

Ubi est umbra, ibi est corpus

Abstract: Two main issues in ancient languages learning concern its main aim and its teaching method. These two issues are discussed in this article supported by an analysis of some Greek and Latin textbooks published over the last twenty years. In the middle of the article I introduce the translation issue as an activity that has many merits in the language learning process and I propose that it can be used not only for testing but mainly for ancient language teaching as a valid activity for language practice and improvement. A case study, supported by Aesop's fable "The cicada and the ant", is developed as a way to illustrate the most common basic principles outlined in this article.

Keywords: ancient languages learning-teaching, translation, Aesop's fable, The cicada and the ant.

Resumo: Duas grandes questões concernentes ao ensino de línguas antigas dizem respeito ao seu principal objetivo e método de ensino. Estas duas questões são discutidas neste artigo fundamentado na análise de alguns livros de ensino de grego e latim publicados nos últimos vinte anos. Pelo meio do artigo introduzo a questão da tradução como uma atividade que possui méritos no processo de aprendizado de uma língua antiga e que pode ser utilizada não apenas como meio de verificação, mas principalmente no ensino como uma atividade pertinente para a prática e desenvolvimento da língua. Utilizo a fábula "A cigarra e a formiga", de Esopo, como um estudo de caso para ilustrar os pontos aqui discutidos.

Palavras-chave: ensino-aprendizado de línguas antigas, tradução, fábulas de Esopo, A cigarra e a formiga.

Quam ob rem Latine discis?

*Che vuoi?*¹ Esta é a pergunta que utilizarei como partida para a discussão sobre o estudo de línguas antigas, pois embora muito se tenha escrito e publicado nos últimos anos sobre o ensino de língua estrangeira, raramente se tem discutido o ensino de línguas antigas, como grego e latim, quanto a propósito e metodologia. Mesmo assim, existe um mercado editorial de livros-texto para o estudo dessas línguas, principalmente em inglês e francês, países nos quais estas línguas ainda são ensinadas na formação básica², sendo este mercado liderado pelo grego

bíblico (*koinê*) quanto a livros-texto, dicionários, gramáticas e pesquisas devido à demanda existente nas Faculdades de Teologia.

Neste artigo, a partir da questão “Por que estudar uma língua antiga?”, questiono a razão tradicional apresentada para o ensino do latim, analiso alguns livros de ensino de grego e latim publicados nos últimos vinte anos – procurando identificar um propósito e uma metodologia –, apresento a prática da tradução como uma atividade motivadora para o estudo de línguas antigas e, finalmente, desenvolvo um estudo de caso utilizando o texto de origem em grego, da fábula de Esopo “A cigarra e a formiga”, para ilustrar o uso da tradução no ensino de línguas antigas.

Questionamento de uma falácia

Antes de iniciar a discussão sobre metodologia e uso da tradução no ensino de línguas antigas (grego clássico, grego *koinê*, latim, sânscrito, hebraico antigo, etc.), convém questionar a razão de se estudar tais línguas. Das línguas antigas, o latim teve uma maior tradição de ensino em nosso país, seguido (muito pouco) pelo grego, esta tradição (ensino do latim) apresentando o que pode ser considerado uma falácia quanto à razão de ensino de uma língua.

Trata-se da bobagem (ingenuidade elitista se assim preferirem) que se ensinava aos alunos de latim, de que ele – o latim – tornava as pessoas inteligentes, e esta deveria ser a principal razão de seu estudo³. O latim, de acordo com essa tradição, ajudava as pessoas a raciocinarem e isto se devia por ele ser uma língua sintética e possuir uma elaborada estrutura morfológica associada a um sistema de *caso*⁴. As outras, as línguas analíticas, por não apresentarem tal sistema de *caso*, não desenvolviam, por conseguinte, o intelecto da mesma maneira⁵.

Parece fantasia? Vejamos alguns fatos.

No século XVI, devido às mudanças políticas na Europa e ao fortalecimento do espírito nacionalista, as línguas vernáculas como francês, alemão, italiano, espanhol e inglês iniciaram sua ascendência sobre o latim e este começou a perder sua importância de língua para a comunicação falada e escrita. Foi neste período, estendendo-se do século XVI ao XIX, que o latim ficou mais restrito às escolas e à vida acadêmica, tornando-se o modelo de ensino de segunda língua e língua estrangeira. Richard & Rodgers, no livro *Approaches and methods in language teaching*, dizem o seguinte:

O estudo do latim clássico (o latim em que as obras de Virgílio, Ovídio e Cícero foram escritas) tornou-se o modelo para o estudo de língua estran-

geira dos séculos dezessete a dezenove. As crianças ao entrarem para a “*grammar school*” nos séculos dezesseis, dezessete e dezoito na Inglaterra eram introduzidas inicialmente a uma introdução rigorosa da gramática latina, sendo-lhes ensinado pela memorização as regras de gramática, o estudo das declinações e conjugações, traduções e prática escrita de frases-modelo, algumas vezes com o uso de textos paralelos bilíngües e diálogos⁶.

Como forma de preservar o estudo do latim, surgiu, no século XVI, o que seria uma das falácias mais duradouras do mundo ocidental. O declínio do latim, a partir do século XVI, diante da ascendência das línguas vernáculas, levou à necessidade de se justificar o seu estudo pela classe acadêmica. Tal necessidade resultou em uma série de justificativas, das quais a mais famosa foi a de um lingüista espanhol de nome Francisco Sanchez (também conhecido pelo nome latino Franciscus Sanctius). Em seu livro denominado *Minerva, seu de causis Linguae Latinae* (Salamanca, 1587)⁷, Sanchez proclamava a superioridade do latim porque este auxiliava quanto à maneira correta de pensar. Em outras palavras, o latim ensinava as pessoas a pensarem corretamente, ou simplesmente a pensar. Isto agradou a classe acadêmica, que adotou esta justificativa como a principal razão do ensino do latim.

Uma justificativa ingênua, fundamentada em idéias medievais de superioridade de classes e elitismo. Com os anos, a própria lingüística encarregou-se de esclarecer o equívoco e de colocar todas as línguas no mesmo nível, tendo sido, talvez, a teoria de *princípios e parâmetros* da gramática gerativa de Chomsky que, elegantemente, contribuiu para o golpe final. Porém, quinhentos anos após o livro de Francisco Sanchez, suas idéias ainda são repetidas em algumas de nossas gramáticas e apostilas e utilizadas em algumas de nossas universidades⁸. Na falta de uma razão melhor para se ensinar o latim por parte de quem o está ensinando, valem-se da falácia de Sanchez. Cito aqui alguns exemplos atuais e documentados.

O primeiro é de um autor respeitado como gramático. Trata-se de Napoleão de Almeida, cuja *Gramática Latina* ainda continua sendo editada e utilizada no ensino de latim. No prefácio desta obra, o autor declara a respeito da importância do latim:

Não é para ser falado que o latim deve ser estudado. Para aguçar o 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, para acostumar-se à calma e ponderação, qualidades imprescindíveis ao homem de ciência, é que o aluno estuda esse idioma⁹.

