como dêiticos, evidenciam “um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 84), configurando-se como as marcas de espaço. Em outro momento, Benveniste ainda ressalta a importância da noção de tempo para a construção do ato enunciativo. Conforme o autor, a temporalidade é “produzida na e pela enunciação [...] de modo que o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o ‘agora’ e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 85). A assertiva, como é próprio deste nosso autor, é, no mínimo,



impactante. No processo de tornar-se sujeito na e pela linguagem, o homem ainda se insere no espaço e no tempo, projetando em seu discurso a situação de mundo que permeia o processo enunciativo.

As marcas de pessoas, juntamente com os índices de ostensão e de tempo configuram o que estudiosos enunciativos como Knack (2012, p. 78) chamam de um “aparelho de formas” que compõe o processo enunciativo, permitindo que o locutor e o seu *aqui-agora* sejam registrados no enunciado. Esse grupo de elementos configura os chamados *índices específicos*, uma vez que funcionam como “indicadores por excelência da subjetividade na linguagem” (ARESI, 2011, p. 271). E os procedimentos acessórios mencionados por Benveniste? Para Knack (2012, p. 82), são esses “procedimentos acessórios que operacionalizam a enunciação”, permitindo a apropriação, a sintagmatização e a semantização que “a enunciação, enquanto uso da língua, possibilita e instaura”.

Quando aborda esse momento da reflexão benvenistiana, Flores (2013) dedica uma passagem de seu estudo à diferenciação entre o *aparelho formal da língua* e o *aparelho formal da enunciação*. É interessante pensar que esse importante conceito, o qual, de certo modo, dá nome à própria teoria como um todo, é nomeado dessa forma apenas no título do texto que o sintetiza. De acordo com Flores (2013, p. 168), “não há nenhuma ocorrência da expressão *aparelho formal da enunciação* no texto” (FLORES, 2013, p. 168). A partir dessa afirmação, o autor afirma que o “locutor se apropria da língua, do *aparelho formal da língua*, para construir com ela um *aparelho formal da enunciação*”. Ou seja: o aparelho da enunciação não está dado, pronto desde sempre. Cabe “ao locutor acessar, tomar posse, mas [isso] é algo construído a cada enunciação a partir dos recursos da língua em uma dada enunciação” (FLORES, 2013, p. 168). E é por meio dos *índices específicos* e dos *procedimentos acessórios* que se pode ter acesso e construir esse aparelho para, então, apropriar-se dele.

Tratando detalhadamente desses mecanismos, Flores (2013, p. 169) salienta que os procedimentos acessórios “estão ligados à singularidade que cada análise linguística da enunciação evoca”. Para o autor, Benveniste apenas cita esses procedimentos porque “seriam muitos os mecanismos que poderiam ser tomados como *procedimentos* da enunciação.”

Ainda sobre essa temática, convém mencionar o trabalho de Aresi (2011). Ao abordar especificamente esses mecanismos, o autor argumenta:

Quais são os *procedimentos acessórios* da enunciação? Haveria a possibilidade de listá-los exaustivamente? Evidentemente que não, já que, como diz Benveniste em *Os Níveis da Análise Linguística* (1964): “Um inventário dos empregos de uma palavra poderia não acabar; um inventário dos empregos de uma frase não poderia nem mesmo começar” (Benveniste, 1964/2005: 139). Porém, creio que é possível responder, ao invés de “quais”, “o que” são os *procedimentos acessórios* da enunciação, tendo em mente a seguinte passagem de *A Forma e o Sentido na Linguagem* (1966): “[...] indo além das palavras, a ideia deve sofrer a restrição de leis de seu agenciamento” (Benveniste, 1966/2006: 232). (ARESI, 2011, p. 272)

Para o pesquisador, esses procedimentos permitem a “a semantização total da língua, isto é, a conversão total da língua em discurso e a constituição do sentido a partir da escolha e do agenciamento das formas por um locutor no uso efetivo da língua.” (ARESI, 2011, p. 273). Isto é, todos os caracteres do enunciado fazem parte do agenciamento de formas e da organização da enunciação. Os procedimentos acessórios consistiriam, portanto, em uma infinidade de recursos que possibilitam esse processo. Ainda segundo Aresi (2011, p. 273), a “própria escolha lexical é uma marca de subjetividade, o próprio recurso prosódico também o é. Em suma, enunciar é subjetivizar a língua toda”. Além de tratar dos índices específicos e procedimentos acessórios, Benveniste (1974/1989) aborda o aparelho de funções, grandes funções sintáticas que levam o locutor a influenciar de algum modo o comportamento do alocutário: a asserção (comunicação de certezas ao outro), a interrogação (construção que suscita resposta do outro) e intimação (ordens e apelos que implicam uma relação imediata do locutor ao outro em referência ao tempo da enunciação).

Antes de começar nosso próximo tópico, convém retomar e sintetizar alguns dos conceitos que apresentamos nesta seção. A partir do texto “O aparelho formal da enunciação”, apresentamos a concisa definição de Benveniste para enunciação e os elementos que constituem o processo enunciativo: ato, situação e instrumentos. Ao apresentar cada um desses itens, trabalhamos noções referentes à intersubjetividade e à referência, mencionando outros textos do autor que compõem nosso *corpus* teórico e relacionam-se a esses conceitos. Todas essas ideias serão retomadas nos capítulos 3 e 4 desta pesquisa, mas, desde já, é importante compreender por que razão esses conceitos se fazem relevantes para o trabalho proposto nesta dissertação.

Ao apresentar contribuições enunciativas para o ensino de latim, nosso trabalho vai de encontro ao tratamento dado para esse idioma ao longo das últimas décadas. Como deixamos claro no panorama histórico apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, o estudo latim vem perdendo espaço nos currículos do sistema educacional. Encontrar um novo lugar para essa língua, tratando-a com a relevância que ela merece,

só é possível se a enxergarmos como um idioma que pode ser utilizado, ainda que de modo diferente de uma língua moderna.

Como mencionado nesta mesma seção, para Benveniste (1974/1989, p. 83), “antes da enunciação a língua não é senão possibilidade da língua”. Assim, acreditamos que, a fim de cumprir o objetivo da nossa pesquisa, é fundamental compreender de que forma o latim pode ser enunciado, tendo em vista que esse idioma já não possui mais falantes nativos.

De modo geral, julgamos que os princípios elaborados por Benveniste e apresentados ao longo das seções presentes neste capítulo podem ser deslocados para se pensar usos da língua para além da fala. Como pretendemos deixar claro no próximo capítulo, defendemos que a leitura, a escrita e a tradução são práticas de linguagem que podem ser entendidas como movimentos enunciativos.

Tendo em vista que o latim é uma língua que só existe hoje devido aos textos que herdamos (os quais lemos e traduzimos), é imprescindível refletir sobre esses aspectos para apresentar esse idioma como um objeto possível de ser estudado por uma teoria tão contemporânea como esta apresentada por Benveniste. Somente a partir desse deslocamento, poderemos pensar de que modo as noções e conceitos apresentados por Benveniste posicionam-se no estudo de uma língua clássica. Como locutores e alocutários podem ser percebidos e analisados em discursos produzidos há mais de vinte séculos? De que modo as circunstâncias de tempo e espaço afetam e transformam as relações de sentido na leitura e na tradução desses discursos? De que maneira a subjetividade e a intersubjetividade são instauradas no uso de uma língua clássica? Questões como essas são desencadeadas e só podem ser respondidas por meio dos deslocamentos evocados e propostos nesta pesquisa.

Em seu prefácio ao *PLG I*, Benveniste afirma que “a reflexão sobre a linguagem só produz frutos quando se apoia, primeiro, sobre as línguas reais.” (BENVENISTE, 1966/1995, *Prefácio*). É por ser uma língua real que colocamos o latim sob a luz dessa teoria que fundamenta nossa perspectiva sobre linguagem e língua. Definir as contribuições enunciativas dessa perspectiva para o ensino de latim é fornecer, novamente, um *status* de realidade para esse idioma.

A fim de evidenciar as potencialidades dessa língua, a seguir, faremos uma pequena ruptura em nossa exposição de noções comumente vinculadas à nomeada teoria da enunciação de Benveniste para dar espaço a textos desse autor que apresentam estudos sobre a língua latina. Com esse movimento, buscamos dar visibilidade a essas

produções e relacionar o método de trabalho e de análise de Benveniste com sua concepção de linguagem e de língua, demonstrando que o latim é uma língua real e que seu estudo permite “a compreensão dos mecanismos gerais e do funcionamento da linguagem”(BENVENISTE,1966/1995, *Prefácio*).

## 2.2 O latim em Benveniste: um percurso por três textos

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa – pensar o ensino de língua latina a partir de reflexões oriundas da teoria benvenistiana, julgamos conveniente apresentar também textos nos quais o teórico dedica-se a analisar aspectos relativos a esse idioma. É fato que Benveniste era conhecedor de muitas línguas e que, em diversos momentos, cita estruturas do latim como exemplo para construir sua argumentação.

Há, no entanto, textos dedicados especificamente a estruturas desse idioma, nos quais Benveniste se debruça sobre mecanismos linguísticos e gramaticais da língua latina, refletindo sobre o modo como a gramática desse idioma é organizada. É a esses textos que nos dedicaremos neste item, a fim de verificar a postura adotada pelo mestre em relação ao funcionamento da língua latina e para dar luz a textos menos usuais e bastante específicos.

Para a escolha dos textos, optamos por selecionar aqueles que, já no título, anunciam que o latim é o tema da reflexão, o assunto principal das análises realizadas. Do *PLG I*, selecionamos os textos “O sistema sublógico das preposições em latim” e “Para análise das funções casuais: o genitivo latino”. Vale ressaltar que ambos os textos estão presentes na terceira parte da obra, dedicada a estruturas linguísticas e a análises destas. Na obra *PLG II*, selecionamos o texto “Difusão de um termo de cultura: o latim *orarium*”, o qual consta na sexta parte da obra, intitulada “Léxico e cultura”. A partir de agora, dedicamo-nos a esses escritos.

Presentes no *PLG I*, os dois textos que se dedicam à análise de mecanismos do latim seguem uma estrutura bastante semelhante. Em ambos os escritos, Benveniste começa citando o trabalho de outros linguistas, a fim de corroborar e/ou questionar posições adotadas por esses estudiosos.

Em “O sistema sublógico das preposições em latim”, Benveniste parte do trabalho *A categoria dos casos*, de Louis Hjelmslev, e questiona a aparente sinonímia presente entre as preposições *pro* e *prae*. De acordo com o linguista, “os latinistas lhes

dão um sentido mais ou menos semelhante, que pode bastar para as necessidades imediatas da tradução, mas que dissimula sua verdadeira função linguística.” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 142). De modo geral, o objetivo desse texto é evidenciar que

cada preposição de um determinado idioma esboça, nos seus diversos empregos, uma certa figura na qual se coordenam o seu sentido e as suas funções e que precisamos reconstituir se queremos dar uma definição coerente do conjunto das suas particularidades semânticas e gramaticais. (BENVENISTE, 1966/1995, p. 141)

A fim de comprovar essa teoria, o linguista analisa dezenas de enunciados latinos. Frases de autores canônicos como Plauto, Cícero, Terêncio, Plínio e Virgílio servem como base para que Benveniste argumente e esclareça a sutil diferença presente entre as duas preposições. De acordo com o autor, a partir da análise do *corpus* selecionado, é possível determinar que essas preposições não são sinônimas, uma vez que *pro* estabelece uma ideia de separação entre dois pontos, enquanto *prae*, para além da separação, expressa a ideia de “no extremo de”, a qual pode dar origem a relações de comparação ou causa entre os elementos relacionados<sup>7</sup>.

Na conclusão do texto, Benveniste (1966/1995, p. 149) reforça que, independentemente do idioma, no que se refere ao estudo das preposições, “uma nova técnica de descrição é necessária”, de modo que seja possível “reconstituir a estrutura de cada uma das preposições e integrar essas estruturas num sistema geral”. Ainda segundo o autor, para tanto, é fundamental “reinterpretar dados adquiridos e refundir as categorias estabelecidas”.

Para a construção da nossa pesquisa, este trabalho de Benveniste se faz relevante por diferentes razões: primeiro, porque coloca o estudo do latim como um exemplo daquilo que pode ser feito em outras línguas, mesmo nas que possuem falantes nativos e ainda estão em um processo de transformação. O autor deixa claro que a categorização das preposições pode ser feita em diferentes idiomas, mas utiliza o latim para demonstrar e comprovar seu ponto de vista. Além disso, podemos notar, na análise

---

<sup>7</sup>Benveniste elenca uma série de enunciados para justificar o que, para ele, são os verdadeiros significados dessas marcas linguísticas. Para provar sua ideia, o autor apresenta exemplos retirados de obras clássicas latinas, estabelecendo, assim, critérios e requisitos que determinam e justificam o uso de uma forma em vez de outra. Segundo o linguista, é justamente a ideia de “no extremo” que dá origem a todas as leituras e interpretações possíveis do real sentido da preposição *prae*. Primeiro, o autor exemplifica com a frase de Plauto: *prae laetitia lacrimae prosilunt mihi*, a qual geralmente é traduzida como “por causa da minha alegria, minhas lágrimas brotam”. Para Benveniste (1966/1995, p. 147), contudo, o sentido primordial seria “no extremo da minha alegria, minhas lágrimas brotam”. Em seguida, o teórico elenca mais de uma dezena de exemplos, evidenciando que, na verdade, as diferentes traduções dadas à forma *prae* apresentam, direta ou indiretamente, a noção de “no extremo”.

desenvolvida por Benveniste, como sua teoria opera de modo prático. O linguista parte de enunciados, de discursos já produzidos há séculos, para, a partir do semantismo desses textos, repensar e reclassificar uma unidade semiótica daquele idioma.

Ao ler essa produção de Benveniste, percebemos como era feita a linguística de seus predecessores, muito baseada em uma metodologia comparativa. É possível notar, no entanto, como o autor usa esse método a favor da sua concepção de língua, partindo de discursos e enunciados concretos para reclassificar um sistema que, há séculos, já parecia esgotado.

No texto “Para análise das funções casuais: o genitivo latino”, também presente na terceira parte do *PLG I*, Benveniste parte do trabalho contemporâneo de sua época, elaborado por A. W. de Groot, o qual se dedicou a reclassificar as funções do genitivo latino. No trabalho citado por Benveniste, De Groot reduziu as quase trinta classificações do genitivo presentes nas gramáticas latinas tradicionais para oito classificações distintas. Benveniste vai além. Em um texto de dez páginas, o teórico reduz ao máximo as possíveis classificações do genitivo latino, chegando a uma base de sentido comum a toda e qualquer variação possível dessa construção morfossintática.

O método utilizado nesse texto é muito semelhante àquele usado no escrito sobre as preposições, Benveniste recorre a enunciados concretos para “dissecar” a estrutura analisada e relacionar seus contextos de uso em busca de um sentido basilar. De acordo com o autor, “a função do genitivo se define como resultante de uma transposição de um sintagma verbal em sintagma nominal”, isto é, o genitivo desempenha, entre dois nomes, a função que “pertence ou ao nominativo ou ao acusativo no enunciado de verbo pessoal<sup>8</sup>” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 159). Segundo o teórico, “todos os outros empregos do genitivo são derivados desse – subclasses de valor semântico particular ou modalidades de natureza estilística” (BENVENISTE, 1966/1995, p. 159).

Para nossa pesquisa, o mais interessante nesse trabalho de Benveniste é perceber certa insatisfação do linguista com a gramática tradicional latina e o retrato de língua que ela estipula e realiza. Ao questionar até mesmo a reclassificação de A. W. de Groot, a qual já representava um avanço em relação à postura das gramáticas tradicionais,

---

<sup>8</sup> Benveniste defende que, invariavelmente, toda construção que apresenta um genitivo poderia ser reescrita de uma outra forma. Nessa perspectiva, semanticamente, a função antes desempenhada pelo genitivo passaria a ser exercida pelo nominativo ou pelo acusativo em uma relação desses nomes com a noção verbal presente na oração. O autor fornece alguns exemplos: a forma *aduentus consulis* (a chegada do cônsul) provém da ideia apresentada por *consul aduenit* (o cônsul chega); o mesmo aconteceria com a construção *puer ludit* (o menino brinca), que poderia ser representada com um genitivo em *ludus pueri* (a brincadeira do menino). Muitos outros exemplos ainda são expostos pelo autor no texto em questão.

Benveniste mostra que as formas de estudar e pensar um idioma nunca estão plenamente acabadas. Mesmo tratando-se de uma língua clássica, com uma tradição secular de ensino e aprendizagem, Benveniste repensa o latim, mostrando que, independentemente do idioma, sempre há espaço para repensar, refletir e recategorizar os elementos linguísticos a fim de desenvolver um conhecimento sobre aquele sistema.

