



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS**

SILVIA VICTORIA MUÑOZ ROJAS

**O ESTUDO DE LATIM E GREGO NA ANTIGUIDADE:
ESTUDO E TRADUÇÃO DOS *SCHOOLBOOKS* DOS *HERMENEUMATA*
*PSEUDODOSITHEANA***

Salvador
2024

SILVIA VICTORIA MUÑOZ ROJAS

**O ESTUDO DE LATIM E GREGO NA ANTIGUIDADE:
ESTUDO E TRADUÇÃO DOS *SCHOOLBOOKS* DOS *HERMENEUMATA*
*PSEUDODOSITHEANA***

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras,
Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia –
UFBA, como requisito para obtenção do grau de Bacharel
em Letras Clássicas.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Medeiros Vieira

Salvador
2024

Muñoz Rojas, Silvia Victoria.
O estudo de latim e grego na antiguidade: Estudo e
tradução dos *schoolbooks* dos *Hermeneumata*
Pseudodositheana / Silvia Victoria Muñoz Rojas. —
2024.
110 f.

Trabalho de Conclusão de Curso de Letras
Clássicas – Universidade Federal da Bahia - UFBA,
Salvador, 2024

1. Bilinguismo. 2. Ensino de línguas antigas. 3.
Educação greco-latina. I. Título.

CDD [número da CDD].


SILVIA VICTORIA MUÑOZ ROJAS

**O ESTUDO DE LATIM E GREGO NA ANTIGUIDADE:
ESTUDO E TRADUÇÃO DOS *SCHOOLBOOKS* DOS *HERMENEUMATA*
*PSEUDODOSITHEANA***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Letras Clássicas pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.


Aprovado em: 04 / 09 / 2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LEONARDO MEDEIROS VIEIRA**
Data: 10/09/2024 21:28:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Orientador

Prof. Dr. Leonardo Medeiros Vieira
Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Documento assinado digitalmente
 **JULIO DE FIGUEIREDO LOPES REGO**
Data: 09/09/2024 16:08:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro da banca (1)

Prof. Dr. Júlio Lopes Rego
Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Documento assinado digitalmente
 **TADEU BRUNO DA COSTA ANDRADE**
Data: 09/09/2024 12:15:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro da banca (2)

Prof. Dr. Tadeu Bruno da Costa Andrade
Universidade Federal da Bahia – UFBA.

RESUMO

Os *Hermeneumata Pseudodositheana* são uma coleção de materiais didáticos bilíngues, em grego antigo e latim, atualmente preservados em cópias produzidas durante a Idade Média. Diferentes evidências mostram que vários elementos dessa coleção remontam ao Período Romano Imperial e foram largamente utilizados em contextos educacionais desde os princípios do século III d.C., tanto na porção oriental do império, na qual predominava o grego como língua franca, como na sua porção ocidental, dominada pelo latim. Dentre os materiais diversificados que integram essa coleção, destacam-se os colóquios (*Colloquia*), composições curtas que fornecem elementos para o aprendizado do grego e do latim por meio da representação de cenas da vida cotidiana da Roma Imperial, apresentando desde frases de uso prático em situações comuns a diálogos curtos relacionados a alguma atividade social. Neste trabalho, pretende-se estudar, traduzir e comentar alguns dos *Colloquia* que integram os *Hermeneumata Pseudodositheana*, especialmente aqueles que contêm informação sobre a vida educacional das crianças e adolescentes, particularmente interessantes devido a sua natureza metadiscursiva (ferramentas educacionais representando atos de educação). A tradução é acompanhada por comentários a respeito do processo de tradução e esclarecimentos sobre os termos utilizados nessa. É apresentada também uma análise das informações fornecidas pelo material traduzido, confrontando-as com aquelas obtidas através da bibliografia sobre educação na Antiguidade. Por meio deste trabalho, pretendemos fornecer fontes, inéditas em Língua Portuguesa, para os interessados no estudo da história da educação ou no estudo do ensino de línguas e culturas na Antiguidade.

Palavras-chave: bilinguismo, ensino de línguas antigas, educação greco-latina.

ABSTRACT

The *Hermeneumata Pseudodositheana* is a collection of bilingual teaching materials in Ancient Greek and Latin, currently preserved in copies from the Middle Ages. Diverse evidences indicate that parts of this collection date to the Roman Empire period and were widely used in educational settings from the early third century AD, in both the Eastern part of the empire where Greek was predominant and the Western part where Latin was dominant. What stands out from the diverse materials of the collection are the *Colloquia*, short compositions that provide elements for learning Greek and Latin by depicting scenes from everyday life in the Roman empire, featuring practical phrases for normal situations to short dialogues related to some social activities. The goal of this work is to study, translate, and provide commentaries for some of the *Colloquia* in the *Hermeneumata Pseudodositheana*, particularly those that offer insights into the educational life of children and adolescents which are particularly interesting due to their metadiscursive nature (educational tools representing acts of education). The translation is accompanied by comments on the translation process and explanations about the terms chosen to accomplish it. Additionally, we present an analysis of the information delivered by the material compared to that obtained through the bibliography about ancient education. The goal of this work is to provide unpublished sources in Portuguese for those people who are interested in studying the history of education or the teaching of languages and cultures in Antiquity.

Keywords: bilingualism, teaching ancient languages, Greco-Latin education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C	<i>Colloquium Celtis</i> . (Dickey, 2015a)
cf.	Confira
CGCG	<i>The Cambridge Grammar of Classical Greek</i> (Boas et alii, 2019)
DLS	<i>Lewis and Short's Latin-English Lexicon</i> (1879)
DO	<i>Dizionario Olivetti Online</i>
H	<i>Colloquium Harleanium</i> (Dickey (2015a)
HP	<i>Hermeneumata Pseudodositheana</i>
LS	<i>Colloquium Leidense-Stephani</i> (Dickey (2012)
LSJ	<i>Greek-English Lexicon Liddel Scott Jones Dictionary</i>
ME	<i>Colloquium Monacensia-Einsidlensia</i> (Dickey (2012)
Mp	<i>Colloquium Montepessulana</i> (Dickey (2015a)
OCD	<i>Oxford Classic Dictionary</i> (online)
OLD	<i>The Oxford Latin Dictionary</i> (1968)
OR	<i>Oxford Reference</i> (2023)
S	<i>Colloquium Stephani</i> (Dickey (2012)
s.v.	<i>sub voce</i>
SMYTH	<i>Greek Grammar</i> (Smyth, 1956)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	O LATIM E O GREGO NO MULTILINGUISMO DO IMPÉRIO ROMANO	10
1.2	OS <i>HERMENEUMATA PSEUDODOSITHEANA</i>	13
1.3	OS <i>COLLOQUIA</i> DOS HP	16
1.4	OS <i>COLLOQUIA</i> RELATIVOS À EDUCAÇÃO – <i>SCHOOLBOOKS</i>	18
2	TRADUÇÃO	20
2.1	ACERCA DA TRADUÇÃO E COMENTÁRIOS	20
2.2	TEXTOS E COMENTÁRIOS	23
2.2.1	Prefácios	23
2.2.1.1	<i>Colloquium Monacensia-Einsidlensia</i>	23
2.2.1.2	<i>Colloquium Leidense-Stephani</i>	26
2.2.1.3	<i>Colloquium Harleanium</i>	27
2.2.1.4	<i>Colloquium Montepessulanum</i>	27
2.2.1.5	<i>Colloquium Celtis</i>	28
2.2.2	Rotina Matinal	29
2.2.2.1	<i>Colloquium Monacensia-Einsidlensia</i>	29
2.2.2.2	<i>Colloquium Leidense-Stephani</i>	32
2.2.2.3	<i>Colloquium Stephani</i>	34
2.2.2.4	<i>Colloquium Celtis</i>	37
2.2.3	Rotina Escolar	43
2.2.3.1	<i>Colloquium Monacensia-Einsidlensia</i>	43
2.2.3.2	<i>Colloquium Leidense-Stephani</i>	48
2.2.3.3	<i>Colloquium Stephani</i>	52
2.2.2.4	<i>Colloquium Celtis</i>	58
3	ANÁLISE HISTÓRICA	71
3.1	O AMBIENTE ESCOLAR NA ANTIGUIDADE GRECO-ROMANA	72
3.2	COLÓQUIOS	80
3.2.1	<i>Colloquium Monacensia-Einsidlensia</i>	80
3.2.2	<i>Colloquium Leidense-Stephani</i>	85
3.2.3	<i>Colloquium Stephani</i>	89
3.2.4	<i>Colloquium Celtis</i>	96
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende apresentar um material didático que nos parece extremamente interessante como fonte de dados para a história da educação, assim como para um melhor entendimento da vida cotidiana durante o Império Romano. Acreditamos ser importante trazê-lo à luz, por meio da tradução comentada de uma porção desse material. Pretendemos assim não só “abrir o apetite” do leitor, mas também dar base para a afirmação da importância desse material para o estudo das práticas pedagógicas em geral e, de forma específica, do ensino do grego e do latim, no ecúmeno romano.

Embora atualmente exista muita informação acerca da vida cotidiana durante o Império Romano, e a vida escolar figure como uma parte importante das pesquisas dos estudiosos, ainda existem fontes pouco exploradas, especialmente no ambiente acadêmico da língua portuguesa. Os *Hermeneumata Pseudodositheana* (doravante HP), material ao qual nos referimos acima, estão entre tais fontes. Neste trabalho, falaremos mais especificamente de uma pequena parte dos HP: os colóquios escolares, ou *schoolbooks*, como chamados por alguns estudiosos. Eles nos fornecem uma representação de uma parte muito interessante desse cotidiano: a vida escolar, englobando as atividades que vão desde a preparação matinal do aluno até as atividades escolares durante o restante do dia.

Grosso modo, podemos dizer que muitos materiais de ensino de grego e latim foram criados ao longo de toda a Antiguidade, mas conhecemos somente poucos representantes desse conjunto, preservados por meio da tradição manuscrita medieval ou em exemplares diretamente provenientes do mundo antigo.¹ Parte deles está preservada nesse conjunto de materiais bilíngues (em grego e latim) chamado HP, que sobreviveu em uma grande quantidade de manuscritos datados desde o século VIII até o Renascimento². Um dos componentes desse conjunto é, por sua vez, composto de manuais de conversação conhecidos como colóquios (*colloquia*), por tratarem de representações de conversas relativas à vida cotidiana da Roma Imperial. Parte desses *colloquia* retrata cenas nas quais figuram essencialmente adultos, e que seriam provavelmente dirigidas ao ensino de grego ou latim (em um contexto não escolar) para esse público³. Outra parte é constituída de cenas nas quais figuram crianças e adolescentes. Dentre essas últimas, podemos encontrar colóquios que representam um ambiente escolar antigo e que podem ter sido usados, eles mesmos, como

¹ Dickey (2012, pp.7-10) contém uma lista de materiais bilíngues grego-latim supérstites.

² Dickey (2012, p. 16).

³ Acerca dessas questões, ver o subcapítulo 1.3.

instrumentos em atividades escolares antigas, especialmente na parte ocidental do ecúmeno romano. É justamente essa última porção que constituiu o objeto de estudo desta pesquisa.

Em relação aos passos seguidos para poder oferecer um resultado eficiente, a primeira fase do trabalho consistiu em estudar a história e as características dos HP como um todo. Para tal, foi empregada uma bibliografia específica.⁴ Essa bibliografia forneceu as balizas para a compreensão da conformação, natureza e importância dos HP e da função dos *colloquia* no interior dessa ampla e variada coleção de materiais didáticos bilíngues.

Após obter a informação a respeito do *corpus*, e como parte do processo de tradução, a segunda fase de estudo teve como mote inicial as dificuldades encontradas durante o processo de seleção e tradução das passagens. De fato, como muitas das expressões presentes nos colóquios são exclusivas ou apresentam um sentido específico do contexto escolar antigo, foi necessário buscar uma base de apoio que fornecesse subsídios para sua compreensão e tratamento. Com esse objetivo em mente, nessa segunda fase do projeto, de forma paralela ao processo de tradução, o foco voltou-se à seleção e estudo de uma bibliografia referente à história da educação na Antiguidade Grega e Romana e disciplinas complementares.⁵

Como resultado de todo esse processo, este TCC foi organizado em três capítulos. O primeiro deles, no qual se insere esta introdução geral, procura contextualizar o material escolhido como *corpus*. O restante deste capítulo foi dividido em quatro partes, com o intuito de fornecer ao leitor elementos mínimos para a leitura dos textos traduzidos. Na primeira parte, apresentamos uma breve exposição acerca do estudo do grego e do latim no ecúmeno romano. Trata-se de uma discussão essencial para a compreensão da natureza e funções dos HP que são, vale lembrar, um conjunto de materiais bilíngues. No próximo subcapítulo, fornecemos uma descrição da natureza dos HP como um todo. São apresentadas as recensões supérstites, assim como os componentes delas. Após a apresentação do conjunto, no terceiro subcapítulo, são apresentados os *colloquia*. Nesse bloco, trataremos do seu conteúdo e suas características. O último bloco é dedicado aos colóquios escolares (*schoolbooks*), que são o objeto específico desta pesquisa, configurando-se em seu *corpus*.

O segundo capítulo contém a tradução e todas as informações necessárias para sua compreensão. Essa parte está organizada em dois subcapítulos. No primeiro, encontra-se uma explicação da organização dos textos e da metodologia usada para a tradução. Nele são oferecidas informações sobre o formato escolhido para a tradução, a explicação do uso dos

⁴ Dickey (2012, 2015a e 2015b), Dionisotti (1982), Goetz (1892) e outros.

⁵ Criatore (2001), Korhonen (1996), Rochette (2007) e outros.

caracteres “extras” que foram inseridos na tradução, assim como todo e qualquer esclarecimento que nos pareceu necessário para facilitar a leitura da tradução. O segundo consiste na tradução em si. Nele estão contidos os textos em grego e latim junto com a correspondente tradução em português, assim como comentários sobre o processo de tradução e algumas informações em relação aos elementos apresentados nessa.

O terceiro capítulo é dedicado a uma análise histórica detalhada dos colóquios, confrontando a representação do cenário escolar presente em cada um deles com a descrição do ambiente educacional greco-romano encontrada na bibliografia relacionada à história da educação antiga que foi pesquisada. A nossa intenção é verificar o quanto de conformidade com a história é encontrada no material traduzido e analisado. Para facilitar a compreensão dos aspectos históricos do material traduzido, antes da análise propriamente dita, efetuamos uma breve exposição acerca das práticas educativas do Período Imperial.

1.1 O LATIM E O GREGO NO MULTILINGUISMO DO IMPÉRIO ROMANO

Como dito anteriormente, para o entendimento da natureza e funções dos HP, faz-se necessária uma breve contextualização histórica da predominância do grego e do latim e também do estudo dessas línguas, em contextos “não nativos”, no Império Romano, território tão amplo e permeado de diversas culturas e línguas. Bruno Rochette (2007, p. 3) afirma que o Império Romano se caracterizava por um “unilinguismo bilateral”, ou seja, ele estava dividido em duas partes, uma delas tendo como principal língua franca o latim e a outra, o grego.⁶

Quando, no Ocidente, os romanos se impuseram progressivamente, a romanização da parte ocidental da bacia do Mediterrâneo foi acompanhada por um fenômeno conhecido como a helenização de Roma. Durante esse período de helenização, Roma assimilou a cultura e os valores gregos, pois, como afirmou o poeta romano Horácio, “a Grécia capturada, capturou o seu feroz vencedor”.⁷

Por outro lado, na parte oriental do Império, os romanos também encontraram um cenário de profunda helenização, como resultado das políticas de Alexandre, o Grande, e de seus sucessores, que estimularam o emprego do grego como a língua administrativa. Os

⁶ “L’Empire romain se caractérise par un unilinguisme bilatéral: il est partagé en deux parties, l’une latinophone, l’autre hellénophone, divisées par une frontière linguistique qui passait par la péninsule balkanique”.

⁷ “*Graecia capta ferum uictorem cepit*”. Epístolas 2.156. Horácio (*apud* Rochette, 2019, p. 1). Tradução nossa.

romanos então colocaram em funcionamento um sistema de comunicação eficaz, baseado no uso da língua mais difundida na área, isto é, o grego.⁸

Foi dessa maneira que foi criada uma identidade greco-romana, mas com uma particularidade: sem que cada língua perdesse a sua própria identidade. Um testemunho antigo acerca dessa simbiose é fornecido por Quintiliano (séc. I d.C.) quando, no primeiro volume da *Institutio Oratoria*, ele discorre acerca da ligação profunda existente entre o latim e o grego. Segundo esse autor:

Mas essa minha distinção diz respeito principalmente à língua grega: com efeito, tanto a língua romana em sua maior parte deriva dela, como também nos servimos de palavras confessadamente gregas quando faltam à nossa língua, do mesmo modo que os gregos por vezes no-las tomam de empréstimo. (Inst or, I, 5, 58).⁹

Segundo Fortes e Freitas (2015, p. 7), Quintiliano oferece nessa passagem um conceito importante, o de empréstimo linguístico, quando diz “a língua romana em sua maior parte deriva dela” e “os gregos por vezes no-las tomam de empréstimo”. Os gramáticos posteriores trabalhariam esse conceito de empréstimo entre latim e grego e o chamariam de *utraque lingua* (uma e outra língua). Esse termo serviria para referenciar a forte influência, mútua, entre essas línguas, mesmo dentro de um território que abrigava uma diversidade enorme de línguas e culturas. Segundo Rochette (2007, p. 1), a expressão *utraque lingua* representou o caráter indissociável desses dois idiomas, num conjunto que não admitiu um terceiro.

Essa simbiose chegou a tal ponto, que Quintiliano, segundo Rochette (2007, p. 1), se mostrava preocupado com o excesso de grecofonia, ao dizer que a “moda atual” era que as crianças aprendessem o latim muito depois de aprender o grego.¹⁰ Ele próprio afirmava ser necessário o aprendizado das duas línguas quase ao mesmo tempo, para que assim pudessem ser assimiladas em paralelo, dando às duas o mesmo cuidado, sem que uma fosse mais importante do que a outra.¹¹

Conforme podemos perceber nos comentários de Quintiliano, essa predominância do grego e do latim como línguas francas durante o Império Romano também encontrou expressão nas práticas educacionais. Contudo, cabe ressaltar aqui que existiam diferenças entre o estudo do latim e o do grego. Tais diferenças eram múltiplas e estavam relacionadas a

⁸ Rochette (2019, p. 1 e 3).

⁹ *Sed haec diuisio mea ad Graecum sermonem praecipue pertinet; nam et maxima ex parte Romanus inde conuersus est, et confessis quoque Graecis utimur uerbis, ubi nostra desunt, sicut illi a nobis nonnumquam mutuantur.* Tradução de Pereira, M. A. (apud Fortes; Freitas, 2015, p. 7).

¹⁰ Segundo Quintiliano (apud Rochette, 2007, p. 2), isso se dava porque, nas famílias com recursos, essa educação começava *cum lacte nutricis* (com o leite da ama de leite), cf. *Institutio Oratoria* 1.1.4-5 e 8-11.

¹¹ Quintiliano. *Institutio Oratoria* I,1,12-14 (apud Rochette, 2007, p. 1).

fatores como localização geográfica, idade e classe social dos indivíduos, assim como a suas diversas motivações.

Como vimos anteriormente, na parte oriental do Império, a língua franca utilizada era o grego. Não existem evidências de que o latim tenha feito parte do currículo escolar no Oriente helenizado, portanto os estudantes de latim costumavam ser adultos que aprendiam tal língua com objetivos práticos imediatos.¹² Ainda assim, segundo Dickey (2012, p. 5), alguns estudiosos, como Rochette, concluíram que, embora o conhecimento do latim no Oriente fosse menos comum que o conhecimento do grego em Roma, a língua latina foi amplamente difundida na parte oriental, principalmente a partir do século III d.C.

Já na porção ocidental do ecúmeno romano, o estudo do grego não poderia ser considerado como aquele de uma língua estrangeira, nos termos atuais. Isso se deve ao fato de que uma criança romana, em especial da aristocracia, aprendia o grego, com frequência, junto com o próprio latim ou até mesmo antes dele, já que muitos dos escravos da casa que acompanhavam a criança desde seu nascimento, tais como a ama de leite e o pedagogo, eram gregos ou provenientes do Império Romano do Oriente.¹³

Conforme indicamos, a depender da localização geográfica, a idade dos potenciais estudantes de grego e latim era completamente diferente. O mesmo se aplica às motivações para o estudo de cada uma dessas línguas. Conforme afirma Dickey (2012, p. 6), nas duas partes do Império, o conhecimento da língua grega, assim como a familiaridade com a literatura grega, era uma das marcas mais importantes de um cidadão de alta classe e boa educação. Por outro lado, na *Pars Orientis* do Império, o conhecimento do latim se mostrava útil para objetivos práticos, como prestar serviço no exército romano, realizar uma viagem ao Ocidente, travar transações comerciais com a parte ocidental ou ainda para a prática do direito.¹⁴ Assim, Dickey (2012, p. 5) resume as necessidades dos falantes das duas partes do Império da seguinte maneira: “os falantes de latim aprendiam grego para ter acesso à literatura e cultura gregas, os falantes de grego aprendiam latim porque era útil”.¹⁵

¹² Dickey (2012, p. 5). Em relação ao estudo por parte de adultos, ver o subcapítulo 1.3.

¹³ Ver nota 10.

¹⁴ Segundo Rochette (2007, p. 3), “*le latin était la langue de l’armée et des tribunaux et avait aussi un importance dans le domaine des transactions commerciales*”.

¹⁵ “*Latin speakers learned Greek in order to gain access to Greek literature and culture, Greek speakers learned Latin because it was useful*”.

1.2 OS HERMENEUMATA PSEUDODOSITHEANA

Vamos então agora falar do conjunto do qual será retirado o nosso *corpus*. Dickey (2012, p. 16) define os HP como uma coleção diversificada de materiais que têm em comum o fato de serem bilíngues, em grego e latim, e que foram usados para a aprendizagem dessas línguas. Afirma ela que, geralmente, o termo *Hermeneumata Pseudodositheana* é usado para se referir ao material publicado por Georg Goetz, filólogo alemão, em 1892, isto é, o terceiro volume do *Corpus glossariorum Latinorum (CGL)*. Essa coleção não é uniforme, visto que existem diversas versões ou recensões supérstites.

A título de curiosidade, a origem do nome da coleção, *Hermeneumata Pseudodositheana*, deve-se a Goetz e que, de acordo com Dickey (2015b, p. 50-51), deriva da combinação entre seu título em grego (ἑρμηνεύματα ‘interpretações’) com uma falsa atribuição ao gramático latino *Dositheus* (séc. IV d.C.) responsável por uma gramática de latim bilíngue.

A maior parte desse material é organizada na forma de colunas, com os textos em grego e latim sendo apresentados em paralelo. Conforme Dickey (2012, p. 15), quase todos os textos bilíngues na Antiguidade estavam organizados em duas colunas estreitas, da largura de uma a três palavras. De fato, fragmentos de papiros cujo texto parece corresponder a elementos posteriormente agrupados nos HP têm não só o mesmo *layout* geral, mas até mesmo divisões de linha virtualmente idênticas àquelas dos seus descendentes medievais.¹⁶

Em relação à natureza dos componentes que integram a coleção, podemos dizer que, nas versões dos HP disponíveis até este momento, existe uma estrutura quase comum. O material é, geralmente, composto pelos seguintes elementos:

- Glossários: eram formados por uma lista de palavras na língua franca local com a sua correspondente tradução na língua alvo. Essa lista base, que ocupava a coluna do lado esquerdo, era organizada através de algo parecido com a nossa ordem alfabética;¹⁷
- *Capitula* ou glossários por tópico: consistem num conjunto de pequenos glossários nos quais as listas de palavras são organizadas conforme um tema

¹⁶ Dickey (2015b, p. 51).

¹⁷ Dickey (2012, p. 11) “*alphabetical order (which, for the ancients, often meant simply grouping together words that began with the same first letter; in longer texts the first two or three letters might be used, but full alphabetization in the modern sense, where the place of every single word in a list is determined by the alphabetical order of all its letters, was rare in antiquity).*”

(tópico) identificado por meio de um título (Ex.: περί μέλων – *de membris* – a respeito dos membros (anatomia); περί φύσεως – *de natura* – a respeito da natureza; περί βρωμάτων – *de escis* – a respeito de alimentos);

- Textos diversos: Dickey (2012, p. 16) chama esses textos de “*easy texts*”, que deveriam ser usados como material de leitura para os estudantes de grego ou latim. Dentre os textos atestados, figuram: fábulas de Esopo, um resumo da Ilíada, narrativas acerca de decisões sábias atribuídas ao imperador Adriano (*Hadriani sententiae*), um pequeno manual de mitologia (*Hygini genealogia*), preceitos délficos, vários conjuntos de questões filosóficas difíceis com respostas interessantes (*Responsa sapientium, Interrogationes et responsa*), um trabalho sobre a lei romana (*Tractatus de manumissionibus*) e os *Colloquia*, ou manuais de conversação, que são provavelmente os elementos mais conhecidos da coleção, mesmo formando uma pequena parte do todo.

Dickey (2012, p. 43) chega à conclusão de que as diversas versões dos HP parecem ter sido derivações de um material original único composto por um prefácio e três livros, sendo que todos os três seriam provavelmente glossários, e que, a partir de algum ponto no tempo, esse material começou a divergir em diferentes versões. Afirma a autora que esse processo de divergência deve ter sido gradual, já que a esse núcleo teriam sido adicionados primeiro os *colloquia*¹⁸ e depois os outros textos. Conclui a autora, também, que os textos não foram compostos especificamente para os HP, mas selecionados (e talvez reescritos, traduzidos e editados) a partir de materiais que já eram amplamente utilizados com propósitos educacionais.

De acordo com Dickey (2012, p. 3), os HP sobreviveram à Idade Média exclusivamente no Ocidente e não há traços deles no mundo bizantino. No entanto, numerosos fragmentos de papiro testemunham o fato de que muitos materiais bilíngues semelhantes àqueles do HP foram usados na Antiguidade por falantes de grego para aprender latim.¹⁹

No Ocidente sobreviveram algumas versões ou recensões dos HP graças a cópias feitas pelos copistas da Idade Média. Algumas dessas versões sobreviveram em apenas um

¹⁸ Ver mais informação sobre esse tema no subcapítulo 1.3.

¹⁹ “Numerous papyrus fragments, however, testify to the fact that much of the Hermeneumata material was used in antiquity by Greek speakers learning Latin, and many scholars believe that the colloquia at least were also used in antiquity by Latin speakers learning Greek”.

manuscrito, enquanto outras, em um grande número deles. Os manuscritos das versões até agora encontradas estão preservados em diversos mosteiros e bibliotecas da Áustria, Alemanha, França, Itália e outros países da Europa. As versões costumam ser nomeadas a partir do nome do manuscrito mais importante de cada uma delas. A classificação defendida por Dickey (2012, p. 17-20), baseada no que até hoje se conhece dos HP, comporta nove versões, a saber:

- 1) *Hermeneumata Monacensia* (M): versão da qual foram encontrados oito manuscritos (sécs. XII a XVI) e que contém um glossário em ordem alfabética, *capitula* e dois *colloquia*, parecidos com os encontrados na versão *Einsidlensia* (E);
- 2) *Hermeneumata Einsidlensia* (E): da qual foram encontrados seis manuscritos (sécs. XV a XVI), na qual constam *capitula* e dois *colloquia*;
- 3) *Hermeneumata Leidensia* (L): considerada uma versão complicada pela diversidade de conteúdo dos seus manuscritos. No manuscrito principal (séc. IX), encontram-se: o glossário em ordem alfabética, *capitula*, diversos textos de conteúdo variado (*Hadriani sententiae*, fábulas, *Tractatus de manumissionibus*, *Hygini genealogia* e um resumo da guerra de Troia) e um *colloquium* (igual ao da versão *Stephani* (S)). No manuscrito *Harleianus* 5642 é encontrada uma coleção confusa de material, com partes de *capitula*, *Hadriani sententiae*, o início das fábulas, um glossário em ordem alfabética que lembra o da versão L e um *colloquium* diferente daquele do manuscrito principal, conhecido como *colloquium Harleianum* (H). Um fragmento do séc. V desse *colloquium* sobrevive em papiro;²⁰
- 4) *Hermeneumata Stephani* (S): a fonte principal dessa versão é um livro impresso no séc. XVI, baseado em diversos manuscritos, agora perdidos. Contém dois glossários em ordem alfabética, *capitula*, diversos textos (*Interrogationes et responsa*, *Responsa sapientium*, preceitos délficos, *Hadriani sententiae*) e dois *colloquia*;
- 5) *Hermeneumata Montepessulana* (Mp): atestado em apenas um manuscrito do séc. IX, que contém um *colloquium*, *capitula* e um glossário em ordem alfabética;

²⁰ O manuscrito *Harleianus* não é entendido por Dickey como sendo uma outra versão dos HP, mas é considerado, por ela e outros estudiosos, como Korhonen (1996, p. 103), como um *colloquium* específico.