O segundo exemplo encontra-se na série *Ludus*, uma importante coleção para o ensino de latim da década de 50 em nosso país e escrita pelo padre jesuíta Milton Valente¹⁰. A razão e apologia para o ensino de latim estão definidas na página 13 do primeiro livro da série, denominado *Ludus Primus*:

Mas o maior bem que vos ministra o latim é a sólida formação preparatória para a ciência. O que o ensino do latim pretende em nossos ginásios é ainda aguçar a vossa inteligência, é fortalecer a vossa vontade, é desenvolver o vosso espírito para, quando chegardes aos complexos problemas da ciência, poderdes observar, raciocinar, discutir, julgar com critério e emitir com clareza a vossa opinião¹¹.

Um terceiro exemplo – bastante recente – é de uma apostila de latim utilizada em um curso universitário de Letras e intitulada *Apostila de Gramática Latina*¹², demonstrando que as idéias encontradas na gramática de Napoleão de Almeida e na série *Ludus* continuam presentes:

Além disso, o estudo do latim na complexidade de sua estrutura sintética constitui uma excelente maneira de desenvolvimento mental, levando e auxiliando o aluno a pensar com lógica e precisão, induzindo-o a raciocinar. Por isso mesmo, talvez, que o latim foi excluído dos currículos escolares; ensinava a pensar. Um povo que sabe pensar não se submete tão docilmente. Não é verdade?¹³

Em oposição às citações acima, que nada mais são do que a repetição de uma concepção de quinhentos anos atrás, vários autores de livros recentes têm denunciado essa distorção no propósito do ensino de latim, apresentando as reais razões para a sua continuidade nos currículos escolares, tanto universitário como pré-universitário¹⁴. Um dos mais conceituados cursos de latim da atualidade, a série editada pela Cambridge University Press, intitulado *Cambridge Latin Course*, em quatro volumes, faz a seguinte declaração a respeito do propósito do curso:

O curso tem dois objetivos principais. O primeiro é *ensinar a compreensão da língua latina para propósitos de leitura*. O segundo é desenvolver um entendimento do conteúdo, estilo e valores da civilização romana, com particular referência ao primeiro século de nossa era. O curso não apresenta a língua como um fim em si própria, *nem como um instrumento geral de treinamento mental*, porém como um meio de se obter o acesso a uma literatura e uma cultura de onde essa língua emana¹⁵ [grifo meu].

Identificando uma metodologia para o ensino de línguas antigas

Se não ficamos mais inteligentes, como acreditavam e parecem ainda acreditar alguns professores de latim de nossos dias, então para que estudá-lo? Esta é uma pergunta que se estende ao estudo de qualquer outra língua antiga, entre elas o grego e o sânscrito.

Em nossos dias, devido à inexistência da necessidade de se escrever textos em línguas antigas – grego clássico, grego koinê e latim – assim como de se comunicar oralmente nestas línguas, resta-nos a leitura de textos impressos em suas línguas originais. A capacidade de leitura de textos originais na língua estudada torna-se, assim, a principal razão para o estudo de línguas antigas, e é a idéia defendida por este artigo. No entanto, no caso do nosso português, uma língua neolatina, possuir um amplo substrato greco-latino, o estudo de línguas como o grego e o latim também favorece a compreensão de nossa própria língua materna. Neste artigo, porém, ater-me-ei unicamente na leitura de textos nas línguas estudadas como razão para o estudo de línguas antigas, razão também válida para falantes de línguas cuja origem não seja o latim.

Este posicionamento, relativo ao propósito, é fundamental no ensino de línguas antigas porque determina a organização dos livros-texto, visando o desenvolvimento gradativo da leitura em textos na língua estudada, acompanhado do desenvolvimento da capacidade de tradução. No entanto, não devemos confundir com o método conhecido como *gramática e tradução*, que foi uma das características passadas do ensino de línguas como o latim e o grego e alvo de continuadas e fundamentadas críticas¹⁶. Resquícios distorcidos desse método ainda encontram-se em alguns cursos de latim da atualidade; ensino de gramática mediante a tradução de frases isoladas, sendo a gramática o fim e a tradução apenas um meio¹⁷.

Conquanto seja considerável a quantidade de obras escritas, nos últimos vinte anos, tratando do ensino de línguas estrangeiras, muito pouco se tem escrito a respeito do ensino de línguas antigas. Uma das poucas exceções é o artigo de Bruno Garnier, intitulado “La traduction dans l’enseignement des langues anciennes: les mots contre le sens” e publicado em *Enseignement de la traduction et traduction dans l’enseignement*¹⁸, além de alguns livros que discutem o ensino do latim¹⁹ e outros na forma de apologia do ensino do latim e do grego²⁰.

O mercado editorial de livros que se ocupam de línguas antigas tem sido dominado principalmente por gramáticas e livros voltados

para o ensino da língua, mais conhecidos como livros-texto. Uma análise de alguns desses livros, dentre os editados nos últimos anos, revela algumas particularidades comuns e permite-nos identificar o propósito para o qual foram elaborados e uma metodologia, sendo possível generalizá-los para o ensino-aprendizagem de línguas antigas. Os livros consultados, dos quais resultou a análise a seguir, estão entre alguns dos mais expressivos na área de ensino de grego e latim e são editados por organizações conceituadas como Cambridge, Oxford, JACT, Hachette e a série *Teach Yourself*. A eles podemos adicionar o livro *ΕΛΛΗΝΙΚΑ - Introdução ao grego antigo* editado pela Universidade Federal de Minas Gerais²¹.

As seguintes características comuns foram identificadas na análise destes livros e delineiam o que podemos chamar de um modelo moderno de metodologia para o ensino de línguas antigas:

1. *Leitura de textos originais como objetivo do estudo da língua.* “Seu objetivo é habilitar os estudantes a ler escritores áticos gregos...” (JACT, p. x)²²; “O curso objetiva ensinar os estudantes a ler e entender o grego...” (Athenaze-TH, Introduction)²³; “O curso tem dois objetivos principais. O primeiro é ensinar a compreensão do latim para o propósito de leitura” (CLC-TH, p. 2)²⁴; “Atenção: você não precisa decorar todas as declinações ou todas as formas verbais. Precisa aprender a reconhecê-las nos textos, já que seu objetivo, ao estudar grego, é ler os autores antigos” (*ΕΛΛΗΝΙΚΑ*, p. 147)²⁵; “A inovação consiste no fato de o autor elaborar as lições no modelo estrutural, que não é comum numa língua clássica. Ele foge do modelo tradicional, proporcionando a qualquer pessoa a oportunidade de ler e entender o Novo Testamento Grego”²⁶.
2. *Os textos dos livros são, no início, adaptações simplificadas de autores gregos e latinos, evoluindo para textos originais de autores consagrados.* É comum encontrar um fio condutor unindo os textos das diferentes lições. O BL²⁷ apresenta uma história situada em um monastério no norte da Europa, que se desenrola da primeira até a última lição com os personagens Paulus e Lucia. O *Athenaze* introduz uma família grega de camponeses vivendo situações de acordo com a vida política e social da Atenas do quinto século a.C.; e textos apresentando mitos gregos. O volume I do CLC é localizado na cidade de Pompéia do primeiro século d.C. e é centrado na família do banqueiro Lucius Caecilius Iucundus. O *ΕΛΛΗΝΙΚΑ* trabalha inicialmente com textos do grego koinê (Evangelho de João), em se-