O último texto que abordaremos neste item intitula-se “Difusão de um termo de cultura: o latim *orarium*”. Esse escrito está presente na sexta e última parte do *PLG II*, a qual se dedica a aspectos relacionados ao léxico e à cultura. Nessa produção, Benveniste procura mostrar como um item lexical latino originou uma série de palavras em línguas modernas. Mais do que uma simples etimologia, o autor procura “seguir toda a continuidade do processo e abarcar toda a extensão do campo linguístico para estar seguro de descrever exatamente e de compreender o fenômeno da difusão” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 245).

Já no início do texto, o teórico afirma que “o vocabulário das línguas antigas e modernas está repleto de empréstimos que se cruzam em todos os sentidos (BENVENISTE, 1974/1989, p. 245). Conforme o autor, muitas palavras “viajaram para longe do nascedouro, passando de uma língua a outra por meio de rodeios imprevistos”, de modo que “é muito raro que se descreva o seu trajeto inteiro” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 245).

Por meio de muitos exemplos retirados da Bíblia, Benveniste evidencia que o vocábulo latino *orarium*<sup>9</sup> foi substituído pela forma *sudarium*, depois, por *stola*. Essas mudanças seriam consequências de diferentes fatores, dentre os quais o linguista destaca a “preocupação do bem falar”. Por fim, o teórico defende que, embora não existam<sup>10</sup>, no latim, registros que aproximem o significado de *orarium* daquele presente em *stola*, há

---

<sup>9</sup> Em latim clássico, *orarium* significava apenas “lenço para limpar o rosto”. De acordo com Benveniste, a palavra foi substituída pelo termo *sudarium* e, posteriormente, pelo vocábulo *stola* em diferentes traduções da bíblia. No texto, o teórico defende que, apesar de não possuir no latim o valor de “estola”, o vocábulo *orarium* levou para outros idiomas esse sentido. Benveniste cita como exemplo o eslavo antigo *urarj*, o russo *orari* e o georgiano *olari*, vocábulos esses que herdaram sua forma do latim clássico, mas transformam o significado original do vocábulo de origem. Nesses idiomas, as palavras em questão deixaram de significar “lenço para limpar o rosto” e passaram a denotar “estola”. Isto é, houve, nos idiomas que herdaram a raiz da palavra, uma evolução de significado que não ocorreu em latim.

<sup>10</sup> Evidentemente, aqui é preciso dar um voto de confiança a Benveniste. É arriscado afirmar categoricamente que, em séculos de existência, duas palavras que, no futuro, viriam a se substituir não apresentaram nenhuma relação direta de significado. É preciso salientar que, em se tratando de latim clássico, só se pode lidar com os registros escritos que sobreviveram ao tempo. Dito de outro modo: há muitas transformações e relações estabelecidas entre palavras que, por acontecerem na fala do povo, não deixaram uma trilha visível no caminho traçado entre os idiomas. De qualquer modo, julgamos que a reflexão é interessante e merece espaço em nossa pesquisa.

evidências em outras línguas que sugerem essa equivalência de significado. Em um complexo movimento de análise, Benveniste afirma que, quanto ao vocábulo *orarium*, “somente os empréstimos estrangeiros conservam o testemunho da sua existência” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 251).

Mais denso e intrincado do que os dois textos mencionados anteriormente, esse escrito de Benveniste faz do latim um meio para abordar diferentes idiomas e aspectos linguísticos. Para além de uma análise etimológica, o teórico faz uma investigação histórica, mostrando como as línguas se relacionam entre si e com as sociedades que as utilizam. O tema abordado pelo teórico e os métodos utilizados abrem espaço para muitos questionamentos, mas revelam, inicialmente, a riqueza que reside no estudo de uma língua, transcendendo os limites da forma e do sentido ao abordar a história, a cultura e a religião.

Decidimos inserir as reflexões apresentadas nesses textos em nossa dissertação porque, para nós, elas dão mostras de que o latim e seu estudo apresentam um potencial de investigação. Ao tratar esse idioma como uma língua real e investigá-lo seriamente, Benveniste demonstra como se faz a linguística que ele mesmo defendia e na qual acreditava.

Partindo de enunciados concretos (escritos, diga-se de passagem), o teórico aborda particularidades da língua, em busca daqueles fundamentos gerais que permitem as singularidades formais do idioma. Desvendando as formas em busca e por meio do sentido, o linguista fornece um novo tratamento ao latim, evidenciando que, mesmo em um idioma já estabilizado e estudado há séculos, ainda há muito o que se aprender e sobre o que se questionar.

De certo modo, também é isso que procuramos fazer em nossa pesquisa. Acreditamos que sempre há um modo novo de perceber, investigar e estudar uma língua, independentemente do quão estabilizados estão os métodos tradicionais de ensino desse idioma. Nos três textos apresentados nesta seção, encontramos em Benveniste um apoio para seguir no propósito de nosso trabalho.

### **2.3 Síntese de uma reflexão sobre linguagem, língua e enunciação em Benveniste**

Neste capítulo, buscamos apresentar os principais conceitos da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, os quais servirão de base para pensarmos em uma



abordagem enunciativa para o ensino de latim. De início, no item 2.1.1, tratamos da ideia de linguagem, compreendendo sua propriedade simbólica, a qual permite às línguas significarem. Depois, a partir da divisão metodológica proposta por Flores (2013), apresentamos aspectos fundamentais do pensamento benvenistiano em três momentos.

No item 2.1.2, exploramos as noções de pessoa e não pessoa, esclarecendo o papel e a importância dessas marcas para a constituição do discurso. O par pessoa e não pessoa é considerado um elemento chave e característico da teoria benvenistiana. Por meio dessa noção, compreendemos as relações de pessoalidade e de (inter)subjetividade inerentes ao discurso.

Na seção 2.1.3, abordamos a temática relativa à forma e ao sentido na língua. Para adentrar às concepções de semiótico e semântico, contudo, primeiro apresentamos ideias gerais acerca da definição de linguagem presentes em textos de Benveniste. A partir disso, percebendo a língua como a mais complexa e completa manifestação da linguagem, dedicamo-nos aos domínios semiótico e semântico, conceituando esses modos de ser língua, mas reiterando a correlação existente entre eles.

A enunciação propriamente dita foi tema do item 2.1.4. O processo enunciativo e tudo que o constitui configuram-se como um ponto de chegada da teoria benvenistiana, uma vez que evocam uma série de conceitos elaborados anteriormente pelo teórico.

Além de apresentar textos clássicos para a construção do pensamento teórico atribuído a Benveniste, dedicamos um espaço, na seção 2.2, para falar sobre três textos em que o linguista se dedica à análise de estruturas e vocábulos da língua latina. Esse percurso, além de dar visibilidade a textos menos divulgados do autor, mostrou o que podemos considerar o *modus operandi*, isto é, o método de fazer análise linguística empregado por Benveniste.

No final de cada item, buscamos esclarecer a relevância das reflexões apresentadas para o propósito desta pesquisa. Para isso, já anunciamos pequenos deslocamentos, com reflexões sobre a pertinência da teoria para o tratamento do nosso problema de pesquisa. Acreditamos que essa fundamentação teórica já forneceu um bom panorama acerca das bases que estabelecem nossa concepção de linguagem e de língua. No próximo capítulo, voltaremos a muitos desses conceitos, tendo em vista que os deslocaremos para pensar concretamente outros fenômenos de linguagem: o texto escrito, a leitura e a tradução.

A abordagem dessas três práticas constitui um ponto crucial para o desenvolvimento do trabalho que aqui se propõe. No mundo contemporâneo, a existência e o uso do latim estão condicionados aos textos escritos que herdamos, à leitura e à tradução desses discursos. Portanto, é fundamental compreender esses fenômenos a partir de uma perspectiva linguístico-enunciativa que orienta nossa percepção sobre a linguagem. Só dessa maneira será possível encontrar um lugar para o ensino de latim à luz da teoria enunciativa desencadeada por Benveniste.

### 3. O TEXTO ESCRITO, A LEITURA E A TRADUÇÃO: ESTUDOS A PARTIR DE ÉMILE BENVENISTE

No capítulo anterior, apresentamos fundamentos do pensamento benvenistiano que constituem a teoria enunciativa que é atribuída a esse teórico. Ao citar os textos respeitando a ordem cronológica de suas publicações, procuramos evidenciar como noções foram produzidas e desdobradas pelo linguista no decorrer de sua reflexão. No entanto, é preciso salientar que, embora tenha evoluído, a chamada teoria desenvolvida pelo teórico nunca foi, de fato, terminada pelo linguista. É o próprio Benveniste quem, no final de *O aparelho formal da enunciação*, afirma:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. [...] Seria preciso distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. [...] Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui. (BENVENISTE, 1974/1989, p. 90)

Fica evidente que, para o teórico, o sistema de conceitos apresentados nesse texto síntese abre espaço para muitas outras leituras, análises e reflexões. Tendo isso em vista, neste capítulo vamos ao encontro de leitores de Benveniste, os quais, acatando a sugestão presente na citação acima, tomaram as palavras do mestre como guia para tomar novos rumos, deslocando conceitos e investigando outros fenômenos de linguagem.

Acreditamos que as potencialidades e a relevância de uma perspectiva teórica podem ser observadas pelo modo como servem de base para diferentes pesquisas e pelo modo como contribuí para explicar distintos fenômenos. É o que acontece com as reflexões de Benveniste sobre a linguagem: o que entendemos hoje como uma certa unidade, a sua Teoria da Enunciação, é algo construído pelos seus leitores, pelos discípulos desses ideais que se dedicaram a fortalecer as bases desse pensamento explorando diferentes objetos sob a luz desse construto teórico. Desse modo, pode-se afirmar que, para o fortalecimento e a perseverança de uma teoria, é fundamental que ocorram deslocamentos.

Tendo em vista que nosso trabalho busca compreender de que forma a teoria enunciativa de Benveniste pode contribuir para o ensino de latim, podemos afirmar que, na verdade, o objetivo desta pesquisa também é realizar um deslocamento. Não são raros estudos que procuram aproximar o pensamento benvenistiano de uma prática docente, principalmente pensando o ensino de língua materna na educação básica. Muitas das reflexões apresentadas nesses trabalhos, contudo, parecem não se adequar

àquilo que envolve o estudo de uma língua clássica, idioma que não apresenta mais falantes nativos. O fato de não ser mais falado faz com que o latim seja um idioma cujas estruturas e formas linguísticas estão cristalizadas, uma vez que não há mais mudança idiomática dentro desse sistema. Pode-se dizer, portanto, que o latim estudado hoje é a mesma língua estudada já há quase vinte séculos. Apesar disso, evocando a máxima saussuriana de que “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 2012, p. 15), acreditamos que o olhar do professor e, conseqüentemente, do estudante sobre esse fato linguístico ainda pode ser transformado e aprimorado.

Levando em consideração as características particulares de uma língua clássica e o objetivo da nossa pesquisa, apresentaremos, neste capítulo, deslocamentos do pensamento de Émile Benveniste para práticas de linguagem muito presentes no estudo de uma língua clássica, mais precisamente as noções de texto escrito, leitura e tradução. Nessa perspectiva, julgamos essencial trazer para nossa fundamentação teórica os trabalhos de Knack (2012), Naujorks (2011) e Nunes (2012), os quais fazem uso da teoria de Benveniste para tratar, respectivamente, desses temas. Entendemos que a presença dessas pesquisas é relevante por mostrar os diferentes caminhos que podem ser trilhados a partir do pensamento de Benveniste. Para nós, a existência de trabalhos como esses evidenciam a influência da teoria benvenistiana em estudos linguísticos contemporâneos e demonstram a qualidade e a seriedade das pesquisas realizadas em nossa universidade. Além dos trabalhos citados anteriormente, estudos como os de Normand (1996), Mello (2012), Rosário (2012) e Flores (2019) também serão evocados à medida que for necessário, para esclarecer e complementar as reflexões apresentadas.

A fim de estabelecer uma divisão metodológica e didática, este capítulo será organizado da seguinte forma: no item 3.1 apresentaremos as ideias de texto escrito e de leitura sob um ponto de vista enunciativo; na sequência, o item 3.2 será dedicado a uma perspectiva enunciativa acerca do processo tradutório; no final, a seção 3.3 sintetiza as informações e reflexões apresentadas, encaminhando para o capítulo 4, momento em que realizaremos o nosso deslocamento, apresentando de que forma essa teoria pode contribuir para o ensino de latim. Ainda sobre este capítulo, é importante realizar um esclarecimento: o trabalho de Naujorks (2011), o qual aborda a leitura sob um ponto de vista enunciativo, é anterior à pesquisa de Knack (2012), a qual investiga as noções de texto falado e escrito à luz dessa mesma teoria. Em nosso trabalho, optamos por abordar a noção de texto escrito antes da de leitura. Por esse motivo, conseqüentemente, há uma inversão cronológica nos trabalhos que fundamentam nossa exposição, primeiro

citaremos a pesquisa de Knack (2012) para só depois evocar as reflexões desenvolvidas por Naujorks (2011). Realizamos essa inversão porque entendemos que, no mundo objetivo, o texto escrito precede a leitura. Procuramos, assim, dar conta de uma representação cronológica dessas práticas de linguagem, compreendendo de que forma a teoria enunciativa contribui para ampliar nosso entendimento sobre esses processos.

### **3.1 Da escrita à leitura: outros modos de enunciar**

Em sua dissertação de mestrado, Knack (2012) deslocou a teoria enunciativa de Benveniste para o estudo dos textos falado e escrito, apresentando esses elementos como instâncias enunciativas de investigação. Em uma leitura criteriosa e detalhista dos textos benvenistianos, a pesquisadora verificou que a palavra *texto* não marca presença nas reflexões do autor como um *termo teórico*. Em contrapartida, sempre que apresenta o vocábulo em suas reflexões, Benveniste fornece à palavra *texto*, segundo Knack (2012), uma noção de materialidade. Conforme a pesquisadora, os usos dessa palavra “não ‘evoluem’ de emprego não teórico para emprego teórico, [...] as demais ocorrências foram analisadas em ordem cronológica; a cronologia, no entanto, não revelou qualquer progressão conceitual do uso do termo texto” (KNACK, 2012, p. 124).

A partir dessas análises, a autora passa a estabelecer relações, percebendo que o termo texto, por vezes, funciona como um equivalente às noções de discurso, enunciado e frase, assumindo o significado desses conceitos em diferentes contextos. *Grosso modo*, pode-se, portanto, compreender a noção de texto apresentada por Benveniste como um produto de uma enunciação, o que remete, novamente, à ideia de uma materialidade, como é reforçado pela autora:

Cabe retomar que o uso teórico de texto mantém, de forma geral, o caráter descritivo que apresenta como uso não teórico, já que pressupõe a materialidade linguística produzida a partir do ato enunciativo de apropriação e utilização da língua. Contudo, não é possível afirmar que o uso teórico de texto projeta-se a partir do uso não teórico, pois, como ressaltamos, não há progressão conceitual cronológica ou linear de um emprego a outro. Os empregos variam conforme a problemática em que se inserem. (KNACK, 2012, p. 125)

Normand (1996) também é uma autora que ressalta a dificuldade residente nessa flutuação terminológica de conceitos presentes nos textos de Benveniste. De acordo com a pesquisadora, o que se observa é complexa relação de conceitos, que reúne “termos da tradição gramatical, psicológica, sem referência estrita”, “termos não

teóricos em relação com o discurso comum, mais ou menos descritivos e metafóricos” e “termos teóricos em graus diversos” (NORMAND, 1996, p. 145).

De volta à pesquisa de Knack (2012), com o intuito de desvendar os constituintes que compõem o que a autora considera “constelação” de conceitos, a pesquisadora verifica as ocorrências e os sentidos atribuídos a termos como “enunciado”, “discurso”, “frase” e “instância de enunciação”. Esse trabalho de verificação teórica e terminológica leva a autora a construir uma noção de texto a partir de uma concepção enunciativa de linguagem. Segundo a estudiosa, texto, de um modo geral, pode ser entendido como “o resultado de um processo de produção intersubjetiva, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não delimitada, apresenta as marcas linguísticas do sentido atualizado em formas.” (KNACK, 2012, p. 148)

Conforme apresentado pela pesquisadora, o texto, nessa concepção enunciativa, pode ser observado por dois ângulos: o do *ato* e o do *discurso*. Pondo em questão o *ato*, é possível examinar “as relações enunciativas (inter)subjetivas que lhe constituem, tal como as relações entre o *eu* e o *tu*, e entre esses e o objeto da alocação, o *ele*” (KNACK, 2012, p. 150). Já quando se pensa o *discurso*, é necessário voltar-se para o “jogo das formas e funções engendradas para a constituição de sentidos e referências pelo locutor e de correferências pelo alocutário”, a fim de verificar “o modo de organização e as operações instauradas para a conversão da língua em discurso” (KNACK, 2012, p. 150).

Vale ressaltar que esses dois pontos de vista são simultâneos na atualização da língua. A divisão estabelecida pela autora possui fins analíticos e didáticos, porque proporcionam maior compreensão do construto teórico que rege a reflexão benvenistiana sobre linguagem, possibilitando o seu deslocamento para a noção de texto. O reconhecimento do *ato* e do *discurso* com mecanismos imbricados no texto evidenciam a relação entre a instauração da subjetividade e o estabelecimento da referência, elementos fundamentais na passagem do sistema ao discurso.