- 6) *Hermeneumata Amploniana* ou *Hygini Hermeneumata*: o manuscrito principal dessa versão, do séc. IX, contém um glossário seguido de *capitula*;
- 7) *Hermeneumata Bruxellensia*: essa versão já conteve um glossário alfabético e *capitula*, hoje em dia está em estado fragmentário;
- 8) *Hermeneumata Vaticana*: que sobrevive em apenas um manuscrito do séc. X, que contém somente *capitula* e é notável pela sua orientação cristã;
- 9) *Hermeneumata Celtis* (C): que sobrevive em apenas um manuscrito, do séc. XV, que contém *capitula* e um *colloquium*. Há evidências de que em algum momento incluiu um glossário em ordem alfabética também.

Nas cópias medievais, o texto em grego se encontra em péssimas condições, transliterado e muitas vezes corrompido, o que demonstra que vários dos copistas tinham pouco ou nenhum conhecimento de grego. Mas, mesmo assim, o prestígio da coleção se manteve em alta no Ocidente, já que o material continuou a ser copiado e utilizado até o Renascimento.²¹

1.3 OS COLLOQUIA DOS HP

Dentre essa coleção toda, o universo que interessa a este trabalho compreende apenas parte dos manuais de conversação ou *Colloquia*. Como dito anteriormente, esses textos são parte dos chamados *easy texts* (textos de fácil leitura) dos HP. Nos manuscritos, eles são geralmente precedidos pela rubrica “A respeito da conversa cotidiana”, “Περὶ καθημερινῆς ὁμιλίας” em grego, e “*De sermone cotidiano*” em latim. Eles apresentam modelos de conversas em diversas situações, públicas e privadas. Criatore (2001, p. 16) denomina esses colóquios de “vignetas”, comentando que “são a parte mais sedutora dos HP: suas vívidas representações da rotina do dia a dia de um estudante da Antiguidade parecem altamente plausíveis”.²² Nesse passo, como veremos mais adiante, a autora refere-se somente a um tipo de *colloquium*, que é objeto específico da nossa pesquisa.

Ao iniciar a introdução da sua edição dos colóquios do HP, Dickey (2012, p. 3) apresenta uma parte do colóquio ME, no qual é representada a rotina matinal de uma criança se preparando para ir para a escola. A partir disso, ela levanta várias perguntas norteadoras:

²¹ Dickey (2012, p. 16).

²² “[...] *the vignettes are the most seductive part of the Hermeneumata: their vivid picture of the day-to-day routine of a student in antiquity seems largely plausible*”.

que tipo de texto é esse? Um texto feito por um aluno, um texto facilitado para crianças que estavam aprendendo as letras, um texto para falantes de latim aprenderem grego ou um texto para falantes de grego aprenderem latim? É um produto do século I d.C., início do século III d.C., Antiguidade Tardia ou Renascimento? Se for da Antiguidade, veio do Império do Ocidente ou Oriente?

Para essas perguntas, ela nos oferece as seguintes respostas:

Os *colloquia* não são um material único, isto é, não existe apenas uma versão. Até o presente momento, já foram encontradas seis versões ou recensões diferentes, todas elas reconduzíveis a um ancestral comum. Como foi visto no subcapítulo anterior, Dickey (2012, p. 43) conclui que houve um certo ponto no tempo no qual as cópias dos HP começaram a divergir, gerando diferentes versões do conjunto, mas ela acredita que o cenário mais provável seja aquele no qual “o processo de divergência entre as diversas versões começou depois dos colóquios terem sido adicionados aos glossários, mas antes de que os outros textos fossem adicionados”.²³ Ela afirma também que pelo menos um desses textos foi adicionado em 207 d.C. e por isso ela conclui que essa diversificação provavelmente se deu no século II d.C. e, conseqüentemente, o *colloquium* original data de antes disso.

Essas versões posteriores do *colloquium* original sofreram uma possível “especialização”, inclusive “com a adição de cenas que não estavam presentes na versão original”.²⁴ Por esse motivo, ao falar da natureza dos colóquios, a autora, assim como outros estudiosos dos HP, chegou à conclusão de que os *colloquia* são um material compósito, isto é, composto de diversos elementos reunidos em um só material em diferentes épocas e lugares. Esse agrupamento parece ter acontecido, na sua maioria, entre os séculos II e IV d.C., sendo que algumas partes tiveram origem na parte oriental do Império Romano e outras, na parte ocidental dele. Dickey (2012, p. 43) afirma que a característica mais óbvia dos colóquios dos HP é exatamente a sua natureza compósita, já que o conteúdo, estilo de narrativa e linguagem mudam em cada colóquio, o que indicaria que a maioria deles é uma compilação de materiais de diversas origens.²⁵

Essas afirmações acerca da proveniência oriental e ocidental dos colóquios dos HP são hipóteses baseadas na própria tipologia do material e na relação dessa tipologia com seus possíveis contextos originais de utilização. De fato, podemos dizer que o conteúdo dos textos

²³ Ver a Figura 1.5 em Dickey (2012, p. 44).

²⁴ Dickey (2012, p. 43). “[...] including the addition of scenes not present in the original version”.

²⁵ Outra informação que ela nos oferece em relação à origem dos colóquios é que o fragmento mais antigo atualmente conhecido é de um papiro do século IV ou V d.C. que parece ser um exemplar antigo do *colloquium Harleianum*. Ver o item n. 32 da lista em Dickey (2012, p. 8), mencionada na nota 1.

contidos nos manuais de conversação pode ser dividido em dois tipos: a) textos que apresentam diálogos relativos a situações do cotidiano de adultos, em lugares como o foro, os banhos, em casa num jantar ou outros; e b) textos que comportam situações do cotidiano de crianças e adolescentes dentro de um contexto escolar, narradas em primeira pessoa por uma criança ou adolescente, com poucos diálogos.

Kalle Korhonen (1996, p. 105), em um texto seminal, designou o primeiro tipo de *phrasebooks* (livros de frases), por se tratar basicamente de diálogos, e atribuiu ao segundo a denominação de *schoolbooks* (manuais escolares).

A hipótese de Korhonen, aceita por outros estudiosos, tais como Dickey, é que cada tipo de texto era destinado à faixa etária representada internamente, ou seja: os *phrasebooks* seriam utilizados como manuais de conversação para adultos que queriam aprender uma outra língua²⁶, enquanto os *schoolbooks* podem ter sido originalmente utilizados como instrumentos na educação escolar “regular” de crianças e adolescentes.²⁷

Segundo Dickey, os *phrasebooks* devem ter sido compostos originalmente na parte oriental do Império Romano, em um contexto de ensino de latim, para falantes adultos de grego, com objetivos práticos. Já os *schoolbooks*, por sua própria natureza de ferramentas educacionais, devem proceder originalmente da parte ocidental, já que apenas nela ocorria o ensino simultâneo de ambas as línguas em um contexto escolar regular.²⁸

1.4 OS COLLOQUIA RELATIVOS À EDUCAÇÃO – *SCHOOLBOOKS*

Agora que já conseguimos apresentar o material como um todo (HP), assim como os *colloquia*, é chegada a hora de falar do nosso *corpus*, o qual se restringe aos *schoolbooks*, isto é, aqueles textos utilizados para o ensino de grego e latim para crianças romanas, que retratam a vida escolar delas.

²⁶ Um fato curioso a respeito dos *phrasebooks* é que neles existe inclusive uma parte que ensina xingamentos através de situações até hilárias, o que, ao nosso ver, confirma totalmente a hipótese de terem sido utilizados para o ensino de adultos.

²⁷ “When looking at the contents of the *Περὶ καθημερινῆς ὁμιλίας* - *De sermone cotidiano parts*, one has the impression that the texts have not originally had a single target group, but two: children and adults [...] In the *colloquia*, the protagonist in the morning and at school is a schoolboy. The persons who participate in private and public affairs are adults, which is also the case in the dinner descriptions and in the bathing sequence”.

²⁸ Dickey (2001, p. 44-52).

Como foi visto no capítulo referente aos HP, nem todas as versões deles possuem colóquios e alguns deles estão repetidos em mais de uma versão. Portanto, as seis versões existentes, e cujos textos foram parcialmente traduzidos, são as seguintes:

- 1) Os dois *colloquia Monacensia-Einsedlensia* (ME);
- 2) O *colloquium Leidense-Stephani* (LS);
- 3) O segundo *colloquium Stephani* (S);
- 4) O *colloquium Harleianum* (H). Já que seu conteúdo é basicamente para adultos, foi traduzido somente o seu prefácio;
- 5) O *colloquium Montepessulanum* (Mp); e
- 6) O *colloquium Celtis* (C).

Os *schoolbooks* nos oferecem uma visão privilegiada dos possíveis locais de ensino do ecúmeno romano, dos personagens principais na cena educacional, das atividades escolares executadas pelas crianças e adolescentes, dos materiais usados, das formas de correção por parte dos mestres. Enfim, trata-se de um panorama, que pode não ser o real, visto que se trata de típicas cenas estereotipadas em um material de ensino, mas que com certeza não se desvia completamente da realidade da época.²⁹

²⁹ Como curiosidade e reafirmando a importância desse tipo de material (manuais de conversação), Criore (2001, p. 16) nos conta que *colloquia* compostos no século XVI, por Mathurin Cordier, baseados no modelo daqueles da Antiguidade, continuaram exercendo uma influência fundamental nos estudantes que aprendiam latim “*up to the first part of this century*”.

2 TRADUÇÃO

2.1 ACERCA DA TRADUÇÃO

Em relação ao texto dos *colloquia*, sigo aquele editado por Eleanor Dickey (2012 e 2015). Como material de apoio, foram utilizadas também as edições de Georg Goetz (1892) e Carlotta Dionisotti (1982).

Aproveitando a classificação já existente na edição de Dickey, o *corpus* foi dividido conforme o seu conteúdo, ficando na sequência a seguir:

- a) prefácios, os quais contém informação a respeito do material e a motivação para a sua compilação ou reelaboração;
- b) rotina diária, que contém cenas de preparação do aluno para o estudo;
- c) rotina escolar, que apresentam cenas no ambiente escolar propriamente;

Essa apresentação teve como motivo permitir a percepção tanto das semelhanças como das diferenças entre os textos das diversas versões.

Apesar de nosso trabalho estar organizado de forma diferente àquela apresentada por Dickey, conservamos a diagramação dos passos, da forma editada por ela.³⁰ Tal diagramação, segundo a própria autora (2012, p. 101), reproduz as quebras de linha encontradas nos principais documentos de cada colóquio, já o uso de maiúsculas, pontuação, acentos, aspirações e iotas subscritos são editoriais. Diz, ainda, a autora que os números que identificam os passos são aqueles previamente fornecidos por Goetz (1892), no caso da maioria dos colóquios, e Dionisotti (1982), no caso do *Celtis*, mas que ela decidiu dividir os passos em partes ainda menores, para sua própria conveniência. Esses novos passos foram identificados então usando o número original mais uma letra. Essa identificação permite recompor cada colóquio na forma originalmente editada por Dickey - bastando reorganizar as partes dele seguindo a sua sequência numérico-alfabética. Além disso, permite uma rápida consulta aos textos traduzidos, em caso de parecer pertinente, durante a nossa análise dos colóquios, na qual apresentamos somente a nossa tradução.³¹ Mas cabe aqui lembrar que, mesmo após tal reorganização, alguns colóquios não estarão completos, pois vão faltar os passos que não fizeram parte do nosso *corpus* e, portanto, não foram traduzidas por este trabalho.

³⁰ A única alteração efetuada sobre edição de Dickey, foi a correção de um possível erro de tipografia que transformou letras pi (π) minúsculas em maiúsculas (Π) no meio de palavras.

³¹ Ver subcapítulo 3.2.

Em relação à tradução propriamente dita, a mesma baseou-se, prioritariamente, no texto grego, por ser a língua de maior interesse nosso. Embora ele esteja, segundo Dickey, bastante corrompido nos documentos supérstites, muitos dos problemas textuais foram resolvidos na edição da autora. Mesmo assim, o texto latino foi usado como apoio para a verificação da consistência da tradução, como base, quando não foi encontrada atestação dos termos gregos ou, ainda, quando nenhum dos significados oferecidos pelos dicionários da língua grega nos pareceu adequado em relação ao contexto em questão. Além disso, comentários foram tecidos em notas de rodapé, no caso de eventuais diferenças significativas entre os textos latino e grego.

Os textos supérstites foram transmitidos em um formato colunar, no qual o conteúdo de uma mesma linha nas duas colunas (grego e latim) é, supostamente, idêntico, ou seja, aparentemente, os redatores originais fizeram o esforço de que houvesse correspondência entre essas duas línguas, embora nota-se que, através do tempo, existiram desvios provocados, intencionalmente ou não, pelos copistas. Tentamos manter essa correspondência na nossa tradução para a língua portuguesa, mas nem sempre isso foi possível, pois, durante o processo, ocorreram algumas situações nas quais alguns elementos da oração tiveram que mudar de posição para respeitar a estrutura sintática da língua portuguesa, além da necessidade de adição de palavras extras para facilitar a legibilidade do texto.

Como consequência disso, durante a leitura das traduções, o leitor poderá encontrar três situações: 1) o texto das colunas grega e latina não é acompanhado pela tradução correspondente na coluna portuguesa, a qual apresenta uma linha em branco. Isso significa que, nesse passo, optou-se por não manter o paralelismo entre os textos com o intuito de fornecer um texto em língua portuguesa sintaticamente apropriado. Eventuais termos transpostos serão facilmente reconhecíveis, pois estarão em itálico; 2) não há conteúdo nas colunas grega e latina, mas há texto na coluna portuguesa. Isso significa que a tradução para o português da linha anterior ficou maior do que a largura da coluna e, portanto, tivemos que transpor a parte final para a linha seguinte; 3) palavras são apresentadas entre colchetes ([]) na coluna da nossa tradução. Essas palavras devem ser entendidas como nossas adições, necessárias para produzir uma tradução compreensível.

Existem também alguns casos (raros) em que a edição de Dickey (provavelmente pelo mesmo motivo apresentado a nós na situação 2 logo acima, isto é, texto maior do que o tamanho da coluna), utilizou mais de uma linha na coluna grega (ex.: Prefácio ME 1i). Como o tamanho da nossa coluna também não comportou todo o conteúdo, foi mantido o formato da edição de Dickey. Essas ocorrências serão facilmente identificáveis, pois o texto em grego

transposto para a linha seguinte estará centralizado e na coluna latina essa segunda linha estará em branco.

Há também casos (raríssimos) em que não existe correspondência entre os textos em grego e latim (ex.: lista de autores na rotina escolar C 38a-c). Tais casos serão acompanhados de comentários em notas de rodapé sempre que for pertinente.

Cumpramos ressaltar aqui a existência de listas de palavras em alguns colóquios, as quais são facilmente reconhecíveis por estarem entre parênteses nas três colunas. Tais palavras constam efetivamente nos manuscritos supérstites, mas os parênteses foram inseridos por Dickey para indicar que os termos neles contidos não devem ser entendidos como parte da narrativa básica dos colóquios em questão, mas sim como formas ou termos alternativos para favorecer o aprendizado dos leitores. Muitas vezes, tais formas podem ser intercambiáveis com o texto principal da narrativa.

Em relação à tradução dos indicativos aoristos presentes nos colóquios há aspectos que nos parece necessário explicar aqui:

- a) Aqueles utilizados para a descrição de ações habituais foram traduzidos com formas do presente do indicativo da língua portuguesa. Essa opção foi escolhida com base na indicação encontrada na gramática de Smyth (1956, § 1932) acerca do emprego regular de aoristos em descrições gerais, como cenas imaginárias e em descrições de maneiras e costumes;³²
- b) Quando foi encontrada qualquer indicação de que a ação era representada como ocorrendo efetivamente no passado, tais aoristos não foram traduzidos por formas do indicativo presente, mas por tempos pretéritos da língua portuguesa;
- c) As formas integrantes de listas de termos alternativos (conforme indicado acima) foram traduzidas por tempos pretéritos da língua portuguesa, visto que parecem ter uma utilização didática (ex.: enfatizando a alternância de formas verbais em termos de presente *versus* passado).

³² “Akin to the gnomic aorist is the aorist employed in general descriptions. So in imaginary scenes and in descriptions of manners and customs”.

Como dito anteriormente, o texto-base usado para a tradução foi o grego. Por esse motivo, nesse caso, embora o texto traduzido seja bilíngue, optou-se por ignorar os tempos verbais latinos, os quais não permitem esse tipo de tradução. Já que são rotinas, nos pareceu muito mais adequado traduzi-las como tal, em vez de como ações passadas.

2.2 TEXTOS E COMENTÁRIOS

2.2.1 Prefácios

2.2.1.1 *Colloquium Monacensia-Einsidlensia*Prefácio dos *Hermeneumata*

Título	Λόγος	Liber	Livro
Prefácio			
1a	Ἀγαθῇ τύχῃ, εὐτυχῶς.	Bona fortuna, feliciter.	[Com votos de] boa fortuna, [e] sucesso. ¹
1b	ἐπειδὴ ὁρῶ πολλοὺς ἐπιθυμοῦντας Ῥωμαῖστί διαλέγεσθαι καὶ Ἑλληνιστί	quoniam video multos cupientes Latine disputare et Graece	Já que vejo que são muitos os que desejam <i>falar</i> ² em latim e em grego
1c	μήτε εὐχερῶς δύνασθαι διὰ τὴν δυσχέρειαν καὶ πολυπλήθειαν τῶν ῥημάτων,	neque facile posse propter difficultatem et multitudinem verborum,	e que, facilmente, não são capazes, por causa da dificuldade e abundância das palavras,
1d	τῇ ἐμῇ κακοπαθείᾳ καὶ φιλοπονίᾳ οὐκ ἐφεισάμην τοῦ μὴ ποιῆσαι,	meo labore et industria non peperci ut non facerem,	com minha abnegação e pelo meu amor ao trabalho, não me absteve de agir, ³

¹ Nas duas línguas, esta é uma fórmula introdutória comum, especialmente em inscrições. Neste passo, ela parece ser usada a título de invocação de sucesso para a obra em questão, ou seja, os próprios HP. De acordo com Dickey (2012, p. 139) “*in Greek it goes back to the classical period, and in Latin (where bona fortuna often becomes simply BF) it seems to be an imitation of the Greek found mainly in the third and fourth centuries AD*”. O GI3 (s.v. εὐτυχής), traduz o advérbio εὐτυχῶς como “*felicemente, fortunatamente*”. Como a palavra “fortuna” já foi usada na linha anterior, foi escolhido o termo “sucesso” para verter o advérbio em questão, o qual permite manter o sentido principal.

² Segundo o GI3 (s.v. διαλέγω), na sua forma ativa, pode significar “*discorrere, ragionare*”. Foi escolhido o verbo “falar” porque, em português, é usado geralmente para englobar essas atividades.

³ Cumpre ressaltar, neste passo, o emprego de τοῦ μὴ introduzindo uma oração infinitiva para completar a sintaxe de um verbo que indica abstenção (φείδομαι). Segundo o CGCG, 51.34-36, a negação, no grego, transmite o sentido de prevenção para “não ocorrer” a ação no infinitivo. No português essa negação não é traduzida, pois “se abster” implica em “não fazer”, sendo assim, as duas negações de anulam.

1e	ὅπως ἐν τρισὶν βιβλίοις ἐρμηνευματικοῖς πάντα τὰ ῥήματα συγγράψαι	ut in tribus libris interpretamentorum omnia verba conscribere.	de modo a <i>registrar</i> , em três livros de traduções, ⁴ todas as palavras.
1f	πολλοὺς γὰρ ὁρῶ ἐπιχειρηκότας οὐ κατὰ τὴν ἀξίαν καθὼς αὐτὸ τὸ πρᾶγμα αἰτεῖ,	multos enim video conatos esse non pro dignitate sicut ipsa res postulat,	Pois percebo que muitos têm tentado, não pelo mérito que a própria questão exige,
1g	ἀλλὰ τῆς ἰδίας ἐπιθυμίας καὶ γυμνασίας ἕνεκα.	sed suae cupiditatis et exercitationis causa.	mas <i>por causa</i> do próprio desejo e da exercitação.
1h	οὕτως κενὴν καύχησιν ἀπὸ τοῦ πρώτου ἀπήνεγκαν μέχρι τοῦ ἐσχάτου,	sic inanem gloriam a primo abstulerunt usque ad extremum,	Assim, uma glória vazia obtiveram, do primeiro ao último.
1i	δι' ἣν αἰτίαν οὐ τολμῶ πλείονας λόγους ποιῆσαι,	propter quam causam non audeo plura verba facere,	Por essa razão, não ousou <i>gastar</i> mais palavras. ⁵
1j	ἀλλὰ βούλομαι ἅπανσιν φανερὸν ποιῆσαι, μηδένα βέλτιον μήτε <μᾶλλον> ἐξεζητημένον ἐρμηνεῦσαι	sed volo omnibus palam facere, neminem melius neque exquisitius interpretasse	Mas quero, <i>deixar claro</i> a todos, [que] ninguém <i>traduziu</i> melhor, nem <melhor> pesquisou,
1k	πλὴν ἐμοῦ ἐν τρισὶν βιβλίοις ἃ συνέγραψα· ᾧ <τοῦτο> πρῶτον ἔσται τῆς ἡμετέρας ἐρμηνείας.	quam me in tribus libris quos conscripsi; quorum hic primus erit nostrae interpretationis.	do que eu nos três livros que registrei. Dos quais, este é o primeiro das nossas traduções.
1l	ἐν τούτῳ τῷ βιβλίῳ πάντα τὰ ῥήματα	in hoc libro omnia verba	Neste livro, <i>registrei</i> todas as palavras

⁴ Este prefácio articula a coleção como um todo, já que os HP são compostos de glossários, capitula e textos.

⁵ Em português informal, seria “não vou falar mais nada”, mas a escolha foi por manter-se o mais próximo possível do texto grego.

	συνέγραψα κατὰ τάξιν στοιχείων	conscripsi per ordinem litterarum	na ordem das letras do alfabeto.
Im	ἀπὸ τοῦ πρώτου γράμματος μέχρι τοῦ τελευταίου γράμματος.	a prima littera usque ad novissimam litteram.	Da primeira letra até a última letra.
In	νῦν οὖν ἄρχομαι γράφειν.	nunc ergo incipiam scribere.	Agora, portanto, começo a escrever. ⁶

Prefácio do *colloquium*⁷

Io	ἐπειδὴ νηπίοις παισὶν ἀρχομένοις παιδεύεσθαι ἀναγκαῖον ἑώρων ἀκρόασιν ἑρμηνευμάτων ὁμιλίας καθημερινῆς,	quoniam parvulis pueris incipientibus erudiri necessarium videbam auditionem interpretamentorum sermonis cottidiani,	Como <i>me dei conta que</i> , para as crianças pequenas que começam a ser educadas, era necessária a recitação ⁸ de traduções de conversações do cotidiano
Ip	δι' ἧς εὐχερέστερον Ῥωμαῖστί καὶ Ἑλληνιστί λαλεῖν προσβιβασθῶσι·	per quem facillime Latine et Graece loqui instruantur;	- por meio da qual, mais facilmente, <i>fossem levadas a falar</i> em latim e grego -
Iq	τούτου ἕνεκεν διὰ βραχέων περὶ ὁμιλίας καθημερινῆς συνέγραψα,	idcirco paucis de sermone cottidiano conscripsi,	em vista disso, em poucas palavras, a respeito de conversações do cotidiano, registrei

⁶ No texto grego, o verbo está no presente e em latim está no futuro simples ou presente do subjuntivo. De acordo com Dickey (2012, p. 144) “*that the indicative is original is suggested not only by the Greek of the Mp and C versions but also by the Latin of Mp, which has been adjusted to an indicative to match the Greek*”.

⁷ Embora este texto venha imediatamente após o prefácio da coleção como um todo - na edição usada como base - seu conteúdo indica claramente que essa parte se refere somente ao *colloquium*. O fato desta parte do material merecer um prefácio particular, poderia demonstrar o caráter composto dos *colloquia*.

⁸ O termo ἀκρόασις, traduzido aqui por “recitação” deve ser entendido aqui como “declamação em voz alta”, podendo ser tanto de poemas, quanto de textos em prosa. Ambos os termos, ἀκρόασις e “*auditio*”, referem-se à audição, a algo a ser escutado.

	ἃ ὑποτεταγμένα εἰσίν.	quae subiecta sunt.	o que vem a seguir.
--	-----------------------	---------------------	---------------------

3a	Περὶ ὁμιλίας καθημερινῆς.	De fabulis cottidianis.	A respeito das conversas do cotidiano
3b	Ὅμιλία, ἀναστροφή, τριβὴ καθημερινή ὀφείλει δοθῆναι πᾶσιν τοῖς παισίν, τοῖς μικροῖς καὶ τοῖς μείζουσιν, ἐπειδὴ ἀναγκαῖά εἰσιν.	Sermo, conversatio, usus cottidianus debet dari omnibus pueris, minoribus et maioribus, quoniam necessaria sunt.	Conversação, conversa, ⁹ uso cotidiano, [isso] deve ser dado para todas as crianças, para as menores e as maiores, ¹⁰ já que são coisas necessárias.

2.2.1.2 Colloquium Leidense-Stephani

Título A	Περὶ συναναστροφῆς. καθημερινή συναναστροφή.	Incipit Hermeneumata, id est libri xii. De conversatione. cottidiana conversatio.	Começam [aqui] os <i>Hermeneumata</i> , ou seja, doze livros. ¹¹ A respeito da conversação. ¹² <i>A conversação cotidiana.</i>
-------------	--	---	--

⁹ A palavra ἀναστροφή foi um dos termos mais difíceis de traduzir. Conforme o GI3 (s.v.), significaria “*ritorno, conversione, giravolta, voltata, genere di vita, condotta, comportamento, lasso di tempo, ripetizione*”, dentre outros sentidos que não parecem se encaixar em um contexto educacional. Parece que aqui houve uma transposição para o texto grego do sentido do termo latino *conversatio*, que, conforme o DLS (s.v.), significaria “*a turning round, revolution*”, “*habitual association, familiarity, intimacy (with a person)*”, “*constant practical experience (of a thing)*”. Dickey (2012, p. 111), que parece ter utilizado o texto latino como base para a sua tradução inglesa, usou o termo “*conversation*”, que pode significar “conversação”, mas também pode significar “intimidade, familiaridade”.