guida com fábulas de Esopo e, nas seções finais, apresenta textos dos escritores gregos clássicos. O *Aprenda o Grego do Novo Testamento*²⁸ de John Dobson menciona em sua Introdução: “Após dezessete curtas lições, você começará a ler passagens selecionadas do Novo Testamento, e pelo fim do curso, será capaz de ler grande parte do Novo Testamento sem precisar consultar constantemente o dicionário”.

3. *O vocabulário costuma ficar limitado a, no máximo, 1000 palavras por volume.* O volume I do *Athenaze* apresenta 800 palavras, o volume I do CLC, 700 e BL, 900²⁹. Devido ao fio condutor que interliga os diferentes textos, o vocabulário repete-se constantemente ao longo do livro, facilitando a memorização³⁰: “As palavras importantes são reintroduzidas continuamente nos textos deste curso para auxiliá-lo no seu aprendizado” (*Athenaze*, p. vi). “Há repetições frequentes, o que torna fácil a memorização”³¹.
4. *A tradução, embora não seja o propósito dos livros, é utilizada para compreensão e assimilação dos textos.* “O objetivo lingüístico do curso é uma habilidade de leitura, consistindo essencialmente da habilidade de entender o latim, demonstrando-a (entre outras coisas) pela habilidade de tradução do latim para o inglês” (CLC-TH, p. 4). O domínio de um texto tanto pode ser exercitado e demonstrado pela tradução, como também mediante questões de compreensão, formas bastante exploradas pelo livro *ΕΛΛΗΝΙΚΑ*. “É importante enfatizar que a tradução não é a única maneira pela qual o professor pode verificar o entendimento do texto pelos alunos: a verificação pode ser realizada mediante questões de compreensão” (CLC-TH, p. 20). “No final de cada capítulo existem passagens extras utilizadas não para introduzir um novo vocabulário ou gramática, mas como exercícios de compreensão. Estes testes são acompanhados por questões de compreensão...” (*Athenaze-TH*). “Compreenderá também a estrutura da língua grega e de sua gramática, e terá habilidade de usar os comentários que fazem referência ao texto grego, além de uma perícia crescente como tradutor”³².
5. *A gramática é utilizada apenas como um suporte para a compreensão do texto, não sendo um fim em si mesma.* Os paradigmas não são apresentados de uma única vez, mas vão sendo deduzidos e formados ao longo das lições e reforçados mediante repetições e ampliações. “A gramática é introduzida em pequenas doses para sua

familiarização e repetida constantemente” (*Athenaze*, p. 6). “Os fatos gramaticais são recorrentes, isto é, depois de sua primeira apresentação, voltam a aparecer em outras lições, de modo que você irá memorizando pouco a pouco a morfologia, a sintaxe e os usos de palavras e expressões” (*ΕΛΛΗΝΙΚΑ*, p. 17). “Você aprende palavras e formas antes das descrições gramaticais, na seqüência mais natural”³³.

A tradução no ensino de línguas antigas

Em parte por ter estado associada ao método “gramática e tradução”, em parte por ter sido utilizada principalmente como atividade de teste de aprendizado, a tradução tem sido mal vista como instrumento de ensino de língua estrangeira e não goza mais da importância e reputação que desfrutou nas universidades medievais e do início da era moderna. No entanto, a tradução ainda é uma atividade que pode contribuir para o sucesso no aprendizado de uma língua estrangeira, particularmente uma língua antiga em que a leitura de textos originais é o objetivo.

No aprendizado de uma língua estrangeira, de um modo geral e particularmente no estudo de uma língua antiga, a motivação assume um papel tão importante quanto a qualidade do material, habilidade do professor e capacidade do aluno. Segundo os autores da série *Cambridge Latin Course*, três são as principais fontes de motivação para o estudo de uma língua antiga³⁴: (1) interesse em trabalhar com os sistemas da linguagem, isto é, dedução e aplicação das regras lingüísticas; (2) interesse pelos assuntos estudados tais como cultura, literatura, aspectos do mundo antigo, etc.; (3) sucesso – provavelmente o fator mais poderoso de todos. Sucesso quanto a atingir o propósito do estudo – desenvolvimento de uma capacidade de leitura na língua original – e sucesso nas atividades realizadas ao longo do estudo, produzindo, assim, um sentido de realização.

O primeiro fator apresentado está mais relacionado à natureza do estudante, o segundo é resolvido pelos livros-texto adotados, enquanto que o terceiro – sucesso – é o fator em que o professor pode atuar diretamente sobre a motivação do aluno, e isto pela maneira como se cria situações que possam ser concluídas com sucesso e que justifiquem o investimento intelectual realizado. Neste caso, além das práticas costumeiras como questões de compreensão, exercícios lingüísticos, testes de vocabulário, etc., a tradução, quando adequadamente utilizada, pode tornar-se um importante instrumento de auxílio e realização.

Poucos livros³⁵ têm se dedicado à tradução qual atividade de ensino-aprendizado de língua estrangeira; no entanto, o livro *Translation*³⁶ de Alan Duff pode ser considerado uma exceção. Dentre as razões apresentadas pelo autor para a utilização da tradução no ensino-aprendizado de língua estrangeira, também válidas para uma língua antiga, prender-me-ei a duas em particular, podendo elas associarem-se diretamente ao aspecto “sucesso”, que leva à motivação do estudante para o estudo da língua.

A primeira delas, denominada *The skills aspect* pelo autor, focaliza o papel da tradução no desenvolvimento da habilidade de comunicar-se na língua materna a partir da tradução de textos na língua estrangeira estudada. Neste caso, a tradução não necessariamente tem de ser do tipo *tradução escolar*, utilizada principalmente como meio de aferição e cujo cliente é apenas o professor. Dando-se liberdade ao estudante, este poderá desenvolver a habilidade de produzir textos em sua língua materna a partir do entendimento de um texto em língua estrangeira. A liberdade, associada à criatividade, poderá levar à criação de um novo texto, cuja satisfação e sucesso gerarão a motivação necessária ao aluno no estudo do texto original. Parece estranho, mas a tradução pode ser vista como um instrumento de desenvolvimento da habilidade de produção textual na língua materna, ao mesmo tempo em que motiva o estudante em seu estudo da língua estrangeira.