A noção de referência, em especial, faz-se muito relevante para a nossa pesquisa, uma vez que os textos clássicos, por terem sido produzidos em circunstâncias de espaço e tempo muito distantes, podem dificultar necessário o movimento de correferenciação que é realizado pelo leitor. Ao abordar esse aspecto, especificamente no que concerne ao texto escrito, o qual situa locutor e interlocutor em contextos diferentes e tempo e espaço, Knack (2012, p. 154) cita um texto de Benveniste que não

compõe nosso corpus<sup>11</sup> ao afirmar que é só a partir dos textos que nos foram consignados por escrito que “a história de um povo pode ser conhecida”. Esses textos precisam apresentar elementos que permitam a compreensão das referências intradiscursivas, “já que, uma vez escrito, pode ser lido a qualquer tempo e em qualquer contexto” (KNACK, 2012, p. 154). Nessa perspectiva, evidencia-se “a diferença entre a referência instaurada na fala e na escrita” (KNACK, 2012, p. 154), pois, uma vez que é sempre sincrônico, “a linguagem, no seu funcionamento, não conhece nenhuma referência histórica: tudo o que dizemos está compreendido num contexto atual e no interior de discursos que são sempre sincrônicos” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 32).

As considerações do teórico apresentadas pela pesquisadora colocam em xeque a diferença fundamental existente entre o texto falado e o texto escrito. Essas distinções, notáveis e determinantes, levam a autora a estabelecer uma definição específica para o texto escrito, apresentando-o como “o resultado de um processo de produção intersubjetiva entre locutores situados em tempo e espaço distintos, condensando o ato de enunciação e o produto deste” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 159). A autora ainda completa, afirmando que a materialidade dessa produção “apresenta por escrito as marcas que permitem ao alocutário reconstituir os sentidos atualizados em formas pelo locutor” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 159).

A pesquisadora também salienta que “não há, na teoria benvenistiana, a proposição explícita de uma metodologia para o tratamento da língua em uso. No entanto, é possível, sim, derivar métodos de abordagem da língua em uso e, portanto, do texto” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 160-161). Não se pode esquecer, porém, que, quando escrito, o texto possui certas particularidades. A principal delas consiste no fato de que, “no texto escrito, locutor e alocutário não partilham o tempo e o espaço da enunciação.” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 169). Nesse sentido, na escrita, há um locutor que se apropria da língua em um aqui-agora específico, a partir do qual se torna sujeito.

Em sua tese de doutoramento, Mello (2012, p. 90) também explora esse fenômeno enunciativo. De acordo com a pesquisadora, no caso do texto escrito, “o locutor projeta uma imagem de seu alocutário (possíveis leitores) e, com vistas a influenciar esse público-alvo, mobiliza a língua por sua conta, sintagmatiza e

---

<sup>11</sup> Trata-se do texto “Esta língua que faz a história”, uma conversa entre Guy Dumur para *Le Nouvel Observateur*, a qual foi originalmente publicada em 1968. Esse escrito consta na obra *Problemas de Linguística Geral II*.

semantiza”. Dessa forma, mesmo que o alocutário esteja ausente no momento da enunciação, “o locutor tem sempre em vista aquele a quem destina o que diz de si ou daquilo que o cerca” (MELLO, 2012, p. 90).

Nesse sentido, existe o que Knack (2012) chama de “disjunção eu/tu”, uma vez que aquele que escreve está situado em um tempo e em um lugar distintos daquele a quem se dirige. Nesse processo, ocorre uma impossibilidade de inversibilidade do ato enunciativo, no qual o *eu* torna-se o *tu* quando o alocutário toma a palavra. Assim, a intersubjetividade dá-se de modo distinto no processo de escrita e de leitura. Sintetizando de uma maneira quase poética, a pesquisadora esclarece que, ao entrar em contato com o texto escrito, o alocutário

precisa re-constituir o caminho traçado pelo *eu* (aquele que escreveu). O tempo não é mais o mesmo tempo presente na escrita: no momento em que seguramos a caneta e traçamos o *eu*, esse *eu* se atualiza e, a partir do conjunto único de circunstâncias que o provoca, assume seu sentido; no exato instante em que a tinta finaliza seu traçado, esse *eu* se esvai, sua referência não é mais a mesma. Agora, o *eu* traçado em tinta obriga a leitura e, pela leitura, instaura-se um novo tempo e um novo espaço, advindos dessa nova enunciação e, conseqüentemente, uma nova referência também. (KNACK, 2012, p. 170)

Quando falamos no alocutário concreto de um texto escrito, estamos, na verdade, falando sobre um leitor. Em sua tese, intitulada “Leitura e Enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem”, Jane Naujorks (2011) desloca a concepção benvenistiana de linguagem e língua para construir uma reflexão acerca da leitura. Como mencionamos anteriormente, embora tenha sido publicado antes da pesquisa de Knack (2012), dedicaremos-nos agora ao trabalho de Naujorks (2011) porque acreditamos que, para pensar a leitura de um texto escrito, era fundamental dedicar-se antes à noção dessa modalidade discursiva.

Ao longo de sua pesquisa, a autora defende que o processo de leitura é, também, um fenômeno enunciativo. Para tanto, a pesquisadora desenvolve uma perspectiva enunciativa de leitura a partir de quatro deslocamentos: a passagem de locutor a sujeito na leitura; a (inter)subjetividade na leitura; a relação entre forma e o sentido na leitura; e, finalmente, a enunciação e a leitura propriamente ditas. Apresentaremos, a partir de agora, esses deslocamentos e suas implicações.

Para contextualizar a perspectiva defendida pela pesquisadora, convém citar um trabalho anterior, no qual Flores e Teixeira (2005) argumentam que

A pessoa que interpreta um enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações nele presentes, o que não garante, no entanto, que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciadador. A relação



intersubjetiva que se produz na leitura é sempre inédita. O sentido, longe de ser imanente, se apresenta como o resultado de um processo de apropriação do texto pelo leitor, que imprime a sua singularidade na experiência de leitura. (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 8)

Por esse ponto de vista, o alocutário de um texto escrito não assume uma postura passiva em relação ao discurso já produzido. Pelo contrário, na leitura, “está posto o ato de passagem de locutor a sujeito. Não apenas com a figura do autor, mas também com a que lê, que se coloca subjetivamente” (NAUJORKS, 2011, p. 70). Assim, o campo da leitura é, também, o campo da subjetividade, uma vez que toda leitura precede de um locutor e produz um sujeito.

Se, na e pela leitura, o leitor se configura como um sujeito; em contrapartida, ele precisa postular um alocutário, tendo em vista que a intersubjetividade é constitutiva da enunciação. Para Naujorks (2011, p. 90), o *tu* com o qual o leitor interage seria o próprio texto: “a leitura é um ato intersubjetivo entre os locutores, entre o locutor-leitor e o próprio texto, considerado alocutário, que se converte em ‘tu’ no discurso do locutor-leitor quando de sua passagem a sujeito-leitor, considerando a experiência singular na linguagem”.

Nesse sentido, a autora compreende a leitura enunciativa como um processo que envolve tanto a apropriação quanto a atualização de sentidos, pois “um enunciado que, construído previamente por um locutor anterior, ao ser tomado pelo locutor-leitor se atualiza a partir de suas referências” (NAUJORKS, 2011, p. 94). Isso permite que, na leitura, surja sempre um novo significado, o qual resulta dessa relação intersubjetiva: em toda enunciação um “‘eu’ postula um ‘tu’, mas este “tu”, ao se apropriar do enunciado e se tornar ‘eu’, pode ou não manter o mesmo sentido, a mesma referência, pode ou não correferir” (NAUJORKS, 2011, p. 94).

Nesse processo de correferênciação, a figura do autor não deve nem consegue ocupar uma posição determinante para a compreensão do texto. Segundo Naujorks (2011, p. 96), na visão de uma leitura enunciativa, o autor “é uma figura suposta, evidentemente, mas inacessível”. Assim, perguntas como “O que quis dizer o autor?”, “Qual era a sua intenção com o texto?” ou “Que ideia o autor quer transmitir?” não poderiam ser respondidas, pois essas são informações inacessíveis ao locutor-leitor, que está inserido em outra circunstância de tempo e espaço. Para a pesquisadora, “a passagem de locutor a sujeito está, exatamente, na dependência de que possa dizer algo sobre o que leu” (NAUJORKS, 2011, p. 96).

No que diz respeito à forma e ao sentido, isto é, aos domínios semiótico e semântico da língua, a pesquisadora salienta que essas “são noções que nos conduzem, no processo de leitura, a perceber a significação de uma nova enunciação” (NAUJORKS, 2011, p. 78). Para a pesquisadora, levando em consideração essas ideias teóricas, a leitura está “atrelada à capacidade do leitor de reconhecimento e de compreensão”, uma vez que o “ato/processo de leitura se constitui no instante em que o sujeito-leitor consegue estabelecer essas relações de forma e sentido” (NAUJORKS, 2011, p. 78).

Nesse movimento, os processos de sintagmatização e de semantização são essenciais, uma vez que “o leitor reconhece as relações diferenciais que se constituem no interior do sistema” e compreende que as palavras, “semantizadas pelas relações que estabelecem no interior da frase, são os instrumentos da expressão semântica” (NAUJORKS, 2011, p. 100). Assim, a significação, na e para a leitura, consiste em “chegar à compreensão tendo primeiramente o reconhecimento como organicamente relativo ao sistema” (NAUJORKS, 2011, p. 100).

Em seu trabalho, a autora reitera que, no uso da língua, não é possível separar forma de sentido, semiótico de semântico, pois somente com os dois domínios é que se determina o ato de leitura como uma atividade de natureza enunciativa. Nessa perspectiva, a leitura “não se reduz ao entendimento das unidades separadamente; é no conjunto que, visto globalmente, surgirá o sentido” (NAUJORKS, 2011, p. 101). Ao fazer esse movimento, o locutor-leitor “produz sentidos relativos a sua atividade de sujeito-leitor e em relação à situação enunciativa” (NAUJORKS, 2011, p. 101). Assim, a leitura, percebida como acontecimento singular e irrepitível da língua, apresenta-se pela relação entre locutor e alocutário, considerando sempre as instâncias de tempo e de lugar de uma determinada enunciação e produzindo, portanto, referência.

É preciso considerar que, quando tratamos de leitura (aqui compreendida como um ato singular e inédito de uso da língua por parte do locutor-leitor), estamos, invariavelmente, lidando com uma materialidade discursiva já dada de antemão. Afinal, só haverá leitura se, antes, existir um texto escrito que lhe permita ser realizada. Levando em consideração esse aspecto, podemos afirmar que os domínios semiótico e semântico ganham aqui uma posição de destaque, pois são esses aspectos que materializam o discurso e desencadeiam, em um primeiro momento, a leitura.

Naujorks (2011) parece ir ao encontro dessa ideia ao afirmar que é a partir da ideia global, construída semanticamente pela associação de unidades semióticas, e do

reconhecimento das formas que se dá a leitura. Desse modo, “o locutor-leitor lê o todo e produz sentido. O caminho para chegar ao todo é a língua, o semiótico. É na articulação entre semiótico e semântico que o sujeito-leitor se propõe como tal” (NAUJORKS, 2011, p. 107).

Ao evidenciar que, na leitura, são mobilizadas noções fundamentais do que se entende como a teoria benvenistiana da enunciação, a pesquisadora elabora uma nova e complexa definição desse fenômeno. Para pensar a leitura, deslocando os conceitos apresentados em “O aparelho formal da enunciação”, a autora busca evidenciar as etapas e os processos enunciativos envolvidos nesse ato:

A leitura, sob o ponto de vista enunciativo, portanto, apresenta uma estrutura por se apresentar como um ato de utilização do sistema da língua, a partir de um quadro formal que pertence à língua. A estrutura comporta sujeito que enuncia, sendo, do ponto de vista enunciativo, sempre permeada pela subjetividade do leitor, cuja passagem a sujeito da linguagem deixa marcas no próprio ato enunciativo da leitura. Essa estrutura parte, ainda, da integração semiótico-semântico, o que quer dizer que as particularidades formais e semânticas, necessárias para a produção de leitura, devem ser vistas na sua função significante. Portanto, a leitura parte dos níveis do comentário e da descrição, considerando, nesses níveis, a presença do sujeito que, ao se apropriar do texto, via língua, produz sentido. (NAUJORKS, 2011, p. 105)

Sob essa perspectiva, a leitura é muito mais do que uma “extração de sentido”, pois se configura como um processo de produção no qual se integram sujeito, espaço e tempo. Ao ler, o locutor-leitor “deve dar conta da escolha feita pelo autor, do agenciamento das palavras, enfim, da organização sintática, considerando que as palavras só têm sentido na relação com outras palavras” (NAUJORKS, 2011, p.). Ao propor-se como um locutor-sujeito diante de um texto escrito, a leitura configura-se como “um processo de (re)significação”, pois, de um ponto de vista enunciativo, “ler é (re)significar no sentido de fazer de novo o percurso da significação, é um fazer de novo” (NAUJORKS, 2011, p. 107).

Neste capítulo, estamos apresentando trabalhos que deslocam os princípios enunciativos de Émile Benveniste para outros fenômenos de linguagem. Nesta seção, abordamos, respectivamente, as noções de texto escrito e de leitura à luz do pensamento benvenistiano.

É preciso esclarecer que as pesquisas e trabalhos apresentados foram utilizados aqui para que pudéssemos deslocar conceitos para o nosso objeto de estudo. Ou seja, Knack (2012) não tratou, em sua pesquisa, de textos escritos há mais de vinte séculos, mas julgamos que sua reflexão sobre o processo enunciativo presente na elaboração desses discursos é coerente com nossa perspectiva de linguagem e língua, sendo muito

útil e adequada para o nosso propósito nesta dissertação. Da mesma maneira, em sua tese, Naujorks (2011) faz um recorte e analisa, sob um ponto de vista enunciativo, a leitura em um contexto de exame vestibular. No entanto, entendemos que suas reflexões gerais sobre essa prática de linguagem também vão ao encontro daquilo em que acreditamos.

Apresentar o latim como objeto possível para se estudar a partir de uma teoria contemporânea implica realizar esses deslocamentos, dado o ineditismo da proposta apresentada nesta pesquisa. Tendo em vista que o latim não possui mais falantes nativos, o nosso desafio consiste em encontrar um lugar para esse idioma na enunciação. Entendemos o latim como uma língua de herança, isto é, interessam-nos os textos que chegaram até nós, que herdamos daquela época em que esse idioma era enunciado todos os dias e por muitos locutores, na fala e na escrita.

Por essa razão, defendemos que o latim é enunciado hoje não por aqueles que se esforçam para falar a língua e transpor para o idioma frases do mundo contemporâneo (como insistem em fazer inúmeros métodos de ensino), mas por aqueles que entram em contato com esses escritos antigos, buscando lê-los e compreendê-los. É por isso que apresentamos as ideias presentes nesta seção. Em resumo, o latim existe através dos textos escritos da época em que esse idioma era usado por muitos locutores. Esses textos materializam a relação intersubjetiva de um processo enunciativo, produzem sentido pelo engendramento das formas da língua, foram afetados pelas circunstâncias de tempo e pelo espaço em que foram produzidos. São essas enunciações que permitem ao latim existir e, por que não, viver nos dias de hoje.

Diante desses escritos, é como leitores que encontramos a possibilidade de enunciar. Ao lê-los, em uma circunstância de espaço e de tempo muito distante daquela em que se produziu essa primeira enunciação, nós temos a oportunidade de enunciar mais uma vez, compreendendo o sentido de um texto, mas também, de certo modo, dando-lhe significado pela nossa leitura. Entendemos que, para encontrar um novo lugar para o ensino de latim, é preciso dar ao estudante, isto é, ao leitor, a possibilidade de assumir esse papel ativo na leitura de um texto latino. Como pretendemos demonstrar no próximo capítulo, essa leitura enunciativa não consiste em apenas decodificar e extrair um significado, mas em estabelecer uma relação intersubjetiva como esse escrito, passando de locutor-leitor a sujeito-leitor ao reconstruir esses sentidos.

Reunimos as reflexões sobre texto escrito e sobre leitura em uma mesma seção porque acreditamos que há, principalmente no ato de ler, uma relação de dependência

para com a materialidade discursiva representada pelo texto. Vimos que, apesar de situarem-se em momentos e espaços diferentes, a escrita e a leitura só acontecem porque um locutor se propõe como sujeito quando faz uso da língua, postulando um alocutário e produzindo sentido ao se apropriar das formas desse sistema. Voltaremos a essas reflexões no capítulo 4.

Na próxima seção, abordaremos um fenômeno de linguagem ainda mais complexo: a tradução. Afinal, quando tratamos do latim, precisamos ter em mente que os textos escritos e a leitura encontram uma outra dificuldade no fato de colocarem em jogo um sistema de língua diferente, um idioma que não é materno dos estudantes. Assim, a discussão sobre tradução faz-se imprescindível, tendo em vista que o uso de uma língua clássica constitui-se basicamente como uma experiência de traduzir. A partir de agora, dedicaremos-nos a esse importante fenômeno.