¹⁰ É interessante notar que, neste passo, as crianças maiores são também mencionadas como público-alvo. Ressalta-se que no prefácio anterior eram mencionadas exclusivamente crianças menores (cf. νηπίους παισὶν / *parvulis pueris*, *supra* ME 1o). Essa inserção poderia reafirmar o caráter compósito dos *colloquia*, pois atestaria a inclusão (no caso deste prefácio ser posterior, temporalmente, ao prefácio anteriormente apresentado) de cenas para crianças maiores, ou sua exclusão (no caso de a versão do prefácio anterior ser posterior a este). Em relação aos termos “maior” ou “menor” utilizados aqui, eles podem fazer referência tanto ao tamanho, quanto à idade.

¹¹ A não-existência do texto grego das primeiras duas linhas sugere que o texto latino pode ter sido adicionado posteriormente. O Título A consta na versão Leidense, e o título B, na versão Stephani (Dickey, 2012, p. 215). Chama a atenção a quantidade de livros mencionada aqui, já que nos outros prefácios são mencionados somente três (ME 1e, 1k; Mp 1c).

¹² Dickey (2012, p. 215) sugere que o termo συναναστροφή, usado neste passo, é fruto de uma corrupção do texto grego original. Segundo a autora, o termo grego original (talvez ὁμιλία, cf. ME 1o, 1q e 3a) teria sido substituído por συναναστροφή devido as confluências semântica e morfológica parciais entre esse último termo e o latim “*conversatio*”, isto é: *con-versatio* e συν-αναστροφή.

Τίτλος B	Ἀρχόμεθα γράφειν ὅλης τῆς ἡμέρας συναναστροφῆν.	Incipiamus scribere totius diei conversationem.	Comecemos a escrever, <i>as conversas</i> do dia a dia.
-------------	---	---	--

2.2.1.3 *Colloquium Harleanium*

Da segunda parte do *colloquium*¹³

11a	Πάλιν ἐρῶ συμμικτὰ καὶ ἀναγκαῖα.	Iterum dicam commixta et necessaria.	Mais uma vez, falarei de coisas diversas e necessárias.
11b	ἔστιν δὲ ταῦτα ἀσπασμὸς λόγων, ἐπερωτήσεις, λοιδορίαί, καὶ ἄλλα πολλά.	est autem haec salutatio sermonum, interrogationes, maledicta, et alia multa.	E são essas coisas: saudações das conversas, perguntas, desaforos e muitas outras coisas.

2.2.1.4 *Colloquium Montepessulanum*

Prefácio dos *Hermeneumata*¹⁴

Τίτλος	Ἑρμηνεύματα	Interpretamenta	Traduções
1a	Ἐπεὶ ἴδῃ ὅρῳ πολλοὺς ἐπιθυμοῦντας Ἑλληνιστὶ διαλέγεσθαι καὶ Ῥωμαῖστί,	Quoniam video multos cupientes Graece disputare et Latine,	Já que vejo que são muitos os que desejam <i>falar grego</i> e latim, ¹⁵
1b	μήτε εὐχερῶς δύνασθαι διὰ τὴν δυσχέρειαν	neque facile posse propter difficultatem	e que, facilmente, não são capazes, por causa da dificuldade

¹³ Refere-se a inserções posteriores (cf. “mais uma vez” na primeira linha) feitas para adultos (as quais não serão traduzidas neste trabalho). Mais uma indicação do caráter composto dos *colloquia*.

¹⁴ Este prefácio tem alguns passos similares ao prefácio do *colloquium* ME (1a–1c, 1m–1n).

¹⁵ A única diferença deste passo com o 1b do ME está na ordem das línguas desejadas.

	καὶ πολυπλήθ<ε>ιαν τῶν ῥημάτων,	et multitudinem verborum,	e a abundância das palavras.
1c	οὐκ ἐφ<ε>ισάμην τοῦτο ποιῆσαι· ἵνα ἐν τρισὶν βιβλίοις ἐρμηνευματικοῖς πάντα τὰ ῥήματα συγγράψωμαι.	non peperi hoc facere: ut in tribus libris interpretatoriis omnia verba conscribam.	Não me absteve de fazer isso, [isto é, de agir,] ¹⁶ para <i>registrar</i> , em três livros de traduções, todas as palavras.
1d	ἄρχομαι γράφ<ε>ιν ἀπὸ ἄλφα ἕως ω. ἀγαθῇ τύχῃ. θεοὶ ἴλεοι.	incipio scribere ab alfa usque o. bona fortuna. dii propitii.	Começo a escrever desde alfa até ômega. [Com votos] de boa fortuna. ¹⁷ [Que me sejam] os deuses propícios.

2.2.1.5 Colloquium Celtis

Τίτulo	Ἐκ Καταστοιχίου τοῦ Κικέρωνος κεφάλαια ἑνὸν περὶ καθημερινῆς ἀναστροφῆς	De cottidiana conversatione	De Lições Elementares ¹⁸ de Cícero ¹⁹ (?) capitula ²⁰ a respeito da <i>conversação</i> cotidiana ²¹
--------	---	--------------------------------	---

¹⁶ Mais uma diferença. Na versão do ME 2d, faz-se referência à “abnegação e amor ao trabalho”, como motivo da criação do material. Essas duas linhas não constam nesta versão. Além disso, no ME, a oração subordinada era τοῦ μὴ ποιῆσαι (de agir), a qual transformou-se aqui em τοῦτο ποιῆσαι (de fazer isso), embora com a manutenção do ἵνα que inicia uma oração final.

¹⁷ Em relação a essa saudação, ver nota 1.

¹⁸ Trata-se de um passo de difícil tradução. Pois apresenta a única atestação do termo καταστοιχίου no *corpus* grego supérstite. A julgar pelos verbos cognatos, καταστοιχίζω e καταστοιχειόω, traduzidos pelo GI3 (s.v.), respectivamente, como “*insegnare i primi elementi*” e “*ridurre ai primi elementi*” o termo em questão parece referir-se a alguma obra relativa à primeira fase do ensino, aqui atribuída a Cícero.

¹⁹ Segundo Dickey (2015a, p. 195-196), a citação do nome de algum autor nos *colloquia* é rara, a de Cícero, então, é surpreendente, embora seu nome apareça em outra versão dos HP (*Glossarium Leidense*).

²⁰ Essa linha, que não apresenta correspondente em língua latina, é bastante intrigante, já que o termo κεφάλαιον, que, de acordo com o GI3 (s.v.), pode ser traduzido como “*capitolo, sezione*”, pode também ser entendido como *capitula* (glossários temáticos). Aqui, esse termo parece estar fazendo uma ligação entre este *colloquium* e algum *capitulum* da mesma coleção (HP) que teria como tema as conversas cotidianas, título que aparecerá na próxima linha. Dionisotti (1982, p. 93), classicista italiana que editou o *Colloquium Celtis*, apresenta uma tabela de conteúdo dos *capitula* do colóquio e, entre eles, encontra-se um que se chama “*de quotidiana conversatione*”. Isso chamou a atenção de Dickey (2015a, p. 195), que relata que, nos *capitula* em questão, não existe essa entrada, mas que poderia ser uma referência a este colóquio, que tem exatamente esse título. Além disso, junto a κεφάλαια, aparece mais um termo, que não tem atestação no *corpus* grego supérstite (vovη). Conrad Celtis (humanista alemão do séc. XV) corrigiu este termo para ἐννέα. Dionisotti (1982, 94) pensou na possibilidade de ser “nove” ou “nono” ao afirmar que “*it is tempting to connect these with the reference to ‘nine chapters’ in the title*”, mas Dickey (2015a, p.196) descartou essas possibilidades preferindo deixar o termo em aberto. A nossa decisão foi seguir o exemplo de Dickey.

1a	Ἀναστροφή, τριβὴ καθημερινή, ὀφείλει δοθῆναι ἅπασιν τοῖς παισὶν καὶ κόραις,	Conversatio, usus cottidianus, debet dari omnibus pueris et puellis,	Conversaço, uso cotidiano, (isso) deve ser dado a todos os meninos e meninas, ²²
1b	ἐπ<ε>ιδὴ ἀναγκαῖά εἰσιν τοῖς μικροῖς καὶ μείζουσιν, διὰ τὴν ἀρχαίαν συνήθειαν καὶ ἐπιστήμην.	quoniam necessaria sunt minoribus et maioribus, propter antiquam consuetudinem et disciplinam.	já que são coisas necessárias para os menores e os maiores, ²³ segundo o antigo costume ²⁴ e saber.
2	οὕτως ἄρχομαι γράφειν, ἀπ' ἀρχῆς τοῦ ὄρθρου μέχρι τοῦ ἑσπέρου.	sic incipiam scribere, ab exordio lucis usque ad vesperum.	Assim começo a escrever, ²⁵ desde o nascer do dia até o anoitecer.

2.2.2 Rotina Matinal

2.2.2.1 Colloquium Monacensia-Einsidlensia

2a	Ὅρθρου ἐγρηγόρησα ἐξ ὕπνου· ἀνέστην ἐκ τῆς κλίνης, ἐκάθισα, ἔλαβον ὑποδεσμίδας,	Ante lucem vigilavi de somno; surrexi de lecto, sedi, accepi pedules,	Ao amanhecer, ²⁶ acordo ²⁷ do sono. Levanto da cama. Sento. Pego os calçados, ²⁸
----	--	--	--

²¹ Em relação ao termo ἀναστροφῆς ver nota 9.

²² Até este passo, nos outros colóquios só tinha havido menção a “crianças”, sem evidenciar o gênero.

²³ Em relação à menção de menores e maiores, ver nota 10, última observação.

²⁴ Conforme o GI3, (s.v. συνήθεια), a locução διὰ οὐ κατὰ συνήθειαν poderia ser traduzida por “*per abitudine, secondo l'uso*”.

²⁵ Em relação à discrepância entre os verbos grego e latino, ver nota 6.

²⁶ Aqui ocorre uma discrepância entre o texto grego (ao amanhecer) e o latino (antes do amanhecer). Em ME 3c isso se repete.

²⁷ Ressalta-se, aqui, a possibilidade do emprego do indicativo aoristo, na língua grega, para a descrição de ações habituais. Embora Dickey tenha preferido usar o pretérito na sua tradução, até porque ela fez a sua tradução usando o texto latino como base, nos pareceu mais adequado empregar o presente na nossa, exatamente para identificar que se trata de algo rotineiro, habitual. A base para essa decisão está em conformidade com SMYTH (§1932) que diz que o aoristo pode ser usado, também, em descrições generalizadas (“*so in imaginary scenes and in descriptions of manners and customs*”).

²⁸ Conforme o GI3 (s.v. ὑποδεσμός), vocábulo relacionado a ὑποδεμῖς pelo próprio dicionário, quando no plural, significaria “*sandali, calzari*” e relaciona-se ao verbo ὑποδέω, que significaria “*legare sotto, attaccare sotto, calzare*”. Já o LSJ (s.v.) traduz como “*foot-gear*”, isto é, uma cobertura externa para os pés, tal como

2b	καλίγια· ὕπεδησάμην· ἤτησα ὕδωρ εἰς ὄψιν. νίπτομαι πρῶτον τὰς χεῖρας, εἶτα τὴν ὄψιν ἐνιψάμην· ἀπέμαξα.	caligas; calciavi me; poposci aquam ad faciem; lavo primo manus, deinde faciem lavi; extersi.	os coturnos, ²⁹ Calço-me. Peço água para o rosto. Lavo ³⁰ primeiro as mãos. Depois, lavo o rosto. Seco-me.
2c	ἀπέθηκα τὴν ἐγκοιμήτραν· ἔλαβον χιτῶνα πρὸς τὸ σῶμα· περιεζώσάμην, ἤλειψα τὴν κεφαλὴν μου καὶ ἐκτένισα·	deposui dormitorium; accepi tunicam ad corpus; praecinxi me; unxi caput meum et pectinavi;	Retiro o camisolão. ³¹ Pego uma túnica para o corpo. Cinjo-me. Unto minha cabeça e me penteio.
2d	ἐποίησα περὶ τὸν τράχηλον ἀναβόλαιον.	feci circa collum pallam;	Coloco, ao redor do pescoço, um manto. ³²

sapatos, botas ou sandálias. O termo latino *pedulis*, conforme o DLS (s.v.), corresponde a um adjetivo que significa “*of or for the feet*”, o que, obviamente, é genérico demais. Achou-se mais adequado usar o termo genérico “calçados”, já que, na linha seguinte, o narrador especifica o tipo de calçado.

²⁹ Conforme o GI3, os termos gregos καλίγιον, κάλιγη e κάλικα derivam do latim *caliga* e poderiam ser entendidos como “*calzatura, scarpa*”, novamente termos genéricos. Já o termo latino *caliga*, conforme o DLS (s.v.), é “*shoe of leather, esp. that worn by the Roman soldiers, a half-boot, a soldier’s boot*”. Como o personagem é uma criança, a princípio, foi descartada essa opção, mas fomos lembrados que, assim como atualmente, algumas crianças usavam calçados parecidos com os dos soldados. Por causa disso, decidiu-se usar o termo “coturno”.

³⁰ Nessa frase foi empregado o presente (νίπτομαι). Mais adiante, três linhas depois, será empregado novamente o aoristo (ἐνιψάμην), novamente para expressar ações habituais, como descrito na nota 27. Essa situação volta a ocorrer em ME 2d com o verbo “vestir”, e em ME 3d com “lavar”. As formas verbais apresentadas em negrito, na versão em português, referem-se a esse tipo de ocorrência. O uso de diversas flexões (diversas pessoas ou tempos) é uma prática que ocorre em diversas partes dos colóquios (LS 1c, 2d, 2e, por exemplo), o que faz pensar que esse é um recurso didático para o ensino dos verbos. Dickey (2012, p. 147) acredita que “*in some versions of the colloquia past and present forms are explicitly given next to each other to teach them both*”.

³¹ Não há uma atestação exata do termo ἐγκοιμήτρα, mas os termos com raiz “ἐγκοιμή-” têm relação ao “dormir”. Além disso, o termo ἐγκοιμήτωρ significa “*camicia da noite*”, o que poderia indicar uma corrupção do termo original. Dickey (2012, p. 147), menciona ser uma “*rarity of both the Latin and the Greek words for ‘night-clothes’*” e ressalta o fato de haver um paralelo em C 5a (ἐγκοιμητρα, também sem atestação). O termo grego ἐγκοιμητρον, segundo o GI3 (s.v.), significaria “*copriletto*”. Este termo não parece encaixar na cena, pois a criança já tinha saído da cama e lavado o rosto, embora exista a possibilidade de ele ter usado a cobertura para se aquecer enquanto lavava o rosto. Em relação ao termo latino “*dormitoria*”, de acordo com Dionisiotti (1982, p. 108), citada por Dickey, está implícito que se trata de roupa para dormir, embora esse termo não seja atestado fora do TGL e ainda não se sabe com certeza o que os romanos usavam para dormir. Ela cita alguns excertos de textos latinos, de conversas a respeito da hora de deitar, de onde conclui que o uso de roupa de noite não era o comum, mas que ficar com alguma roupa de baixo podia ser uma opção. Diante dessas informações, foi escolhida a palavra camisolão, já que o termo “pijama” pareceu muito moderno.

	ἐνεδυσάμην ἐπενδύτην λευκὴν· ἐπάνω ἐνδύομαι φελόνην.	indui me superariam albam, supra induo paenulam.	Visto ³³ uma toga ³⁴ branca. Por cima, ³⁵ visto um manto com capuz.
2e	προῆλθον ἐκ τοῦ κοιτῶνος σὺν τῷ παιδαγωγῷ καὶ σὺν τῇ τροφῷ ἀσπασασθαι τὸν πατέρα καὶ τὴν μητέρα.	processi de cubiculo cum paedagogo et cum nutrice salutare patrem et matrem.	Saio do quarto com o pedagogo ³⁶ e a ama, para cumprimentar meu pai e minha mãe.
2f	ἀμφοτέρους ἤσπασάμην καὶ κατεφίλησα, καὶ οὕτως καταβαίνω ἐκ τοῦ οἴκου.	ambos salutavi et osculatus sum, et sic descendi de domo.	Cumprimento ambos e beijo-os. E então saio de casa. ³⁷

Segunda rotina

3c	Ὅρθρου ἐγρηγόρησα ἐξ ὕπνου, ἀνέστην ἐκ τῆς κλίνης, ἐκάθισα. ἔλαβον ὑποδεσμίδας, ὑποδήματα·	Ante lucem vigilavi de somno, surrexi de lecto, sedi. accepi pedules, calciamenta;	Ao amanhecer, acordo ³⁸ do sono. Levanto da cama. Sento. Pego os calçados, as sandálias. ³⁹
----	--	--	---

³² Eis aqui um fato curioso: o uso de “*pallam*”, no texto latino, como termo para “manto”, segundo Dickey (2012, p. 147), indicaria falta de conhecimento do vestuário romano na Antiguidade, já que esta peça era usada pelas mulheres, e, quando usada por homens, eles pertenciam a grupos marginalizados.

³³ Em relação à tradução do verbo, ver nota 30.

³⁴ Conforme o GI3 (s.v.), o termo ἐπενδύτης significaria “*sopravveste*” ou ainda “*parte superiore di vestito*”. Não foi encontrado o termo latino *superaria* no DLS (s.v.), mas Dickey (2012, p. 147) menciona ser “*poorly attested*” e se tratar de algum tipo de veste externa.

³⁵ Neste passo, o adjetivo feminino λευκὴν concorda com o substantivo masculino ἐπενδύτης, o que provoca estranheza. Em seu comentário acerca da passagem, Dickey (2012, p. 147) supõe uma corrupção e aponta paralelos em outros *colloquia* (ME 3e e C 13b) nos quais o adjetivo em questão concorda com φελόνην. Segundo a autora, essa poderia ter sido também a redação no passo em questão em um estado anterior ao provável texto atual corrompido.

³⁶ Conforme o GI3 (s.v. παιδαγωγός) poderia significar “*schiaivo che accompagna i ragazzi, precettore, pedagogo, maestro*”. Cribiore (2001, p. 47) define a atividade do pedagogo da seguinte maneira: “*pedagogues were first entrusted with children’s upbringing within the family when the children left the arms of their nurses*”.

³⁷ Literalmente, o verbo καταβαίνω, conforme o GI3 (s.v.), quer dizer “*andare giù, scendere*”, o que pode significar que a morada do menino fica num lugar mais alto do que a escola ou, caso a criança tiver um tutor em domicílio (já que muitas vezes o lugar de estudo era na própria moradia), pode também ser entendido como “*descer as escadas de casa*”. O mesmo acontece em ME 3f.

³⁸ Em relação à discrepância entre os termos grego e latino, ver nota 26.

³⁹ Conforme o GI3 (s.v. ὑπόδημα), esse termo significa “*propr. suola, quindi calzare, sandalo*”. Já o LSJ (s.v.) traduz como “*sole bound under the foot with straps, sandal*”. Parece mais adequado do que o termo usado na

	φῶς, φάος)	lux, lumen)	luz, luz do sol) ⁴⁴
1b	ἤδη φωτίζει. (ἠώς, πρὸ φάους)	iam lucet. (aurora, ante lucem)	Já brilha [o sol]. (aurora, antes do amanhecer)
1c	Πρωῖ ἐγείρομαι. ἠγέρθη ἐκ τῆς κλίνης (κλίνη).	mane surgo. surrexit de lecto (lectum).	Pela manhã, acordo. Ele levanta ⁴⁵ da cama (cama).
1d	ἐγρηγόρησεν ἐχθὲς ἐπὶ πολύ.	vigilavit heri diu.	Ficou acordado ⁴⁶ ontem até tarde.
1e	ἔνδυσόν μοι· δὸς ἐμοὶ ὑποδήματα καὶ τοὺς πέλους καὶ ἀναξυ<ρί>δας. ἤδη ὑπεδέθην.	vesti me: da mihi calciamenta et udones et bracas. iam calceatus sum.	“Veste-me! ⁴⁷ Dá-me as sandálias, os sapatos de pele de cabra ⁴⁸ e a roupa de baixo”. ⁴⁹ Já estou calçado.
2a	ἔνεγκε ὔδωρ πρὸς χεῖρας. (ὔδωρ, κόγχη)	affer aquam manibus. (aqua, concha)	“Traz água para as mãos”. (água, bacia)
2b	χεῖρες ῥυπαραὶ εἰσιν.	manus sordidae sunt.	As mãos estão sujas.
2c	(ῥύπος, πηλός,	(sordes, lutum,	(sujeira, lodo,

⁴⁴ No texto latino, são apresentadas duas maneiras de dizer “luz, luz do sol, luz do dia” (*lux, lumen*). No texto grego foi utilizado o termo φῶς, com igual significação, conforme o GI3 (s.v.), mas apresentando as formas contrata (φῶς) e sem contração (φάος). Segundo Dickey (2012, p. 215), isso mostra o esforço em traduzir de forma diferente duas palavras latinas, que, para quem as traduziu, significavam a mesma coisa. Seguindo o exemplo do texto grego, optou-se por oferecer duas opções de tradução.

⁴⁵ Mudança abrupta para a 3ª pessoa. Pelo contexto, parece estar falando do seu escravo. Aparentemente, essa é outra das práticas educacionais para o ensino de flexão dos verbos utilizada nos *colloquia*. Para mais informações, ver nota 30, últimas observações.

⁴⁶ Ressalta-se que, neste caso, o aoristo foi traduzido como passado por se referir explicitamente a um passado pontual (ontem).

⁴⁷ O uso do dativo μοι em vez do acusativo με parece ser uma hipercorreção, segundo Dickey (2012, p. 215).

⁴⁸ Conforme o GI3 (s.v. πῆλος), este termo significa “*calzari, scarpe di feltro*”. Já o LSJ, traduz, em A, como “*wool or hair wrought into felt*” e em A3 como “*felt shoe*”. Em relação ao texto latino, conforme o DO (s.v. *udo*), significaria “*scarpe de pelle de capra típica dei contadini*”. Como, de acordo com o LSJ, o feltro era feito de pele de cabra, foi escolhida essa definição.

⁴⁹ De acordo com o GI3, o termo grego ἀναξυρίς significaria “*calzoni, ampie brache*”.

	σήπων, λίπος, λελιπωμένον)	sapo, unctum, unctatum)	sabonete, unguento, untado)
2d	νίπτω· ἤδη ἐνιψάμην τὰς ἐμὰς χεῖρας καὶ τὴν ὄψιν.	lavo: iam lavi meas manus et faciem.	Lavo: ⁵⁰ já lavei as minhas mãos e o rosto.
2e	καταμάσσω. (ἀκμὴν οὐ κατέμαξα, κατέ<μ>αξα) Προέρχομαι ἔξω ἐκ τοῦ κοιτῶνος.	tergo. (adhuc non tersi, tersi) procedo foris de cubiculo.	Seco: (ainda não sequei, sequei) Vou para fora do quarto.
2f	Ἔρχομαι (ἀπέρχομαι) εἰς τὴν σχολήν.	Venio (vado) in scholam.	Vou (parto) para a escola. ⁵¹

2.2.2.3 Colloquium Stephani

Τίτulo	Ὅμιλ. β΄	Colloq. ii.	Colóquio II
1	Ἀνάγνωθι καλῶς.	Lege bene.	“Leia bem.
2	σήμερον τί ἐποίησας;	hodie quid fecisti?	Hoje, o que você fez?”. ⁵²

3a	Ἠγέρθη πρωῖ ἔξυπνισθεῖς, καὶ ἐκάλεσα παῖδα.	Surrexi mane expergefactus, et vocavi puerum.	Acordei pela manhã, e acordado, chamei um escravo.
----	---	---	--

⁵⁰ Nessa parte, parece ilustrar a diferença entre presente e aoristo, de uma maneira diferente daquela usada no ME 2b, 2d e 3d. Cabe aqui ressaltar, que na prática dos glossários em grego, o verbo é apresentado na 1ª pessoa, já no português, isso é feito no infinitivo. Os dois verbos (lavar e secar) foram apresentados no presente, aparentemente, como títulos. Nas linhas seguintes, foram conjugados no aoristo, com aspecto de ação passada, visto que apresentam os advérbios de tempo “já” e “ainda”.

⁵¹ De acordo com Crihiore (2001, p. 18 e 20), as “escolas” eram lugares de ensino, mas não nos termos atuais. A palavra σχολή originalmente significava “tempo livre” e depois foi utilizada para designar as atividades que geravam lazer, especialmente discussões e palestras, assim como designava o grupo ao qual eram dadas palestras. Nos papíros analisados por Crihiore (2001), esse termo designa tanto a atividade de aprendizagem como o grupo de estudantes que se reúne para receber instrução. Mais adiante veremos que a palavra σχολή será intercambiável com ἀκροατήριον que significaria “sala de palestras, auditório, sala”.

⁵² Essa pergunta é o motivo da tradução dos indicativos aoristos deste colóquio como formas pretéritas, e não como ações habituais (presente), como foi feito nos outros colóquios.

3b	ἐκέλευσα ἀνοῖξαι τὴν θυρίδα· ἤνοιξεν ταχέως.	iussi aperire fenestram; aperuit cito.	Ordenei-lhe abrir a janela. Ele a abriu rapidamente.
3c	ἐγερθεις ἐκάθισα ἐπὶ τοῦ ἐνηλάτου τῆς κλίνης.	elevatus assedi supra sponda<m> lecti.	Após levantar, sentei na beira da cama.
4a	ἤτησα ὑποδήματα καὶ περικνημίδας· ἦν γὰρ ψυχρός.	poposci calciamenta et ocreas; erat enim frigus.	Pedi as sandálias e as perneiras, ⁵³ pois estava frio. ⁵⁴
4b	ὑποδεθεις οὖν ἔλαβον ὠμόλινον. ἐπεδόθη καθαρόν.	calciatus ergo accepi linteum. porrectum est mundum.	Então, calçado, peguei um pano de linho. ⁵⁵ Recebi um, limpo.
5a	προσηνέχθη ὕδωρ πρὸς τὴν ὄψιν εἰς ὀρνόλην.	allata est aqua ad faciem in urceolum.	Foi trazida a água para o rosto, numa pequena jarra, ⁵⁶
5b	ᾧ ἐπιχυθεις πρῶτον χειρᾶς, εἶτα κατὰ τὴν ὄψιν <ἐνιψάμην>· καὶ τὸ στόμα ἔκλεισα.	cuius superfusu primum manus, deinde ad faciem <lavi>; et os clausi.	a qual foi derramada, primeiro nas mãos [e], em seguida, sobre o rosto. <Lavei[-me]> ⁵⁷ e fechei a boca.
5c	ὀδόντας ἔτριψα καὶ οὖλα.	dentes fricui et gingivas.	Esfreguei os dentes, e a gengiva.
5d	ἐξέπτυσσα	exspui	Cuspi

⁵³ Conforme o GI3 (s.v.) o termo περικνημῖς tem como significado “*gambale, gambiere*”. As perneiras protegiam toda a parte inferior da perna, até o joelho, a diferença do κνημῖς que protegia apenas a parte frontal (C 10a).

⁵⁴ Neste passo, vemos o imperfeito servindo como pano de fundo da ação narrada no aoristo, conforme CGCG (33.49). Mais uma prática educacional para o ensino de verbos?

⁵⁵ Conforme o GI3 (s.v. ὠμόλινος), como substantivo (τὸ ὠμόλινον), significaria “*lino grezzo*”. O termo latino “*lintheum*”, conforme o DLS (s.v.), significaria “*linen cloth*”, ou seja, em ambas as línguas têm o mesmo significado. Aparentemente, é um pano a ser usado como toalha, embora pareça estranho que o escravo entregue uma toalha antes da criança ter se lavado, já que vai precisar das duas mãos para fazê-lo. Poderia também se tratar de uma peça de vestuário, para cobri-lo, já que faz frio.

⁵⁶ Embora a preposição εἰς costume ter sentido de movimento “em direção a”, esse sentido não seria compatível com o contexto. Conforme o GI3 (s.v. εἰς, opção IIAC), quando for preposição com acusativo, ele poderia significar “*di stato, come risultato di un moto*”. Ou seja, a água estaria na jarra porque tinha sido colocada aí anteriormente.