A outra razão para a utilização da tradução no ensino-aprendizado de uma língua estrangeira, que tomo de Alan Duff, é a que ele denomina *Usefulness*. Neste caso, a tradução – como uma atividade de aprendizado – tem méritos porque estimula a especulação e discussão, desenvolve qualidades como exatidão, clareza e flexibilidade, ilustrando determinados aspectos particulares da língua, além de desenvolver adicionalmente a atividade de tradutor.

Adiciono, como terceira razão para a utilização da tradução, o aprendizado de vocabulário. Pela utilização da tradução, não como atividade de verificação, mas como elemento de sucesso e motivação por permitir-se liberdade de criação, o vocabulário passa a ser utilizado e praticado com naturalidade e é mais facilmente absorvido pelo uso e reutilização, superando em resultado velhos métodos baseados na prática da memorização³⁷.

Para ilustrar o ponto de vista, apresentado neste artigo, de como a tradução, no contexto do ensino-aprendizado de uma língua antiga, pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de produção textual na língua materna, estimula a criatividade e desenvolve a flexibilidade.

de, além de ajudar no aprendizado de vocabulário, utilizarei uma fábula de Esopo como estudo de caso.

Estudo de caso: “A cigarra e a formiga”, uma fábula de Esopo

As fábulas de Esopo (século VI a.C.), escritas em grego, encontram-se disponíveis em duas versões, nenhuma delas sendo texto do próprio Esopo³⁸. A versão em forma de poemas, cujo autor é Babrius, foi escrita no século I d.C. sendo editada pela Loeb Classical Library³⁹; a versão em prosa, de autor (ou autores) anônimo, é editada pela Collection des Universités de France⁴⁰. As duas edições são bilingües; a primeira, em grego-inglês, e a segunda, em francês-português. Para este exercício de tradução, utilizarei como texto-fonte a versão poética de Babrius⁴¹.

A cigarra e a formiga

Esopo (século VI a.C.)

(original grego: versão poética de Babrius, século I d.C.)

Χειμῶνος ὥρη σῖτον ἐκ μυχοῦ σύρων
ἔψυχε μύρμηξ, ὃν θέρους σεσωρεύκει.
τέττιξ δὲ τοῦτον ἰκέτευε λιμώττων
δοῦναί τι καὶ τῆς τροφῆς, ὅπως ζήσῃ
“ τί οὖν ἐποίεις “ φησί “ τῷ θέρει τούτῳ ; “
“ οὐκ ἐσχόλαζον, ἀλλὰ διετέλουν ἄδων .”
γελάσας δ’ ὁ μύρμηξ τόν τε πυρὸν ἐγκλείων
“ χειμῶνος ὄρχοῦ “ φησὶν “ εἰ θέρους ἦλεις.”⁴²

Quando se trabalha com línguas antigas (sânscrito, grego, latim, hebraico), tem sido prática comum iniciar-se com uma tradução interlinear como auxílio à tradução final. Na verdade, a tradução interlinear “nada mais é do que um glossário total disposto horizontalmente em unidades discretas”⁴³. Esta pode ser a primeira tradução de uma série que envolverá o estudante na direção do domínio do texto original e no desenvolvimento de um texto na língua materna. Ao longo deste percurso, ele irá fixando o vocabulário, explorando o potencial das duas línguas e concluindo que, em termos de tradução, raramente há resposta única. O cliente da tradução deixa de ser o professor – o que ocorria quando a tradução era simplesmente um meio de verificação – passando a ser qualquer um, inclusive o aluno.

Tradução interlinear de “A cigarra e a formiga”

Χειμῶνος ὥρη σῖτον ἐκ μυχοῦ σύρων
inverno tempo trigo do fundo tirando

ἔψυχε μύρμηξ, ὃν θέρους σεσωρεύκει.
secava a formiga que no verão tinha armazenado

τέττιξ δὲ τοῦτον ἰκέτευε λιμώττων
uma cigarra então lhe suplicou tendo fome

δοῦναί τι καὶ τῷ τῆς τροφῆς, ὅπως ζήσῃ
desse para ela alimento de maneira que pudesse
viver

“ τί οὖν ἐποίεις” φησί “ τῷ θέρει τούτῳ ;”
o que então fazias disse no verão este

“ οὐκ ἐσχόλαζον, ἀλλὰ διετέλουν ᾄδων .”
não estava ociosa mas passei o tempo cantando

γελάσας δ’ ὁ μύρμηξ τόν τε πυρὸν ἐγκλείων
ri então a formiga o trigo esconde

“ χειμῶνος ὄρχοῦ “ φησί “ εἰ θέρους ηὔλεις .”
no inverno danças disse se no verão flauteavas

A partir da tradução interlinear, pode-se realizar a tradução que denominarei de “escolar”, por ser a que mais fielmente se atém ao texto original⁴⁴ – embora costume ser a mais fraca em termos de estilo na língua-alvo, e que usualmente tem sido a tradução final nos cursos de línguas, tendo como principal propósito a aferição dos conhecimentos do aluno pelo seu cliente, o professor. A tradução a seguir é um exemplo deste tipo de tradução, onde procurei manter o máximo de correspondência possível ao original. Ela nada mais é do que um resultado direto da tradução interlinear mediante ajustes na sintaxe e ordem das palavras.

A cigarra e a formiga

Em tempo de inverno, tirando o trigo do fundo,
A formiga secava o que tinha armazenado no verão.

Uma cigarra lhe suplicou com fome,
Que salvasse sua vida dando-lhe alimento.
“Mas que fazias no verão?” – perguntou a outra
“Não estive ociosa,” – respondeu – “todo o tempo cantei.”
Riu então a formiga e o grão escondeu.
“Dança no inverno” – diz – “se no verão flauteaste.”

Um passo adicional, em termos de tradução e desafio, é o de se procurar desenvolver um estilo próprio para o texto na língua materna, modificando-se o que for necessário do texto fonte sem perda de significado. No nosso exemplo, em que o texto original está na forma de poesia, este passo adicional pode ser tanto na produção de um texto em prosa ou de um poema.

No exemplo seguinte de tradução, mesmo mantendo a forma em versos, utilizei de maior liberdade na escolha do vocabulário e na estruturação das frases, procurando, porém, não alterar o significado⁴⁵. Um exemplo de alteração de estilo, sem perda do sentido original, é encontrado no verso 6. A declaração inicial da cigarra encontra-se na forma negativa, “não estava ociosa” (οὐκ ἔσχόλαζον), sendo transformada para a forma positiva, “estava ocupada”. O sentido original é mantido pela dupla negação.

A cigarra e a formiga

Era inverno. O grão de trigo molhado,
No verão recolhido, a formiga secava.
Eis que, com fome, lhe visita a cigarra,
Pedindo alimento para a fome matar.
“Mas que fizeste no verão?” – eis a pergunta.
“Estava ocupada, todo o tempo cantando.”
Ri a formiga, guarda o grão e cantarola:
“Flauteaste no verão, dança no inverno!”