### **3.2 Da leitura à tradução: um sentido de lá para cá**

Na seção anterior, apresentamos deslocamentos da reflexão benvenistiana para as noções de texto e de leitura. Julgamos ser necessário explorar essas duas abordagens antes de colocar em questão a prática de linguagem que é tema deste item: a tradução. Para dar conta de um tema tão complexo, foram fundamentais os seguintes trabalhos: Nunes (2011), Nunes (2012), Rosário (2012) e Flores (2019), os quais fundamentarão nossas considerações a partir de agora.

Em uma imponente pesquisa, dedicada especificamente a uma abordagem enunciativa sobre o ensino de tradução, Nunes (2012, p. 103) afirma que, de modo geral, em seus textos, “Benveniste não aborda a questão tradutória”. Há, na verdade, uma passagem que pode ser deslocada para uma reflexão sobre tradução, a qual será explorada por nós ao longo deste capítulo. Não existe, contudo, uma reflexão concreta e especificamente ligada ao fazer tradutório.

Essa ausência de comentários do autor sobre esse fenômeno de linguagem torna o deslocamento teórico ainda mais complexo. Por esse motivo, inserimos anteriormente a reflexão sobre texto escrito e leitura, porque, assim como Nunes (2012, p. 109), entendemos que “a tradução é a materialização de uma leitura na forma de uma escrita”. Para desenvolver sua reflexão, a pesquisadora, em um primeiro momento, apresenta noções básicas sobre a teoria enunciativa atribuída a Benveniste. Em seguida, ela

desloca esses fundamentos, pensando em como a prática tradutória apresenta e coloca em questão esses princípios.

Ao abordar a noção da subjetividade e da intersubjetividade na tradução, a autora evidencia que, quando analisado por um viés enunciativo, o processo tradutório tem como objetivo “dar visibilidade à forma como o tradutor desenvolveu seu texto” (NUNES, 2012, p. 104), o que se dá por meio da observação dos índices específicos e de todo o processo de sintagmatização que constitui o escrito. Nesse sentido, a tradução também é uma enunciação e, por isso, ela não escapa à condição (inter)subjetiva.

De modo geral, podemos dizer que, em uma tradução, o “*eu* que traduz se vê condicionado por um *tu* – virtual e idealizado, é verdade – que lê [a tradução] em outro aqui-agora que não equivale à mesma instância de discurso em que o original foi enunciado” (NUNES, 2012, p. 104). A postulação desse alocutário parece ser determinante para o texto que é produto de um processo tradutório. Conforme a estudiosa, pode-se supor que “a mudança de alocutário, presente em toda e qualquer tradução, seja condicionante do modo de traduzir” (NUNES, 2012, p. 104). Essa pressuposição apresentada por Nunes (2012) será explorada por nós com mais detalhes em nosso próximo capítulo, quando apresentarmos um deslocamento da reflexão benvenistiana para o ensino de latim.

Ao longo de seu trabalho, a pesquisadora ainda menciona que a relação de forma e sentido é imprescindível para se pensar o fazer tradutório. De acordo com ela, “o próprio tradutor deve realizar uma análise enunciativa do original a fim de garantir que sua tradução tenha, minimamente, um efeito para o novo alocutário análogo ao que teve o original” (NUNES, 2012, p. 104). Salientamos que essa equivalência ao original é apenas idealizada, tendo em vista que, em uma perspectiva enunciativa de tradução, as relações de pessoa, espaço e tempo determinam a construção desse texto. Sendo a tradução também uma enunciação, ela é sempre inédita, única e irrepetível, de modo que nunca será idêntica à original. O que se procura recriar, como bem pontua a autora, é um efeito de sentido próximo daquele desencadeado pelo discurso original.

A fim de compreender melhor esse fenômeno e o papel do sentido envolvido nesse processo, Nunes (2012, p. 106) ainda acrescenta que a tradução pode ser entendida, nos termos de Benveniste, “como uma enunciação sobre outra enunciação”. Nesse sentido, ao traduzir e pensar sobre esse processo, é preciso ter em mente o incontornável fato de que “há uma enunciação primeira (o original) que precisa ser

levada em conta e se refletir, de uma forma ou de outra, em uma segunda (a tradução)” (NUNES, 2012, p. 106).

Convém ressaltar que essa relação existente entre o original e a tradução consiste em uma relação de sentido, na qual “a forma é, dependendo do tipo e gênero de texto, mais ou menos crucial” (NUNES, 2012, p. 107). Isso não quer dizer, contudo, que apenas o sentido, em detrimento da forma, seja traduzido, uma vez que forma e sentido são domínios de um mesmo sistema, articulando-se na língua toda. O que acontece nesse processo, segundo a autora, é que o domínio semiótico se vê abalado, “pois não é possível traduzir o sistema semiótico de uma língua para o de outra, afinal, não são as línguas que são traduzidas, mas os textos” (NUNES, 2012, p. 107).

Em um artigo anterior à sua tese, Nunes (2011) procura sintetizar essa complexa relação entre forma e sentido presente no fazer do tradutor. Para a autora, a tarefa do tradutor consiste em “articular uma nova forma a um ‘mesmo’ sentido, ‘mesmo’ entre aspas, pois, sabemos, na perspectiva enunciativa, nada é o mesmo” (NUNES, 2011, p. 24). Assim, a tradução é sempre uma tradução do sentido, uma busca por adequar esse domínio a uma forma que jamais se manterá a mesma.

Há tradutores, é verdade, que fazem um esforço para recriar, em suas traduções, uma materialidade que remeta à forma presente no texto original. Esse esforço, entretanto, não muda a compreensão sobre esse fenômeno: a “tradução é sempre do sentido, e a forma é mais ou menos importante para atingir esse objetivo, [...] não existe uma tradução apenas da forma” (NUNES, 2012, p. 25).

Após tanto versar sobre os conceitos benvenistianos, afirmar que apenas o sentido é traduzido pode parecer uma incoerência, uma má leitura da teoria. Afinal de contas, se forma e sentido são, na realidade da língua, domínios indissociáveis, como podem agora serem separados no processo tradutório? Para compreender melhor essa relação, é preciso trazer à tona as palavras do próprio Benveniste. Como mencionamos anteriormente, o linguista nunca se dedicou especificamente à experiência tradutória, mas menciona, ao abordar os domínios semióticos e semântico em *A forma e o sentido na linguagem*, a possibilidade e impossibilidade da tradução:

[...] a conversão do pensamento em discurso se assujeita à estrutura formal do idioma considerado, isto é, à organização tipológica que, segundo a língua, faz predominar tanto o gramatical quanto o lexical. No entanto, falando grosseiramente, o fato de que se pode “dizer a mesma coisa” numa como noutra categoria de idiomas é a prova, por sua vez, da independência relativa do pensamento e, ao mesmo tempo de sua modelagem estreita na estrutura linguística.

A reflexão sobre este fato notável parece clarear a articulação teórica que nós nos esforçamos por estabelecer. Pode-se transpor o semantismo de uma língua para o de outra, “salva veritate”; é a possibilidade da tradução; mas não se pode transpor o semiótico de uma língua para o de outra; é a impossibilidade da tradução. Atinge-se aqui a diferença entre o semiótico e o semântico (BENVENISTE, 1974/1989, p. 233)

Ao também mencionar essa instigante afirmação de Benveniste, Nunes (2012) chama atenção para o fato de que teórico utiliza o termo *semantismo*. Para ela, isso não pode ser ignorado, pois, ao cunhar um novo termo, Benveniste reitera a relação inseparável existente entre o semiótico e semântico. Nesse sentido, “semantismo” não é a mesma coisa que “semântico”, mas uma derivação das noções evocadas por esse domínio, tendo em vista que “não seria possível transpor o semântico de uma língua, nos termos benvenistianos, a o de uma outra, precisamente porque o semântico se assenta sobre o semiótico” (NUNES, 2012, p. 111).

Mas o que seria, então, esse semantismo que pode ser traduzido de uma língua para outra? De acordo com a autora, considerando as colocações de Benveniste, a tradução se configura como “a possibilidade de recriação de condições para que uma referência tão semelhante quanto possível àquela do original se estabeleça” (NUNES, 2012, p. 113). Dito de outra maneira, o que se traduz são “as condições para que aquilo que o tradutor entende ser o sentido do original possa ser compreendido na língua de chegada” (NUNES, 2012, p. 113). Ressaltamos que o elemento traduzível se trata precisamente daquilo que o tradutor entende como o sentido original, e não propriamente o sentido original, como se esse fosse algo único e exato, que pudesse ser fornecido de antemão. Daí advém a importância de compreender a leitura como uma enunciação, uma vez que essa é a primeira experiência do tradutor com o texto a ser traduzido e é a partir dela que se determina o semantismo que será recriado na tradução.

Assim, em enunciação, “traduzir é recriar condições para o entendimento de um sentido, que, certamente, não é o sentido do texto, mas *um* sentido” (NUNES, 2012, p. 113, grifos da autora). Esse sentido é o semantismo do discurso, fruto de uma leitura enunciativa, na qual um locutor-leitor se coloca como sujeito, marcando-se subjetivamente ao (re)construir, através do enunciado original, uma referência idealizada pela primeira enunciação.

Sobre a subjetividade do tradutor e sua presença no enunciado do ponto de vista enunciativo, vale mencionar também o artigo de Rosário (2012). Para apresentar suas interpretações e deslocar a teoria de Benveniste para o campo da tradução, a autora



também recorre às definições de domínio semiótico e de domínio semântico apresentados por Benveniste em “A forma e o sentido da linguagem”.

Ao construir sua reflexão, a pesquisadora vai ao encontro do que é apresentado por Nunes ao afirmar que “não se pode traduzir o semioticismo de uma língua para outra, uma vez que o sentido de um signo dá-se intrassistema, sendo um sistema linguístico completamente independente de outro sistema” (ROSÁRIO, 2012, p. 67). Assim, “o que se traduz é o sentido de um determinado enunciado produzido por um *eu* em um dado *aqui-agora*.” (ROSÁRIO, 2012, p. 67).

De modo geral, para a autora, a tradução é

uma forma complexa do discurso, visto que, de um lado, no original, temos as marcas do sujeito autor do texto e, de outro, em sua tradução, temos, do mesmo modo, a inscrição do sujeito tradutor que, ao traduzir, marca-se em seu dizer, re-enunciado, em sua própria língua, o semantismo do original. (ROSÁRIO, 2012, p. 69)

Sendo assim, de acordo com Rosário (2012), as marcas que constituem a primeira enunciação não se apagam na tradução, mas se somam, de algum modo, às marcas deixadas pelo sujeito que traduz o texto. Portanto, sujeito autor e sujeito tradutor encontram-se na tradução, porque um sentido (re)construído se mantém nessa transposição.

Ao reconhecer a complexidade que envolve o fenômeno tradutório, Nunes (2012) evoca uma noção interessante para dar conta de uma reflexão acerca dessa prática. Como já mencionamos, conforme a autora, a tradução é “uma enunciação sobre outra enunciação”, de modo que “o tradutor materializa uma análise sobre o original, produzindo, assim, uma *metassemântica*” (NUNES, 2012, p. 115, grifo da autora). Nessa perspectiva, para a pesquisadora, “somente a metassemântica pode dar conta dessa forma complexa do discurso que é a tradução de um original, em que diversos planos estão em jogo (o plano linguístico, o cultural, o textual etc.)” (NUNES, 2012, p. 115).

A autora salienta que esse termo está presente nos escritos de Benveniste, mais precisamente no texto “Semiologia da língua”. Vale ressaltar que esse texto, embora aborde noções relacionadas à forma e ao sentido, não compõe o *corpus* benvenistiano selecionado para esta pesquisa. Optamos, contudo, por inserir a citação abaixo, apenas para evidenciar a origem do termo resgatado por Nunes (2012). Conforme consta no texto de Benveniste,

Em conclusão, é necessário ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua. Esta ultrapassagem far-se-á por duas vias:

- na análise intralinguística, pela abertura de uma nova dimensão de significância, a do discurso, que denominamos semântica, de hoje em diante distinta da que está ligada ao signo, e que será a semiótica;

- na análise translinguística dos textos, das obras, pela elaboração de uma metassemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação (BENVENISTE, 1974/1989, p. 66)

No trecho acima, chama a atenção o fato de que Benveniste menciona a metassemântica como uma proposta futura, uma noção a ser elaborada. De acordo com Nunes (2012, p. 114), é “sobre a semântica da enunciação que os textos [de Benveniste] versam e, somente depois que os fundamentos dessa semântica estiverem bem assentados, é que se poderá pensar em uma semântica de segunda geração”. Acreditamos que esse trecho demonstra a complexidade do tema e expõe a incompletude da teoria, abrindo espaço para que leitores de Benveniste realizem seus deslocamentos e deem continuidade às reflexões apresentadas pelo teórico.

É isso que Flores (2019) executa no livro “Problemas gerais de linguística”, obra que apresenta o que podemos entender como uma antropologia da linguagem. Amparando-se em diferentes teóricos, incluindo, é claro, Benveniste, o autor também reflete sobre o fenômeno tradutório em um capítulo de seu trabalho.

É fundamental esclarecer que as discussões apresentadas pelo autor vão muito além de um simples deslocamento da teoria benvenistiana, pois apresentam, muitas vezes, um ineditismo e uma originalidade que são frutos de uma reflexão embasada pelo pensamento de diferentes teóricos. Benveniste é, neste trabalho de Flores (2019), mais um dentre muitos linguistas imprescindíveis para a construção das reflexões apresentadas. Ao abordar a questão da tradução, por exemplo, é a partir do trabalho de Jakobson que Flores (2019) inicia suas considerações; Benveniste surge em um momento posterior, justamente para apresentar uma ideia que se relaciona com a noção de metassemântica evocada por Nunes (2012).

Para Flores (2019, p. 234), “a tradução é uma condição do homem na língua”. Ao justificar essa potente afirmação, o pesquisador insere Benveniste em sua argumentação e defende que “a língua, em função da relação de interpretância que a caracteriza, pode interpretar todos os sistemas, inclusive a si mesma” (FLORES, 2019, p. 237). Assim, o autor defende que a tradução é uma experiência de metalinguagem. Mais do que isso: de acordo com Flores (2019, p. 241), ao traduzir e comentar sobre sua

relação com a língua, o tradutor “constrói um saber sobre essa língua, um saber que simultaneamente coloca língua e falante – o tradutor – em destaque”.

Apesar de não usar o termo “metassemântica”, Flores (2019) desenvolve uma reflexão relacionada com essa ideia ao tratar da tradução como uma experiência metalinguística. Nessa perspectiva, “o falante, para traduzir, parte da sua própria língua” (FLORES, 2019, p. 242). Assim, “a tradução implica – para não dizer que exige – uma discussão a propósito da língua materna” (FLORES, 2019, p. 244). Essa percepção é muito valiosa para o nosso trabalho, porque evidencia o papel da língua materna e da reflexão a respeito da linguagem no fenômeno tradutório.

Sabemos que há muitos outros aspectos sobre a tradução que podem e devem ser explorados. Nesta seção, procuramos apresentar considerações relevantes acerca desse fenômeno. Para tanto, partimos de considerações que observam essa prática de uma perspectiva que tem como fundamento a teoria enunciativa desencadeada por Émile Benveniste.

Assim como na seção anterior, salientamos que os trabalhos apresentados neste item em nenhum momento dedicaram-se ao latim como objeto de suas reflexões. Mas é preciso partir de algum lugar. Por acreditarmos que o latim não precisa ser “uma estranha língua”, como já expõe Lima (1995) no título de seu livro, entendemos que esses deslocamentos são possíveis e necessários.

Levando em consideração o propósito da nossa pesquisa, não poderíamos deixar de fora uma reflexão sobre o fazer tradutório. Afinal de contas, em uma aula de latim, é na tradução que consiste a principal prática por meio da qual a língua entra em uso. Nesse sentido, aprender uma língua clássica precisa, sempre, ser sinônimo de aprender sobre tradução.

Vale ressaltar que isso não significa, precisamente, aprender a traduzir, pois entendemos aqui esse processo como um ato enunciativo, sempre carregado de um ineditismo. Sendo assim, não há uma única tradução possível, e isso precisa ficar claro para os estudantes que, em uma aula de latim, tornam-se tradutores mesmo que por pouco tempo. É nessa impossibilidade de uma tradução exata que reside o potencial enunciativo e, conseqüentemente, subjetivo do uso de uma língua clássica.

Para além disso, é no movimento tradutório que podemos desencadear uma série de reflexões metalinguísticas acerca dos idiomas envolvidos na prática. Como defendemos ao longo de todo o trabalho, acreditamos que o estudo do latim pode aprimorar as concepções de linguagem e de língua dos estudantes. Nesse contexto, a

tradução e o seu inevitável aspecto metalinguístico têm um papel muito importante, pois colocam em jogo os domínios semiótico e semântico, as semelhanças e diferenças existentes entre os sistemas linguísticos e seus usos. Julgamos que a aula de latim é um espaço para desencadear todas essas reflexões.