⁵⁷ Dickey inseriu o verbo “lavar” como conjectura, por achar que este passo está bastante corrompido (Dickey, 2012, p. 247).

	τὰ ἄχρηστα ὥς τινα ἐπήρχοντο, καὶ ἐξεμυξάμην	inutilia sicut superveniebant, et emunxi me.	o que não prestava, quando algo surgia, ⁵⁸ e assoei o nariz.
5e	ταῦτα πάντα ἐξεχύθησαν.	haec omnia effusa sunt.	Todas essas coisas foram jogadas fora.
6a	ἐξέμαξα τὰς χεῖρας, ἔπειτα καὶ τοὺς βραχίονας καὶ τὴν ὄψιν, ἵνα καθαρὸς προέλθω.	tersi manus, deinde et brachia et faciem, ut mundus procedam.	Enxuguei as mãos. Depois, [enxuguei] tanto os braços quanto o rosto, para ir adiante impecável.
6b	οὕτως γὰρ πρέπει παῖδα ἐλεύθερον μαθεῖν.	sic enim decet puerum ingenuum discere.	Pois é dessa maneira que convém que uma criança livre aprenda. ⁵⁹
7a	μετὰ ταῦτα γραφεῖον ἐπεζήτησα, καὶ σωματίον;	posthaec graphium requisivi, et membranam;	Depois disso, <i>pedi</i> o estilo ⁶⁰ e o livro. ⁶¹
7b	καὶ ταῦτα παρέδωκα ἐμῷ παιδί.	et haec tradidi meo puero	E entreguei essas coisas para o meu escravo.
8a	ἐτοιμασθεὶς οὖν εἰς πάντα, προῆλθον καλῆ κληδόνι, ἀκολουθοῦντός μοι παιδαγωγοῦ,	paratus ergo in omnia, processi bono auspicio, sequente me paedagogo,	Então, preparado para tudo, fui adiante com um bom augúrio, acompanhado pelo meu pedagogo,
8b	ὀρθῶς	recte	reto,

⁵⁸ Ressalta-se aqui a ocorrência, novamente, de um pano de fundo dado através do uso do imperfeito (“quando algo surgia”). Isso parece confirmar que essa é uma das estruturas a ser ensinada através desta vinheta.

⁵⁹ Segundo Dickey, este passo pode ter duas interpretações: 1) é adequado que a criança livre aprenda a se lavar corretamente, ou 2) é adequado que a criança livre deva se apresentar na escola com boa aparência. Nos parece se tratar desta segunda opção, já que, nesta vinheta, a criança está se preparando para ir à escola.

⁶⁰ Os termos γραφεῖον / *graphium* fazem referência aos instrumentos utilizados na Antiguidade para escrever. Conforme Criatore (2001, p. 157-158), poderiam ser de madeira, metal, osso ou marfim. Aqueles usados para escrever sobre a cera eram chamados de estilos. Tinham uma ponta afiada e a parte de trás lisa (para “apagar” a escrita). Para escrever em papiros, pergaminhos ou na madeira era usado o cálamo, que era de cana ou junco, cortado na diagonal para formar uma ponta afiada.

⁶¹ Conforme o G13 (s.v. σωματίον) poderia significar “*tomo, volume, libro*”. O termo latino, conforme o DLS (s.v. *membrana*), poderia ser “*parchment*”. A princípio, nos pareceu pouco provável que uma criança fosse portadora de um códice em pergaminho, ou mesmo um pergaminho e tínhamos escolhido o termo “caderno”. Mas, após a análise do colóquio como um todo, verificamos se tratar de um jovem no curso de retórica, portanto, decidimos usar o termo “livro”, pois provavelmente trata-se de uma folha de papiro ou pergaminho dobrada ou enrolada.

	διὰ τῆς στοᾶς ἣτις ἦγεν εἰς τὴν σχολήν.	per porticum quae ducebat ad scholam.	através do pórtico, que conduzia à escola. ⁶²
8c	εἷ τινές μοι γνωστοὶ ὑπήντησαν, ἠσπασάμην αὐτούς· καὶ ἐκεῖνοι ἐμὲ ἀντησπάσαντο.	sicubi mihi noti occurrerunt, salutavi eos; et illi me resalutaverunt.	Quando alguns conhecidos meus ⁶³ vieram ao meu encontro, saudei-os e eles me saudaram por sua vez.
9a	ὡς δὴ ἦλθον πρὸς τὴν κλίμακα, ἀνέβην διὰ τῶν βαθμῶν, ἀτρέμα, ὡς ἔδει.	ut ergo veni ad scalam, ascendi per gradus, otio, ut oportebat.	Quando, então, cheguei na escada, subi pelos degraus, calmamente, como era preciso. ⁶⁴
9b	καὶ ἐν τῷ προσχολίῳ ἀπέθηκα βίρριον. καὶ κατέψηξα τρίχας.	et in proscholio deposui birrum: et demulsi capillos.	E, na antessala da escola, tirei o capuz e arrumei o cabelo.

2.2.2.4 Colloquium Celtis

3a	Τροφός (τροφεύς), ἔνδυσόν με καὶ ὑπόδεννον·	Nutrix (nutritor), vesti me et calcia;	“Ama, (preceptor) ⁶⁵ veste-me e calça-me! ⁶⁶
3b	καιρός ἐστίν (ῥα ἐστίν), πρὸ ὄρθρου ἵνα ὀρθρίσωμεν πρὸς σχολήν.	tempus est (hora est), ante lucem ut manicemus ad scholam.	É o momento, (é hora) antes do amanhecer, de nos apressarmos para a escola”. ⁶⁷
4a	πρωῖ ὅτε ἠρξάμην	mane cum coepi	De manhã, quando começo ⁶⁸

⁶² Em relação ao termo σχολήν, ver nota 51.

⁶³ Embora o significado da partícula εἷ seja o condicional “se”, o termo foi traduzido pelo termo “quando” para poder manter o tempo pretérito dos verbos, assim como o sentido de ser algo que realmente aconteceu.

⁶⁴ Aparentemente, assim como na atualidade, era vetado aos alunos correr na escola.

⁶⁵ Em relação às palavras colocadas entre parênteses, ver nota 43.

⁶⁶ Ressalta-se aqui o uso do nominativo (τροφός, τροφεύς) em vez do vocativo, no texto grego. Cf. o CGCG (30.55, Nota 1).

⁶⁷ Em relação ao termo σχολήν, ver nota 51.

4b	<p>γρηγορεῖν (καὶ πρῶτῃ ἐγρηγόρησα),</p> <p>ἠγέρθην (ἀνέστην) ἐκ τοῦ ὕπνου καὶ ἐκ τοῦ κραβάτου (ἐκ τῆς κλίνης).</p>	<p>vigilare (et mane vigilavi),</p> <p>surrexi (surrexi) de somno et a grabato (de lecto).</p>	<p>a acordar (e acordei muito cedo),⁶⁹</p> <p>acordo (acordei) do sono e [levanto] da cama,⁷⁰ (do leito).</p>
5a	<p>τοῦτο πρῶτον ποιῶ (πρῶτον ἐποίησα) ἀπέθηκα ἐγκοίμητρα, καὶ <ἔ>λαβον λινούδιον,</p>	<p>hoc primum facio (hoc primum feci): deposui dormitoria, et sumpsit linteum,</p>	<p>Primeiro, faço isso, (primeiro, fiz): retiro o camisolão⁷¹ e pego uma camisa de linho,⁷²</p>
5b	<p>ἐπικάρσιον, ἐπώμιον, σφενδόνην, χιτῶνα, καὶ τὰ λοιπὰ ἐνδύματα.</p>	<p>amictulum, pallium, fasciam, tunicam, et reliqua indumenta.</p>	<p>uma toga,⁷³ um manto, uma faixa, uma túnica, e a <i>indumentária</i> restante.</p>
6a	<p>τότε οὖν ἐξύπνισα ἐμὸν παῖδα. εἶπον αὐτῷ·</p>	<p>tunc ergo excitavi meum puerum. dixi illi:</p>	<p>Então, nesse momento, acordo meu escravo. Digo-lhe:</p>
6b	<p>Ἐγείρου, παῖς, ὄρα εἰ ἤδη λάμπει· ἄνοιξον τὴν θύραν καὶ τὴν θυρίδα.</p>	<p>Surge, puer, vide si iam lucet; aperi ostium et fenestram.</p>	<p>“Levanta, escravo!⁷⁴ Vê se já amanheceu. Abre a porta e a janela”.</p>

⁶⁸ Ressalta-se aqui, novamente, o uso do aoristo para falar de ações habituais. Para mais informações, ver nota 27.

⁶⁹ Cabe aqui ressaltar, que até agora já encontramos: presente com aoristo, ambos usados para expressar ações habituais (ME 2b, 2d, 3d); aoristo com adverbio de tempo indicando passado (LS 2d, 2e); e, agora, estamos frente ao aoristo sem adverbio expressando o passado. O que levou a essa conclusão? Esses verbos são apresentados no presente como “modelo” (neste caso: γρηγορεῖν) e, dentro dos parênteses, o mesmo verbo no aoristo (ἐγρηγόρησα). Essa situação repete-se mais adiante em C 99b, 10b e outros. Assim como nas outras oportunidades, assume-se que esta fosse uma prática educacional para o ensino do uso dos tempos verbais. (Para mais informações, ver notas 30 e 50).

⁷⁰ Dickey (2015a, p. 199) afirma que, originalmente, κράβατος designava uma cama de campanha, mas depois transformou-se num sinônimo de cama.

⁷¹ Os mesmos termos (ἐγκοίμητρα e dormitoria) são usados no ME 2c. Ver nota 31.

⁷² Conforme o LSJ (s.v. λινούδιον), o significado seria “*linen shirt*”. Já o termo latino, *lintheum*, refere-se a um pano de linho. Para mais informações, ver nota 55.

⁷³ Conforme o LSJ (s.v. ἐπικάρσιος, AII3), esse termo significaria, como substantivo, “*transversally woven garment*”. Já o termo latino, “*amictulum*”, não é atestado, mas, de acordo com Dickey (2015a, p. 199-200), parece derivar de “*amiculum*”, que o DLS (s.v.) traduz como “*a garment that one throws about or on him, a mantle, a cloak*”. Ou seja, aparentemente, seria um manto que servia para cobrir o corpo, colocado de maneira transversal. A princípio, optou-se por usar “capa” (*cloak*), porque na próxima linha aparece o termo correspondente a “manto”, mas uma capa, normalmente, é usada sobre os ombros, não transversalmente.

⁷⁴ Ver nota 66 a respeito do uso do nominativo como vocativo. Em relação ao conteúdo da lição, aparentemente, o imperativo era o outro tópico trabalhado nesta cena.

	καὶ κείνος οὕτως ἐποίησεν.	at ille ita fecit.	E ele assim faz.
7	τότε αὐτῷ εἶπον· Δὸς χρήματα, ἐπίδος ὑποδήματα, δίπλωσον ἱμάτια καθαρότερα καὶ ἀπόθες καθημερινὰ χωρίς.	tunc ei dixi: Da res, porrige calciamenta, plica vestimenta mundiora et repone cottidiana separatim.	Então, digo-lhe, “Dá-me as coisas. Passa-me as sandálias. Dobra as roupas mais limpas e coloca as do dia a dia à parte.
8	δὸς ἐπικάρσιον καὶ πάλλιον. Λάβε. ἔλαβον καὶ τὰ λοιπά.	da amictulum et pallium. Accipe. accepi et reliqua.	Dá-me a toga e o manto. Pega!” Pego também as coisas restantes.
9a	εἶτα καταβαίνω ἐκ τῆ κλίνῃ, περιζώννυμαι, ἐπώμιον περιτίθημι τραχήλω·	deinde descendo de lecto, praecingor, pallium circumdo collo;	Depois, desço da cama, cinjo-me, coloco a capa ao redor do pescoço.
9b	ἐνδύω με (ἐν<έ>δυσσα με) ὡς πρέπει (ὡς ἔπρεπεν) υἱὸν οἰκοδεσπότην (ἄνθρωπον εὐγενήν).	vestio me (vestivi me) ut decet (ut decuit) filium familias (hominem ingenuum).	Visto-me, (vesti-me). como convém (como convinha) ao filho do dono da casa (um homem bem-nascido).
10a	οὕτω ἡτησάμην ὑποδήματα, ἀναξύρια, πιλία, κνημῖδας.	sic poposci caligas, bracas, udones, ocreas.	Então peço sandálias, uma roupa de baixo, ⁷⁵ sapatos de pele de cabra, ⁷⁶ perneiras. ⁷⁷
10b	ὑποδένομαι (ὑπεδέθην).	calceor (calceatus sum).	Calço-me, (calcei-me).
11a	δίδεται μοι ὕδωρ	datur mihi aqua	Água me é ofertada

⁷⁵ O termo grego, ἀναξύρια, utilizado aqui, é único. Mas, no LS 1e, foi empregado um termo grego cognato, ἀναξυρίς, como equivalente do latim “bracas”. Por essa razão, foi mantida aqui a tradução empregada anteriormente. Para mais informações, ver nota 49.

⁷⁶ O termo πλιόν, conforme o GI3 (s.v.), significa “capellino”, já o LSJ (s.v.) traduz como “bandage”. Este último poderia estar dentro do contexto (já que bandagens poderiam ser usadas para proteger as pernas), mas não combina com o termo latino, *udo*. Em LS 1e, o termo usado como equivalente a *udo* foi πῖλος. Por essas razões, foi mantida a mesma tradução empregada anteriormente. Ver nota 48.

⁷⁷ Conforme o GI3 (s.v.) o termo κνημῖς tem como significado, relativo a calçado, “schiniere”. Este tipo de perneira protegia somente a parte frontal da perna (até o joelho), a diferença do περικνημῖς que a abraçava (S 4a).

	πρὸς ὄψιν, νίπτω (πλύνω).	ad faciem, lavo (lavo).	para o rosto. Lavo[-o]. (limpo[-o]). ⁷⁸
11b	ὅτε ἔνιψα τὸ στόμα (ὅτε κλύζω, <ἔκλυσα>), ἐκμάσσω ὠμολίνῳ καθαρῷ (ἐξέμαξα).	cum lavi os (colluo, collui), extergo linleo mundo (extersi).	Depois que lavo a boca (depois que lavo, lavei), enxugo com um pano de linho limpo (enxuguei).
11c	Δὸς πεντάλασον (ἐκμαγεῖον)· ἔκμαξον (†ἔκμαξιν†).	Da sabanum (extersorium); exterge (†exterseram†).	“Dá[-me] uma toalha! ⁷⁹ (um pano). Enxuga[-me]! (limpeza), ⁸⁰
12a	ἔνεγκε ὔδωρ καθαρὸν τῷ κυρίῳ ἐμοῦ ἀδελφῷ, ἵνα καὶ οὗτος	affer aquam mundam tuo domino (meo fratri), ut et ille	traz água limpa para teu senhor, ⁸¹ meu irmão, ⁸² para que ele, também,
12b	μετά μου (ἢ μετὰ ἡμῖν) προερχέτω εἰς δημόσιον (πρὸς σχολήν).	mecum (aut nobiscum) procedat in publicum (ad scholam).	comigo (ou conosco), saia ⁸³ em público” (para a escola). ⁸⁴
13a	καὶ οὕτως ἐφεξῆς ἐκέλευσα δοθῆναι (δίδοσθαι) ἡμῖν (ὁμῖν, ἐκεῖνοις, ἐμοὶ)	et sic ordine iussi dari <(dari)> nobis (vobis, illis, mihi)	E assim, sucessivamente, [lhe] ordeno que seja dada (ser dada) para nós (para vocês, para eles, para mim)

⁷⁸ Dickey (2015, p.202) sugere que esse termo foi inserido por alguém que não era completamente fluente em grego, porque, apesar de ambos os termos (νίπτω, πλύνω) significarem “lavar”, o último, por referir-se à limpeza de coisas inanimadas, não serviria para veicular a limpeza do corpo.

⁷⁹ O termo πεντάλασον é único. Dickey (2015a, p. 203) explica que deve se tratar de pequenas toalhas (toalhas de rosto ou de mão provavelmente) tecidas em grupos de cinco, para facilitar o trabalho dos tecelões.

⁸⁰ O termo ἔκμαξις, conforme o GI3 (s.v.), significaria “*strofinatura, pulizia*”. Mas, segundo Dickey (2015a, p.203) tanto †ἔκμαξιν†, quanto †exterseram† parecem ser formas bastantes corrompidas, neste passo.

⁸¹ O possessivo “teu” aparece no texto em latim, não no texto grego, mas foi traduzido porque complementa a ordem dada.

⁸² Ressalta-se aqui a edição diferenciada de Dickey para os textos grego e latino. De acordo com ela (2015a, p. 203-4), o texto grego parece constituir uma oração só, (maneira em que foi traduzida à língua portuguesa), mas o texto latino configura duas orações (*tuo domino, meo fratri*).

⁸³ Era aqui esperado um subjuntivo, mas no texto grego encontra-se um imperativo. Dickey (2015a, p. 204) apresenta duas possibilidades: 1) é possível se tratar de corrupção na cópia, que transformou o termo προέρχεται em προερχέτω; ou 2) é possível que tenha sido essa a forma pretendida, “*since the use of active variants of deponents verbs is common in this text*”. E cita que, embora o uso da 3ª pessoa do imperativo com ἵνα seja surpreendente, ele é válido como equivalente do subjuntivo em orações sem ἵνα. (como em C 16c).

⁸⁴ Em relação ao termo σχολήν, ver nota 51.

	χιτώνα (χιτώνας)	tunicam (tunicas)	uma túnica (túnicas),
13b	καὶ λινούδιον (καὶ λινουδίους), λευκὴν φαινόλην (βίρρον).	et lineam (et lineas), albam paenulam (cucullum).	uma camisa de linho (camisas de linho) ⁸⁵ e um manto com capuz branco (uma capa). ⁸⁶
14a	οὕτως ἐξηρητημένος (οὕτως ἐξηρητημένοι) προσεκυνήσαμεν (προσεκύνησα) Θεο<ὸ>ς πάντας,	sic aptatus (sic aptati) adoravimus (adoravi) deos omnes,	Assim, arrumado, (assim, arrumados) adoramos (adorei) todos os deuses.
14b	καὶ ἤτησάμην (καὶ ἤτήσαμεν) καλὴν ἔκβασιν καὶ ἐπίτευξιν ὅλης τῆς ἡμέρας.	et petivi (et petivimus) bonum processum et eventum diei totius.	E rogo (e pedimos) ⁸⁷ um bom resultado e sucesso durante o dia todo.
15a	ἔνθεν ὕστερον προέρχομαι ἐκ τοῦ οἴκου εἰς δημόσιον (εἰς ἀκροατήριον, εἰς γέφυραν,	hinc postea procedo de domo in publicum (in auditorium, in pontem,	Depois disso, saio de casa em público (para o auditório, para a ponte,
15b	εἰς κώμην, εἰς ἀγοράν), σὺν τῷ ἐμῷ παιδίῳ καμπτροφόρῳ (ἢ παιδαγωγῷ ἢ συμμαθητῇ).	in vicum, in forum), cum meo puero capsario (aut paedagogo aut condiscipulo).	para o povoado, para o fórum), com o meu escravo portador de cesta (ou pedagogo, ou colega).
16a	εἴ τις γνωστὸς ἢ φίλος συνήντησέν μοι, ἀσπάζομαι αὐτὸν τῷ αὐτοῦ ὀνόματι.	si quis notus aut amicus occurrit mihi, saluto eum nomine suo.	Se algum conhecido ou um amigo me encontra, saúdo-o pelo seu nome. ⁸⁸
16b	ἀντασπάζεται με	resalutat me	Ele saúda-me por sua vez,

⁸⁵ De acordo com Dickey (2015a, p. 204-205) existe aqui uma redução do termo λινούδιον. Quanto ao termo latino, ela diz se tratar da forma feminina do adjetivo *lineus*, que significa “feito de linho”. (ver nota 55).

⁸⁶ Conforme o GI3 (s.v. βίρρος), esse termo significa “*casacca*”. Já o LSJ (s.v.) traduz como “*cloak*”. Os dois dicionários relacionam este termo grego ao termo latino *birrus*, que, conforme o DLS (s.v.), significaria “*a cloak to keep off rain*”. Já o termo “*cucullus*”, é traduzido pelo DLS (s.v.) como “*a covering, a cap, hood, fastened to a garment*”.

⁸⁷ O verbo em questão, αἰτέω, conforme o GI3 (s.v.), na voz média, que é a usada na linha anterior (ἤτησάμην), significa “*chiedere per sé, pregare*”. E na forma ativa (ἤτήσαμεν), “*domandare, chiedere*”.

⁸⁸ Este passo tem um paralelo com S 8c, mas aqui encontra-se uma combinação incomum, pois emprega o presente do indicativo na oração principal e aoristo do indicativo na subordinada.

	τῷ ἐμῷ ὀνόματι (ἀσπασμός, ἡσπασάμην, ἄσπασαι).	nomine meo (salutatio, salutavi, saluta).	pelo meu nome. (uma saudação, saudei, saúda!).
16c	Κύριε, χαῖρε (χαίρετε). εὖ σοι ἔστω.	Ave, domine (avete); bene tibi sit.	Salve, senhor! (salve). ⁸⁹ Que [tudo] esteja bem com você. ⁹⁰
17a	εἶτα ἐπάνειμι εἰς οἰκίαν τοῦ πατρός. ἄπ<ε>ιμι ἀσπάζ<ας>θαι γονεῖς (πατέρα καὶ μητέρα	deinde regredior ad domum patris. eo salutare parentes (patrem et matrem	Em seguida, volto à casa do [meu] pai. Saio [para] saudar os [meus] pais (pai e mãe,
17b	καὶ πάππον καὶ μάμμην, ἀδελφὸν καὶ ἀδελφήν, καὶ πάντας συγγενεῖς, θ<ε>ῖον καὶ θείας,	et avum et aviam, fratrem et sororem, et omnes cognatos, avunculum et amitas,	e avô e avó, irmão e irmã, e todos os parentes, tio e tias,
17c	τροφὸν καὶ τροφέα, πρεσβευτήν τῆς οἰκίας, πάντας συνελευθέρους, θυρουρόν, οἰκιακόν,	nutricem et nutritorem, maiores domus, omnes collibertos, ostiarium, domesticum,	ama e preceptor, administrador da casa, todos os libertos, ⁹¹ o porteiro, o escravo doméstico,
17d	γείτονας, ἅπαντας φίλους, ἐνοικέτην, νησοφύλακα, εὐνοῦχον).	vicinos, omnes amicos, incolam, insularium, eunuchum).	os vizinhos, todos os amigos, o morador, ⁹² o <i>insularius</i> , ⁹³ o eunuco).

⁸⁹ Saudação para mais de uma pessoa.

⁹⁰ Fórmula de cumprimento usada aqui, em H 4a, na chegada, e H 10g, na despedida.

⁹¹ De fato, o prefixo συν indica “colegas de”. Como Dickey (2015a, p. 207) bem ressalta, aparentemente, as entradas lexicais das listas não precisam fazer parte integrante da narrativa, já que para nenhum dos personagens desta vinheta é plausível ser colega de um homem liberto.

⁹² O termo grego ἐνοικέτης é único. Conforme o GI3, a parte que compõe esse termo, οικέτης, poderia significar “*familiare, membro della famiglia, servo, domestico*” e o verbo ἐνοικέω significa “*abitare, dimorare*”. Por essas razões, foi escolhido o termo “morador”, podendo se referir a qualquer pessoa que mora na residência, senhores ou escravos.

⁹³ O termo latino *insularius*, conforme o DLS (s.v.), poderia ser traduzido como “*a tenant of an insula*” ou ainda “*a slave who had charge of an insula and collected de rents*”, onde *insula* corresponde a um prédio de apartamentos. O termo grego deve ter sido uma tradução literal do latim, já que o GI traduz νησοφύλακα como “*custode dell’isola*”.

2.2.3 Rotina Escolar

2.2.3.1 Colloquium Monacensia-Einsidlensia

2g	Ἀπέρχομαι εἰς τὴν σχολήν. εἰσηλθὼν, εἶπον. Χαῖρε καθηγητά, καὶ αὐτός με κατεφίλησεν καὶ ἀντησπάσατο.	Eo in scholam. introivi, dixi: Ave, magister, et ipse me osculatus est et resalutavit	Parto em direção à escola. ⁹⁴ Entro, falo: ⁹⁵ “Salve, mestre” ⁹⁶ e ele me beija e me saúda por sua vez.
2h	ἐπιδίδωσίν μοι ὁ παῖς ὁ ἐμὸς καμπροφόρος πινακίδας, θήκην γραφείων, παραγραφίδα.	porrexit mihi puer meus scriniarius tabulas, thecam graphiarum, praeductorium.	O meu escravo, carregador do material, <i>me entrega</i> as tabuletas, ⁹⁷ a caixa de estílos, ⁹⁸ a régua. ⁹⁹
2i	τῷ ἐμῷ τόπῳ	loco meo	<i>Sentado</i> no meu lugar,

⁹⁴ Em relação ao termo σχολήν, ver nota 51.

⁹⁵ Ressalta-se, aqui, o emprego do aoristo para a descrição de ações habituais. Para mais detalhes, ver nota 27.

⁹⁶ Conforme Cribiore (2001, p. 53-4), o καθηγητής (kathēgētēs) era um “private tutor”, professor itinerante, que ia de um lugar ao outro oferecendo seus serviços. Nem sempre fica claro qual o nível que ele ensinava, mas é provável que fossem especialmente necessários na educação avançada de estudantes que moravam no interior, longe dos grandes centros educacionais.

⁹⁷ Os termos πινακίς / *tabula*, traduzidos aqui como “tabuletas”, referem-se a um suporte de escrita largamente utilizado nos contextos educacionais da Antiguidade greco-latina. Tratava-se de pranchas de madeira que poderiam ter a) uma base dura, mas que permitisse a absorção de tinta ou b) uma base macia o suficiente como para fazer sulcos nela, composta, geralmente, de uma placa de cera inserida numa concavidade existente ao longo da prancha. Cada tabuleta tinha, geralmente, a aparência semelhante a um *tablet* atual. Podiam ser usadas individualmente, em pares ou ainda em um conjunto, a título de livro ou caderno. Existiam, também, outros suportes de escrita, tais como fragmentos de cerâmica, papiros e pergaminhos, os dois últimos menos práticos e mais caros para uso na fase inicial do ensino regular. (Cf. Cribiore, 2001, p. 127-159). Cabe ressaltar que, o termo *tabula*, conforme o OLD (s.v. 3b), pode também significar “a counting-board”, ou seja, o que poderia ser algo como um ábaco. No contexto deste colóquio, essa tradução não combina.

⁹⁸ Em relação aos estílos, ver nota 60.

⁹⁹ Esse termo, παραγραφίς, representou uma tradução complicada. Conforme o GI3 (s.v.) poderia ser interpretado como “*penna, strumento per scrivere*”. O LSJ (s.v.) reafirma essa tradução, “*writing instrument*”. Se considerarmos que a caixa dos estílos (θήκην γραφείων) refere-se somente à caixa e não ao seu conteúdo, essa interpretação poderia ser factível, mas não nos parece muito provável, ao levarmos em conta as possíveis interpretações para o termo latino. *Praeductorium*, que não tem atestação como substantivo, mas como adjetivo, conforme o DLS (s.v.), poderia ser traduzido como “*of or for drawing forwards, traces*”, já o DO (s.v.) nos dá uma interpretação interessante: “*atto a guidare, próprio a condurre*”, a qual combinaria com o verbo latino *praeduco* (termo cognato de *praeductorium*) que, conforme o DLS (s.v.), poderia significar “*to mark out the way by drawn lines*”. Além disso, em H 3c e C 22b aparece o termo παράγραφος que, conforme o GI3, significa “*paragraphos, linea orizontale, tratto interlineare*”. Segundo Dickey (2012, p. 149), o mais provável é que seja uma régua para traçar linhas de apoio ou o cálamo de ponta finíssima para traçá-las. Tendo em vista todas essas interpretações e considerando o ambiente onde seria usado este material, nos parece que o termo escolhido por Dickey (*ruler*) é o que melhor se adapta neste passo.