Finalmente, ainda é possível realizar um tipo de tradução, no contexto do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, que represente ao estudante um desafio de criatividade, flexibilidade e permitindo-lhe liberdade total. Seu propósito deve ser o de motivar o aluno a concentrar-se na análise e entendimento do texto original para, a partir de alguns elementos fundamentais deste texto, desenvolver, na língua materna, um novo texto, sua criação e fator de motivação⁴⁶.

No exemplo aqui proposto, várias mudanças foram introduzidas no texto original da fábula de Esopo segundo a versão de Babrius.

Uma primeira grande mudança encontra-se na *forma* do texto, pois este abandona a estrutura de oito versos e adota a organização em quartetos, tantos quantos necessários à narrativa. Adicionalmente, o ritmo transforma-se em redondilha maior (sete sílabas poéticas) com acento na terceira e sétima sílabas.

Uma segunda mudança ocorre no *enredo* da narrativa. No texto original, a narração inicia-se no inverno, portanto *in medias res*, e os acontecimentos ocorridos no verão são evocados em forma de *flash back* através do diálogo entre a formiga e a cigarra. Além disso, o diálogo encerra a narrativa, não havendo desdobramentos subseqüentes.

A versão aqui proposta, apresentada em forma de paráfrase⁴⁷, por tratar-se de uma atividade de auxílio ao aprendizado da língua e fonte de motivação, trabalha com a compreensão do texto fonte, análise e entendimento da organização da narrativa original, além de criatividade e flexibilidade para alterar esta organização. Neste exemplo, adotei uma narrativa linear, iniciando-a no verão e apresentando desdobramentos subseqüentes a partir do encontro entre a cigarra e as formigas. Além disso, um terceiro personagem é introduzido no final, interferindo no desfecho do mesmo. Finalmente, a moral é subvertida em relação a do original. Convém notar que no penúltimo quarteto utilizei o que se denomina de *presente histórico*⁴⁸, uma prática bastante comum nas narrativas do grego antigo⁴⁹, mas nem tanto em línguas modernas como o português e o inglês.

A cigarra e as formigas

A história vou contar,
Com detalhes relatar:

Da cigarra amiga minha
Que vivia só, sozinha,
A cantar num jamboleiro,
Tend' aos pés um formigueiro.

Só cantava a cigarra,
A viver uma só farra;
As formigas só na lida
A guardar muita comida.

Vem outono, vai verão,
Acabou-se o calorão;

E agora vem inverno,
E com ele um inferno.

A cigarra abobada,
Pra comer não tinha nada,
Foi então pedir guarida
Para quem tinha comida.

Entendendo as moradoras,
Que de horas sonhadoras
Desejando tal pitéu,
Atendeu-lhes hoje o céu.

Receberam a cigarra
Prometendo grande farra,
Não só deram a comida,
Mas também boa guarida.

Houve então uma festança
Pra encher muito a pança,
E ao som de grande lida,
A cigarra foi comida.

Retornou o bom verão,
E com ele o calorão,
Só não veio a cantoria,
Que já teve um belo dia.

Zeus, no céu entristecido
Pelo canto emudecido,
Fulmina o jamboleiro,
Acaba c' o formigueiro!

Eis aqui, bem no final,
Da história a moral:
Desconfie de pitéu
Enviado pelo céu.

*Ubi est umbra, ibi est corpus*⁵⁰. Esta frase, atribuída a Quintiliano⁵¹, bem se aplica às traduções realizadas no contexto de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, inclusive as antigas. Partindo do conceito de que cada tradução é sombra de um texto-fonte em outra língua,

cada uma delas permite, pela conservação de elementos do corpo (o texto-fonte) que elas representam, a existência e identificação deste corpo, por mais que se distanciem do original.

Mesmo na paráfrase, o texto original encontra-se presente, identificado prontamente por parte do vocabulário, personagens, situações e aspectos do enredo. No contexto de aprendizado de uma língua antiga, o sucesso na elaboração da paráfrase deve funcionar como elemento de motivação, contribuir para o desenvolvimento da produção textual na língua materna e fortalecer o aprendizado do vocabulário e significado do texto na língua estudada. Nas diferentes traduções apresentadas, um núcleo de palavras se manteve; por exemplo, τέτιξ/ cigarra, μύρμηξ/ formiga, χειμών/ inverno, θέρος/ verão, σίτος/ grão, τροφή/ comida, ᾄδων/ cantava. Mesmo na paráfrase, este vocabulário ainda se manteve, assim como outros elementos tais como épocas do ano que ocorrem a narrativa, personagens, tipo de atividades dos mesmos e o confronto existente entre eles, desempenhando a função de características nucleares do original e assim confirmando a existência de um corpo pela existência de uma sombra.

Conclusão

Neste artigo questioneei a antiga e tradicional razão apresentada para o estudo de uma língua antiga como o latim e ainda existente em nossos dias – a de que ele desenvolve a capacidade intelectual e ensina a pensar. Por outro lado, a análise de livros-texto modernos de ensino de grego e latim, publicados por organizações conceituadas, mostrou que o estudo de uma língua antiga pode ter como objetivo principal desenvolver a capacidade de leitura de textos na sua língua original. Uma atividade não mais, nem menos, intelectual que qualquer outra. Trata-se apenas de uma perspectiva mais realista.

Da análise desses livros também evidenciaram-se práticas comuns que permitem delinear uma metodologia para o estudo de línguas antigas. Dentre essas práticas, este artigo deteve-se na exploração do uso da tradução como atividade de motivação no estudo da língua, fixação de vocabulário, desenvolvimento de criatividade e desenvolvimento da capacidade de produção textual na língua materna. Com o estudo de caso da fábula de Esopo “A cigarra e a formiga”, procurei ilustrar estes pontos mediante várias traduções – interlinear, escolar (“literal”, “formal”), estilística (“idiomática”, “equivalência dinâmica”) e paráfrase, podendo esta última estender-se ao nível de paródia. Essas diferentes traduções, no contexto do ensino-aprendizagem de uma língua antiga, não são realizadas como elementos de aferição de

conhecimento, mas como elementos de motivação do estudo da língua pela fixação de vocabulário e desenvolvimento da capacidade de produção textual na língua materna.

Não há razão para nos sentirmos frustrados pelo fato de não ficarmos mais inteligentes ao estudarmos línguas antigas como o grego e o latim, tal como preconizavam nossos antigos mestres de latim. Em contrapartida, pelo estudo destas línguas, podemos deixar de ser leitores que vivem à sombra de traduções e desfrutarmos da leitura de seu original. Em alguns casos, esta capacidade fará a diferença. Por exemplo, no caso da Bíblia, apesar de ao longo dos séculos milhões e milhões de pessoas a terem lido, seja como obra literária, seja como livro sagrado, menos da metade de um por cento de seus leitores leu suas palavras originais, escritas em hebraico, grego e aramaico. Disso resulta que a maior parte do conhecimento e entendimento da Bíblia que as pessoas julgam ter depende da capacidade de transmissão de suas traduções⁵².