### **3.3 Uma teoria enriquecida**

Neste capítulo, apresentamos deslocamentos da teoria enunciativa de Émile Benveniste para diferentes práticas de linguagem. Em um primeiro momento, no item 3.1, observamos a noção de texto, especialmente a de texto escrito, a partir de uma ótica enunciativa. Salientamos as particularidades que diferenciam a enunciação falada da enunciação escrita, tendo em vista que, nesta última, locutor e interlocutor estão situados em circunstâncias diferentes de tempo e espaço.

Ainda na mesma seção, debruçamo-nos sobre a leitura, porque entendemos que essa prática está profundamente relacionada com reflexão acerca do texto escrito. Percebemos, a partir dos apontamentos apresentados, que essa prática de linguagem também pode ser entendida como uma enunciação, pois nesse fenômeno há um locutor-leitor que passa a sujeito-leitor ao re-enunciar pela leitura o enunciado escrito.

Na seção 3.2, uma perspectiva enunciativa sobre a tradução foi tema das nossas considerações. Vale ressaltar que, por envolver um texto escrito, uma leitura e uma nova escrita, a tradução é uma forma ainda mais complexa de discurso. Por meio das considerações apresentadas, refletimos sobre a forma e o sentido da língua e a impossibilidade de se traduzir o semiótico de um discurso. A partir de outros apontamentos, compreendemos que a tradução é, também, uma prática metalinguística, pois apresenta uma enunciação sobre outra enunciação.

Ao longo desses movimentos, procuramos justificar a pertinência dessas reflexões para a pesquisa que realizamos nesta dissertação. Entendemos que pensar em uma aula de latim que é fundamentada por uma perspectiva enunciativa exige uma série de deslocamentos a respeito de conceitos de uma teoria e de reflexões sobre os fenômenos que podem ser pensados à luz dessa teorização.

Todos esses deslocamentos e estudos demonstram o potencial presente na teoria desencadeada por Émile Benveniste. A perspectiva de linguagem, de língua e de enunciação defendida pelo autor abre espaço para que se pensem diferentes práticas de linguagem. Dessa forma, no próximo capítulo, apresentaremos o nosso próprio

deslocamento. A partir das reflexões expostas até aqui, serão apresentadas contribuições enunciativas para o ensino de latim.

## **4. CONTRIBUIÇÕES ENUNCIATIVAS PARA O ENSINO DE LATIM**

Com o objetivo de encontrar um lugar para o latim sob a ótica da teoria enunciativa de Émile Benveniste, apresentamos, no capítulo anterior, reflexões desencadeadas por leitores desse linguista. Esses trabalhos deslocaram preceitos da teoria benvenistiana para pensar a contribuição desse arcabouço teórico na reflexão sobre diferentes fenômenos linguísticos: o texto escrito, a leitura e a tradução. A partir dos fundamentos explorados e dos deslocamentos apresentados, estabelecemos dois importantes pontos: (1) o latim existe, principalmente, por meio da materialidade dos discursos que herdamos, isto é, dos textos que foram escritos nesse idioma na época em que seu uso era corrente, quando essa língua se converteu em discurso por meio de atos enunciativos; e (2) o latim é re-enunciado hoje através da leitura e da tradução desses escritos, processo em que locutores tornam-se sujeitos-leitores e sujeitos-tradutores, manifestando as relações intersubjetivas que regem o funcionamento da linguagem.

Agora, neste capítulo, procuramos costurar essas noções e aproximar esses universos que, em um primeiro momento, pareciam distantes. Para realizar esses movimentos de modo adequado, este capítulo está estruturado da seguinte forma: na seção 4.1, serão expostos os princípios teórico-metodológicos que definem um lugar para o latim na teoria enunciativa; a partir desses princípios, na seção 4.2, apresentaremos atividades que podem ser realizadas em uma aula de latim, de modo que se transpareça a perspectiva enunciativa de linguagem e de língua que norteia a prática; por fim, na seção 4.3, retomaremos as ideias apresentadas por meio de uma síntese da reflexão desenvolvida neste capítulo.

### **4.1 Princípios enunciativos para o ensino de latim**

Até aqui, apresentamos nosso problema de pesquisa e a fundamentação teórica que orienta nosso olhar sobre a linguagem e a língua. No capítulo 2, ao apresentar princípios do pensamento benvenistiano, procuramos relacionar as noções apresentadas ao nosso objeto de estudo. No capítulo 3, com o auxílio de estudiosos da teoria da enunciação de Benveniste, deslocamos alguns preceitos para pensar outras práticas de linguagem. Agora, articulamos essas reflexões para definir quatro princípios, os quais nos ajudam a encontrar um lugar para o latim em uma abordagem enunciativa.

Vale ressaltar que elaboramos esses princípios com base na fundamentação teórica apresentada no segundo capítulo desta pesquisa. Sendo assim, deslocamos as bases apresentadas nas seções do item 2.1 para desenvolver nossos princípios, os quais são apresentados abaixo:

→ *A propriedade simbólica da linguagem permite ao latim significar por meio da materialidade discursiva de seus textos escritos.*

Como esclarecemos no item 2.1.1, a linguagem, inerente à natureza humana, se organiza por meio de um aparato simbólico que a permite significar. A partir disso, ela torna possível a vida em sociedade e mobiliza uma série de valores históricos e culturais. É nas línguas e no uso que fazemos delas que a linguagem encontra sua forma mais completa de expressão. Com o latim, não seria diferente, com a diferença de que, hoje, o uso desse idioma está condicionado à presença dos textos que foram escritos na antiguidade e que herdamos no tempo presente. É através dessa materialidade discursiva que atingimos esse uso, compreendemos o funcionamento dessa língua e chegamos à linguagem.

→ *Assim como as outras línguas, o latim apresenta as oposições de pessoa e não pessoa, as quais são materializadas em textos escritos.*

No item 2.1.2, vimos que, para Benveniste, “o problema dos pronomes é ao mesmo tempo um problema de linguagem e um problema de línguas” (BENVENISTE, 1995/1966, p. 277). Essa universalidade do tema já denuncia que a questão dos pronomes, a qual está atrelada às relações de pessoa, se faz presente em todos os idiomas e se relaciona com o seu uso. Toda essa reflexão também se aplica ao sistema latino, e isso é percebido pelos textos escritos, que outrora foram enunciados nesse idioma e que explicitam as relações intersubjetivas e a construção de referências.

→ *Através dos textos escritos, o latim se organiza em forma e sentido no sistema e no discurso.*

No item 2.1.3, vimos que, para Benveniste, apesar de serem indissociáveis no uso da língua, forma e sentido são pensadas em dois domínios: semiótico e semântico. É no discurso, com a língua em emprego, que as palavras presentes nesse sistema significam. Esse princípio é particularmente importante quando se pensa no latim, tendo em vista que se trata de um idioma que não possui falantes nativos e que herdamos discursos dessa língua. Ou seja: é somente pelo emprego das formas materializadas nos textos escritos que conseguimos acessar esse sistema.

→ *Por terem sido enunciados, os textos escritos em latim constituem um aparelho formal da enunciação, situando as relações pessoa, tempo e espaço e produzindo referência.*

A noção de enunciação, abordada mais diretamente por nós no item 2.1.4, parece sistematizar o pensamento benvenistiano, uma vez que evoca e costura uma série de ideias anteriormente apresentadas pelo teórico. O fato é que essa passagem da língua a discurso e todas as condições para que isso ocorra estão demarcadas na materialidade dos textos escritos em latim. Vimos que, para Mello (2012, p. 69), é na enunciação “o ‘mundo’ passa a existir”. Acreditamos que é por meio dos textos latinos que podemos reencontrar esse mundo que não é mais nosso. Pela leitura e tradução desses discursos outrora enunciados, acessamos um outro tempo e um novo espaço, apreendendo sentidos, investigamos o sistema linguístico e chegamos à linguagem, com todo seu simbolismo histórico e cultural.

Para além de abordarem aspectos da teoria enunciativa, esses quatro princípios apresentam outra constante: mencionam o texto latino e a materialidade discursiva expressa por esses escritos. Com essa presença marcante, queremos deixar claro que, em relação ao latim, os textos que herdamos são tudo o que temos. Arriscamos dizer que esses discursos são a própria língua, pois é só por meio deles que podemos acessar esse idioma e todo o seu sistema. Sendo assim, defendemos que esses escritos antigos precisam sempre estar presentes em uma aula de latim.



Afirmar isso pode parecer óbvio, mas o fato é que, não raras vezes, a aula de latim gira em torno de sentenças elaboradas contemporaneamente para fins didáticos. Compreendemos a importância desses movimentos para auxiliar no aprendizado do idioma, mas entendemos que a total ausência de textos originais colabora para criar uma concepção (preconceituosa, mas recorrente) de que o latim é artificial e inútil. É levando em consideração esses princípios e as reflexões construídas que, a seguir, apresentaremos propostas de atividades para uma aula de latim.

#### **4.2 Operações enunciativas: atividades didáticas para o ensino de latim**

Neste capítulo, levando em consideração toda a reflexão desencadeada nesta pesquisa e os princípios apresentados no capítulo anterior, apresentaremos duas propostas de atividades didáticas idealizadas para uma aula de latim. Reiteramos que, em nossa visão, a teoria enunciativa deve ser uma espécie de filtro por meio do qual se compreende a língua, sua estrutura e seu funcionamento. Isso quer dizer que a reflexão teórica desencadeada por Benveniste e deslocada por seus leitores estará, neste trabalho, a serviço do ensino de latim, e não o contrário. É importante que isso fique claro, sob o risco de que a aula de latim se torne apenas um pretexto para se discutir sobre a teoria benvenistiana. Dito isso, é importante atentar para que não sejam diretamente exigidos dos estudantes conceitos e nuances terminológicas dessa teoria na superfície das atividades propostas. Afinal, se a ideia é tornar o latim mais atrativo, não há razões para condicionar as tarefas a outro conhecimento complexo.

Para fins didáticos, este capítulo está estruturado da seguinte forma: a cada seção, apresentaremos uma dinâmica de aprendizagem. Essa sequência será composta de três momentos: contextualização, leitura e produção, os quais têm como objetivo, respectivamente, contextualizar o tópico a ser trabalhado na aula, colocar o estudante em contato com o texto latino e proporcionar uma produção a partir daquilo que foi trabalhado. Apresentaremos os textos e fundamentos básicos de cada momento, justificando sua relação com a teoria enunciativa e sua contribuição para uma forma diferente de construir uma aula de latim. A seguir, apresentamos a primeira atividade.

#### 4.2.1 *Homo Traductor: uma experiência de tradução*

Esta atividade consiste basicamente em uma série de exercícios que desmistifique a ideia de que há uma tradução exata e, de certo modo, perfeita para determinado texto. Para cumprir seu propósito, a dinâmica é composta por três momentos: primeiro, é realizada uma reflexão geral sobre a tradução; depois, essas reflexões são colocadas em prática, a partir da leitura de um material fornecido e do contato com um texto latino e suas traduções. Em seguida, é proposto ao estudante um momento para que ele próprio realize uma tradução. Esse último momento, vale ressaltar, precisa criar condições para que a prática tradutória aconteça a partir das reflexões desencadeadas ao longo das atividades realizadas anteriormente.

Imaginamos que essa atividade proposta é conveniente para uma turma inicial de latim, a qual está cursando o primeiro semestre da disciplina. Idealmente, esses estudantes já foram apresentados aos principais casos da sintaxe latina, mas ainda estão estabelecendo um primeiro contato com a tradução. Acreditamos que pensar sobre a prática tradutória é um movimento que precisa ser feito o quanto antes com os estudantes de latim. Só assim é possível, desde cedo, desmistificar algumas noções e tornar o estudo do idioma mais atrativo.

Na **primeira parte** da atividade, a temática da tradução deve partir de um questionamento básico. Sugerimos uma pergunta ampla, como “O que é uma tradução fiel?”. Evidentemente, outros questionamentos podem ser lançados à turma, mas defendemos que a noção de uma “tradução fiel” evoca ideias importantes sobre a prática tradutória e o papel do tradutor na manutenção do sentido de um texto original e da transparências dos discursos. A partir das respostas dos estudantes, é possível montar uma espécie de “nuvem de palavras”<sup>12</sup>, de modo que se destaquem aquelas ideias mais recorrentes dentre os participantes.

Com as respostas apresentadas, inicia-se um debate sobre a prática tradutória. Nesse momento, pensamos que seria de grande valor apresentar aos estudantes reflexões de diferentes pensadores sobre esse assunto. Abaixo, selecionamos excertos de trabalhos que abordam a prática tradutória, tecendo comentários sobre esse processo ou buscando conceituá-lo. Cada um à sua maneira, esses textos abordam a tradução por diferentes

---

<sup>12</sup>Para tornar esse processo mais dinâmico, sugerimos o uso de plataformas digitais gratuitas, como é o caso do *site* “Mentimeter”, que gera a nuvem de palavras automaticamente, a partir das respostas dadas pelos estudantes, e confere maior dinamicidade e interação à dinâmica proposta.

vieses: às vezes de modo mais técnico, outras vezes até com certo lirismo. Abaixo, inserimos alguns segmentos que seriam pertinentes a uma aula de latim; depois, justificamos a presença de cada excerto.

### **Excerto I:**

**Cícero e Horácio** foram os primeiros a estabelecer a distinção entre “**tradução literal**” e “**tradução do sentido**”, distinção que salta naturalmente aos olhos de qualquer observador do fenômeno tradutório. Para ambos, preocupados em criar uma cultura romana, não se deveria traduzir palavra por palavra, **mas o sentido** [...]. As posições desses autores sobre a tradução tiveram grande influência em gerações sucessivas de tradutores e ambos entendem a tradução dentro do contexto alargado das duas funções principais do poeta: o dever humano universal de adquirir e disseminar a sabedoria, e a arte especial de fazer e dar forma ao poema (BASSNETT, 2003, p. 81, **grifos nossos**).

### **Excerto II:**

**Aprender a falar é aprender a traduzir:** quando uma criança pergunta a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que realmente pede é que traduza para a sua linguagem a palavra desconhecida. A tradução dentro de uma língua não é, nesse sentido, essencialmente diferente da tradução entre duas línguas, e **a história de todos os povos repete a experiência infantil.** (PAZ, 1990, p. 9, **grifos nossos**).

### **Excerto III:**

Ao definirem ‘tradução’, os dicionários escamoteiam prudentemente esse aspecto e limitam-se a dizer que ‘traduzir é passar para outra língua’. A comparação mais óbvia é fornecida pela etimologia: em latim, *traducere* é **levar alguém pela mão para o outro lado, para outro lugar.** O sujeito deste verbo é o tradutor, o objeto direto, o autor do original a quem o tradutor introduz num ambiente novo [...] Mas a imagem pode ser entendida também de outra maneira, considerando-se que **é ao leitor que o tradutor pega pela mão** para levá-lo para outro meio linguístico que não o seu” (RÓNAI, 197, p. 3-4, **grifos nossos**)

### **Excerto IV:**

A conclamada "fidelidade" das traduções **não é um critério que leva à única tradução aceitável** [...]. A fidelidade é, antes, a tendência a creditar que a tradução é sempre possível se o texto fonte foi interpretado com apaixonada cumplicidade, é o empenho em identificar aquilo que, para nós, é **o sentido profundo do texto** e é a capacidade de negociar a cada instante a solução que nos parece mais justa [...] ‘entre os sinônimos de fidelidade não está a palavra exatidão. Lá estão antes **“lealdade, honestidade, respeito, piedade”**’ (ECO, 2007, p. 426, **grifos nossos**).

### **Excerto V:**

[A tradução é] **uma forma complexa do discurso**, visto que, de um lado, no original, temos as marcas do sujeito autor do texto e, de outro, em sua tradução, temos, do mesmo modo, a inscrição do sujeito tradutor que, **ao traduzir, marca-se em seu dizer**, re-enunciado, em sua própria língua, o semantismo do original.” (ROSÁRIO, 2012, p. 69, **grifos nossos**)

À exceção do excerto V, os fragmentos apresentados não se configuram como explicitamente enunciativos, denotando que seus autores são adeptos da teoria que fundamenta teoricamente nossa pesquisa. Apesar disso, acreditamos que todos os trechos vão ao encontro da perspectiva que defendemos ao longo deste trabalho. Podemos evidenciar isso ao analisar com atenção cada citação selecionada.

No excerto I, destacamos a menção que Basnett faz aos escritores latinos Horácio e Cícero. Além de demonstrar que a preocupação com a prática tradutória e o interesse por esse fenômeno existem há muitos séculos, o trecho ainda destaca a primazia que, na tradução, deve ser dada ao sentido de um texto, em detrimento da sua forma. De certo modo, isso constata que a relação entre forma e sentido, isto é, entre os domínios semiótico e semântico sempre foi um ponto imprescindível para se pensar sobre o processo enunciativo presente em uma tradução.