	καθήμενος λειαίνω. παραγράφω πρὸς τὸν ὑπογραμμόν· γράφας δὲ δεικνύω τῷ διδασκάλῳ· ἐδιώρθωσεν, ἐχάραξεν·	sedens deleo. praeduco ad praescriptum; ut scripsi, ostendo magistro; emendavit, induxit;	aliso [a tabuleta]. ¹⁰⁰ Copio [o texto] ¹⁰¹ conforme o modelo. ¹⁰² Após escrevê-lo, mostro-o para o mestre. ¹⁰³ Ele corrige. Risca.
2j	κελεύει με ἀναγινώσκειν. κελευσθεὶς ἄλλῳ δέδωκα. ἐκμανθάνω ἐρμηνεύματα, ἀπέδωκα.	iubet me legere. iussus alio dedi. edisco interpretamenta, reddidi.	Ordena-me ler até memorizar. ¹⁰⁴ Após receber a ordem, dou [o modelo] para outro [aluno]. Memorizo as traduções. ¹⁰⁵ Reproduzo[-as]. ¹⁰⁶

¹⁰⁰ Para poder usar novamente as tabuletas que tinham uma superfície coberta de cera, o aluno tinha que “apagar” a escrita anterior alisando a cera com a parte lisa do estile. No caso das tabuletas sem cera, era necessário raspar a madeira para retirar a tinta anteriormente usada.

¹⁰¹ O verbo παραγράφω é outro termo obscuro. Esse verbo aparece novamente em LS 6c, C 25c e 27a. Conforme o GI3 (s.v.), a sua interpretação poderia ser “*scrivere a lato o acanto*”, mas a melhor aceção possível nesse nosso contexto educacional, é “*imitare*”. O verbo latino, *praeduco*, no atual contexto, é ainda mais obscuro, já que, segundo o DLS (s.v.) a sua interpretação poderia ser “*to draw, make, put before or in front*”. Por outro lado, Cribiore (2001, p. 129) afirma que entre as leituras usadas na prática educacional, são encontrados textos ou exercícios-modelo, preparados pelos professores para seus alunos para o ensino da leitura e, ainda em Cribiore (2001, p. 132-133), afirma-se que o uso de textos modelo era uma prática comum no ambiente educacional greco-romano. Essa prática é atestada pelos vários exemplares de exercícios (alguns com o mesmo texto, escrito por diferentes mãos, possivelmente atribuíveis a professores e seus discípulos), provenientes do Egito greco-romano. Esses exercícios atestam o uso de um modelo e as imitações (cópias) feitas pelo aluno, assim como aparece neste passo. Baseados nisso, no contexto apresentado neste passo, a tradução utilizada foi “copiar”. Por outro lado, cabe ressaltar que, pela ligação do verbo παραγράφω com os substantivos παραγραφίς e παράγραφος, ambos traduzidos como “régua”, a outra tradução possível foi “traçar linhas”.

¹⁰² O termo ὑπογραμμός, conforme o GI3 (s.v.), significa “*modello, exemplare*”. O termo *praescriptum* é o participio do verbo *praescribo*, que, conforme o DLS (s.v.), teria como possível significado “*to write before, in front or previously*”. Com base no que Cribiore (2001, p. 132-133) relata (ver nota 101), entendemos se tratar de um texto-modelo a ser copiado pelo aluno. Esse termo aparece novamente em C 24b.

¹⁰³ Conforme Cribiore (2001, p. 51), o termo διδάσκαλος é bastante vago, já que quando usado sem nenhum complemento e aplicado a um mestre (homem), como é o caso neste passo, é ambíguo. Ele pode ser usado para mestres de qualquer nível educacional, assim como pode identificar aquele mestre que tinha jovens aprendizes sob o seu comando, o qual ensinava diversos tipos de habilidades e obtinha vantagem com o trabalho do aprendiz. Explica Cribiore que cada caso deve ser analisado cuidadosamente.

¹⁰⁴ O verbo ἀναγινώσκω, conforme o GI3 (s.v.), pode ser interpretado simplesmente como “*leggere*”, mas a primeira opção oferecida no dicionário é “*conoscere bene o a fondo*”, aceção usada em textos homéricos, isto é, quando ainda não havia escrita. Cabe aqui ressaltar que, naquela época, a memorização era o processo usado pelos poetas e rapsodos para a recitação. Além disso, conforme Cribiore (2001, p. 134) “*students used these models not only to practice reading and writing whole words, but also to memorize their contents*”. Pelas ações do aluno após a ordem do mestre, parece ser exatamente isso o que está sendo representado aqui: uma leitura associada à memorização.

¹⁰⁵ Ao utilizar o termo ἐρμηνεύματα, aqui, o texto pode estar se referindo, em um movimento metadiscursivo, ao emprego de um material didático similar à própria coleção na qual os *colloquia* se encontram inseridos.

¹⁰⁶ Os significados de ἀποδίδωμι e de reddo são similares, “*restituire, dare in cambio, produrre*” (Cf. GI3 s.v.) e “*to give back, return, restore*” (Cf. DLS s.v.), mas nenhum deles parece funcionar bem neste contexto. Tanto

2k	ἀλλ' εὐθέως ὑπαγόρευσέν μοι συμμαθητής. Καὶ σύ, φησίν, ὑπαγόρευσόν μοι. εἶπον αὐτῷ· Ἀπόδος πρῶτον.	sed statim dictavit mihi condiscipulus. Et tu, inquit, dicta mihi. dixi ei: Redde primo.	Mas, logo depois, <i>um colega</i> me dita [o texto]. ¹⁰⁷ “Você também”, ele diz, “dite para mim”. Eu digo para ele: “Reproduza[-o] primeiro”.
2l	καὶ εἶπέν μοι· Οὐκ εἶδες, ὅτε ἀπεδίδουν πρότερόν σου; καὶ εἶπον· Ψεύδη, οὐκ ἀπέδωκας. Οὐ ψεύδομαι. Εἰ ἀληθῆ λέγεις, ἀναδίδωμι.	et dixit mihi: Non vidisti, cum redderem prior te? et dixi: Mentiris, non reddidisti. Non mentior. Si verum dicis, dicto.	E ele me diz: “você não viu, quando eu [o] estava reproduzindo, antes de você?” E eu digo: “você está mentindo, você não [o] reproduziu”. “Não estou mentindo”. “Se você diz a verdade, eu dito”. ¹⁰⁸
2m	ἐν τούτοις κελεύσαντος καθηγητοῦ ἐγείρονται οἱ μικροὶ πρὸς τὰ στοιχεῖα, καὶ τὰς συλλαβάς κατέλεξεν τούτοις	inter haec iubente magistro surgunt pusilli ad elementa, et syllabas praebuit eis	Enquanto isso, após o mestre ter dado a ordem, <i>os pequenos</i> levantam para [estudar] as letras. E <i>um dos [alunos] maiores</i> expõe para eles <i>as sílabas</i> . ¹⁰⁹

Dickey (2012, p. 150) quanto Krumbacher concordam em que o verbo ἀποδίδωμι é usado aqui como um termo técnico da área educacional. O aluno deve mostrar ao mestre que finalizou com sucesso uma tarefa que tinha sido designada a ele. Nesta cena, a forma de fazê-lo é reproduzindo-a após memorizá-la. Assim, optou-se aqui pelo termo “reproduzir” já que este verbo remete ao fato de expor algo já existente, podendo ser de forma oral ou escrita.

¹⁰⁷ O verbo ὑπαγορεύω, conforme o GI3 (s.v.), tem entre suas acepções “*dettare, presentare*”. Já o termo latino, *dicto*, é traduzido pelo DLS (s.v.) como “*to say often, to pronounce, declare, dictate*”). Apresenta-se a seguir uma cena curiosa. Os dois alunos travam uma discussão a respeito da obrigatoriedade da realização da reprodução do texto antes de ὑπαγορεύω, por parte de quem vai ouvir o texto (o verbo ὑπαγορεύω pressupõe o uso da voz), o que combina perfeitamente com um ditado. Aparentemente, após memorizar e reproduzir o texto, outro aluno deveria ditá-lo para ele. Provavelmente, servia como prática de leitura para um e escrita do outro.

¹⁰⁸ O verbo ἀναδίδωμι, conforme o GI3 (s.v.), pode ser interpretado como “*dare, consignare, produrre, emettere, distribuire*”. Nenhum desses termos parece funcionar neste contexto. Já o texto latino, repete o verbo *dicto*, anteriormente usado com o verbo ὑπαγορεύω (ver nota 107), que pareceu adequado para este passo.

¹⁰⁹ Cribiore (2001, p. 23), conta que Champollion descobriu um silabário do período greco-romano escrito em letras vermelhas que ocupava uma grande parte de uma das paredes da tumba. Ainda conforme Cribiore (2001, p. 161-162), na Antiguidade, o ensino da leitura e da escrita tinha um movimento retilíneo: começava pelo estudo das letras isoladas, depois pelo das sílabas, para depois concentrar-se em palavras isoladas e, por último, em frases curtas. Cabe aqui ressaltar que os textos gregos e latinos antigos não apresentavam segmentação de palavras (*scriptio continua*), nem pontuação sistemática. Por esse motivo, o ensino da leitura devia habilitar o aluno ao reconhecimento de blocos com significado. Um treino intensivo no reconhecimento automático das formas escritas das sílabas, associado à leitura oralizada, era essencial, na medida em que

	εἷς τῶν μειζόνων.	unus de maioribus.	
2n	ἄλλοι πρὸς τὸν ὑποδιδασκτὴν τάξει ἀποδιδούσιν, ὀνόματα γράφουσιν, ἢ στίχους ἔγραψαν, καὶ ἐγὼ ἐν τῇ πρώτῃ τάξει ἄμιλλαν ἐξέλαβον.	alii ad subdoctorem ordine reddunt, nomina scribunt, versus scripserunt, et ego in prima classe dictatum excepi.	Para o professor assistente, <i>outros</i> [alunos], ordenadamente <i>reproduzem</i> [os textos], escrevem palavras ou escrevem versos. ¹¹⁰ Eu também, no primeiro grupo, <i>recebo</i> uma tarefa. ¹¹¹
2o	ἔπειτα ὡς ἐκαθίσαμεν, διέρχομαι ὑπομνήματα, γλώσσας, τέχνην.	deinde ut sedimus, pertranseo commentarium, linguas, artem.	Em seguida, após sentarmos, consulto comentários, ¹¹² glossários, uma gramática. ¹¹³
2p	φωνηθεὶς πρὸς ἀνάγνωσιν ἀκούω ἐξηγήσεις, διανοίας, πρόσωπα.	clamatus ad lectionem audio expositiones, sensus, personas.	Após ser chamado para a leitura, escuto explicações, ¹¹⁴ significados, personagens.
2q	ἐπερωτηθεὶς	interrogatus	Após ser questionado,

facilitava o processo de segmentação dos blocos textuais em vocábulos e frases, permitindo a compreensão do conteúdo da escrita.

¹¹⁰ Registra-se novamente aqui o uso do presente e do aoristo atemporal (ver notas 27 e 30), aparentemente para indicar que escrever versos era uma prática rotineira. Cabe ressaltar que esses alunos pertencem a um grupo mais avançado do que os menores, mas ainda à primeira fase do ensino regular, visto que já conseguem escrever palavras ou até frases curtas. Conforme Cribiore (2001, p. 134), esse processo começava no último estágio do que ela chama de educação fundamental. Em relação a “escrever versos”, faz-se necessário ressaltar que, conforme Cribiore (2001, p.215?), a aprendizagem de composição era objetivo das aulas de retórica, isto é, o nível educacional mais elevado. Portanto, a “escrita de versos” mencionada aqui, certamente, trata-se da cópia de versos de textos clássicos.

¹¹¹ O significado do termo ἄμιλλα, conforme o GI3 (s.v.), é “*contesa, lotta, gara, combattimento*”. No campo educacional, e com base na continuação do texto, que descreve as atividades de tal tarefa, chega-se à conclusão que se trata de um exercício bastante complicado, um desafio para o aluno.

¹¹² Percebe-se aqui, que esse aluno está num nível educacional mais avançado do que o das crianças menores, visto que as atividades que ele descreve como sendo as suas, correspondem às que Cribiore (2001, p.16) aponta como sendo próprias do segundo estágio educacional da Antiguidade, o da gramática. Essa fase compreende a leitura e análise de trechos de textos clássicos (principalmente homéricos, mas não exclusivamente). Ainda de acordo com Cribiore (2001, p. 129), para a leitura e análise de textos clássicos, gramáticas e glossários ofereciam assistência aos leitores inexperientes, que junto com os comentários eram usados para dar um suporte nas necessidades escolásticas.

¹¹³ O termo τέχνη, conforme o GI3 (s.v.) “è spesso titolo di trattati retorici e grammaticali”. O tratado de gramática pode ser também chamado de τέχνη γραμματική.

¹¹⁴ Cribiore (2001, p. 194) afirma que a quantidade de autores estudados era limitada, pois o aluno tinha que ler a mesma seleção de autores, uma e outra vez, para ampliar a sua compreensão sobre eles. A autora (2001, p. 204), diz também que, como regra, o gramático tinha que dar aos alunos um conhecimento básico sobre a literatura, o qual formaria a base para a instrução avançada (retórica).

	τέχνην ἀπεκρίθην· Πρὸς τίνα λέγει; Τί μέρος λόγου;	artificia respondi: Ad quem dicit? Quae pars orationis?	<i>dou respostas de gramática:</i> ¹¹⁵ para quem ele fala? qual é a parte do discurso?
2r	ἔκλινα γένη ὀνομάτων, ἐμέρισα στίχον.	declinavi genera nominum, partivi versum.	Declino os gêneros dos nomes, ¹¹⁶ divido o verso.
2s	ὡς δὲ ταῦτ' ἐπράξαμεν, ἀπέλυσεν εἰς ἄριστον. ἀπολυθείς ἐπανέρχομαι ἐν τῷ οἴκῳ.	ut haec egimus, dimisit ad prandium. dimissus venio domi.	E após termos feito essas coisas, ele [nos] libera para o almoço. Após ser liberado, retorno a casa. ¹¹⁷
2t	ἀλλάσσω, λαμβάνω ἄρτον καθαρὸν, ἐλαίας, τυρόν, σχάδια, κάρυα. πίνω ὑδωρ ψυχρόν.	muto, accipio panem candidum, olivas, caseum, caricas, nuces. bibō aquam frigidam.	Troco [de roupas], pego um pão branco, olivas, queijo, figos secos, nozes. Bebo água gelada.
2u	ἡριστικῶς ἐπανέρχομαι πάλιν εἰς τὴν σχολήν. εὕρισκω καθηγητὴν ἐπαναγινώσκοντα, καὶ εἶπεν· Ἄρξασθε ἀπὸ ἀρχῆς.	pransus revertor iterum in scholam. invenio magistrum perlegentem, et dixit: Incipite ab initio.	Após ter almoçado, retorno novamente à escola. Encontro o mestre, que está lendo, e ele diz: “comecem desde o início”.

¹¹⁵ De acordo com Criatore (2001, p. 123), um dos aspectos do processo de memorização das definições e partes da gramática era a prática do formato pergunta-resposta, o qual facilitava a recitação. A memorização trabalhada nessa fase educacional era a chamada “*memoria verborum*” ou a memória das palavras, em oposição à “*memoria rerum*” ou memória das coisas, a qual era trabalhada na fase da educação retórica.

¹¹⁶ Cabe ressaltar aqui que o termo ὄνομα, conforme o GI3 (s.v.), significa “*nome*”, mas que, gramaticalmente, deve ser entendido como “*nome, substantivo, aggettivo*”.

¹¹⁷ O verbo ἐπανέρχομαι, conforme o GI3 (s.v.) pode significar “*andare su, salire, risalire, ritornare*”. Ele diz “subo” para casa, pois cabe lembrar aqui que quando sai de casa, na verdade diz que desce. Para situações similares, ver notas 37 e 42.

2.2.3.2 *Colloquium Leidense-Stephani*

3a	Πρῶτον ἀσπάζομαι τὸν διδάσκαλον, ὃς ἐμὲ ἀντησπάσατο.	primum saluto magistrum, qui me resalutavit.	Primeiro, saúdo o mestre, ¹¹⁸ que me saúda por sua vez. ¹¹⁹
3b	Χαῖρε, διδάσκαλε. χαίρετε, συμμαθηταί (μαθηταί).	Ave, magister. avete, condiscipuli (discipuli).	“Salve, mestre!” “Salve, colegas!” (alunos).
3c	συμμαθηταί, τόπον ἐμοὶ δότε ἐμόν.	condiscipuli, locum mihi date meum.	“Colegas, me deem o meu <i>lugar</i> ”.
3d	(βάθρον, ὑποπόδιον, δίφρος) σύναγέ σε.	(scamnum, scamillum, sella) densa te.	(banco, banqueta, assento). “Junte-se [a nós]!”.
4a	Ἐκεῖ προσχωρεῖτε· ἐμὸς τόπος ἐστίν, ἐγὼ προκατέλαβον. (ἐκάθισα, κάθημαι,	Illuc accedite: meus locus est, ego occupavi. (sedi, sedeo,	“Vão pra lá! É [o] meu lugar, eu [o] peguei primeiro” ¹²⁰ (sentei, ¹²¹ sento,
4b	μανθάνω, μανθάνεις, μελετῶ, μελετᾶς)	disco, discis, edisco, ediscis)	estudo, estudas, repito até memorizar, ¹²² repetes até memorizar).
4c	ἤδη κατέχω τὴν ἐμὴν ἀνάγνωσιν.	iam teneo meam lectionem.	Logo depois, [já] domino minha leitura.
4d	(ἐμός,	(meus,	(meu,

¹¹⁸ A respeito do termo διδάσκαλον, ver nota 103.

¹¹⁹ Ressalta-se aqui o uso do aoristo para expressar ações habituais. Ver nota 27.

¹²⁰ Pelo contexto, percebe-se que o advérbio “primeiro” se refere a uma situação anterior, portanto, foi mantido aqui o aspecto pretérito do aoristo.

¹²¹ Esse aoristo faz parte de uma lista de palavras, por isso é mantido o seu aspecto pretérito. Ver nota 69.

¹²² O verbo μελετάω, conforme o G13 (s.v.), poderia ser traduzido, no contexto educacional, como “*occuparsi di, attendere a, esercitare, praticare*”, “*studiare a memoria, ripassare*” e ainda “*riprendere, ripetere*”. Parece tratar-se do processo de repetição até a internalização do conteúdo. De fato, o verbo latino “*edisco*”, conforme o DLS (s.v.), significa exatamente isso, “*to learn by heart, commit to memory*”.

	ἐμή, ἐμόν, ἐμοί,	mea, meum, mihi,	minha, meu [n.], ¹²³ para mim,
4e	ἡμέτερος, ἡμετέρα, ἡμέτερον, ἡμῖν,	noster, nostra, nostrum, nobis,	nosso, nossa, nosso [n.], para nós,
4f	σόν, σός, σοί, ὕμεῖς, ἡμεῖς, ὕμέτερον)	tuum, tuus, tibi, vos, nos, vestrum)	teu [n.], teu, para ti, vós, nós, vosso [n.].
4g	ὕμῖν λέγω. ἤδη δύναμαι (ἐδυνήθην) ἀποδοῦναι. (ἀποδίδωμι, ἀπέδωκα)	vobis dico. iam possum (potui) reddere. (reddo, reddidi)	Digo a vocês. Já sou capaz de (fui capaz de) reproduzir [o texto]. ¹²⁴ (reproduzo, reproduzi).
5a	Ἄλλαξόν μοι, γράψον. (γράφω, γράφεις, γραφή, γραφεύς, γράμμα, γράμματα,	Muta mihi, scribe. (scribo, scribis, scriptura, scriptor, littera, litterae,	“Traduza para mim, ¹²⁵ escreva!”. (escrevo, escreves, escritura, escritor, letra, letras,
5b	Ἑλληνικά, Ῥωμαικά) Ῥωμαιστὶ ἐλάλησεν. γράμματα Ἑλληνικά.	Graeca, Latina) Latine locutus est. litterae Graecae.	coisas gregas, coisas latinas) Ele fala em latim letras gregas.
5c	(συλλαβαί, ὄνομα, ὀνόματα)	(syllabae, nomen, nomina)	(sílabas, nome, ¹²⁶ nomes)

¹²³ Essa declinação (ἐμόν, *meum*) pode ser o adjetivo possessivo nominativo, neutro, singular, mas também pode ser o exemplo do acusativo, masculino, singular. O mesmo acontece nos próximos passos (LS 4e e 4f) com ἡμέτερον, *nostrum*; σόν, *tuum* e ὕμέτερον, *vestrum*)

¹²⁴ Em relação ao verbo ἀποδίδωμι, ver nota 106.

¹²⁵ O verbo ἀλλάσσω, conforme o GI3 (s.v.), significa “*mutare, cambiare, rinnovare*”, mas o verbo latino “*muto*”, conforme o OLD (s.v., 12), tem como um dos seus possíveis significados “*translate*”, termo que funcionaria com o contexto da cena.

¹²⁶ Em relação ao termo ὄνομα, ver nota 116.

6a	ἔλαβον καὶ ἀπέδωκα πάλιν.	accepi et reddidi iterum.	Recebo [um texto] e [o] reproduzo novamente.
6b	στίχους ὑστερον ἠρξάμην ἀναγινώσκειν.	versus postea coepi legere.	Depois, começo a ler <i>versos</i> .
6c	Παραγράφειν οὐκ οἶδα· σὺ ἐμοὶ παράγραψον, ὡς οἶδας.	Praeducere nescio: tu mihi praeduc, quomodo scis.	“ <i>Não sei</i> traçar linhas. Você, <i>trace[-as]</i> para mim, ¹²⁷ porque você sabe”.
6d	Κηρίον σκληρόν ἐστιν, ἀπαλὸν ᾧφειλεν εἶναι.	Cera dura est, mollis debuit esse.	A cera está dura, devia estar <i>mole</i> .
6e	(δέλτον, λειαίνω, γράφω, σὺ ἐμοί, σελῖς,	(tabula, deleo, scribo, tu mihi, pagina,	(<i>tabuleta</i> , ¹²⁸ aliso, escrevo, [faça isso] você para mim, página, ¹²⁹
6f	σελίδες πολλαί, ἰμάντες, γραφεῖον)	paginae multae, corrigiae, graphium)	<i>muitas</i> páginas, <i>chicote</i> , ¹³⁰ <i>estilo</i>). ¹³¹
7a	ἤδη ἔμαθον, ὅπερ εἴληφα.	iam didici, quod acceperam.	Já aprendi, ¹³² aquilo que recebi.

¹²⁷ Embora, em ME 2i, o verbo παραγράφω foi traduzido como "copiar" (ver nota 101), aqui essa tradução não faz sentido. Como o substantivo παράγραφος foi traduzido como régua, e o verbo latino *praeduco*, conforme o DLS (s.v) pode significar "*to mark out the way by drawn lines*", optamos por traduzi-lo aqui como "traçar linhas".

¹²⁸ O termo grego δέλτος é usado aqui, em vez de πινακίς (ME - 2h), mas ambos têm o mesmo significado, conforme GI3 (s.v.), ou seja, "*tavoletta per scrivere*". Ver nota 97.

¹²⁹ Foi escolhido o termo genérico "página" para a tradução, mas o termo σελῖς, conforme o GI3 (s.v.) teria por significados, relativos à área que recebe a escrita, "*colonna di scrittura, foglio, pagina*", abordando, assim, diversos formatos de suporte.

¹³⁰ O chicote era usado para "disciplinar" os alunos. Cribione (2001, p. 68-9) relata que uma dura disciplina era a regra da educação greco-romana, a tal ponto, que, em muitos dos testemunhos de exercícios de declinação superstitiosos, o verbo adotado como modelo era τύπτω (bater).

¹³¹ A respeito do termo γραφεῖον, ver nota 60.

¹³² Por causa do advérbio ἤδη / *iam*, o aspecto pretérito do aoristo foi mantido.

7b	Παρεκάλεσα ὡς ἐμὲ ἀπολύση οἶκον εἰς ἄριστον·	rogavi ut me dimitteret domo ad prandium,	Solcito que me libere para a casa, para o almoço.
7c	καὶ ἐκεῖνος ἐμὲ ἀπέλυσεν.	et ille me dimisit.	E ele me libera.
7d	ἐγὼ ἐκεῖνον εὐρωστεῖν ἔφην, ἀντησπάσατό με.	ego illi bene valere dixi, resalutavit me.	Eu <i>digo adeus</i> para ele. ¹³³ Saúda-me por sua vez.
7e	ἐπεὶ ἤριστήκειν, ἐπανελθὼν ἀπέδωκα.	postquam pranderam, reversus reddidi.	Depois de ter almoçado, após retornar, reproduzo [o texto].
8a	Ὁ παῖς ἐμοῦ, δὸς ἐμοὶ δέλτον.	Puer meus, da mihi tabulam.	"Escravo meu, ¹³⁴ dê-me a tabuleta!"
8b	καὶ ἄλλοι ἐν τάξει ἀποδιδοῦσιν κατὰ διαστολήν.	et alii in ordine reddunt ad distinctum.	E outros [alunos], ordenadamente, reproduzem conforme a separação [das palavras]. ¹³⁵
8c	καὶ ἐγὼ διέρχομαι ἀνάγνωσιν· εἰς βαλανεῖον ἵτέον ἦν γάρ.	et ego transeo lectionem; in balneo eundum erat enim.	E eu vou até o final da leitura, <i>pois eu devo ir</i> para os banhos. ¹³⁶

¹³³ O verbo εὐρωστέω, conforme o GI3 (s.v.), significa “*essere forte*”, assim como o verbo latino “*valeo*”. Pela estrutura sintática da frase grega, a sua tradução seria “eu digo que ele é forte”, que não teria sentido no contexto deste passo. Já o verbo latino é usado como fórmula de despedida, geralmente na forma de “vale” ou “valete”. Aparentemente, o texto latino foi uma tentativa de fazer um paralelo do texto grego. Dickey (2012, p. 219) opina que talvez o grego esteja traduzindo o latim neste passo.

¹³⁴ A respeito do vocativo, ver nota 66.

¹³⁵ Cribiore (2001, p. 189-191) ressalta que as passagens trabalhadas eram só um apanhado de palavras escritas sem separação (*scriptio continua*) e sem pontuação que precisava de interpretação (gramática da legibilidade). De acordo com ela, o primeiro passo consistia na leitura preliminar do texto, por parte do professor (*praelectio*) com a dicção, fraseo e pausas apropriadas. A análise gramatical preocupava-se com a identificação dos limites da oração e seus constituintes.

¹³⁶ Dickey (2012, p. 219) ressalta que, nesse passo, a ordem das palavras aqui é peculiar, pois nem um γάρ, nem um *enim*, costumam estar no fim da oração, ainda mais com o sentido de “pois”. Segundo ela, é possível que seja alguma corrupção.