Não quero com isto fazer a apologia da leitura dos clássicos e da Bíblia na língua original. Não é isto. O que estou querendo dizer é que se tivermos que estudar uma língua antiga, seja por uma necessidade particular ou simplesmente pelo prazer de fazê-lo, melhor será que o façamos com propósito e forma adequados. Temos que admitir, no entanto, que aquele que lê na língua original leva vantagem sobre o que lê a tradução. A vantagem do corpo sobre a sombra.

Quam ob rem Latine discis? Ut libros Latine scriptos legere possim.

Notas

1. *Que queres?* Pergunta feita pelo diabo a Don Álvaro, em uma gruta perto de Nápoles, no romance *Le diable amoureux* de Jacques Cazotte de 1760, posteriormente apropriada pela psicanálise para designar a pergunta analítica ao desejo inconsciente.
2. No Brasil, onde são raras as publicações de livros-texto para o estudo de grego e latim, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) publicou em 2005 um excelente livro da autoria de Jacyntho Brandão intitulado *ΕΛΛΗΝΙΚΑ – Introdução ao grego antigo*, incluído no grupo de livros pesquisados e dos quais resultou neste artigo.
3. Embora se possa questionar a validade desta crítica, alegando-se que esta razão para o ensino de latim desapareceu das universidades brasileiras a partir da década de 60 (talvez 70). Isto é, porém, meia verdade. Somente nas universidades públicas – devido a possuírem núcleos de pesquisa, ensino e formação de professores de latim – houve de fato evolução quanto ao ensino do latim. A situação, porém, é outra nas universidades do interior do país. Tive a oportunidade de constatar que, mesmo em grandes universidades particulares do sul do país, continua-se acreditando e ensinando que o estudo do latim contribui para o desenvolvimento intelectual.

4. Utilizo a palavra *caso* em itálico por estar me referindo a caso morfológico e para diferenciar de caso abstrato utilizado na gramática gerativa (*Government & Binding Theory*). Para um estudo de caso abstrato, segundo a teoria gerativa, ver *Introduction to Government & Binding Theory* de Liliane Haegeman (pp. 155-200) e *Novo Manual de Sintaxe* de Carlos Miotto, Maria Cristina F. Silva & Ruth Elizabeth V. Lopes (pp. 171-215). Para uma discussão mais ampla sobre a teoria de casos, ver *Theories of Case* de Miriam Butt e *Case* de Barry J. Blake.
5. Valnir Chagas, em 1956, já questionava esta falácia relativa ao estudo do latim quanto a “desenvolver a capacidade de reflexão, a agudeza de julgamento, o espírito de observação, o senso de iniciativa e a apreciação de valores, assim como as atitudes mentais positivas e socialmente úteis”. Segundo este autor, “Nenhuma destas características, nem mesmo a primeira, constitui afinal privilégio do latim ou das ciências matemáticas, como se supôs durante muito tempo por um injustificável anacronismo psicológico”. Chagas, Valnir. *Didática Especial de Línguas Modernas*, p. 134.
6. Richards, Jack C. & Theodore. S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*, 1992, pp. 1-2.
7. A edição consultada para a preparação deste artigo foi uma edição em francês de 1982, traduzida por Geneviève Clerico e editada pela Presses Universitaires de Lille com o título *Minerve ou les causes de la langue latine*.
8. Embora nos grandes centros universitários, particularmente universidades públicas, as idéias de Sanchez não sejam mais utilizadas, o mesmo não se pode dizer das universidades no interior do país devido a inexistência de centros de estudo de latim e na resultante falta de professores qualificados.
9. Almeida, Napoleão Alves de. *Gramática Latina*, 1999, p. 9.
10. Esta foi a série que utilizei nos quatro anos do ginásio no início da década de 50.
11. Valente, Milton. *Ludus Primus*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1952, p. 13.
12. Em 2004 esta apostila ainda se encontrava em uso em uma universidade de Santa Catarina.
13. Corrêa, Pedro. A. *Apostila de Gramática Latina*, s/d, p. 4. A cópia que possuo foi produzida para utilização no curso de Letras de uma universidade de Santa Catarina.
14. Surpreendentemente, uma excelente coleção moderna em francês tem mantido a idéia de desenvolvimento da capacidade intelectual como razão do ensino do latim. Trata-se da coleção Lavency, editada na Bélgica e formada pelos volumes *Aditus*, *Artes*, *Lectio*, *Usus*, *Clavis*. O volume *Aditus*, escrito por M. Lavency, M. van Overbeke e G. Schouppe, na página 5, afirma: “Ele (o professor) vos mostrará como o estudo e a prática do latim podem valorizar e desenvolver vossas capacidades intelectuais”.
15. *Cambridge Latin Course*. Teacher’s Handbook, p. 2.
16. Para maiores detalhes sobre a tradição gramatical e o método gramática e tradução, consultar *A history of English language teaching* de A. P. R. Howatt (pp. 131-146), *Los métodos de la enseñanza de idiomas* de Aquilino Sanchez (pp.39-49) e *Approaches and Methods in Language Teaching* de Richard & Rodgers (pp. 3-5).
17. As frases utilizadas têm sido as mais estranhas possíveis, como “A menina bonita dá a rosa vermelha aos marinheiros na ilha”. Além da razão de serem todas as palavras pertencentes à primeira declinação (*puella, pulchra, rosa, rubra, nauta, insula*), sempre achei – desde meus tempos de ginásio – que a “rosa vermelha” deveria ser algum tipo de metáfora, idéia reforçada pelo célebre verso de um poema de Robert Burns “My love is like a red red rose”.