O excerto II, por sua vez, traz as palavras de Octavio Paz, as quais percebem a tradução como um movimento natural da linguagem humana. Ao mencionar que, de certo modo, é possível traduzir dentro de um mesmo idioma, o autor evoca aquela propriedade metalinguística intrínseca ao processo tradutório, apresentada por nós anteriormente por meio da pesquisa de Flores (2019). Ao colocar a tradução como algo que fazemos naturalmente em nossa língua materna e na interação com aqueles que estão em processo de aquisição da linguagem, o autor realça ainda mais o aspecto enunciativo dessa prática.

Na sequência, no excerto III, somos apresentados às palavras de Paulo Rónai, que destaca a etimologia do verbo “traduzir”, evocando o princípio da intersubjetividade, ao destacar a relação entre o tradutor e os leitores daquele texto produzido por ele. O autor dessa citação, convém mencionar, é uma importantíssima figura dos estudos clássicos no Brasil. Aqueles que se dedicam a estudar latim em nosso país frequentemente encontram grande auxílio nas obras e materiais didáticos elaborados por Paulo Rónai.

Escrito por Umberto Eco, o texto IV é talvez o mais poético dos cinco. Ao trabalhar com os sentidos evocados pela palavra “fidelidade”, em poucas linhas o autor desconstrói a mística que envolve a tradução idealizada, exata e perfeita. Mais do que isso, o pensador ainda destaca que é o “sentido profundo do texto” que deve motivar e nortear o trabalho do tradutor.

Por último, o excerto V traz um fragmento já utilizado por nós no capítulo anterior desta pesquisa. As palavras de Heloisa Rosário sintetizam uma definição enunciativa para a tradução, destacando a complexidade desse fenômeno e valorizando a subjetividade do tradutor na construção do discurso.

O modo como esses textos devem ser apresentados para os estudantes é uma escolha do professor. É possível elaborar diferentes dinâmicas para partilhar esses excertos. Aliás, muitos outros textos podem ser utilizados. O fundamental é que esse momento esclareça que não há certezas e posições fixas quanto à prática da tradução, evidenciando que, há muitos anos, diferentes pensadores (adeptos a correntes de estudo distintas) refletem sobre esse fenômeno. É preciso salientar, contudo, aquilo que parece ser uma constante nas diferentes citações: a importância da relação entre forma e sentido e da intersubjetividade na construção de um discurso traduzido.

Julgamos que apresentar reflexões como as desencadeadas pelos textos selecionados é um movimento importante e que deve ser feito pelo docente de latim, a fim de romper com o mito da tradução exata. Levantando essa discussão em sala de aula, é possível demonstrar o quanto esse tema é complexo e persistente ao longo do tempo, evidenciando que, sobre isso, ainda há muito a ser dito e no que ser pensado.

A fim de materializar ainda mais a importância e a complexidade dessa relação, passamos à **segunda parte** da dinâmica idealizada. É o momento de entrar em contato com o texto latino e com as traduções desse escrito. Nessa etapa, o professor tem a liberdade de selecionar o texto latino que considerar mais adequado, desde que apresente, além da versão original do escrito, pelo menos mais duas traduções distintas desse texto.

Para maior praticidade, recomendamos, nesse momento, o uso da obra *Spicilegium Latinum*, um caderno de tradução publicado pelo Instituto de Letras da UFRGS no ano de 2014. Organizado pela professora Laura Quednau, essa publicação acadêmica reúne uma série de traduções realizadas por professores e estudantes de latim. Além de ser majoritariamente um material bilíngue (que apresenta os textos latinos ao lado das traduções sugeridas), trata-se de documento produzido pela

universidade e que se encontra integralmente disponível no site da UFRGS para *download* e impressão. Seu uso, além de proteger o professor de qualquer problema com direitos autorais, ainda coloca em circulação um material de qualidade, produzido em nossa universidade.

Constam na obra inúmeros textos latinos, escritos por diferentes autores e oriundos de fases distintas do latim. Abaixo, apresentamos uma das traduções presentes no material mencionado. Trata-se de um epigrama do poeta Marcial. No texto, de modo satírico, o poeta demonstra uma ironia típica dos romanos ao questionar o amor de um homem por uma mulher que tinha uma característica específica: não possuía um olho. O caderno de tradução, organizado por Quednau (2014), apresenta o original e as traduções da seguinte forma:

EPIGRAMAS DE MARCIAL (Liber III, 8)

'Thaida Quintus amat.' Quam Thaida? 'Thaida luscam.'	Thaida (ac. f. s.): Thais; luscam (ac. f. s.): caolho
Unum oculum Thais non habet, ille duos.	oculum (ac. m. sing.): olho
GOOGLE TRADUTOR	TRADUÇÃO LITERAL
"O amor Thais. 'Como Thais? 'Thais de olhos." Uma coisa que não tem o olho do Thai, os outros dois deles.	'Quintus ama Thais.' Qual Thais? 'Thais caolha.' Um olho Thais não tem, ele dois.
TRADUÇÃO de Laura Rosane Quednau	
"Quinto ama Taís." Qual Taís? "Taís, a caolha." Taís não tem um olho; ele não tem nenhum dos dois.	
TRADUÇÃO de José Dejalma Dezotti	
Qual Taís que Quintus ama? "A tal caolha, ora pois." Se a ela falta um olho, A ele faltam os dois.	

**Imagem 1:** Análise e traduções de um epigrama de Marcial

**Fonte:** *Spicilegium Latinum*, Cadernos de Tradução, Porto Alegre, n° 35, jul/dez, 2014, p. 14

O material presente no caderno de tradução é riquíssimo para a construção de uma boa aula de latim. A seguir, elencaremos os pontos que merecem destaque que podem ser muito úteis para esse espaço de ensino.

Antes de mais nada, é fundamental mencionar que esse texto se trata de um original. Não esperamos, é claro, que alguém que estuda latim há poucas semanas

consiga traduzir um texto escrito por Cícero ou por Catulo. No entanto, acreditamos que o contato com os textos originais é um fator motivacional importante para quem se dedica a estudar uma língua clássica, pois funciona como um vislumbre daquilo que está por vir conforme os estudos sigam adiante. Além disso, como defendemos anteriormente, é por meio desses escritos que o latim mantém sua existência e relevância, marcando presença em nosso mundo hoje. Portanto, é fundamental colocar esses textos em evidência.

O epigrama de Marcial apresentado na imagem é perfeito para esse contexto de ensino idealizado por nós nesta proposta de atividade. De linguagem concisa e clara, o texto coloca em jogo aspectos gramaticais importantes, como verbos regulares, complementos em acusativo e uso de pronomes. Evidentemente, é preciso salientar que o texto apresenta um cunho bastante preconceituoso, mas defendemos que reside justamente nesse ponto mais uma oportunidade para se pensar questões culturais, como o humor e o padrão de beleza na antiga Roma, por exemplo.

Convém ressaltar alguns pontos pertinentes para análise do material. Na parte superior da tabela, à direita do texto original, alguns itens lexicais são analisados, de modo que são apresentadas informações como caso, gênero e número, além da tradução da palavra em questão. Esse tipo de informação é muito relevante e útil para quem está começando a trilhar um caminho no estudo do latim e encontra, na morfossintaxe latina, o maior desafio para compreender a forma como essa língua se estrutura.

Na sequência, abaixo do texto original e da análise de seus vocábulos, somos apresentados a quatro traduções ou, ao menos, tentativas de traduções do epigrama apresentado. Dedicamo-nos neste instante às duas primeiras versões apresentadas.

A tradução desencadeada pelo tradutor automático do Google é praticamente ininteligível. Aliás, sequer podemos dizer que se trata de um texto em português, tendo em vista que, embora utilize as palavras da nossa língua, não respeita o encadeamento sintático e a estrutura do idioma. Trata-se de um exemplo muito eficiente de que, sozinhas, as formas não produzem sentido. É no engendramento dos vocábulos que se produz o semanticismo de um texto.

À sua direita, temos o que os autores chamaram de uma tradução literal. Essa versão, embora apresente um texto do qual é possível extrair algum sentido, parece ficar no meio do caminho entre os dois idiomas, o latim e o português. Ao manter, por exemplo, a elipse da forma verbal e do advérbio de negação no último período, além de

não inserir nenhum artigo na versão em português, o texto apresenta uma construção que é, no mínimo, estranha à nossa língua.

Ao ler essas duas primeiras propostas de tradução, espera-se deixar claro para o estudante que forma e sentido são domínios indissociáveis, de modo que não se pode, como verificamos na fundamentação teórica desta pesquisa, traduzir apenas a forma de um texto. A versão apresentada pelo Google, assim como a chamada tradução literal, parecem se preocupar mais com transposição da forma do que com o efeito de sentido produzido pelo seu engendramento no discurso original.

Coisa muito diferente ocorre nas duas últimas traduções apresentadas, propostas, respectivamente, por Laura Quednau e José Dejalma Dezotti. A tradução de Laura Quednau demonstra uma preocupação com a construção dos sentidos por meio do uso de recursos disponíveis na língua portuguesa. Destacamos, por exemplo, o uso do artigo definido e do aposto em “Taís, a caolha”. O apagamento da letra H no nome próprio feminino também colabora para dar um tom de aportuguesamento à versão proposta. Além disso, a dupla negação e a repetição do verbo em “ele não tem nenhum dos dois” é uma perfeita adequação à língua portuguesa. A tradução de Laura realiza, portanto, uma manutenção dos sentidos expressos pelo primeiro enunciado, o discurso original, e só faz isso porque organiza, na língua de destino, as formas de uma maneira muito adequada para cumprir seu propósito.

A tradução apresentada por José Dezotti vai por um caminho distinto ao demonstrar uma preocupação com a forma e o próprio gênero discursivo do texto. Ao propor uma tradução poética, o autor recria um lirismo que é característico do poeta Marcial. Produzindo um texto que rima, Dezotti fornece ao epigrama um tom descompromissado, jocoso e satírico. Para isso, contudo, o tradutor precisa inserir palavras e recursos e estabelecer construções sintáticas que não se encontram no texto original.

Essa atividade de leitura pretende evidenciar que a tradução é um ato enunciativo, resultado de uma relação intersubjetiva e que coloca em jogo os domínios semiótico e semântico da língua. Não é à toa que a versão do epigrama apresentada pelo algoritmo do Google Tradutor não pode nem ao menos ser chamada de texto. Para uma boa tradução, é fundamental que haja um locutor, um ser humano que, ao entrar em contato com essa materialidade discursiva do original, passa a sujeito-leitor e, depois, a sujeito-tradutor, imprimindo sua subjetividade no discurso re-enunciado.



Assim, abordando especificamente as duas últimas traduções propostas, de Quednau e Dezotti, não se pode determinar qual é a mais adequada. Isso porque as duas versões cumprem os critérios de uma boa tradução, uma vez que valorizam o sentido expresso pelo primeiro enunciado e procuram denotá-lo em língua portuguesa, sem renunciar a uma marca própria e muito subjetiva. Acreditamos que esses dois exemplos não só demonstram que o latim pode ser enunciado novamente pela leitura e pela tradução dos seus escritos, como também revelam o potencial criativo que reside nessas práticas. É esse potencial que deve ser explorado no momento seguinte da atividade.

A **terceira parte** da dinâmica realizada consiste em um exercício de tradução. Para realizá-la, é preciso selecionar o texto que deve ser traduzido pelos estudantes. Essa seleção fica a critério do professor, que deve encontrar um escrito que esteja de acordo com o nível da turma e com os aspectos linguísticos já trabalhados. Nesta etapa, o texto sequer precisa ser um original latino, tendo em vista a complexidade característica desses escritos. O importante é que, selecionado o texto, seja elaborado um quadro como aquele presente no Caderno de Tradução *Spicilegium Latinum*.

No exemplo elaborado por nós, selecionamos para tradução um texto elaborado por João Soares, presente na obra *Latim 1: iniciação ao latim e à civilização romana*, a qual consiste em um livro didático utilizado por estudantes de latim do ensino secundário de Portugal. Abaixo, inserimos, respectivamente, o texto selecionado e o quadro que idealmente deve ser elaborado pelo docente nessa proposta de atividade.

### **Texto selecionado para atividade:**

*Imperium Romanum incipitur a Romulo. Romulus et Remus filii dei belli erant. Romulus in Latio, Latinorum territorio, oppidum condit. Oppidum Roma est. Romulus est primus rex Romae. Roma primo parva erat, sed post paucos annos magna et clara fuit. Romani vicinos populos superabant per multa bella. In Roma paucae feminae erant. Tum Romulus et socii feminas Sabinas rapiunt. Incipit bellum. Feminae Sabinae coniugium cum Romanis acceptant. Romani et Sabini Romam ampliant.* (SOARES, 1998, p. 89)

## Sistematização da atividade:

TEXTO PARA TRADUÇÃO	ANÁLISE DE PALAVRAS & VOCABULÁRIO
<p>Imperium Romanum incipitur a Romulo. Romulus et Remus <b>fili dei</b> belli erant. Romulus in Latio, Latinorum territorio, <b>oppidum</b> condit. Oppidum Roma est. Romulus est primus rex Romae. Roma primo <b>parva</b> erat, sed post paucos annos magna et <b>clara</b> fuit. Romani <b>vicinos</b> populos superabant per multa <b>bella</b>. In Roma paucae feminae erant. Tum Romulus et <b>socii</b> feminas Sabinas rapiunt. Incipit bellum. Feminae Sabinae coniugium cum <b>Romanis</b> acceptant. Romani et <b>Sabini</b> Romam ampliunt.</p> <p>(SOARES, 1998, p. 89)</p>	<p><i>fili</i> (nom. masc. pl.); <i>dei</i> (gen. masc. sing.);  <i>oppidum</i> (ac. neutro sing.): cidade; <i>parva</i>  (nom. fem. sing.): pequena; clara _____  _____;  <i>vicinos</i> (ac. masc. pl.): vizinhos; <i>bella</i> _____  _____; <i>socii</i>  _____;  <i>Romanis</i> (abl. masc. pl.): Romanos; <i>Sabini</i>  _____.</p>

Conversão (palavra por palavra, mantendo ordem latina)

Proposta de tradução (conforme sugestão) Marcar situação escolhida: ( ) I ( ) II ( ) III

**Imagem 2:** Atividade de tradução

**Fonte:** elaborado por nós

Claramente inspirado no material presente no *Spicilegium Latinum*, o caderno de tradução publicado pelo Instituto de Letras da UFRGS, o quadro acima pretende se configurar como uma atividade de tradução que coloque em jogo as reflexões desenvolvidas nas etapas anteriores da dinâmica de aprendizagem. Para isso, em relação ao material original que inspirou a realização do quadro acima, foram necessárias algumas adaptações, as quais serão esclarecidas a seguir.

Assim como no *Spicilegium*, inserimos, ao lado do texto que deve ser traduzido, um espaço para análise de alguns vocábulos destacados no texto. Em nossa proposta, algumas palavras, no entanto, devem ser seguidas de uma lacuna. A ideia, evidentemente, é que o estudante complete esses espaços em branco com a análise dos vocábulos em questão, informando caso, gênero, número e significado principal.

Na metade inferior do quadro que compõe a atividade, também realizamos algumas adaptações em relação ao material que nos inspirou. Primeiro, retiramos o quadro dedicado à versão do texto gerada pelo Google Tradutor, uma vez que esse

escrito não exige do estudante nenhum trabalho de construção de sentido, mas apenas uma cópia daquilo que é gerado pelo sistema. Mantivemos, contudo, o que o material disponível no *Spicilegium Latinum* chama de “Tradução Literal”. Nesse espaço, o estudante deve verter palavra por palavra, sem inserir vocábulos nem alterar a ordem apresentada pelo texto latino. Optamos por chamar esse movimento de “Conversão” porque não o entendemos como uma tradução de fato, uma vez que esse processo prioriza as formas em vez do sentido expresso pelo seu engendramento.

Ainda assim, julgamos que essa conversão é uma atividade importante, já que ela exige do estudante uma análise de todas as palavras que compõem o texto a ser traduzido. Afinal, em uma aula de latim, analisar e compreender a estrutura dos vocábulos é fundamental para se familiarizar com a morfossintaxe e o funcionamento de uma língua sintética. O estranhamento causado pela versão convertida do texto para o português revela que o sentido é muito mais do que um aglomerado de palavras, porque envolve, entre outros aspectos, o respeito a princípios de organização frasal de um idioma e o modo como pode ser operada a sintagmatização no discurso.

Dito de outro modo, apropriando-se ainda mais das reflexões benvenistianas, podemos dizer que o processo de semantização resulta de um movimento anterior, o de reconhecimento dos procedimentos de sintagmatização presentes do texto. Esse engendramento dos itens lexicais é determinante para a produção do sentido.

Sendo assim, tanto a atividade de conversão quanto a de análise morfológica colocam em jogo noções enunciativas como as de forma, sentido e discurso. Embora possuam uma significação intralinguística relativamente estável, é no uso da língua, isto é, no discurso, que as palavras presentes no sistema, enquanto itens lexicais, produzem sentido. Bons dicionários de latim, por exemplo, costumam colocar, ao lado das diferentes acepções de um item lexical, nomes de autores que empregaram as palavras com aquele sentido apresentado. Essa construção, nada comum em dicionários de línguas modernas, mostra o quão determinantes os textos originais escritos são para a compreensão da língua latina. A seguir, a fim de ilustrar essa afirmação, inserimos um exemplo desse movimento presente em alguns dicionários latinos.