2.2.3.3 *Colloquium Stephani*

10a	Καὶ οὕτως ἡρμένῳ κέντρωνι εἰσηλθὼν, καὶ πρῶτον ἡσπασάμην καθηγητάς, συμμαθητάς.	Et sic elevato centrone introivi, et primum salutavi praeceptores, condiscipulos.	E então, com o reposteiro levantado, ¹³⁷ entrei. Primeiro, saudei os mestres, ¹³⁸ os colegas.
10b	καὶ γὰρ ἐκεῖθεν προκόπτειν μὴ ὑφέλκωσιν.	etenim inde proficere non subtrahant.	De fato, a partir daí, fazer progressos, que não [nos] tirem. ¹³⁹
11a	ἔγραψα οὖν ἐμὸν ὄνομα·	scripsi ergo meum nomen;	Então escrevi meu nome.
11b	καὶ οὕτως ἐστάθην, ἕως οἱ προάγοντες ἀπέδωκαν,	et ita steti, donec antecedentes reddiderunt,	E assim fiquei em pé, até os da frente reproduzirem [seus textos].
11c	καὶ προσέσχον ὑποκρίσεις καθηγητοῦ καὶ συμμαθητοῦ.	et attendi pronuntiationes praeceptoris, et discipuli.	E prestei atenção às recitações ¹⁴⁰ do mestre e do [meu] colega.

¹³⁷ O termo κέντρων, conforme o GI3 (s.v.), significa “*abito fatto di pezze, tessuto composto di pezze, straccio*”. Estes significados não oferecem muita luz aqui. Dickey (2012, p. 248) discute primeiro a possibilidade de tratar-se do tecido das vestes do aluno, mas acha difícil que um aluno modelar, conforme apresentado no *colloquium* seja representado com roupas desse tipo. Ela prefere acreditar, com base em uma antiga fonte lexicográfica latina e um passo de Santo Agostinho (Confissões 1.13 *at enim vela pendent liminibus grammaticarum scholarum*) que os termos κέντρων e *centro* refiram-se, no passo em questão, a uma cortina que cobre a entrada da “sala de aula”.

¹³⁸ A respeito do termo καθηγητάς, ver nota 96.

¹³⁹ Esta parte parece estar corrompida, pois apresenta um infinitivo e uma oração completiva com um subjuntivo de forma desconexa. O verbo προκόπτω conforme o GI3 (s.v.) poderia ser traduzido como “*far progressi, ottenere un miglioramento, avere uno sviluppo*” e o verbo ὑφέλκω (s.v.) como “*togliere da sotto, portar via, trascinare*”. Dickey (2012, p. 248) afirma que o texto aqui, se correto, poderia ser traduzido como “*if you greet people nicely they do not prevent you from making progress in your studies*”, mas aponta que tal solução é pouco provável sintática e semanticamente.

¹⁴⁰ O termo ὑπόκρισις, conforme o GI3 (s.v.), poderia ser traduzido “*azione, declamazione, del discorso*”, já o termo latino “*pronuntiatio*”, conforme o DLS (s.v.), tem como um dos seus significados “*delivery, action, manner*”. Pelo contexto e a explicação dada logo depois, os alunos que esperam a sua vez ficam atentos tanto à forma dos seus colegas reproduzirem seus textos, como à recitação prévia e às correções feitas pelo mestre. Em relação ao termo grego, Dickey (2012, p. 249) menciona o fato dele, geralmente, significar “resposta”, mas que também pode referir-se ao tom ou à apresentação do discurso. De acordo com Dickey, a interpretação mais fácil seria em relação ao aluno prestar atenção à pronúncia do professor. A outra interpretação seria que o aluno presta atenção às respostas ou pronunciamentos do professor. Nesse último caso, segundo ela, “*the writer [...] mistranslated this idea into the other language by using a glossary in which these two words were equated because of a different meaning*”. A nossa tradução pretende abarcar ambas as interpretações, ou seja, não só o que o professor diz, mas como o diz.

11d	καὶ γὰρ ἐκεῖθεν προκόπομεν, προσέχοντες ἄλλοις, εἴ τι αὐτοῖς δεικνύοιτο.	etenim inde proficimus, attendantes aliis, si quid ipsi monentur.	Pois, de fato, [é] a partir disso [que] progredimos, prestando atenção aos outros, se algo lhes for explicado. ¹⁴¹
11e	τόλμη ἔνθεν γίνεται, καὶ προκοπή.	audacia hinc fit, et profectus.	Daí, a coragem e o progresso <i>surgem</i> .
12a	ὡς δὴ τῷ ἐμῷ τόπῳ προσηλθόν, ἐκάθισα,	ut ergo meo loco accessi, sedi,	Então, <i>depois de me dirigir</i> ao meu lugar, sentei.
12b	προήνεγκα χεῖρα δεξιάν, ἀριστεράν ὑπέστειλα πρὸς τὰ ἱμάτια.	protuli manum dextram, sinistram perpressi ad vestimenta.	Estendi <i>a mão direita</i> para frente, <i>abaixei</i> a esquerda ¹⁴² até as vestes.
13a	καὶ οὕτως ἤρξάμην ἀποδοῦναι	et sic coepi reddere	E, então, comecei a reproduzir,
13b	καθὼς εἰλήφειν ἀναλήμματα·	quomodo acceperam ediscenda:	da maneira que tinha recebido, as coisas a serem memorizadas: ¹⁴³
13c	στίχους πρὸς ἀριθμὸν καὶ στιγμὸν καὶ ὑποστιγμὴν,	versus ad numerum et distinctum et clausulam,	os versos de acordo com o ritmo, as pausas fortes e as fracas, ¹⁴⁴

¹⁴¹ Este passo apresenta um período condicional misto com subordinada potencial e principal no indicativo. Conforme CGCG 49.17, exemplo 35, esta estrutura seria formada como o indicativo futuro, mas aqui está no presente. Dickey (2012, p. 249) comenta o fato de que, pela estrutura usada, a oração indicaria um futuro menos vívido, isto é, pouco provável, o que nesta cena indicaria que seria pouco provável o professor dar explicações. Isso vai de encontro ao que o aluno está relatando. Dickey acredita que quem usou o optativo neste passo ou copiou a estrutura, ou quis mostrar o seu domínio do modo, mas sem entender realmente o seu significado.

¹⁴² Cabe ressaltar aqui que a posição assumida pelo aluno (braço esquerdo abaixado, braço direito estendido) parece ser aquela “apropriada” para a recitação, conforme pode ser notado nas estátuas de alguns poetas e oradores.

¹⁴³ Embora o termo ἀνάλημμα seja atestado no *corpus* supérstite do grego antigo, nenhuma das suas acepções costumeiras (*supporto, fasciatura, sostegno, muro di sostegno, contraforte, proiezione*) parece funcionar no contexto em questão. Este termo é cognato do verbo ἀναλαμβάνω, o qual, conforme o G13 (s.v), no fim do item b, teria como possível tradução “*imparare a memoria*”. Segundo Dickey (2012, p. 249) o texto aqui pode estar corrompido, ou o termo em questão, por tratar-se de um cognato do verbo ἀναλαμβάνω poderia significar ἀναληπτέα (“que deve ser adquirido”).

¹⁴⁴ Cabe aqui ressaltar, novamente, que os textos antigos eram escritos em *scriptio continua* (ver nota 135). De acordo com Criobiore (2001, p. 190), os alunos eram ensinados a respeito da função dos sinais prosódicos, tanto na prática como na teoria. Sinais como o *parágrafos* (ver nota 99), diérese, apóstrofe, aspirações,

13d	μετὰ προσπνεύσεως ὅπου συνέφερε, καὶ μετάφρασιν.	cum aspiratione ubi oportebat, et metaphrasin.	com a aspiiração, onde convinha, e [executei] a paráfrase. ¹⁴⁵
14a	ἐν ὅσῳ ἀποδίδωμι (ἐδιορθώθην) ὑπὸ τοῦ καθηγητοῦ,	dum reddo (emendatus sum) a praeceptore,	Enquanto eu reproduzia [o texto] ¹⁴⁶ <era corrigido> pelo mestre,
14b	ἵνα καὶ φωνὴν ἐτοιμασαίμην ἐγγυτέραν.	ut et vocem praepararem propiore.	para <i>ajustar</i> também a voz de forma mais próxima [ao padrão]. ¹⁴⁷
15a	προσηλθον, ὑποτεθείσης χειρὸς δέλτον ἀπέδωκα,	accessi, et posita manu tabulam reddidi,	Aproximei-me. Com a mão abaixada, <i>devolvi</i> a tabuleta
15b	(καὶ ἀπέδωκα) μνήμη ὑπογραφὴν αὐτῶν ὅπου ἔπραξα.	(et reddidi) memoria subscriptionem eorum ubi egeram.	<e reproduzi> de memória a cópia das coisas que fiz. ¹⁴⁸
16a	μετὰ ταῦτα ἀπολυθεὶς συνεκάθισα ἐμῷ τόπῳ.	post haec dimissus consedi meo loco.	Depois dessas coisas, após ser liberado, sentei de volta no meu lugar.
16b	βιβλίον ἔλαβον, ἔγραψα	librum accepi, scripsi	Peguei um livro, escrevi

marcadores de quantidade, pontos para enfatizar a pontuação e acentos ocasionais são encontrados em exercícios escolares provenientes do Egito greco-romano.

¹⁴⁵ Segundo Cribiore (2001, p. 215-216), sob a tutelação do gramático, os estudantes começavam a praticar o uso da paráfrase com os textos que tinham lido, com o intuito de iniciar a esboçar textos simples e curtos. Era o início da escrita autoral.

¹⁴⁶ Conforme Dickey (2012, p. 250), o verbo grego no presente é simplesmente o reflexo do latim, no qual é usual usar o presente do indicativo, com “*dum*” no sentido de “enquanto”.

¹⁴⁷ Conforme Cribiore (2001, p. 196), o primeiro item na lista de prescrições de Dionísio Trácio era “leitura apurada”. A prática da leitura em voz alta era observada universalmente, já que eloquência era a meta final do processo educacional. Às vezes, os gramáticos focavam em exercícios específicos de acentuação. Poderia ser pedido a um estudante que adicionasse acentos regulares ao texto de Homero que estivesse copiando ou uma acentuação consistente com o livro que estivesse lendo.

¹⁴⁸ O termo grego ὑπογραφὴ, conforme o GI3 (s.v.), poderia significar “*sottoscrizione, descrizione, copia*” entre outros que não parecem funcionar no contexto expressado aqui. Já o termo *subscriptio*, segundo o DLS (s.v.) oferece como significado “*any thing written underneath*”. Foi escolhido o termo “cópia” já que, numa tabuleta, isso seria o que estaria escrito embaixo do modelo.

	καθημερινά.	cottidiana.	as coisas do dia a dia. ¹⁴⁹
17a	ἐπερώτησα, καὶ διορθωθείς ἀνέγνωκα ἀνάγνωσιν τὴν ἐμήν,	interrogavi, et emendatus legi lectionem meam,	Fiz perguntas, e, após ser corrigido, li a minha lição,
17b	ἦν ἐμοὶ ἐξέθετο ἐπιμελῶς,	quam mihi exposuit diligenter,	a qual me foi explicada, ¹⁵⁰ cuidadosamente,
17c	ἕως νοήσαιμι καὶ πρόσωπα καὶ διάνοιαν ῥημάτων τοῦ ποιητοῦ.	donec intelligerem et personas et sensum verborum au<c>toris.	até eu compreender tanto os personagens quanto o significado das palavras do poeta.
17d	εἶτα ἀπὸ τοῦ ὀφθαλμοῦ ταχέως ἄγνωτον καὶ ὃ σπανίως ἀναγινώσκεται.	deinde ab oculo citatim ignotum et quod rare legitur.	Em seguida, [li], sem preparação prévia, ¹⁵¹ rapidamente, [um texto] desconhecido e que raramente é lido.
18a	ταῦτα ἐπράχθη καθ' ἓνα καὶ πάντας,	haec acta sunt per singulos et universos,	Essas coisas foram feitas por cada um [de nós] e por todos,
18b	καθ' ἑνὸς ἐκάστου δυνάμεις καὶ προκοπήν, καὶ καιρούς, καὶ ἡλικίαν συμμαθητῶν.	iuxta unius cuiusque vires et profectum, et tempora, et aetatem condiscipulorum.	de acordo com a capacidade, o progresso, o tempo oportuno, ¹⁵² e a idade <i>de cada um</i> dos colegas.

¹⁴⁹ Ao usar os termos *καθημερινά* e *cottidiana*, este passo poderia estar se referindo a textos como este (*colloquia*). De acordo com Crihiore (2001, p. 190), os professores preparavam textos “*user-friendly*” (com sílabas ou palavras separadas e um mínimo de convenções a serem respeitadas, etc) para seus alunos mais inexperientes. Contudo, ela ressalta, que, pelo fato de não haver limites claros entre os diversos níveis educacionais, é difícil assegurar se esses modelos eram usados para fortalecer as habilidades dos estudantes do ensino “fundamental” ou eram ainda usados pelos iniciantes das aulas do gramático. Mesmo assim, o aluno aqui representado parece ser de um nível bastante alto, pois será capaz de ler um texto sem preparação prévia. Parece então ser que ele pratica a escrita de prosa, descrevendo as atividades do seu dia.

¹⁵⁰ Ver nota 135, a respeito da *praelectio*.

¹⁵¹ Segundo Crihiore (2001, p.190), a leitura à primeira vista era impossível, pois o texto precisava ser analisado antes para identificar a relação entre os elementos da oração e para compreender a sua função na transmissão do seu significado. Isso deve significar que o aluno aqui representado pertence ao grupo mais avançado, ou seja, talvez ele esteja estudando retórica.

¹⁵² “O tempo oportuno”, neste passo, parece significar que as atividades executadas dependem da situação educacional de cada aluno, do seu nível de aprendizagem.

19a	εἰσὶ γὰρ καὶ φύσεις ποικίλαι φιλοπονούντων,	sunt enim et naturae variae studentium,	Pois são também variadas as naturezas dos que se dedicam ao estudo ¹⁵³
19b	καὶ δυσχερεῖς θελήσεις πρὸς κόπον γραμμάτων,	et difficiles voluntates ad laborem litterarum,	e árdua a disposição em relação ao duro labor das letras,
19c	ἐν οἷς ὅτε πολὺ προκόπτεις,	in quibus cum multum proficias,	nas quais, por mais que progridas,
19d	πλέον λείπει ἵνα ἐπ’ ἄκραν ἔλθῃς προκοπήν.	plus superest ut ad summum venias profectum.	[ainda] falta muito para que chegues <i>ao cume do progresso</i>
20a	ἄλλοι οὖν ὀνόματα, ἄλλοι στίχους ἀνηγόρευσαν,	alii ergo nomina, alii versus recitaverunt,	Então, uns <i>recitaram</i> nomes, ¹⁵⁴ outros, versos,
20b	καθὼς εἰώθασιν γράφειν.	quomodo soliti sunt scribere.	da maneira que estavam habituados a escrever.
20c	ἠγέρθησαν καὶ ἐστάθησαν πρὸς τὸν πίνακα.	surrexerunt et steterunt ad titulum.	[Eles] levantaram e ficaram em pé frente ao quadro[-modelo]. ¹⁵⁵
21a	ἤδη ἐμπείρω οἱ λοιποὶ ὁμοῦ ἀπεκρίνοντο.	iam perito reliqui pariter respondebant.	Então, para um [aluno] já experiente, ¹⁵⁶ os restantes respondiam juntos.
21b	ὅσα πρὸς τοὺς ἀρχομένους	quaecumque ad incipientes	Para os principiantes,

¹⁵³ Conforme o GI3 (s.v. φιλοπονέω), esse verbo em grego tem o sentido de “*amare il lavoro, essere laborioso*”. Como o ambiente é educacional, considerou-se que o “trabalho” em questão é o estudo. O termo latino confirma essa opção.

¹⁵⁴ Em relação ao termo ὀνόματα, ver nota 116.

¹⁵⁵ O termo grego πίναξ, de acordo com o GI3 (s.v.), seria uma “*tavola di legno, plancia, tavola per scrivere*”. Conforme Dickey (2012, p. 252), afirma que não se trata exatamente de um quadro negro, mas de um painel onde está escrito o texto modelo que o professor escreveu para que os alunos o copiassem. Além disso, Criatore (2001, p. 132) afirma que a existência desse tipo de quadro-modelo na sala de aula da Antiguidade é atestada tanto em fontes visuais (tais como vasos), como na literatura.

¹⁵⁶ Em ME 2m há uma situação parecida, onde um aluno experiente ensina os menores, embora, aqui, as atividades parecem ser de um nível educacional mais avançado, já que acima diz que “eles estavam habituados”.

21c	κατελέχθη αὐτοῖς, καὶ τὰ χρῆζοντα καὶ ἀριθμούς, δακτύλους καὶ ψήφους,	praebita sunt eis, et necessaria et numeros, digitos et calculos,	foram elencadas para eles tanto coisas necessárias quanto números, [contas com] os dedos ¹⁵⁷ e [contas com] pedrinhas,
21d	ταῦτα, ἐν ὧσφ ἀποδίδομαι, οὔτοι ἔπραττον.	haec, dum reddo, ei agebant.	[e] <i>tudo</i> isso <i>eles faziam</i> , enquanto eu reproduzia [minha tarefa].
22a	οἱ λοιποὶ δὲ ἐξηγήσεσιν καὶ ἐπερωτήσεσιν ἠὲ καίρου,	reliqui autem expositionibus et interrogationibus vacabant,	E os restantes <i>tinham tempo livre</i> para explicações e consultas,
22b	κατὰ δύο τάξεις, βραδύτεροι καὶ ταχύτεροι.	per duas classes, tardiores et velociores.	em dois grupos, os mais lentos e os mais rápidos.

Segunda Rotina Escolar

37a	Ἐν τούτοις οὖν γυμναζόμεθα, καὶ ἄλλοις ποικίλοις, καὶ μελλόντων ἐπῆλθεν ὥρα.	In his dum exercemur, et aliis variis, et pertinentibus, advenit hora.	Então, estávamos nos exercitando <i>nessas coisas</i> e em várias outras, e ¹⁵⁸ chegou a hora. ¹⁵⁹
38a	ληφθεισῶν οὖν πινακίδων	sumptis ergo pugillaribus	Então, com a tabuleta de escrever <i>na mão</i> ,
38b	ἔγραψα ἐκ λόγου Δημοσθένους	scripsi de oratione Demosthenis	escrevi [um trecho] de um discurso de Demóstenes,
38c	ἐπαγορεύοντος καθηγητοῦ, ὃ ἐπῆρκει	dictante praeceptore, quod sufficiebat	<i>enquanto</i> o mestre <i>ditava</i> , [uma passagem] que era suficiente

¹⁵⁷ O termo grego δάκτυλος, de acordo com o GI3 (s.v.) não oferece uma tradução dentro do âmbito educacional, mas o termo latino *digitus*, conforme o DLS (s.v.) oferece a tradução de “*computare digitis*” como “*to count on the fingers*”.

¹⁵⁸ Aqui ocorre uma total incompatibilidade entre os termos grego, μελλόντων, e latino, *pertinentibus*. Assim como Dickey, preferiu-se deixar a expressão contraditória sem tradução.

¹⁵⁹ Os aoristos deste trecho foram traduzidos como passado, e não como ação habitual, por terem um contexto definido por imperfeitos.

	καὶ ὥρα ἐπέτρεπεν·	et hora permittebat;	e que o tempo permitia.
38d	ἔστιζα ὡς ἔδει.	distinxi ut oportebat.	Coloquei a pontuação, como era necessário.
39a	< > ἀναγορεύοντας πρῶτον,	< > recitantes primum,	<Observei?> ¹⁶⁰ os que recitavam primeiro
39b	καὶ αὐτὸς ἀνηγόρευσα μόνος.	et ipse recitavi solus.	e eu próprio recitei sozinho.

2.2.3.4 Colloquium Celtis

18	Ἄπ(ε)μι ἔξω πρὸς ἀκροατήριον ψηφιστοῦ (σημ(ε)ιογράφου, Ἕλληνας, Ῥωμαίου, ρήτορος).	Eo foras ad auditorium calculatoris (notarii, Graeci, Latini, oratoris).	Eu saio para a sala ¹⁶¹ do professor de aritmética ¹⁶² (de taquígrafia, ¹⁶³ de grego, de latim, de oratória).
19	εἰσῆλθον εἰς σχολὴν καὶ εἶπον· Χαῖρε, διδάσκαλε (⟨χαῖρε,⟩ καθηγητά). καὶ κεῖνός με ἀντησπάσατο.	intravi in scholam et dixi: Ave, magister (ave, praeceptor). et ille me resalutat.	Entro na escola ¹⁶⁴ e digo: “salve, mestre!” ¹⁶⁵ (⟨salve⟩, mestre!) e aquele me saída de volta.

¹⁶⁰ Foi escolhido este verbo com base no contexto e as cenas já vistas, que falam da observação como meio para progredir nos estudos.

¹⁶¹ O termo grego ἀκροατήριον, de acordo com o GI3 (s.v.), poderia ser traduzido como “*auditório, sala per lecture, sala di udienza, pùlpito, uditorio, ascoltatori*”. Já o termo latino *auditorium*, segundo o DLS (s.v.), teria um sentido genérico “*relating to a hearer or hearing*”, e como termos mais específicos “*a lecture-room, a school, the audience*”. Considerando que na próxima linha é especificado o tipo de “auditório” e que na Antiguidade a quantidade de alunos era pequena, preferiu-se chamar o local com o termo genérico “sala”.

¹⁶² O termo ψηφιστής, conforme o GI3 (s.v.), significaria “*computista*”, já o termo latino *calculator*, segundo o DLS (s.v.), “*computer, teacher of arithmetic*”.

¹⁶³ Ressalta-se aqui que o termo “taquígrafo” não pode ser considerado como o profissional atual, mas do professor encarregado de ensinar a escrita taquígráfica. Pois o termo grego σημειογράφος, conforme o GI3 (s.v.), é “*chi scrive per segni abbreviati, stenografo*”. O termo latino *notarius* reforça essa tradução, pois, de acordo com o DLS (s.v.), poderia ser traduzido como “*a short-hand writer, stenographer, a writer, secretary, clerck, amanuensis*”. Não foi usado o termo “estenógrafo” pois ele remete ao uso de uma máquina para produzir os sinais, em vez da própria mão.

¹⁶⁴ A respeito do uso de aoristo para ações habituais, ver nota 27.

¹⁶⁵ A respeito do termo διδάσκαλε, ver nota 103. A respeito do termo καθηγητά, ver nota 96.

20a	δίδωσίν μοι ἀναλογ(ε)ῖον καὶ κελεύει με ἀναγινώσκειν παρ' αὐτῶ σελίδας πέντε·	dat mihi manuale et iubet me legere apud se paginas quinque;	Ele me dá o suporte de leitura ¹⁶⁶ e me ordena ler, na frente dele, cinco colunas. ¹⁶⁷
20b	καὶ ἀνέγνωκα ἀκριβῶς καὶ ἐπισήμως. τότε ἄλλω ἔδωκα.	et legi certe et nobiliter. tunc alio dedi.	E leio corretamente e de forma hábil. Então, dou [o livro] para outro [aluno].
21a	ὑστερον ἐπανέρχομαι πρὸς ὑποσοφιστήν. ἀσπάζομαι αὐτὸν καὶ συμμαθητάς, καὶ κείνοι ἐμὲ ἀντησπᾶσαντο.	postea redeo ad subdoctorem. saluto illum et condiscipulos, et illi me resalutaverunt.	Depois, retorno até o professor assistente. Saúdo-o e aos meus colegas e aqueles me saúdam de volta.
21b	τότε ἐκάθισα τῶ τόπῳ μου (τῶ ἐμῶ τόπῳ),	tunc sedi in loco meo (meo loco),	Então eu sento no lugar meu (no meu lugar),
21c	ἐπάνω βᾶθρον (ἢ δίφρον ἢ βαθμὸν ἢ ὑποπόδιον ἢ καθέδραν).	super scamnum (aut sellam aut gradum aut scamillum aut cathedram).	sobre a escadaria (ou cadeira, ou degrau, ou banquinho, ou assento).
22a	καθημένου μου ἐπιδίδει ὁ παῖς μου καμπροφόρος πινακίδας	sedente me porrigit puer meus scriniarius pugillares	Quando sento, meu escravo portador do material <i>me entrega as tabuletas</i> ¹⁶⁸

¹⁶⁶ O termo grego ἀναλογεῖον, de acordo com o GI3 (s.v.), poderia ser traduzido como “*leggio, scaffale, recipiente per acqua*”. Já o termo latino “*manuale*”, de acordo com o DLS (s.v.), poderia ser “*case or cover of a book*”. O termo grego se refere ao suporte do livro e o latino ao livro em si. Foi escolhido o termo “suporte”, pois em H 5a (colóquio que não foi traduzido neste trabalho), esses dois termos são novamente usados, mas logo depois, em H 5b, o professor pede um livro. Dickey (2015a, p. 52) diz que, geralmente, os suportes designados pelo nome ἀναλογεῖον eram usados para códices grandes e pesados. Mas, logo depois, a autora contrapõe essa ideia dizendo que Turner e Parsons, em notas, afirmam que o suporte chamado *manuale* por Marcial era algo mais leve, sem o pedestal, portátil, usado para apoiar rolos e proteger as suas bordas.

¹⁶⁷ A respeito do termo σελίς, ver nota 129. Um detalhe que pode ser deduzido aqui é que se trata de um aluno do nível educacional mais avançado ou do final do nível intermediário, pelo fato de ser capaz de ler uma grande quantidade de texto.

¹⁶⁸ Neste passo, é usado novamente o termo πινακίς (ver nota 97), mas o termo latino desta vez é *pugillares*, o qual, de acordo com o DLS (s.v.) poderia significar “*writing-tablets*”.

22b	καὶ θήκην γραφ(ε)ίων, παράγραφον, δέλτον καὶ θέρμους.	et thecam graphiorum, praeductale, tabulam et lupinos.	e a caixa dos estílos, a régua, ¹⁶⁹ o ábaco ¹⁷⁰ e lupinos. ¹⁷¹
23a	(ἀποκαθιστάνω, δακτυλίζω, ψηφίζω, ἀριθμῶ, ἀριθμήσω, ἀναριθμῶ, ἀπαριθμῶ,	(deduco, duco, computo, numero, numerabo, denumero, dinumero,	(Diminuo, ¹⁷² faço contas com os dedos, ¹⁷³ faço contas, conto, contarei, somo, subtraio, ¹⁷⁴
23b	διπλασιάζω, μερίζω, μέρη, πύσμα, ζήτημα, ζητῶ, χρησις, τριβή,	multiplico, partior, partes, quaestio, (quaestio), quaero, usus, usus,	duplico, ¹⁷⁵ divido, frações, ¹⁷⁶ interrogação, pesquisa procuro, uso, prática, ¹⁷⁷

¹⁶⁹ Em relação a θήκην γραφείων, ver nota 60. Em relação a παράγραφον, ver nota 99.

¹⁷⁰ Como explicado na nota 97, o termo latino “*tabula*” pode ter, também, o significado de “*counting-board*”. Como no passo anterior já tinham sido mencionadas as tabuletas e como o próximo termo relaciona-se à aritmética, nos pareceu mais adequado usar essa tradução.

¹⁷¹ O termo grego θέρμος, conforme o GI3 (s.v.), corresponde a “*lupino*” (lupino ou tremoço), cujas sementes seriam usadas, provavelmente, para fazer contas, como sugere Dionisotti (1982, p. 111). Ela cita o uso dessas sementes como “*toy money*” em Plauto (*Poenulus* 597-8) e Horácio (*Epistulae* 1.7.23).

¹⁷² Os passos 23 a 26, que, conforme Dickey (2015a, p. 211), parecem ser uma continuação das atividades dos alunos, vai gradualmente mudando e termina sendo uma lista de vocábulos relacionados ao estudo. O fato desses passos estarem entre passos similares àqueles existentes no ME 2h e 2i indicaria serem uma inserção tardia no que configurava uma cena unificada na tradição.

Em relação aos termos usados aqui, a nossa tradução baseou-se no termo latino *deduco*, que, conforme o DLS (s.v.), significaria “*to subtract (from a amount), deduct*” já que o GI3 (s.v. ἀποκαθίστημι), vocábulo relacionado ao verbo ἀποκαθιστάνω (Dickey, 2015a, p. 211), não apresenta nenhum significado adequado ao contexto do passo (“*ristabilire, restituire, reintegrare, ripristinare, far ritornare*” e outros similares).