18. Delisle, J. & H. Lee-Jahnke (ed.). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, pp. 7-23.
19. São mais comuns os livros que discutem o ensino do latim e entre eles temos *Viae Novae: New techniques in Latin teaching* de Sidney Morris (1966), *The teaching of Latin in American schools* de Richard LaFleur (1987) e *Latin or the empire of a sign* de Françoise Waquet (2001).
20. Dois dos mais conhecidos são *Who killed Homer* de Victor D. Hanson & John Heath (1998) e *Climbing Parnassus – A new apologia for Greek and Latin* de Tracy Lee Simmons (2003).
21. Os livros utilizados foram: *Reading Greek* (JACT: Cambridge, 1978/1997); *Athenaze. An introduction to ancient Greek* de M. Balme e G. Lawall (Oxford, 1990); *Cambridge Latin course* (Cambridge, 1970/1988); *Beginner's Latin* de G. D. A. Sharpley (Teach Yourself, 1997); *ΕΛΛΗΝΙΚΑ - Introdução ao grego antigo* de Jacyntho Lins Brandão, Maria Olívia de Quadros Saraiva e Celina Figueiredo Lage (UFMG, 2005); *Lire le grec - textes et civilisation* de M. Ko, M. Delmas-Massouline & P. Boehrer (Hachette, 1994).
22. JACT corresponde a *Reading Greek*, editado pela Joint Association of Classical Teachers.
23. Athenaze-TH corresponde o Teacher's Handbook do livro *Athenaze*. A introdução não tem numeração de página. *Athenaze* em itálico e sem o TH corresponde ao livro-texto.
24. CLC-TH corresponde ao Teacher's Handbook do *Cambridge Latin Course*.
25. *ΕΛΛΗΝΙΚΑ* corresponde à *Introdução ao Grego Antigo* de Jacyntho L. Brandão e outros.
26. Prefácio de Esequias Soares da Silva para a edição em português. Dobson, John H. *Aprenda o Grego do Novo Testamento*, p. 10.
27. BL corresponde a *Beginner's Latin*.
28. Dobson, John H. *Aprenda o Grego do Novo Testamento*, p. 13 da edição brasileira com tradução de Lucian Benigno.
29. Números aproximados obtidos do vocabulário encontrado no final de cada volume.
30. Este mesmo método de fio condutor, permitindo a reutilização do vocabulário ao longo das lições, é encontrado em livros de ensino de hebraico. Por exemplo o *Everyday Hebrew* de Eliezer Tirkel, com 800 palavras de vocabulário.
31. Dobson, John H. *Aprenda o Grego do Novo Testamento*, p. 13 da edição brasileira com tradução de Lucian Benigno.
32. Dobson, John H. *Aprenda o Grego do Novo Testamento*, p. 13 da edição brasileira com tradução de Lucian Benigno.
33. Dobson, John H. *Aprenda o Grego do Novo Testamento*, p. 13 da edição brasileira com tradução de Lucian Benigno.
34. Teacher's Handbook – Unit I do *Cambridge Latin Course*, p. 15.
35. Pelo menos no que é de meu conhecimento.
36. Duff, Alan. *Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
37. O estudo do vocabulário no contexto do ensino de línguas é amplamente discutido no livro *Vocabulary and language teaching* de Ronald Carter e Michael McCarthy.
38. Sobre a transmissão das fábulas de Esopo, ver *História da Literatura Grega* de Albin Lesky, pp. 183-186.
39. O texto grego de Babrius além de ser editado em edição bilingüe grego-inglês pela Loeb Classical Library, também pode ser encontrado em *ΕΛΛΗΝΙΚΑ* de J. L Brandão (p. 447), sem tradução para o português.
40. O texto grego na versão em prosa, além de ser editado em edição bilingüe grego-francês pela Collection des Universités de France, também pode ser encontrado em edições

- publicadas no Brasil. Temos a edição bilingüe grego-português editada pela THEX (p. 72) intitulada *As fábulas de Esopo*, com organização e tradução para o português feitas por Manuel Avela. O texto também está publicado em *ΕΛΛΗΝΙΚΑ* de J. L. Brandão (p. 441), porém sem tradução.
41. Não se sabe exatamente qual era a forma original das fábulas de Esopo. A menção, por Platão, de que Sócrates, quando se encontrava na prisão, dedicou-se a versificar as fábulas de Esopo (Fedon 61 b; página 53 de *Plato Complete Works*, editado por John M. Cooper), parece reforçar a idéia de que originalmente se encontravam em prosa – pelo menos na época de Sócrates. Allègre, F. *Choix de Fables d'Ésope*, pp. xv-xvi.
 42. Perry, Bem Edwin (editor e tradutor). *Babrius and Phaedrus*. Harvard University Press, 1990, pp. 182,184. Loeb Classical Library. Edição bilingüe das fábulas de Esopo (grego-inglês) e Fedro (latim-inglês).
 43. Steiner, G. *After Babel*, p. 308 (p. 238 na tradução para o português por C. A. Faraco, intitulada *Depois de Babel*).
 44. Os teóricos da tradução costumam denominar este tipo de tradução de “literal”, “formal”, “equivalência formal” ou “correspondência formal”. Para uma discussão sobre o assunto, ver *Translating the Word of God* de John Beekman e John Callow, pp. 19-25 e *Introducing Translation Studies* de Jeremy Munday, pp. 35-42.
 45. Os teóricos da tradução costumam denominar este tipo de tradução de “idiomática” e “equivalência dinâmica”. Para uma discussão sobre o assunto, ver *Translating the Word of God* de John Beekman e John Callow, pp. 19-25.
 46. Exemplos famosos de traduções em forma de paráfrase são a de Jean de La Fontaine para o francês, sua tradução para o português feita por Bocage e a versão de Monteiro Lobato. A versão de La Fontaine pode ser encontrada na página 53 da edição publicada pela Pocket com o título *Fables*. A tradução de Bocage pode ser encontrada nas seguintes publicações: Maria Helena & Celso Pedro Luft. *A Palavra É Sua. Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2001, p. 87; La Fontaine: *Fábulas*. São Paulo: Martin Claret, 2006, pp. 43-44. Ary de Mesquita (org.). *Poesia*. 1º volume. Volume XXXVIII de Clássicos Jackson. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1958, pp. 214-215. A versão de Monteiro Lobato encontra-se em *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1976, p. 11.
 47. Talvez possa ser questionada a utilização do termo “paráfrase” para esta versão, parecendo ser mais apropriado o termo “paródia”. No entanto, a questão aqui não é tanto o termo utilizado, mas a liberdade criativa na produção de um novo texto a partir do texto-fonte, sem a perda, no entanto, dos elementos núcleo que permitem a identificação do texto original.
 48. Para uma discussão sobre o presente histórico, ver *Greek Grammar Beyond the Basics* de Daniel B. Wallace, (pp. 526-532) e *Intermediate New Testament Greek: A Linguistic and Exegetical Approach* de Richard A. Young, (p. 110).
 49. O presente histórico está, no entanto, ausente em Homero.
 50. *Onde está a sombra, lá está o corpo*. Frase citada em *Aditus* de Marius Lavency, p. 49.
 51. A frase exata de Quintiliano é: *Nam corpus in lumine utique umbram facit, et umbra, ubicumque est, ibi esse corpus ostendit*. (Por exemplo, um corpo projeta uma sombra na luz, e a sombra onde quer que esteja indica a presença de um corpo.) Esta passagem encontra-se em *Institutionis Oratoriae* V. x. 80. Edição consultada: Loeb Classical Library *Quintilian Institutio Oratoria – Vol II – Books IV-V*. pp. 244.
 52. Dado estimado por John B. Gabel e Charles B. Wheeler no livro *A Bíblia como literatura*, p. 205.