**pondĕrō, -ās, -āre, -āvī, -ātum, v. tr. I**  
 — Sent. próprio: 1) Pesar (Plín. H. Nat. 18, 66). II — Sent. figurado: 2) Ponderar, considerar, julgar, calcular, apreciar (Cíc. De Or. 3, 150); (Cíc. Pis. 98).

**ponderōsus, -a, -um, adj.** Pesado, muito ponderado (sent. próprio e figurado) (Plaut. Capt. 722); (Cíc. At. 2, 11, 1).

**pondō, abl. do desusado pondus, -ī, I** — Sent. próprio: 1) Em pêso, de pêso (T. Lív. 3, 29, 3). II — Daí, por extensão: 2) Libra (estando **libra** subentendido): **auri quinque pondo auferre** «levar cinco libras (pêso) de ouro» (Cíc. Clu. 179).

**pondus, -ĕris, subs. n. I** — Sent. próprio: 1) Pêso, gravidade (dos corpos), pêso (com que se pesa) (T. Lív. 5, 48, 9). Daí: 2) Pêso de uma libra (sent. raro) (Marc. 7, 53, 12). 3) Volume pesado, carga, grande quantidade, grande número (Cíc. Tusc. 1, 40). II — Sent. figurado: 4) Pêso, influência, autoridade, valor, importância (Cíc. Balb. 60). 5) Constância, firmeza (Prop. 2, 25, 22).

Imagem 3: Fragmento de um dicionário de latim  
 Fonte: Dicionário Escolar Latino-Português de Ernesto Faria, 1962.

De volta à atividade proposta, é no último quadro da imagem, no entanto, que reside nossa principal atividade, proposta com base nas contribuições desencadeadas pela teoria enunciativa que fundamenta nossa pesquisa. Na chamada “proposta de tradução”, os estudantes deverão, finalmente, apresentar sua própria tradução para o texto selecionado. Nesse processo, há uma condição importante: a versão produzida pelo estudante precisa ser construída a partir de uma situação comunicativa idealizada.

Explicuemos: como esclarecemos anteriormente nesta dissertação, de acordo com Benveniste, “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 84). Sendo assim, nossa proposta nessa atividade de tradução consiste em apresentar um alocutário e uma circunstância de

tempo e espaço fictícios, cuja presença vai definir mais claramente uma relação intersubjetiva e afetar a construção do discurso.

Desse modo, o professor pode criar um leitor idealizado para a tradução a ser realizada pelo estudante. O tradutor, nesse contexto, deve organizar o discurso, tendo em vista dois objetivos principais: respeitar o semantismo do texto latino e adequar a forma do discurso traduzido à situação de comunicação selecionada. Diferentes situações motivadoras podem ser construídas; abaixo, inserimos três exemplos elaborados para a atividade proposta:

**Situação I:** uma editora está elaborando um livro infantojuvenil ilustrado que reúne histórias sobre os povos da antiguidade. Para contar a história de Roma, um dos textos que irá compor esse material é aquele traduzido por você. Realize a tradução do texto acima, levando em consideração esse projeto e o fato de que os leitores do livro serão, idealizadamente, estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental, com idade entre 11 e 13 anos.

**Situação II:** um canal de televisão está organizando uma reportagem especial sobre a Roma Antiga. Um dos textos que serão lidos pelo narrador será uma tradução sua. A reportagem será exibida na televisão, no domingo, em horário nobre e para todo o país. Considerando o fato de que o texto será lido em voz alta pelo narrador e escutado pelos espectadores, traduza adequadamente o texto acima.

**Situação III:** a fim de divulgar a história e a cultura romanas, um museu italiano fará uma exposição itinerante por todos os continentes do mundo. No panfleto entregue aos visitantes da mostra, constam pequenos textos que contam a história desse povo. Os escritos são apresentados em diferentes línguas, e você é o responsável pela tradução de um desses textos em língua portuguesa. Considerando que o mesmo panfleto será utilizado nas apresentações realizadas no Brasil e em Portugal, traduza adequadamente o texto acima.

As três situações apresentadas colocam em jogo as relações enunciativas de pessoa, tempo e espaço. É preciso notar, contudo, que há uma ênfase em um desses aspectos em cada situação. Na primeira, ao propor que o leitor idealizado do texto será

um jovem de 11 a 13 anos, enfatiza-se o aspecto das pessoas como participantes da sociedade nessa relação intersubjetiva<sup>13</sup>. Na segunda situação, ao afirmar que a tradução será lida em um dia da semana e em um horário específicos, é o tempo quem ganha maior destaque. Esse tempo físico de leitura comandará o tempo linguístico no discurso, oriundo de um ato de enunciação escrito, com engendramento de formas de passado e futuro a partir de um presente enunciativo. Na última situação apresentada, salienta-se o fato de que o mesmo texto será utilizado no Brasil e em Portugal; portanto, o espaço fica em evidência. Esse espaço também físico possibilitará o engendramento de formas específicas de enunciação no texto, como “aqui” e “lá”. A ideia da atividade é mostrar que esses três aspectos afetam a construção do discurso, influenciando, por exemplo, a escolha lexical, o engendramento e a sintagmatização das formas.

Muitas outras situações ainda podem ser criadas, a fim de condicionar a tradução. Reiteramos que, embora fictícias, essas situações de comunicação fornecem a tríade fundamental para o processo enunciativo: as correlações de *pessoa*, *espaço* e *tempo*. Ao realizar a tradução a partir dessas propostas, o estudante cria uma relação mais dinâmica com relação à leitura e à tradução do texto latino, de modo que, ao renunciar esse discurso, pode exercitar sua criatividade e o domínio de diferentes recursos linguísticos.

Acreditamos que, por meio de dinâmicas como a que foi apresentada nesta seção, a tradução de um texto latino ganha um novo propósito, deixando de ser apenas uma atividade protocolar. A partir das análises realizadas, das reflexões desencadeadas e das situações motivadoras propostas, os estudantes encontrarão, no estudo e na tradução dos textos latinos, não apenas uma oportunidade de aprender sobre esse idioma, mas também um espaço para investigar princípios fundamentais da linguagem. Na próxima seção, apresentaremos outra proposta de atividade, a qual também almeja o aprimoramento da dinâmica presente em uma aula de latim e da perspectiva de linguagem e de língua que orienta a visão dos estudantes.

---

<sup>13</sup> Benveniste, em “Estrutura da língua e da sociedade” traz que o falante, ao se incluir no discurso, coloca-se como participante da sociedade. Essa participação, conforme entendemos, envolve o “eu” e o outro. Assim, quando a proposta de atividade prevê uma relação enunciativa com leitor de 11 a 13 anos está prevendo que esse leitor está inserindo na sociedade e que atualiza determinadas práticas humanas. Dessa forma, a proposta prevê que o texto terá um modo de enunciação que considera esse leitor, potencial locutor no ato de leitura.

#### 4.2.2 *Ad aeternum: a forma e o sentido do latim nas línguas modernas*

Na seção anterior, apresentamos uma atividade de tradução construída com base em fundamentos de uma teoria enunciativa sobre a língua e a linguagem. Dividimos essa proposta em três partes: contextualização, leitura e produção. Cada momento tinha um objetivo diferente; primeiro, apresentavam-se a temática abordada e alguns questionamentos relevantes acerca do assunto; depois, era realizada uma atividade de leitura e de análise que materializava pontos importantes discutidos no primeiro momento; por último, inserimos uma produção, um espaço para o estudante colocar em prática as reflexões desencadeadas ao longo do processo e apresentar uma tradução para um texto selecionado.

Agora, apresentaremos uma nova proposta de atividade a ser realizada em uma aula de latim. Assim como no item 4.2.1, essa dinâmica é dividida em três etapas, as quais buscam uma contextualização, uma leitura e uma produção com base na temática e nas reflexões abordadas ao longo da dinâmica estabelecida.

Pensar em contribuições enunciativas para o ensino de latim implica, em algum momento, a aproximação entre duas noções particularmente distintas: a de enunciação, sempre única e irrepetível, e a de uma perspectiva diacrônica sobre a língua. Apesar de entendermos as línguas como autônomas e de defendermos que toda enunciação é sempre única e vinculada às correlações de pessoa, tempo e espaço que a condicionam, também acreditamos que há um *continuum* em relação ao idioma, o qual se apresenta em toda e qualquer manifestação discursiva, revelando um caminho percorrido pela língua, o qual permite que ela seja tal como é.

Essa perspectiva, abertamente diacrônica, pode ser encarada como contraditória se levarmos em consideração que, de acordo com a teoria enunciativa de Benveniste, a enunciação é um fenômeno sincrônico, sempre inédito. Afinal, se a abordagem teórica adotada nos ensina a ver o enunciado como um produto de um momento sincrônico, vinculado a uma relação específica de pessoa, espaço e tempo, como pensar diacronicamente, por meio dessa mesma teoria, os textos latinos e suas versões traduzidas para as línguas modernas? Encontramos uma possível resposta no trabalho de Silva (2007). Quando apresenta uma teoria enunciativa para a aquisição de linguagem, essa autora esclarece:

Na verdade, acreditamos que cada ato enunciativo carrega as marcas de atos enunciativos anteriores, o que faz com que o locutor (criança), na história de suas enunciações, constitua a língua e, concomitantemente, seja por ela constituído. Em síntese: defendemos que cada locutor possui uma história de enunciações, por meio da qual constitui sua língua materna e o sistema de representações de sua cultura, estabelecendo-se, desse modo, como sujeito de linguagem. (SILVA, 2007, p. 267).

Aplicamos essa fascinante noção ao nosso trabalho. Defendemos, também, que cada texto escrito carrega em si marcas de textos anteriores, de leituras anteriores, de atos enunciativos que o precedem. Há, portanto, uma *história de enunciações*, a qual permite a continuidade e a renovação da língua a cada nova enunciação ao longo do tempo. Para nós, a ideia apresentada por Silva (2007) em seu trabalho sobre a aquisição da linguagem — a qual deslocamos aqui para o nosso objeto de estudo — permite pensar os discursos como oriundos de enunciações anteriores.

Em um texto do *PLG II* que não compõe o nosso *corpus* teórico, intitulado “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, Benveniste reitera o um pensamento saussuriano ao afirmar que “o sistema da língua não muda senão muito lentamente, e sob pressão de necessidades internas, de maneira que, [...] nas condições de vida normal, os homens que falam não são nunca testemunhas da mudança linguística” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 98-99). Nesse mesmo escrito, o linguista afirma que “o vocabulário conserva testemunhos insubstituíveis sobre as formas e as fases da organização social, sobre os regimes políticos, sobre os modos de produção que foram sucessiva ou simultaneamente empregados, etc.” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 100). Em textos nos quais se dedica a analisar elementos e construções da língua latina (como aqueles que apresentamos no item 2.2 desta pesquisa), Benveniste dá mostras de como a passagem do tempo e a variação de espaço afetam a forma e a significação de muitos itens lexicais.

É justamente pensando sobre como o tempo e o espaço afetam a estrutura de um idioma que propomos esta segunda atividade, a qual pretende evidenciar a *história de enunciações* presente entre o latim e os idiomas originados a partir dele. Na **primeira parte** dessa dinâmica, os alunos devem ser apresentados ao vídeo *Latin Language Spoken: Can Spanish, Portuguese, and Italian speakers understand it?*<sup>14</sup>, presente no

---

<sup>14</sup> Vídeo disponível neste link: <<https://www.youtube.com/watch?v=C77anb2DJGk&t=1s>> . Também é possível acessar o material por meio do QR Code abaixo.





canal *Ecolinguist*, no *Youtube*. Nesse vídeo, um professor de latim faz um jogo linguístico com três participantes, os quais são, respectivamente, falantes nativos de português, italiano e espanhol.

Na dinâmica estabelecida, o latinista apresenta definições, em latim<sup>15</sup>, de substantivos, explicitando o significado e descrevendo sua aparência e/ou função. A partir da descrição em latim, os três participantes escrevem, nas suas respectivas línguas maternas, a palavra que julgam corresponder à explicação realizada pelo latinista.

Depois disso, cada participante explica, em sua língua, quais elementos da fala em latim foram responsáveis para que eles identificassem a palavra descrita pelo professor. O vídeo dura cerca de 30 minutos, mas bastam poucos instantes para entender como a dinâmica funciona e se estabelece. O interessante nesse material é perceber que, apesar de se configurarem como sistemas diferentes, há uma série de formas e estruturas compartilhadas entre o latim e as línguas neolatinas, de modo que, mesmo que precariamente, se desenvolve uma interlocução e se produzem significados.

A **segunda parte** da atividade, dada a motivação apresentada pelo vídeo, consiste em analisar um texto original latino, seguido de, pelo menos, duas traduções do mesmo escrito para línguas modernas. Para o exemplo inserido abaixo, selecionamos alguns versos das “Metamorfoses”, do poeta Ovídio. O trecho selecionado corresponde aos versos 5 ao 10 do livro 1 dessa importante obra, momento em que o poeta começa a contar sua versão para a história da criação do mundo.

---

<sup>15</sup>Ressaltamos que, conforme defendido ao longo de toda esta dissertação, o latim não é um idioma que possui falantes. A fala realizada pelo professor do vídeo é baseada no estudo do latim clássico, o qual é essencialmente escrito e literário. Por isso, embora use a língua, via realização vocal, seu uso é, na verdade, uma representação dessa língua escrita que herdamos. Além disso, o professor do vídeo só fala latim para realizar o jogo proposto, isto é, não utiliza essa modalidade de registro no cotidiano.

“Metamorfoses”, de Ovídio (versos 5-10, livro 1)

Original latino, por Publius Ovidius Naso (Século I)
Ante mare et terras et quod tegit omnia caelum unus erat toto naturae vultus in orbe, quem dixere chaos: rudis indigestaque moles nec quicquam nisi pondus iners congestaque eodem non bene iunctarum discordia semina rerum.
Tradução em português, por Raimundo Carvalho (2010)
Antes do mar, da terra e céu que tudo cobre, a natureza tinha, em todo o orbe, um só rosto a que chamaram Caos, massa rude e indigesta; nada havia, a não ser o peso inerte e dispares sementes mal dispostas de coisas sem nexos.
Tradução em espanhol, por Ana Pérez Veja (1982)
Antes del mar y de las tierras y, el que lo cubre todo, el cielo, uno solo era de la naturaleza el rostro en todo el orbe, al que dijeron Caos, ruda y desordenada mole y no otra cosa sino peso inerte, y, acumuladas en él, unas discordes simientes de cosas no bien unidas.
Tradução em italiano, por Piero Bernardini Marzolla (2005)
Prima del mare, della terra e del cielo, che tutto copre, unico era il volto della natura in tutto l'universo, quello che è detto Caos, mole informe e confusa, non più che materia inerte, una congerie di germi differenti di cose mal combinate fra loro.
Tradução em francês, por G. T. Villenave (1980)
Avant la formation de la mer, de la terre, et du ciel qui les environne, la nature dans l'univers n'offrait qu'un seul aspect; on l'appela chaos, masse grossière, informe, qui n'avait que de la pesanteur, sans action et sans vie, mélange confus d'éléments qui se combattaient entre eux.
Tradução em inglês, por A. S. Kline (2000)
Before there was earth or sea or the sky that covers everything, Nature appeared the same throughout the whole world: what we call chaos: a raw confused mass, nothing but inert matter, badly combined discordant atoms of things, confused in the one place.

**Imagem 4:**Original latino e compilado de traduções dos versos para diferentes línguas  
**Fonte:** organizado por nós

Na imagem acima, além do original latino, inserimos, respectivamente, uma tradução do texto selecionado em português, espanhol, francês, italiano e inglês<sup>16</sup>. Para compreender melhor a função dessa atividade de leitura, é preciso levar em consideração que, atualmente, o latim se faz presente no currículo de cursos de graduação em Letras de diversas universidades brasileiras. Nesse contexto, muitos estudantes que estão cursando a disciplina de latim estudam, como ênfase na graduação, uma língua moderna. Acreditamos que, ao trazer esses idiomas para a aula de latim, mesmo que de modo breve e sutil, o interesse pelo estudo de uma língua clássica é potencializado, uma vez que essa língua se aproxima de outros interesses do estudante.

<sup>16</sup> As referências das traduções utilizadas na imagem constam na bibliografia desta dissertação.

A **terceira parte** da atividade consiste em uma tarefa que materialize essa relação entre o latim e línguas modernas, revelando a *história de enunciações* presente nas próprias línguas. Após o contato com vídeo motivador e a leitura, análise e comparação das versões do trecho selecionado, os estudantes devem desenvolver uma breve pesquisa e uma apresentação a partir de questões motivadoras que tratem sobre a estrutura da língua latina e sua relação com as línguas modernas. Diferentes questões podem ser abordadas para a realização deste trabalho. Abaixo, mencionamos algumas possibilidades a partir do trecho selecionado.