¹⁷³ O verbo δακτυλίζω não oferece nenhum significado no contexto matemático, pois, conforme o GI3 (s.v.), significa “*segnare a dito*”, mas o latim “*duco*”, conforme o DLS (s.v., II,B,4), na linguagem mercantil poderia significar “*to calculate, compute, reckon*”. A tradução escolhida baseou-se no mesmo critério usado em S 21c (ver nota 157).

¹⁷⁴ Conforme o GI3, o verbo ἀναριθμέω poderia significar “*enumerare*” e o verbo “ἀπαριθμέω”, “*enumerare, contare*”. Mas se levarmos em conta o contexto e os próximos dois verbos, que indicam multiplicação e divisão, e considerando que os prefixos “ἀνα” e “ἀπο” poderiam carregar a ideia de “adicionar” e “retirar” (cf. Dickey, 2015a, p. 211), respectivamente, preferiu-se traduzir como “somar” e “subtrair”, conforme proposta de Rowanson, mencionada por Dickey, proposta essa não aceita pela autora. Os termos latinos, desta vez não parecem oferecer uma solução mais adequada.

¹⁷⁵ O verbo grego διπλασιάζω, conforme o GI3 (s.v.), significa “*raddoppiare*”, isto é, multiplicar, feito o termo latino, mas somente por 2.

¹⁷⁶ O significado genérico de μέρος, conforme o GI3 (s.v.), seria “*parte*”. Por se tratar de termos usados em matemática, pareceu mais apropriado o termo “fração”.

¹⁷⁷ O termo τριβή, conforme o GI3 (s.v.), poderia significar “*uso, pratica*”, preferiu-se usar ambos os termos, seguindo o padrão do passo grego. Dickey (2015a, p. 211) menciona que o fato de dois sinônimos gregos serem oferecidos para uma única palavra latina, sugere que esse vocabulário extra estaria sendo fornecido a um falante de latim que está aprendendo grego.

23c	ψηφίζομαι, ψηφίζω, ἀναγινώσκω, στίχος, (στίχοι,) ὄνομα, ὀνόματα,	calcolor, calculor, lego, versus, versus, nomen, nomina,	faço contas, calculo, ¹⁷⁸ leio, verso, <versos,> nome, nomes, ¹⁷⁹
24a	σημ(ε)ιογράφος, σημεῖα, χαρακτήρ, λήψις, ἐπίληψις,	notarius, notae, nota, summa, acceptio,	taquígrafo, ¹⁸⁰ pontuação, ¹⁸¹ caractere, aquisição, ¹⁸² aceitação, ¹⁸³
24b	ἐπίγραμμον, ὑπογραμμόν, ἐκτιθέμενον, κέντημα,	superpostum, praescriptum, expositum, punctus,	exemplo, modelo, ¹⁸⁴ apresentação, punctura, ¹⁸⁵

¹⁷⁸ Os verbos ψηφίζομαι e ψηφίζω derivam do termo ψῆφος que, conforme o GI3 (s.v.), poderia ser interpretado, no nosso contexto, como “*pietruzza per contare, cifra, numero, conti, calcoli com pietruzza*“. A forma ativa, ψηφίζω, conforme o GI3 (s.v.), poderia ser traduzida por “*contare, calcolare, far conto*“, mas na forma média só oferece termos relativos a votação. De acordo com Dickey (2015a, p. 211), isso indicaria um uso apenas didático, para a apresentação das duas vozes. Em relação ao latim *calculo*, de acordo com a autora, é uma criação tardia - teria entrado no *TLL* no século IV d.C - existindo tanto na forma ativa como passiva. Por isso, o fato de aparecer só a forma passiva, *calcolor*, indicaria uma possível corrupção no texto, onde o segundo termo, provavelmente, era “*calculo*“. Assim como no passo anterior, seguindo o modelo do texto grego, preferiu-se oferecer duas expressões sinônimas.

¹⁷⁹ Em relação a ὄνομα ver nota 116.

¹⁸⁰ Em relação a σημειογράφος, ver nota 163.

¹⁸¹ O termo σημεῖα, segundo o GI3 (s.v.), poderia significar “*segnale*“. O dicionário relaciona esse termo a σῆμα, que numa das suas possíveis significações seria “*segno di riconoscimento*” e ainda acrescenta a seguinte observação: “*forse caratteri o simboli di scrittura*“. Com base nessa informação, acredita-se que seu uso neste contexto corresponde aos sinais de pontuação usados para a separação das palavras, métrica etc. e aqueles aprendidos com o taquígrafo. Ver notas 144 e 163.

¹⁸² O termo grego λήψις, que deriva do verbo λαμβάνω, segundo o GI3 (s.v.), poderia significar “*il prendere, assunzione, scelta*“. O termo latino *summa*, não oferece nenhum significado similar, já que dentre aqueles oferecidos pelo DLS (s.v.) passíveis de serem usados no contexto escolar, as opções apresentadas são: “*the main thing, chief point, principal matter, first place*“, além de “*the amount, the sum, sum total*” e outros termos, todos eles com o significado de algo ou alguém no topo. Considerou-se este termo sendo par ao próximo, com base na constante presença de pares de termos sinônimos nesta lista.

¹⁸³ O termo ἐπίληψις, segundo o GI3 (s.v.), poderia ser traduzido como “*il prendere (inoltre), l'afferrare*“, e o latim *acceptio*, segundo o DLS (s.v.), poderia significar “*the acceptance, granting of a proposition*” (Dickey fez uso desse último significado). Preferiu-se utilizar um termo que fosse mais abrangente, deixando em aberto o que deveria ser aceito.

¹⁸⁴ Os termos ὑπογραμμός / *praescriptum* aparecem no ME 2i (ver nota 101). Esses dois termos, ἐπίγραμμον e ὑπογραμμόν, parecem se referir ao modelo a ser copiado pelo aluno, divergindo apenas, aparentemente, apenas na sua posição. Essa conclusão baseia-se em que, embora o termo ἐπίγραμμον não tenha outra atestação além do seu uso nos HP, o vocábulo ἐπίγραμμα, conforme o GI3 (s.v.) tem como significado “*iscrizione (su altare, tomba e sim.)*“, enquanto ὑπόγραμμα (cf. GI3 (s.v.)) corresponde a “*iscrizione, alla base de una colonna*”.

¹⁸⁵ Segundo Dickey (2015a, p. 212), “*would presumably refer to the common practice of making little holes or indentations in a writing surface of leather or parchment, to guide ruling lines or writing without making a more visible mark with ink or pencil*”.

25a	διάδοχον, διάδοχος, ἐπανάγνωσις, ἀναγόρευσις, ἐπανάγνωσις,	exceptum, exceptor, relectio, recitatio, recitatio,	cópia, ¹⁸⁶ copista, releitura, recitação, leitura em voz alta,
25b	κλίσις, κλισμοί, κλίσματα, ὑπόμνημα, ὑπομνήματα,	declinatio, declinationes, declinationes, commentarium, commentaria,	conjugação, flexões, declinações, ¹⁸⁷ comentário, comentários,
25c	ποιηταί, πράξις, πράξεις, βιβλίον, βιβλία, κάμψαι, παράγραφον, παράγραφον,	auctores, actio, actiones, liber, libri, capsae, praeductum, praeduc,	poetas, discurso, discursos, livro, livros, cestos, régua, ¹⁸⁸ trace linhas! ¹⁸⁹
26a	κέντησον, πρόσεχε, δίδαξον, δ(ε)ίκνυσον, δ(ε)ῖξον,	interpunge, attende, doce, monstra, ostende,	Pontue! ¹⁹⁰ Preste atenção! Ensine! Mostre! Apresente!
26b	πρόθεες,	propone,	Exponha! ¹⁹¹

¹⁸⁶ Os termos διάδοχον e διάδοχος não apresentam atestação compatível com o âmbito escolar, já que os significados oferecidos pelo GI3 (s.v.) têm relação com sucessão (“*sucessore, herede, sostituto*”). O latim *exceptum*, de acordo com o DLS (s.v.), seria o particípio de *excipio*, que, entre seus significados, tem a mesma relação que διάδοχος com “sucessão”. Por sua vez, o termo latino *exceptor*, segundo o DLS (s.v.), poderia significar “*amanuensis, scribe*”. Com base nesse significado e a opção escolhida por Dickey (2015a, p. 172), “*copy made from dictation*”, optou-se pelo termo genérico “cópia”.

¹⁸⁷ Os três termos têm relação com “inclinação”. Conforme o GI3, em termos gramaticais, o termo κλίσις (s.v.), poderia significar “*flessione, declinazione o coniugazione*” ou ainda “*aumento temporale*”, já o termo κλίμα (s.v.) poderia ser traduzido como “*declinazione*”. Cabe aqui ressaltar que o termo usado no texto é κλίσματα, que seria o plural de um termo neutro que, provavelmente, seria κλίσμα, o qual não tem atestação nos dicionários atuais. Em relação ao termo latino “*declinatio*”, de acordo com o DLS (s.v.), em termos gramaticais significaria “*variation, inflection*”. No item a diz “*In the older grammarians, every change of form which a word undergoes; as declension, strictly so called, conjugation, comparison, derivation, etc*”.

¹⁸⁸ A respeito desse significado de παράγραφος, ver nota 99.

¹⁸⁹ A respeito desse significado de παραγράφω, ver nota 101.

¹⁹⁰ O verbo κεντέω, conforme o GI3 (s.v.), poderia ser entendido como “*pungere, pungolare, stimolare, colpire*”, entre outros termos que não cabem no contexto escolar. Por outro lado, o verbo latino, “*interpungo*”, conforme o DLS (s.v.), significaria “*to place points between words, to point, punctuate*”, que combina perfeitamente com o texto (ver nota 144).

¹⁹¹ Tanto o termo grego προτίθημι, quanto o latino *proponere* tem o sentido de “colocar algo na frente”. Conforme o GI3 (s.v.), nos itens c e d, poderia ser traduzido como “*mettere in vista, esporre, presentare, rendere pubblico*”. Conforme o DLS (s.v.) item B, poderia significar “*to expose*”.

	σύναγε, †ἔνπαξον†, ἄξον, ἄγε, ἀπολόγισον, ἀπολογία,	admove, impinge, adduc, (adduc,) excusa, excusatio,	Junte! Aperte! ¹⁹² Traga! Traga! Justifique! Justificativa, ¹⁹³
26c	γραφ(ε)ῖον, ἀνάδος, παράδος, γράψον, ἐξάλειψον).	stilus, dicta, trade, scribe, dele).	estilo, dite! Transmita oralmente! ¹⁹⁴ Escreva! Apague!).
27a	λιαίνω (ἐξαλείφω) καὶ παραγράφω πρὸς τὸν ἐπίγραμμα, καὶ γράφω, καὶ δ<ε>ικνύω τῷ διδάσκοντί με.	deleo (deleo) et praeduco ad superpostum, et scribo, et ostendo doctori meo.	Apago (apago) ¹⁹⁵ e copio segundo o modelo, ¹⁹⁶ também escrevo, e mostro para quem está me ensinando.
27b	καὶ ἐπήνεσέν με ὅτι καλῶς ἔγραψα. ἐπαναγινώσκω ὅ τι ἔγραψα κατὰ διαστολήν.	et laudavit me quod bene scripsi. relego quod scripsi ad distinctum.	E ele me elogia porque escrevi bem. ¹⁹⁷ Leio em voz alta o que escrevi, respeitando a separação [das palavras]. ¹⁹⁸

¹⁹² Escolheu-se essa tradução, em base aos significados do termo latino *impingo*, que, de acordo com o DLS (s.v.), poderia significar “*to push, strike, forge on, fasten on*”). O termo grego, de acordo com Dickey (2015a, p. 214), “*It is also possible that something is more seriously wrong with the Greek, and the command is simply a request to fasten something*”.

¹⁹³ O verbo grego ἀπολογίζομαι não apresenta atestação na forma ativa, apresentada aqui. Foi usado o termo, ἀπολογία, como base para a tradução. Conforme o GI3 (s.v.), os possíveis significados seriam “*difesa, discorso de difesa, giustificazione, risposta*”. Os termos latinos, *excuso* e *excusatio*, têm uma carga diferente. De acordo com o DLS (s.v.), o verbo significaria “*to release from a charge, to free from blame, hence, to excuse a person or a thing*” e o substantivo, “*an excuse, a release, discharge*”. Considerando o contexto escolar, nos pareceu que, após a exposição do aluno, seria normal o professor pedir que ele defenda sua postura, justificando-a. Na visão latina, talvez seja pedir desculpas pelos erros apresentados.

¹⁹⁴ O verbo grego παραδίδωμι, conforme o GI3 (s.v.), tem entre seus significados “*trasmettere oralmente*”, conceito que nos pareceu o mais adequado para o contexto escolar. O verbo latino, *trado*, de acordo com o DLS (s.v.), pode significar “*deliver, transmit*”.

¹⁹⁵ A diferença entre os verbos λιαίνω e ἐξαλείφω, conforme o GI3 (s.v.), está em que o primeiro significaria “*lisciare, ammorbidire*” e o segundo “*cancellare, abolire, distruggere, sopprimere*”, mas ambos são usados com o sentido de “apagar” o que foi escrito nas tabuletas (cobertas com cera ou não).

¹⁹⁶ Em relação ao verbo παραγράφω, ver nota 101. Em relação a ἐπίγραμμα, ver nota 184.

¹⁹⁷ O aoristo aqui usado, ἔγραψα, considerando o contexto, só pode ter o aspecto pretérito.

¹⁹⁸ Em relação a κατὰ διαστολήν, ver nota 135.

28a	ἀναγορεύω. Ἀνηγόρευκα πρότερός σου. Ψεύδη. Οὐ ψεύδομαι. Ἐὰν ἀληθῶς λέγεις <...>	recito. Recitavi prior te. Mentiris. Non mentior. Si verum dicis <...>	Recito. “Recitei antes de você” “Você mente” “Não minto” “Se diz a verdade <...>” ¹⁹⁹
28b	εἶπέν μοι ὁ ἐμὸς <παιδαγωγός·> Ἄγωμεν εἰς οἶκον,	dixit mihi meus paedagogus: Eamus domum,	<i>Meu <pedagogo> diz para mim</i> “Vamos para casa,
28c	ἵνα δυνήσωμεν ὑπάγειν πρὸς Ἑλληνα (Ἑλληνικόν) καὶ πρὸς Ῥωμαϊκόν (Ῥωμαῖον).	ut possimus ire ad Graecum <(Graecum)> et ad grammaticum <(grammaticum)>.	para que possamos ir para o grego (o [professor de] grego) e para o [professor de] latim” (o [professor de] latim). ²⁰⁰
29	εἶτα εἰς παλαίστραν ἀπολυόμεθα, πρὸς Ῥωμαίαν παιδείαν καὶ Ἑλληνικήν.	deinde ad ceroma dimittimur, ad Latina studia et ad Graeca.	Depois, somos liberados <i>para a</i> <i>palestra</i> , ²⁰¹ para <i>os estudos</i> de latim e grego.
30a	εἰσῆλθον εἰς σχολὴν Ἑλληνοσ καὶ εἰς ἀκροατήριον Ῥωμαίου.	intravimus scholam Graeci et auditorium grammatici.	Entramos na escola do [professor de] grego e na sala do [professor de] latim.
30b	ἐκμανθάνω τὰ γραπτά μου. εἰ ἐτοῖμός εἰμι, εὐθὺς ἀποδίδωμι· εἰ δὲ μή, πάλιν ἀναγινώσκω.	edisco scripta mea. si paratus sum, statim reddo; sin autem, iterum lego.	Memorizo meus escritos. ²⁰² Se estou pronto, reproduzo [o texto] imediatamente. Mas se não, leio de novo.

¹⁹⁹ Este passo é similar a ME 2l, mas incompleto, o que poderia significar que se trata da recitação de um trecho desse colóquio.

²⁰⁰ O texto latino chama o professor de latim de gramático, que corresponde ao termo usado para o mestre de leitura de clássicos e de língua latina.

²⁰¹ A palestra era o lugar de prática de exercícios físicos, principalmente a luta, na Grécia e Roma antigas.

²⁰² Cabe aqui lembrar que, provavelmente, o protagonista se refere aos textos trabalhados na aula, copiados por ele. A composição era aprendida somente na última fase da educação literária, o ensino da retórica. Na fase da gramática, a ênfase era dada no estudo e cópia de textos clássicos, embora, na parte final desse estágio, pudessem ser trabalhadas as habilidades epistolares.

31a	(προανα<γινώσκω>, ἐπανα<γινώσκω>, ἐπανέγνωκα, προανέ<γνώκα> προανεγνώκαμεν,	(praelego, relego, relegi, praelegi, praelegimus,	(faço a leitura preliminar, ²⁰³ releio em voz alta, reli em voz alta, ²⁰⁴ fiz a leitura preliminar, fizemos a leitura preliminar,
31b	προανεγνώκατε, ἐπανεγνώκαμεν, ἐπανεγνώκατε, ἀναγορεύω, ἀνηγόρευκα,	praelegistis, relegimus, relegistis, recito, recitavi,	vocês fizeram a leitura preliminar, relemos em voz alta, vocês releram em voz alta, recito, recitei,
31c	ἀποδίδωμι, ἀπέδωκα, πράσσω, ἐπραξα, λαμβάνω.)	reddo, reddidi, ago, egi, accipio.)	reproduzo, reproduzi, faço, fiz, recebo).
32a	ἔλαβον ἀνάγνωσιν (στίχους, λέξεις). ἐξηγεῖται μοι ἄγνωστον βιβλίον ἢ ἀγνώστη ἀνάγνωσις.	accepi lectionem (versus, glossulas). explanatur mihi ignotus liber aut ignota lectio.	Recebo uma lição (versos, palavras raras). É explicado para mim um livro desconhecido ou uma leitura desconhecida. ²⁰⁵
33a	ἐξήγησις παραδίδοται. λαμβάνω τόπον, καὶ ἄλλοι μετ' ἐμοῦ σημερινὸν (ἀποχρονισμόν),	expositio traditur. accipio locum, et alii mecum extemporalem (extemporalem),	Uma explicação é transmitida. Recebo uma passagem ²⁰⁶ e também outros comigo <i>reproduzem</i> [o texto] imediatamente (sem preparação). ²⁰⁷

²⁰³ O verbo grego προαναγι(γ)νώσκω, conforme o GI3 (s.v.), corresponde a uma leitura feita na frente de outros, podendo ser no sentido temporal ou físico (“*leggere prima, leggere (davanti) a voce alta*”). De acordo com Dickey (2015a, p. 217), o termo *praelego* implica não só na leitura, mas em dar explicações a respeito do texto lido. Como o próximo verbo da lista também significa “ler em voz alta”, preferiu-se assumir aqui a primeira definição. É possível, também, que essa ação fosse executada pelo professor, como visto nos passos ME 2p, S 11d, 17b, 22a, C 32a e 33a.

²⁰⁴ O verbo grego ἐπαναγιγνώσκω, conforme o GI3 (s.v.), significa “*leggere per intero, leggere ad alta voce*, ”). Mas se considerarmos que, em koiné, o prefixo *epana-* indica repetição, e ainda, o verbo latino “*relego*” exprime essa mesma ideia, optamos por utilizar os dois sentidos, ou seja, reler em voz alta.

²⁰⁵ Os termos usados, ἀγνώστη e *ignota* significam “desconhecido”, pois, aparentemente, refere-se a um texto recém apresentado.

²⁰⁶ De acordo com Dickey (2015a, p. 217), o uso de τόπος neste passo “[...] *must refer to receiving a passage to work on, but it is unclear exactly what type of work is done*”.

²⁰⁷ O passo 33 foi de difícil tradução. O termo σημερινός, conforme o GI3 (s.v.), significa “*odierno*”, isto é, atual. O termo ἀποχρονισμός é atestado unicamente neste passo dos HP. O termo latino “*extemporalem*”, segundo o DLS (s.v.), poderia significar “*on the spur of the moment, without preparation*” ou ainda “*extemporaneously, on the moment*”. A escolha da tradução foi com base no fato de serem descritos dois grupos que trabalham a mesma passagem de maneiras opostas.

33b	οἱ λοιποὶ ἀποφροντι<σ>μένον (ἐπιμελήτατον) ἀποδιδούσι.	ceteri accuratum (accuratum) reddunt.	Os restantes, [o] <i>reproduzem</i> ²⁰⁸ de forma cuidadosamente preparada, (de forma cuidadosamente preparada). ²⁰⁹
34a	οἱ μικροὶ ἐρμηνεύματα καὶ συλλαβάς, τοῦ ῥήματος κλίσιν,	minores interpretamenta et syllabas, sermonis declinationem,	Os pequenos <i>expõem</i> traduções e sílabas, flexão das palavras, ²¹⁰
34b	τέχνην ἀπάσῃν, διάλεκτον διηγοῦνται παρὰ ὑποσοφιστῆ·	artem omnem, sermonem exercent apud subdoctorem:	toda a gramática, conversações, junto ao professor assistente:
35a	πτώσ<ε>ις ὀνομάτων, γένη ὀνο<μάτων>, ἀριθμούς, σχήματα,	casus nominum, genera nominum, numeros, figuras,	casos dos nomes, gênero dos nomes, números, figuras, ²¹¹
35b	κλίσματα, ὀνόματα κατὰ στοιχεῖον, γράμματα, φωνήεντα	vocabula, vocabula per litteras, litteras, vocales	flexões, ²¹² palavras em ordem alfabética, ²¹³ letras, vogais,

²⁰⁸ O verbo ἀποδίδωμι parece estar regendo a ação desses dois grupos, visto que não há verbo após a descrição da forma de trabalho do primeiro grupo descrito no passo 33a (Dickey, 2015a, p. 217).

²⁰⁹ Aparentemente, o texto faz referência aqui a dois grupos de trabalho. O primeiro, do qual o narrador faz parte, deve apresentar a sua lição (provavelmente a leitura de um texto não estudado previamente) de imediato; e o outro, com um tempo para preparação, conforme sugere Dickey (2015a, p. 217). O verbo grego ἀποφροντίζω não apresenta outra atestação, mas φροντίζω, na voz média, de acordo com o GI3 (s.v.), poderia significar ‘*pensare, curarsi*’, ou seja, um sentido próximo ao adjetivo latino “*accuratum*”, participio de *accuro*, que de acordo com o DLS (s.v.), significa “*to take care of, to do a thing with care*”. O outro termo grego, ἐπιμελήτατον, parece ser o superlativo de ἐπιμελής, que segundo o GI3 (s.v.), poderia significar “*di cui si ha cura, curato, preso a cuore*”.

²¹⁰ Ver nota 187 a respeito do termo κλίσις. O termo ῥήμα, cf. GI3 (s.v.), pode significar tanto *parola* como *verbo*. Considerou-se melhor usar o termo “palavra” por ser mais genérico.

²¹¹ De acordo com Dionisotti (1982, p.112), neste contexto, não se trata de figuras retóricas, mas gramaticais ou métricas. Dickey (2015a, p. 218), por sua vez, diz se tratar da classificação das palavras, como simples ou compostas.

²¹² O termo grego, κλισματα, foi usado anteriormente no passo 25b (ver nota 187). Dickey (2015a, p. 219) explica que o termo encontrado no manuscrito é καλεισματα, mas que ela considerou ser uma corrupção de κλισματα, por estar esta última mais de acordo com o contexto. O termo latino, *vocabula*, não é equivalente, mas ela considera esse termo latino suspeito aqui, e diz que, provavelmente, foi uma “importação” da próxima linha. Dionisotti (1982, p. 96, nota 71), por sua vez, considera καλεισματα um equivalente de ονοματα, como um estrangeirismo / adaptação de *vocabula*, visto que “*Two Greek words are often given for one Latin*”.

²¹³ O termo grego “κατὰ στοιχεῖον”, cf. o GI3 (s.v.) é “*in ordine alfabético*”. O termo grego “*per litteras*”, de acordo com Dickey (2015a, p. 219), não é tão claro, visto que ela não encontrou nenhuma evidência de tal significado, mas parece ter o sentido de “letra por letra”. Cabe aqui ressaltar que a ordem alfabética da antiguidade não pode ser considerada em termos absolutos.

	καὶ ἡμίφωνα καὶ ἄφωνα·	et semivocales et mutas;	semivogais ²¹⁴ e mudas. ²¹⁵
35c	διαμερίζουσι, συστέλλουσι, ἐπα<ι>ρουσιν.	dividunt, suspendunt, elevant.	Eles dividem, reduzem, ²¹⁶ elevam. ²¹⁷
36a	εἶτα ἅπαντα διέρχονται, τὰ δὲ κεφάλαια ὄνο<μάτων>,	deinde universa pertranseunt, sed et capitula nominum,	Depois <i>percorrem</i> tudo, também os glossários temáticos dos nomes
36b	μέρη λόγου τὰ ὀκτώ. οὕτως γίνεται ἡ σιγεία.	partes orationis octo. sic fit silentium.	e <i>as oito</i> partes do discurso. Então, faz-se silêncio.
37a	ἀπίουσιν πρωτόσχολοι πρὸς διδάσκαλον· ἀναγινώσκουσιν ἀνάγνωσιν περὶ Ἰλιάδος, ἄλλην περὶ Ὀδυσσεΐας.	eunt priores ad magistrum; legunt lectionem de Iliade, aliam de Odysssia.	Saem os alunos mais experientes em direção ao mestre. Leem uma leitura sobre a <i>Iliada</i> e outra sobre a <i>Odisseia</i> .
37b	λαμβάνουσι τόπον (παραίνεσιν, ἀμφισβήτησιν, ἱστορίαν, κωμωδίαν,	accipiunt locum (suasoriam, controversiam, historiam, comoediam,	Recebem uma passagem ²¹⁸ (uma suasória, uma controvérsia, ²¹⁹ uma história, uma comédia,

²¹⁴ Esse termo, “semivogal”, era usado na antiguidade para referir-se a qualquer consoante que pudesse ser emitida por mais tempo. Na terminologia atual são as nasais, líquidas e fricativas. Dionísio Trácio relaciona como semivogais as letras gregas ζ, ξ, ψ, λ, μ, ν, ρ e ς (Dickey, 2015a, p. 219).

²¹⁵ Esse termo era usado na antiguidade para referir-se a consoantes que não podiam ser prolongadas. Dionísio Trácio relaciona as letras gregas β, γ, δ, κ, π, τ, θ, φ e χ como sendo mudas. (Dickey, 2015a, p. 219). Como vemos, refere-se às plosivas.

²¹⁶ Aparentemente, nesse passo os termos relacionados referem-se ao uso da voz durante uma leitura. O verbo συστέλλω, conforme o GI3 (s.v.), poderia significar “*ridurre, limitare, contenere, diminuire*”. Por sua vez, o termo latino “*suspendo*”, de acordo com o DLS (s.v.), poderia significar “*To stay, stop, check, interrupt, suspend*”. Dickey (2015a, p. 219-220) chegou à conclusão que se trata de conter a voz, para interromper a fala (dar uma pausa), para criar um certo suspense. Essa conclusão baseou-se em uma observação de Quintiliano, na qual ele usa *suspendo* para indicar não um corte, mas uma ligeira pausa que indica que ainda falta completar o sentido do que está sendo dito.

²¹⁷ De acordo com Dickey (2015a, p. 220), o elevar a voz refere-se à acentuação das palavras.

²¹⁸ Em relação a τόπον, ver nota 206.

²¹⁹ De acordo com o OR (s.v.), os termos *suasoria* e *controversia* são ambos exercícios de composição e apresentação de discursos sobre um determinado tema. Eles são os dois elementos constituintes do exercício retórico de declamação. Pertencem aos gêneros deliberativo e judiciário. A suasória é o exercício no qual o orador tenta persuadir uma audiência sobre uma determinada ação ou decisão. A controvérsia, por outro lado, envolve a argumentação de ambos os lados de um caso, fictício ou real.