Referências

- Allègre, F. (trad.) *Choix de Fables d'Ésope*. Text grec. Paris: Hachette, 1909.
- Almeida, Napoleão Mendes de. *Gramática Latina*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- Ash, Russel & Bernard Higton (eds.) *Aesop's fables*. San Francisco, Chronicle Books LLC, 1990.
- Ash, Russel & Bernard Higton (eds.) *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995. Tradução de Heloisa Jahn.
- Aveleza, Manuel. *As fábulas de Esopo*. Rio de Janeiro: THEX Editora, 2002.
- Balme, Maurice. & Gilbert. Lawall. *Athenaze. An introduction to ancient Greek*. Book I. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Balme, Maurice. & Gilbert. Lawall. *Athenaze. An introduction to ancient Greek*. Book I. Teacher's handbook. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Balme, Maurice. & Gilbert. Lawall. *Athenaze. An introduction to ancient Greek*. Book II. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- Beekman, John & John Callow. *Translating the Word of God*. Grand Rapids: Zondervan, 1974.
- Blake, Barry J. *Case*. Cambridge University Press, 2001.
- Bocage. *La Fontaine - Fábulas*. Lisboa: Minerva, 1973.
- Brandão, Jacyntho Lins; Maria Olívia de Quadros Saraiva & Celina Figueiredo Lage. *ΕΛΛΗΝΙΚΑ - Introdução ao grego antigo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- Butler, H. E. (ed./trad.) *Quintilian Institutio Oratoria*. Vol. II, Books IV-V. Cambridge: Harvard University Press, 1933/1989. Edição bilingüe inglês/latim da Loeb Classical Library.
- Butt, Miriam. *Theories of Case*. Cambridge University Press, 2006.
- Cambridge University. *Cambridge Latin Course*. Unit I. Cambridge: CUP, 1976/1998.
- Cambridge University. *Cambridge Latin Course*. Teacher's Handbook. Unit I. Cambridge: CUP, 1982.
- Carter, Ronald. & Michael McCarthy. *Vocabulary and language teaching*. New York: Longman, 1988.
- Cazotte, Jacques. *Le diable amoureux*. Paris: Gallimard, 1981.
- Cazotte, Jacques. *O diabo enamorado*. Rio de Janeiro: Imago, 1992. Tradução de Cleone Augusto Rodrigues.
- Chagas, Valnir. *Didática Especial de Línguas Modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957/1979.
- Cooper, John M. (ed.) *Plato: Complete Works*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, 1997.
- Corrêa, Pedro Antônio. *Apostila de Gramática Latina*. Produzida pelo curso de Letras da Unisul, s/d.
- Delisle, Jean & Hannelore Lee-Jahnke (ed.). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998.
- Dobson, John H. *Aprenda o Grego do Novo Testamento*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembléias de Deus, 1998. Tradução de Lucian Benigno.
- Dobson, John H. *Learn New Testament Greek*. Grand Rapids: Baker Book House, 1993/1998.
- Duff, Alan. *Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Freire, Antônio. *Selecta Grega*. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1991.

- Gabel, John. B. & Charles. B. Wheeler. *A Bíblia como literatura*. São Paulo: Loyola, 2003. Tradução de Adail U. Sobral e Mana S. Gonçalves.
- Garnier, Bruno. "La traduction des l'enseignement des langues anciennes: les mots contre le sens?" In: Delisle, Jean & Hannelore Lee-Jahnke (ed.). *Enseignement de la traduction et traduction des l'enseignement*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, pp. 7-23.
- Haegeman, Liliane. *Introduction to Government & Binding Theory*. Oxford: Blackwell, 1994.
- Hanson, Victor Davis. & John. Heath. *Who killed Homer?* London: The Free Press, 1998.
- Helena, Maria & Celso Pedro Luft. *A palavra é sua. Língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2001.
- Howatt, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984/2000.
- JACT (The Joint Association of Classical Teachers' Greek). *Reading Greek*. Cambridge: CUP, 1978/1997.
- JACT (The Joint Association of Classical Teachers' Greek). *Reading Greek. Grammar, Vocabulary and Exercises*. Cambridge: CUP, 1978/1997.
- Jones, Peter. V. & Keith. C. Sidwell. *Reading Latin*. Cambridge: CUP, 1996.
- Jones, Peter. V. & Keith. C. Sidwell. *Reading Latin. Grammar, Vocabulary and Exercises*. Cambridge: CUP, 1996.
- Ko, Mireille; Marie-Françoise Delmas-Massouline & Paul Boehrer. *Lire le grec. Textes et civilisation*. 4e. et grands débutants niveau 1. Paris: Hachette, 1994.
- LaFleur, Richard A. (ed.) *The Teaching of Latin in American Schools*. Scholar Press, 1987.
- La Fontaine, Jean de. *Fables*. Paris: Pocket, 1989.
- La Fontaine, Jean de. *Fábulas*. São Paulo: Martin Claret, 2006. Tradução de vários autores. Bocage é o tradutor da fábula "A cigarra e a formiga".
- Lavency, Marius; Monique van Overbeke & Gerard Schouppe. *Aditus*. Manuel de latin pour la première année. Belgique: Duculot, 1993.
- Lesky, Albin. *História da literatura grega*. Tradução de Manuel Losa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- Lobato, Monteiro. *Fábulas. Histórias da tia Nastácia. Histórias diversas*. São Paulo: Brasiliense, 1976.
- Mesquita, Ary de (org.). *Poesia*. 1º volume. Volume XXXVIII de Clássicos Jackson. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1958.
- Mioto, Carlos; Maria Cristina Figueiredo Silva & Ruth Elizabeth V. Lopes. *Novo Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2004.
- Morris, Sidney. *Viae Novae: new techniques in Latin teaching*. London: Hulton Educational Publications, 1966.
- Munday, Jeremy. *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. London: Routledge, 2005.
- Perry, Ben Edwin. (ed./trad.) *Babrius and Phaedrus*. Cambridge: Harvard University Press, 1965/1990. Edição bilíngüe grego/inglês, latim/inglês.
- Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 1992.
- Sanchez, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 1997.

- Sanctius, Franciscus (Francisco Sanchez). *Minerve ou les causes de la langue latine*. Tradução para o francês de Geneviève Clerico do original latino. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1982.
- Sharpley, George. D. A. *Beginner's Latin*. Chicago: NTC/Contemporary Publishing, 1997.
- Simmons, Tracy Lee. *Climbing Parnassus – a new apologia for Greek and Latin*. Wilmington: ISI BOOKS, 2003.
- Steiner, George. *After Babel*. Oxford University Press, 1975.
- Steiner, George. *Depois de Babel*. Curitiba: Editora UFPR, 2005. Tradução de Carlos Alberto Faraco.
- Tirkel, Eliezer. *Everyday Hebrew*. Lincolnwood: Passport Books, 1994.
- Valente, Milton. *Ludus Primus*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1952.
- Wallace, Daniel B. *Greek Grammar Beyond the Basics*. Grand Rapids: Zondervan, 1996.
- Waquet, Françoise. *Latin or the empire of a sign*. Tradução do francês por John Howe. de Tracy Lee Simmons (2003). London: Verso, 2001.