É possível, por exemplo, abordar a formação do léxico de um idioma, investigando os casos lexicogênicos das línguas italiana e portuguesa. Assim, a partir da análise das palavras presentes nas versões em latim, italiano e português, o estudante deve encontrar evidências de que o português tem sua morfologia baseada no caso acusativo, enquanto o sistema de flexão nominal em italiano parte do caso nominativo.

Estudantes de francês podem refletir e pesquisar sobre as razões pelas quais essa língua é morfologicamente tão distinta dos outros idiomas neolatinos. Da mesma forma, é possível investigar de que forma essa língua clássica marca presença no inglês, um idioma que não possui origem latina.

Também há espaço para pensar sobre fenômenos fonológicos, como a transformação da palavra latina *caelum* na portuguesa *céu*. Que nome é dado a esses fenômenos? Observa-se o mesmo movimento em outras línguas neolatinas? Sintaticamente, também é possível investigar qual informação é retomada pelo pronome *quem*, no terceiro verso do poema latino. A partir disso, o estudante pode observar como cada língua organiza sua estrutura para realizar essa mesma remissão em suas respectivas traduções do poema apresentado.

A produção, no caso dessa dinâmica, consistiria no processo de pesquisa, elaboração e apresentação dos tópicos investigados. Como vimos no capítulo 1 desta dissertação, Almeida (1985) afirma que, pelo estudo do latim, o estudante desenvolve a capacidade de análise linguística, elemento necessário à constituição do pensamento científico. Julgamos que essa atividade propicia ao discente um espaço para desenvolver e aprimorar essas habilidades. Nada impede, contudo, que seja realizada uma produção que consista na elaboração de outras traduções. Dependendo do nível de conhecimento dos estudantes nos idiomas de suas ênfases, é possível, inclusive, propor que sejam realizadas traduções dos versos latinos para línguas diferentes do português.

Para além dessas possibilidades, outras questões e atividades podem ser realizadas, a depender dos textos apresentados, dos conteúdos trabalhados e dos interesses da turma. Essa proposta pretende evidenciar como o tempo e o espaço afetam e transformam o sistema linguístico, mas também evidenciam esse *continuum*, a *história de enunciações* de uma língua. Sabemos que é o sentido de um discurso que norteia a construção de uma tradução (e procuramos evidenciar esse aspecto na atividade proposta no item 4.2.1), mas, levando em consideração o contexto e o público-alvo de uma aula de latim em um curso de graduação em Letras, acreditamos que investigar os domínios semiótico e semântico, observando como os tradutores trabalham com os sistemas de suas respectivas línguas, empregando e relacionando as formas para re-enunciar o semantismo original, pode ser uma tarefa enriquecedora e muito produtiva.

Talvez outros teóricos e perspectivas de linguagem pudessem complementar a abordagem estabelecida nessa dinâmica, mas julgamos que os fundamentos benvenistianos precisam estar presentes para que os estudantes reflitam sobre as relações de forma e sentido, apropriando-se das temáticas apresentadas e criando interlocuções produtivas com seus colegas. Além disso, acreditamos que, ao realizar uma atividade que envolve latim e línguas modernas, estamos indo ao encontro da concepção benvenistiana presente no prefácio do *PLG I* e exposta no item 1.7 desta pesquisa: “o estudo desses organismos (...) históricos, que são as línguas, permanece o único acesso possível à compreensão dos mecanismos gerais e do funcionamento da linguagem” (BENVENISTE, 1966/1995, *Prefácio*). Se é pelas línguas que podemos atingir a linguagem, nada melhor do que entrar em contato com elas, reconhecendo suas semelhanças e, principalmente, investigando suas diferenças.

Entendemos que, em uma atividade como a que apresentamos nessa proposta, a leitura e a análise dos textos desencadeiam um movimento comparativo por meio do qual se pode acessar um tempo e um espaço que não são nossos. É no discurso, essa materialidade enunciativa, que estão as marcas dessas enunciações e os mecanismos linguísticos que revelam o funcionamento da linguagem humana.

### **4.3 Via latina: um império de possibilidades**

Neste capítulo, procuramos apresentar princípios para uma abordagem enunciativa do latim e atividades didáticas que materializem essa perspectiva. Na seção

4.1, deslocamos os fundamentos da teoria enunciativa de Benveniste apresentados no capítulo 2 desta dissertação, a fim de construir esses princípios. Nesse movimento, ficou evidente o papel fundamental dos textos latinos para uma abordagem enunciativa dessa língua clássica e, conseqüentemente, para a construção das atividades que idealizamos.

No item 4.2.1, a atividade proposta procurava trabalhar com a noção de tradução, evidenciando a importância das relações de pessoa, espaço e tempo para o desencadeamento de uma tradução. A partir disso, o nosso objetivo era fazer com que o estudante assumisse um papel de tradutor-locutor, o qual re-enuncia o latim por meio da leitura e da tradução, marcando-se subjetivamente ao reconstruir o semantismo de um texto latino a partir de uma situação de comunicação sugerida.

Na seção 4.2.2, deslocamos uma ideia elaborada por Silva (2007) para pensar em uma *história de enunciações* presente na própria língua. Com esse movimento, aproximamos duas concepções aparentemente opostas: a enunciação e a diacronia. O trabalho com a transformação da língua ao longo do tempo é inevitável no estudo de uma língua clássica. Na verdade, essa abordagem diacrônica é, talvez, o ponto de maior interesse daqueles que estudam latim. Sendo assim, não se pode ignorar esse importante aspecto. Pensamos que, por meio da noção de uma *história de enunciações*, é possível valorizar os discursos produzidos, suas singularidades e especificidades, ao mesmo tempo em que se reconhece o valor daquilo que, de certa forma, conecta-os ao longo do tempo.

Por óbvio, essas atividades não substituem plenamente aquela aula clássica de latim, na qual se apresentam as tabelas onde constam as desinências dos casos latinos em suas respectivas declinações. No entanto, essas propostas pretendem dar um novo fôlego ao estudo do idioma, fazendo da aula de latim um espaço para se pensar o funcionamento e as características essenciais da linguagem humana, presentes na diversidade das línguas.

Acreditamos que as atividades apresentadas reforçam algumas perspectivas que defendemos ao longo desta pesquisa: a de que o latim ainda existe, mantendo-se vivo pelos textos escritos que manifestam discursivamente esse idioma; e de que ainda é enunciado, através da leitura e da tradução desses escritos, as quais colocam em jogo os fundamentos enunciativos, as relações de pessoa, tempo e espaço. A partir dessas concepções, muitas outras possibilidades se abrem para potencializar e aprimorar os estudos em aula de latim.

A riquíssima literatura latina, presente em praticamente todas as fases do idioma, oferece muitas oportunidades para se pensar enunciativamente o latim através da leitura e da tradução de diferentes textos. As comédias de Plauto e de Terêncio recriam o latim falado e se utilizam de uma série de recursos formais para desencadear efeitos de humor. Os discursos de Cícero dirigem-se a um interlocutor de modo muito direto, demarcando a intersubjetividade ao utilizar as marcas de pessoa e não pessoa como recurso linguístico para a própria argumentação. Os poemas didáticos, de Ovídio; e os eróticos, de Catulo, revelam, na e pela língua em uso, a cultura de um povo do qual, percebe-se, não herdamos apenas uma língua transformada, mas um modo de perceber o mundo e de nos situarmos na sociedade, contendo práticas enunciativas ligadas a um uso de língua inscrito em dada cultura.

As dinâmicas apresentadas neste capítulo foram idealizadas para uma turma inicial de latim. Em um curso avançado, as atividades de produção poderiam ocorrer na própria língua latina. Seria possível, por exemplo, reescrever sentenças, versos e poemas em latim, reorganizando o semantismo dos textos de uma outra forma. Ao trocar o narrador de um mito presente nas *Metamorfoses* e ao mudar o ponto de vista empregado, o estudante deveria modificar um texto por completo, utilizando-se de diferentes recursos linguísticos. Para estudantes que estão começando sua caminhada no latim, atividades desse tipo podem envolver passagens de sentenças do singular para o plural, da voz ativa para a passiva e vice-versa. Aparentemente simples, esses exercícios mobilizam uma série de conhecimentos sobre o sistema latino e permitem ao estudante enunciar nesse idioma considerando os elementos e aspectos envolvidos em um processo enunciativo.

Como professores, temos a convicção de que encontrar uma perspectiva de linguagem e de língua que oriente nossa visão sobre um fato de linguagem é o primeiro passo para a construção de um espaço de ensino prazeroso e significativo para todos aqueles que estão presentes em uma sala de aula. Nas propostas presentes neste capítulo, buscamos criar atividades que fossem ao encontro desse modo de compreender a linguagem e, conseqüentemente, os humanos inscritos nela. Nossas sugestões almejam tirar a aula de latim de uma inércia secular, a qual colaborou para o apagamento desse idioma dos espaços de ensino ao longo da história. Com esse movimento, esperamos contribuir para que a aula de latim seja mais atraente para estudantes e professores, pois somente assim esse idioma poderá reencontrar o prestígio que lhe é devido via garantia

de lugares de enunciação desse idioma para mostrar como está presente no sistema do português.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscamos definir contribuições enunciativas para o ensino de língua latina. Mais precisamente, nosso objetivo principal foi *apresentar princípios teórico-metodológicos que fundamentem a criação de atividades para uma prática enunciativa de ensino de latim*. Para cumpri-lo, dividimos este trabalho em quatro partes.

No primeiro capítulo, apresentamos um panorama histórico acerca do ensino de latim no Brasil. Partindo dos jesuítas e vindo até a contemporaneidade, evidenciamos o processo de desgaste e o apagamento pelos quais o ensino desse idioma passou em nosso país. Ao final desse percurso, com Almeida (1985), refletimos sobre a importância do estudo do latim para o desenvolvimento da análise linguística e do pensamento científico, habilidades essenciais para um profissional de Letras. Também vimos que, segundo Lima (1995), é necessária uma renovação no modo de abordar uma língua clássica em sala de aula. Essa renovação, segundo o próprio autor, precisa levar em conta teóricos da linguística contemporânea e a noção de *enunciação*. Com isso, a partir da ideia benvenistiana de que é pelo estudo das línguas que se chega aos mecanismos gerais da linguagem humana (BENVENISTE, 1966/1995), definimos a corrente teórica que orientou nosso trabalho, pois também estudar o latim nos leva a compreender os mecanismos gerais da linguagem.

Foi à fundamentação dessa perspectiva teórica que nos dedicamos no segundo capítulo desta pesquisa. A partir de textos fundamentais de Émile Benveniste, presentes em *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II*, apresentamos conceitos oriundos da reflexão realizada por esse teórico. Começamos abordando a noção de linguagem e o seu aspecto simbólico e, na sequência, seguindo um itinerário proposto por Flores (2013), dedicamo-nos às relações de pessoa e não pessoa, aos domínios semiótico e semântico, à enunciação e seu aparelho formal, sempre relacionando essas ideias com o nosso objetivo de pesquisa. Nesse capítulo, também apresentamos textos em que Benveniste se dedica à análise de estruturas do latim e procuramos evidenciar a importância dos discursos escritos nesse idioma e o potencial de investigação de suas estruturas.

No terceiro capítulo, por meio da reflexão desencadeada por estudiosos da teoria enunciativa de Émile Benveniste, pensamos outras práticas à luz dessa perspectiva de linguagem. O texto escrito, a leitura e a tradução foram apresentados como fenômenos



que colocam em jogo o aparelho formal da enunciação. A partir disso, deslocando essas ideias para o nosso problema de pesquisa, defendemos que o latim existe graças à materialidade dos textos escritos (discursos outrora enunciados nesse idioma) e se mantém vivo porque é re-enunciado na leitura e na tradução desses enunciados.

Dessa forma, no quarto capítulo, procuramos aliar ainda mais todas as concepções apresentadas ao objetivo desta dissertação. Para isso, primeiro definimos princípios que estabelecem um lugar para o latim – um idioma sem falantes nativos – nas concepções da teoria enunciativa de Benveniste. Em seguida, apresentamos propostas de atividades didáticas que abordam a língua latina a partir desse ponto de vista teórico.

Em estudos futuros, acreditamos que essas atividades podem ser ampliadas, formatadas e organizadas em livro didático. Esse material pode aprimorar a prática de ensino de latim em disciplinas das graduações em Letras e até mesmo em cursos livres, funcionando como complemento ou configurando-se como ferramenta principal no processo de ensino e de aprendizagem.

Sabemos que as reflexões de Benveniste e de seus estudiosos não são as únicas capazes de atribuir à aula de latim o valor que ela merece. No entanto, temos a convicção de que essa perspectiva teórica e o seu deslocamento permitem que o latim deixe de ser uma possibilidade de língua e se torne uma língua via atos de enunciação. Dito de outro modo, defendemos que, na aula de latim, à luz de uma reflexão enunciativa, o latim pode deixar de ser renunciado para ser re-enunciado pela leitura e tradução de seus escritos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática latina**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1985.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de. **Aulas Régias no Império Colonial Português: o global e o local**. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (Org.). História social da língua nacional. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 65-90

ARESI, Fábio. **Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação**. In: *ReVEL*, v.9, n.16, 2011. Disponível em: Acesso em: 15 Out. 2011.

BASSNETT, Susan. **Estudos da tradução**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A educação brasileira no período Joanino**. In: A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 129-141.

CARVALHO, Raimundo Nonato Barbosa de. **Metamorfoses em Tradução**. Pós-Doutorado. Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas. Supervisão: Prof. Dr. João Angelo Oliva Neto. São Paulo, 2010.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa: experiências de tradução**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2007. Tradução de Eliana Aguiar.

FLORES, Valdir; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Émile Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Problemas gerais de linguística**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Luiz GL. **Educação Jesuítica do século XVI ao XVIII: a memória do espaço e o espaço da memória**. Cadernos do CEOM, Chapecó, v. 22, n.31, p. 177-191, 2008.

KNACK, Carolina. **Texto e Enunciação:** as modalidades faladas e escrita como instâncias de investigação. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientação: Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva. Porto Alegre, 2012.

LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa. **O ensino de língua latina no Brasil:** percursos e perspectivas. *Clássica: revista brasileira de estudos clássicos*. v. 27, n. 2 (2014).

LIMA, Alceu Dias. **Uma estranha língua?** Questões de linguagem e de método. São Paulo: Unesp, 1995.

MACIEL, Lizete S.B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino:** uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MELLO, Vera Helena Dentee de. **A sintagmatização-semantização:** uma proposta de análise de texto. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre, 2012.

MIOTTI, Charlene Martins. **O ensino do latim nas universidades públicas do estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp, Campinas, 2006.

NAUJORKS, Jane da Costa. **Leitura e Enunciação:** princípios para uma análise do sentido na linguagem. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre, 2011.

NORMAND, Claudine. **Os termos da enunciação em Benveniste.** In: OLIVEIRA, S.; PARLATO, E.; RABELLO, S. *O falar da linguagem*. São Paulo: Editora Lovise, 1996.

NUNES, Paula Ávila. **Do bilíngue ao tradutor, do enunciado à enunciação:** notas sobre uma perspectiva enunciativa do tradutor e da tradução. *Tradterm*, nº18, 2011. p. 09-27

\_\_\_\_\_. **A prática tradutória em contexto de ensino (re)vista pela ótica enunciativa.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre, 2012.

OVID. **The Metamorphoses.** Translate by A. S. Kline. USA: CreateSpace Independent Publishing, 2000.

\_\_\_\_\_. **Metamorfosi.** Piero Bernardini Marzolla (tratlador). Roma: Giulio Einaudi Editore, 2005.

OVIDE. **Les Métamorphoses**. Traduction M. G. T. Villenave. Paris: Theatre Classique, 1980.

PAZ, Octavio. **Traducción: literatura y literalidad**. Barcelona, Tusquets, 1990.

PÖPPELMANN, Christa. **Dicionário de máximas e expressões em Latim**. São Paulo: Escala, 2010.

QUEDNAU, Laura Rosane (org.). **Spicilegium Latinum**. Cadernos de Tradução, Porto Alegre, nº 35, jul-dez, 2014.

RIBEIRO, Dulce Helena Pontes. **Agoniza no Brasil o ensino de latim**. Revista Transformar, v. 7, p. 8-19, 2015. Disponível em: <<http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/issue/viewIssue/ISSN%202175-8255/5>>. Acesso em 20 maio 2021.

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: EDUCOM, 1976.

ROSÁRIO, Heloísa Monteiro. **Elementos para uma reflexão sobre tradução a partir da teoria benvenistiana da enunciação**. Conexão Letras, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 63 - 71, maio/agosto 2012.

SAUSSURE, Ferdinand. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

\_\_\_\_\_. **Curso de Linguística Geral**. Organização por Charles Bally e Albert Sechehaye; colaboração de Albert Riedlinger. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A instauração da criança na linguagem: princípio para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientação: Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre, 2007.

SOARES, S. João. **Latim 1: iniciação ao Latim e à civilização romana**. Coimbra: Almedina, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960)**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.72-90, Jan/Jun 2009.