37c	διηγήματα, ἀπάσῃν φιλοπονίαν ῥητορείας, προφάσεις τοῦ Ἰλιακοῦ πολέμου,	narrationes, omnem industriam orationis, causas Troici belli,	narrativas, todo o conjunto laborioso da oratória, as causas da guerra de Troia,
37d	πρόθεσιν τῆς ἀναγορεύσεως, ἀνάδοσιν·	materiam recitationis, redictationes;	o tema da recitação, a reapresentação: ²²⁰
38a	πράξεις τοῦ Κικέρωνος, Οὔεργίλιον < . . . >, φωτίδιον < . . . >,	actiones Tullianas, Maronem, Persium, Lucanum, Statium,	discursos de Cícero, ²²¹ Virgílio, Pérsio, Lucano, Estácio,
38b	δύο μάχη < . . . >, τρεῖς κωμωδίας < . . . >,	duo bella, Terentium, Sallustium, tres comoedias, Theocritum,	duas guerras, Terêncio, Salústio, três comédias, Teócrito,
38c	 καὶ τοὺς Κυνικούς).	Thucydidem, Demosthenem, Hippocratem, Xenophontem, et Cynicos).	Tucídides, Demóstenes, Hipócrates, Xenofonte e os cínicos).
39a	τότε ἐπανέρχεται ἕκαστος, ἐν τῷ ἰδίῳ τόπῳ καθέζουσιν.	tunc revertitur quisque, in suo loco considunt.	Então, <i>cada um volta,</i> <i>e senta no seu próprio lugar.</i>
39b	ἕκαστος ἀναγινώσκει ἀνάγνωσιν αὐτῷ δεδειγμένην·	quisque legit lectionem sibi subtraditam;	Cada um lê a leitura, designada para si.

²²⁰ O termo ἀνάδοσις, de acordo com o GI3 (s.v.) pode significar “*emissione, distribuzione, assimilazione, ritrazione, restituzione*”, o que não oferece muita luz sobre o significado desse termo em termos educacionais. Por outro lado, o termo latino *redictatio* só tem atestação no HP, mas tudo indica que tem relação com “*dicto*” (“*to say often, to pronounce, declare*” cf. DLS (s.v.)), e “*dictatio*”, ou seja, alguma forma oral de transmitir o texto. Como os termos “recitação” e “apresentação” já foram utilizados, optou-se por utilizar um termo similar, com o sentido de repetição.

²²¹ Nos passos 38a-c é apresentada uma lista de autores, tanto latinos como gregos. Dickey (2015a, p. 222-3) afirma que o grego deste passo é particularmente peculiar, visto que a maioria dele falta, e o material que falta tem um padrão. Nota-se que o grego é uma tradução muito pobre do latim (o nome de Lucano foi traduzido por “pequena luz”). Segundo a autora, a única explicação para esses erros e omissões é que uma lista feita somente no texto latino foi traduzida para o grego por alguém que não conhecia bem nenhuma das duas línguas, mas que tinha acesso a um glossário no qual podia procurar substantivos comuns, mas não nomes próprios.

39c	ἄλλος γράφει, <ἄλλος> ἠθοποιεῖ. εἰς τάξιν ἀναγορεύουσιν ἕκαστος κατὰ τῆ<ν> δύναμιν·	alter scribit, alter meditatur. in ordinem recitant quisque pro posse;	Um escreve, <outro> pratica personificações. ²²² Recitam em ordem, cada um de acordo com a sua capacidade.
39d	εἷ τις καλῶς ἀνηγόρευσεν, ἐπαινεῖται· εἷ τις κακῶς, δέρεται.	si quis bene recitavit, laudatur; si quis male, coercetur.	Se alguém <i>recita</i> bem, é elogiado. Se alguém [recita] mal, é castigado.
39e	γίνεται ἀπόλυσις· ἀπολυόμεθα ἐγγύς τὴν ὥραν ἑβδόμην.	fit dimissio: dimittimur circiter horam septimam.	Acontece a liberação. Somos liberados quase <i>na sétima</i> hora.
40a	κελεύοντος καθηγητοῦ ἀνίστανται οἱ μικρότατοι πρὸς <συλλαβάς>,	iubente praeceptore surgunt minores ad syllabas,	Quando o mestre ordena, ²²³ os menores levantam para [estudar] <sílabas>.
40b	καὶ ἡμεῖς ἀνηγορεύκαμεν ἄμιλλαν καὶ στίχους <πρὸς ὑποσοφιστήν>·	et nos recitamus dictatum et versus ad subdoctorem;	E nós recitamos uma tarefa e versos <para o professor assistente>.
40c	ἀποδιδούσιν <ὀνόματα> καὶ ἐρμηνεύματα, γράφουσιν <ἀνάγνωσιν>.	reddunt nomina et interpretamenta, scribunt lectionem.	Eles reproduzem <nomes> e traduções, escrevem <uma lição>.
41a	δευτέρα τάξις ἐπαναγινώσκει. καὶ ἐγὼ ἐν τῇ πρώτῃ, ὥς ἐκαθίσαμεν,	secunda classis relegit. et ego in prima, ut sedimus,	O segundo grupo lê em voz alta. E eu, no primeiro, depois que sentamos,
41b	διέρχομαι (δίελθε, διῆλθον) τὸ ὑπόμνημά μου καὶ λέξεις καὶ τέχνην.	pertranseo (pertransi, pertransivi) commentarium meum et lexeis et artem.	percorro (percorra! Percorri) meu comentário, e termos raros e uma gramática.
42a	φωνηθεῖς	clamatus	Após ser chamado,

²²² O verbo ἠθοποιέω, conforme o G13 (s.v.) poderia significar “*caratterizzare*”. Conforme Dickey (2015a, p. 224), o termo grego designa uma atividade na qual o aluno interpretava uma personagem ou uma figura mitológica ou histórica e fazia um discurso como se fosse essa pessoa. O termo latino, *meditor*, segundo a autora, significa “praticar” e poderia muito bem vir a incluir esse tipo de prática.

²²³ Cabe ressaltar que aqui começa uma outra narrativa, a qual tem paralelo neste mesmo colóquio (34a-b) e no ME (2m). Dickey (2015a, p. 225), ainda considera que é possível que exista uma conexão distante com S 21.

42b	<p>ἐξῆλθον ἔξω. ἀπέλυσεν ἡμᾶς καθηγητής, καὶ ἔδωκεν ἀργίας εἰς αὔριον. ἕκαστος ἐπανίεται οἴκοι.</p>	<p>exivi foras. dimisit nos praeceptor, et dedit ferias in crastinum. quisque regreditur domi.</p>	<p>vou para fora. <i>O mestre nos libera.</i> E [nos] dá um descanso até o dia seguinte. Cada um regressa a [sua] casa.²²⁴</p>
-----	--	---	--

²²⁴ O verbo ἐπάνειμι, assim como o latim *regredior* significam retornar, regressar. O que chama a atenção aqui é o uso da voz média no verbo grego, o que pode ter sido uma adaptação ao verbo latino depoente ou, conforme Dickey (2015a, p. 227) uma confusão entre εἶμι e ἔρχομαι, dois verbos intimamente ligados.

3 ANÁLISE HISTÓRICA

A seguir, retomaremos o texto de cada colóquio e o analisaremos com o objetivo de extrair dados relevantes acerca das práticas educacionais do Período Imperial. Neste capítulo, as informações dos colóquios serão cotejadas com aquilo que os historiadores da educação nos dizem acerca dos pressupostos, natureza e procedimentos educacionais desse período. Os itens a serem analisados serão: os personagens representados, as atividades escolares, o ambiente escolar, assim como o material didático presente em cada um dos colóquios.

Antes de dar início à nossa análise, acreditamos ser necessário efetuar uma breve introdução às características gerais do ambiente escolar no Período Imperial, para propiciar uma melhor compreensão da importância do material que estamos apresentando. Tanto nessa exposição quanto na análise, seguimos, em linhas gerais, a descrição da educação no mundo greco-romano efetuada por Rafaella Criore em sua obra *Gymnastics of the Mind – Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt* (2001).¹

Optamos por seguir essa obra pelo fato de essa ter sido baseada em uma extensa pesquisa acerca do material educacional supérstite do Egito Helenístico e Imperial. Trata-se de um conjunto de materiais que abrange cartas pessoais, exercícios escolares e textos diversos que permitem entrever a dinâmica do processo educacional durante um longo intervalo temporal (séc. III a.C. - séc. IV d.C.) nessa área do Império Romano. Esse material permitiu ir além na pesquisa da vida escolar greco-romana, pois ele oferece testemunhos reais, que permitiram conhecer detalhes não apontados pelas evidências literárias. Como Criore mesma afirma (2001, p. 5), os historiadores da educação anteriores a ela (como Henri Marrou e Stanley Bonner), não costumavam se apoiar nesse tipo de material, mas basearam sua discussão primariamente nas evidências literárias, tais como tratados educacionais de Plutarco, Quintiliano e Suetônio.

Outro motivo que encontramos para usar essa bibliografia, apesar de estar baseada no Egito Imperial, é que ela é helenocêntrica e, como Criore (2001, p. 6-8) afirma, estudos recentes demonstram que a educação grega no Egito foi bastante similar ao de outras províncias orientais, já que as culturas grega e egípcia não desenvolveram uma cultura mista, se mantendo, pelo contrário, paralelas. Além disso, o Egito estava em estreito contato com o resto do Mediterrâneo e o material paleográfico pesquisado pela autora confirma as informações apresentadas por Plutarco, Libânio e Quintiliano nas suas obras sobre educação.

¹ Toda tradução utilizada neste capítulo é nossa.

Segundo a autora “as contribuições desses e outros escritores são fundamentais para o nosso entendimento da educação antiga porque eles descrevem a taxonomia do ensino usado no tempo deles e do qual eles próprios eram produtos de sucesso”.²

Resumindo, embora toda sua pesquisa esteja baseada no material encontrado nas areias do Egito, por causa da imensa helenização em ambas as partes do Império, a alfabetização e letramento em grego, tanto no Egito quanto em Roma, podem ser considerados similares. Além disso, ao correlacionar os dados provenientes do *corpus* documental pesquisado por ela com as evidências literárias, Criatore lança luz sobre aspectos cotidianos do universo educacional, tais como os tipos de professores e alunos, locais de escolas, as atividades executadas pelos professores e os alunos, assim como aspectos da vida na antiguidade pouco conhecidos, informação essa fundamental para o nosso melhor entendimento do material que traduzimos.

3.1 O AMBIENTE ESCOLAR NA ANTIGUIDADE GRECO-ROMANA

Em relação à educação (*paideia*) antiga, Criatore (2001, p. 1) comenta uma passagem do satirista Luciano (séc II d.C.), que a representa como uma subida numa colina íngreme. A imagem luciânica apresenta o percurso educacional como um procedimento penoso, ao longo do qual, muitos começavam e poucos chegavam ao topo. Estes últimos alcançavam uma visão especial, por cima das nuvens, o que os colocava num patamar de superioridade perante os outros.³

Essa imagem, segundo a autora, evidencia diversos aspectos da educação na antiguidade: o fato de serem poucos os que conseguiam atingir um nível educacional superior; os desafios do letramento, que provocava um grande número de desistências; assim como a insignificância daqueles sem estudos em oposição à completa superioridade daqueles com educação. Além disso, essa imagem também enfatiza o aspecto da disciplina severa e do sofrimento ao longo do processo educacional.

Assim como hoje, a educação, na Roma Imperial, era baseada na transmissão de um corpo pré-estabelecido de conhecimento.⁴ Os professores eram considerados os protetores e

² "The contributions of these and other writers to our understanding of ancient education are fundamental because they describe a taxonomy of learning that was alive in their time and of which they themselves were successful products". Criatore (2001, p. 6).

³ Luciano de Samósata, *Hermotimus*, 5.

⁴ De acordo com Criatore (2001, p. 9), “O sistema escolar [...] tem sido sempre um agente da continuidade social, cultural e política, servindo de ferramenta à manutenção da ordem social colocando as pessoas nos

intérpretes da tradição e tinham a responsabilidade de proteger a sua integridade. Além disso, a *paideia* (educação) era um mundo voltado para si mesmo. Ela refletia o que tinha vindo antes e prefigurava o que estaria na frente num processo interminável de reduplicação, através do que Criore chama de "movimento circular", que consistia na eterna revisão do material anterior.⁵ Isso é facilmente compreensível quando percebemos que os princípios que inspiravam a aprendizagem eram os mesmos em todos os níveis educacionais, a saber, a reverência aos autores literários e ao mundo da mitologia, a imitação de modelos, o fortalecimento das habilidades mnemônicas, cujo objetivo era reter um patrimônio cultural cheio de informações, assim como a aprendizagem e aplicação de conjuntos de regras, que, embora limitassem sua liberdade, permitiam que o aluno soubesse o caminho a seguir.⁶

Cabe salientar aqui que a “escola” mencionada na nossa tradução não corresponde obrigatoriamente a um estabelecimento, como entendido nos termos atuais, mas refere-se apenas ao local onde um ou mais estudantes se reuniam para ouvir algum filósofo ou mestre. Esse local, segundo Criore (2001, p. 21), podia configurar um vasto espectro de situações, já que além de ocupar um prédio público ou privado, podia estar localizado "dentro do perímetro de um templo antigo, na cela de um mosteiro, em uma residência particular, ou até mesmo ao ar livre, num canto de rua ou sob uma árvore".⁷ Em relação ao termo que traduzimos como "escola", σχολή (*skholé*), Criore (2001, p. 18 e 20), nos informa que tal termo originalmente significava “tempo livre” e que mais tarde passaria a ser utilizado para designar as atividades executadas pelos jovens em tempos de ócio, especialmente discussões e palestras, assim como designava o grupo ao qual eram dadas palestras.⁸ Nos documentos analisados por Criore, esse termo designava tanto a atividade de aprendizagem como o grupo de estudantes que se reunia para receber instrução.

Outra informação que nos parece interessante adiantar é que, no período greco-romano, não havia muita oferta de mestres e os melhores, ou mais famosos, costumavam ficar em centros urbanos. Por isso, a natureza, as dimensões e os locais de ensino variavam de acordo com as circunstâncias pessoais do mestre. Quanto maior o reconhecimento do mestre,

nichos apropriados na sociedade. O aprendizado de algumas habilidades e elementos de um patrimônio cultural acompanhou a assimilação e submissão às regras da ordem dominante”.

⁵ Criore (2001, p. 161).

⁶ Criore (2001, p. 221).

⁷ “[...] a vast spectrum of situations: besides occupying a private or public building, a school could have been located within the perimeter of an ancient temple, in the cell of a monastery, in a private house, or even in the open air, at a street corner or under a tree”.

⁸ O uso do termo "escola" está presente em ME 2g e 2u, LS 2f, S 8b e 9b (*proskhólion*), C 3b, 12b, 19 e 30a.

melhores seriam as acomodações. Os mais famosos possuíam seus próprios centros de ensino. Mas o ensino ao ar livre não era uma visão pouco familiar.⁹

Quanto ao *curriculum* escolar, tradicionalmente, historiadores da educação greco-latina têm sustentado que, durante o Período Helenístico e Imperial, os estudantes seguiam um percurso educacional ideal que se desenvolvia em três estágios sucessivos, supervisionados por, a princípio, diferentes professores, como apresentado logo a seguir.¹⁰ Os detalhes sobre cada nível serão dados mais adiante.

- Primeiro nível: ensino rudimentar de leitura, escrita e aritmética. Consistia na alfabetização e início de letramento das crianças. O professor desse nível era chamado de *grammatodidaskalós*;¹¹
- Segundo nível: etapa do processo educacional propriamente formativa que consistia no desenvolvimento de capacidades avançadas de leitura e na obtenção de um patrimônio cultural geral por meio da leitura e do estudo dos poetas que dava aos estudantes “uma identidade distinta como membros de uma classe privilegiada”.¹² Trata-se de um nível ensinado pelo *grammatikós*;
- Terceiro nível: educação avançada, voltada para o desenvolvimento das capacidades relativas à eloquência retórica por meio do estudo dos prosadores canônicos e da composição de discursos. Os responsáveis pelo ensino dessa etapa eram o *rhétor* e o *sofistés*.¹³

Registre-se que a matemática avançada, a geometria, a astronomia e a filosofia não faziam parte dessa educação geral pois tinham uma natureza quase profissional, sendo administradas por mestres especializados, atraindo uma população restrita de estudantes.

Antes de detalhar mais cada nível acima citado, nos parece necessário ressaltar aqui alguns aspectos desse processo educacional que diferem muito dos atuais. Para começar, o conceito de ensino de leitura. Cabe lembrar que o formato dos textos era completamente diferente ao atual. Hoje em dia, a leitura é extremamente facilitada, pois as palavras já vêm separadas com um espaço em branco entre elas, além disso há pontuação que nos ajuda a

⁹ Em relação ao ensino ao ar livre, Cribiore (2001, p. 28) relata que existe, inclusive, o termo *khamaididáskalos* (o professor que senta no chão), que aparece pela primeira vez em cópias do Edito Máximo de Diocleciano, fins do séc. III d. C., com o equivalente latino *magister institutor literarum* (professor do ensino "fundamental").

¹⁰ Cribiore (2001, p. 16).

¹¹ Cribiore (2001, p. 51).

¹² Cribiore (2001, p. 53) “*secondary teachers provided students with an education that gave them a distinct identity as members of a privileged class*”.

¹³ Cribiore (2001, p. 56).

saber as inflexões que devemos dar ao texto, assim como outros facilitadores de leitura. Pois bem, os textos gregos e latinos antigos não apresentavam segmentação de palavras (tomando a forma de uma escrita contínua, conforme a expressão latina *scriptio continua*), nem pontuação sistemática. Nas peças não havia distinção sistemática entre as falas dos protagonistas, nem costumava haver indicação acerca da personagem à qual uma determinada fala pertencia. Como Criatore (2001, p. 189-190) afirma:

“Antigos manuscritos não faziam nenhuma concessão aos leitores. Uma passagem feita de palavras escritas sem separação, em blocos contínuos e com pontuação quase inexistente, era apenas um apanhado de letras que precisava ser interpretada. Ler à primeira vista era praticamente impossível”.¹⁴

Essas características da escrita grega e latina provavelmente dificultavam o processo de reconhecimento do conteúdo dos textos e, portanto, a sua leitura, tanto que a própria Criatore chama o ambiente educacional de “*unfriendly*”, se referindo às dificuldades inerentes ao processo de leitura.¹⁵ Por esse motivo, o ensino da leitura devia habilitar o aluno ao reconhecimento (*anagnoskein*) automático de combinações e blocos de caracteres, mesmo quando esses não estavam associados a uma palavra ou segmentos de palavras existentes.¹⁶ Um treino intensivo no reconhecimento automático das formas escritas dos componentes da língua, associado à leitura oralizada, era essencial, na medida em que facilitava o processo de segmentação dos blocos textuais em vocábulos, frases, e períodos, permitindo a compreensão do conteúdo da escrita.

O conceito de ensino da escrita era também muito diferente do atual. A aprendizagem começava como uma atividade mecânica, através de cópias. Os alunos começavam copiando listas de palavras e, através do processo educacional regular, continuavam em um *crescendo* com máximas, pequenos textos, trechos de poemas, de fábulas, histórias e discursos. A escrita autoral, começava, segundo Criatore (2001, p. 215-216), sob a tutela do gramático, com quem os estudantes começavam a esboçar textos simples e curtos, tais como sumários elementais e paráfrases daquilo que tinham lido. Mas um tipo de escritura que permitia um pouco mais de liberdade e que os estudantes deviam ter aprendido com o gramático e

¹⁴ “Ancient manuscripts did not make many concessions to readers. A passage made of words written without separation in continuous blocks and containing almost no punctuation was only an ensemble of letters in need of interpretation. Reading at first sight was practically impossible”.

¹⁵ Criatore (2001, p. 161).

¹⁶ Criatore (2001, p. 174) “The Greek word for ‘reading’ itself *anagnoskein* emphasizes the cumbersome process of recognition: reading consisted of ‘knowing again, recollecting’ what one had surveyed at a glance”.

aperfeiçoado com o retor era a escrita epistolar.¹⁷ Sob a tutela do *rhétor*, o jovem finalmente desenvolveria todo seu potencial criativo, escrevendo (aplicando as regras aprendidas), primeiramente exortações, argumentações e finalmente suas declamações e *encomia*.

Vamos agora ao detalhamento dos três níveis apontados pelos historiadores da educação antiga. O primeiro nível, como já vimos, é o primeiro passo na aquisição do letramento. Tem sido através dos exercícios encontrados em escavações que se tem obtido alguma informação sobre o primeiro nível, já que não há muita informação sobre esse estágio da educação. Essa é mais uma razão para considerar como muito importante o material que traduzimos e analisamos.

Em relação a esse nível, Criatore (2001, p. 161) afirma que nele era construída a base das habilidades técnicas necessárias para o letramento pleno. Por ser o início do processo educacional, este nível tem como fase inicial a alfabetização, que parece ter seguido, geralmente, a seguinte sequência: o aprendizado das letras isoladas, seguido por aquele das sílabas, para depois concentrar-se em palavras isoladas e, por último, em frases curtas.¹⁸ Na fase final do primeiro nível, o aluno devia estar capacitado para a leitura e cópia de pequenos textos.

Por isso, essa fase capacitava os alunos para que adquirissem habilidades, muito limitadas, na leitura e na escrita, suficientes apenas para grafarem o próprio nome, copiarem pequenos textos (por meio de ditado ou modelos fornecidos pelos mestres) e serem capazes de reconhecer e entender uma lista de palavras ou pequenas passagens de um autor previamente trabalhado ou, ainda, textos curtos com diagramação simples.¹⁹ Quanto ao conteúdo dos textos trabalhados nesse nível, Criatore (2001, p. 179) afirma que "Homero, um pouco de Eurípedes e algumas citações gnômicas de Isócrates formavam a bagagem cultural dos estudantes do nível primário".

Como exemplo da importância de cursar este nível, podemos falar dos chamados "escritores lentos" (*bradéos gráphontes*) que eram estudantes que estavam cursando o primeiro nível ou que tinham parado nele e que exibiam seus modestos dotes ao assinar algum documento. Isso nos mostra que mesmo esse pequeno conhecimento era capaz de gerar prestígio, já que, no Período Helenístico e Imperial, ser iletrado não constituía uma vergonha,

¹⁷ A respeito da escrita epistolar, Criatore (2001, p.216) afirma que a mesma não tem sido suficientemente pesquisada e que fazia parte do treinamento em escolas profissionalizantes.

¹⁸ Criatore (2001, p. 161-162).

¹⁹ Criatore (2001, p. 131).

mas era a condição mais comum.²⁰ Nas palavras de Criore, “as metas da educação e realizações dos alunos, neste nível, eram modestas, mas em uma sociedade na qual a maioria das pessoas não sabia ler nem escrever, o professor das letras elementares tinha um papel importante”.²¹

Cabe destacar que o acesso ao primeiro nível era possível para pessoas de diferentes condições sociais e econômicas. Mesmo assim, o número de estudantes que iniciava o processo educacional era muito pequeno, já que a educação era essencialmente privada e financiada pela família dos estudantes. Assim, aqueles que tinham maiores oportunidades de ter uma educação formal eram as elites. Desse modo, várias contingências como classe, condição socioeconômica, disponibilidade de docentes, mérito e, até mesmo, sexo determinariam quem poderia iniciar e dar prosseguimento à sua educação.²²

Segue aqui, uma tabela detalhada, com as atividades elencadas por Criore como sendo típicas do primeiro nível.

ATIVIDADES DO 1º NÍVEL
Alfabetização via exercícios com o silabário.
Cópia de listas de palavras via exercícios de caligrafia [listas em ordem alfabética, possivelmente ordenadas por tema (<i>capitula</i>)]
Separação de sílabas / (grupo de) palavras
Memorização de listas de palavras
Leitura de listas de palavras
Cópia e leitura de textos curtos (máximas, versos, outros)
Aritmética básica via oral [adição via <i>odiosa cantio</i> e multiplicação via memorização de tabelas]

Quanto ao segundo nível, embora costumeiramente os professores desta fase de ensino fossem chamados de *grammatikoí* (gramáticos), segundo Criore (2001, p. 53), na prática, era comum o recurso a professores itinerantes chamados *kathegetaí* especialmente em lugares distantes dos centros culturais. Criore (2001, p. 53) afirma que no mundo greco-

²⁰ Criore (2001, p. 163).

²¹ Criore (2001, p. 50) “*The goals of education at this level, and pupil’s attainments, were modest, but in a society where most people could not read and write, the teacher of elementary letters had an important role*”.

²² Embora haja evidências da presença feminina nas aulas (tanto como alunas quanto como mestres), riqueza e camada social eram fatores educacionais ainda mais determinantes para o início e prosseguimento do processo educacional para as meninas do que para os meninos. Há papiros (e vasos) nos quais algumas mulheres são identificadas como professoras. Segundo Criore, é razoável supor que tais mulheres ofereciam educação do primeiro nível, mas não instrução avançada.

romano, a instrução deste nível era muito mais uniforme do que aquela do primeiro, o qual dependia basicamente das condições locais. O ensino do gramático estava baseado na compreensão, interpretação e análise de textos poéticos, já que a meta desta fase era fornecer aos estudantes uma boa bagagem cultural.

Para conseguir esse propósito, ter uma boa capacidade de leitura era uma *conditio sine qua non*. Contudo, conforme citado acima, um estudante egresso do primeiro nível ainda possuía uma habilidade de leitura bastante limitada e, em geral, também apresentava um uso muito rudimentar da escrita. Era, então, sob a tutela do gramático que o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita (cópia) do estudante realmente acontecia. Além disso, a autora afirma que essa habilidade de leitura era algo mais complexo do que apenas decifrar a escrita, mas um processo fragmentado em uma série de aquisições que tinha como meta o entendimento total de um texto.²³

A seguir, uma tabela detalhada, com as atividades elencadas por Cribiore como sendo típicas do segundo nível.

ATIVIDADES DO 2º NÍVEL - GRAMÁTICA E POETAS
Ouvir explicações sobre dicção, fraseologia e pausas (geralmente como <i>praelectio</i>)
Ouvir explicações sobre personagens, lugares e eventos mencionados no texto
Aprender o grego literário culto (aticizante)
Reconhecer personagens, componentes históricos, geográficos e mitológicos [estudo de notas históricas (<i>historiai</i>)]
Reconhecer figuras, <i>tropos</i>
Fazer análise glossográfica sistemática [etimologia, semântica]
Verificar o uso de figuras de estilo, como <i>metalepsis</i>
Verificar o uso de partículas
Ler comentários, glossários
Argumentar a partir do contexto do poema
Interpretar poemas e argumentar via paráfrase
Identificar os limites da oração
Identificar as mudanças de falante
Identificar a métrica e separar
Identificar os componentes de uma antologia
Memorizar tabelas de declinações e conjugações
Memorizar definições e partes da gramática
Praticar habilidades epistolares

²³ Cribiore (2002, p. 189).

O último nível, o terceiro, era visado apenas por estudantes (homens) que miravam profissões competitivas no mundo da litigância e posições na burocracia administrativa e que, por isso, prosseguiram sua educação na instrução retórica, pois, de acordo com a imagem luciânica mencionada anteriormente, quando ele atingia o cume, a sua superioridade sobre o resto da humanidade estava consagrada.

De acordo com Crihiore (2001, p. 223), a meta deste nível era fazer de cada aluno um pequeno Demóstenes e, como as habilidades inatas para tal não eram iguais em todos os alunos, o objetivo dos mestres era fortalecer os dons individuais e sanar as deficiências de cada um deles. Para tal, assim como nos níveis anteriores, a imitação de modelos e o fortalecimento das habilidades mnemônicas eram os princípios que regiam a aprendizagem neste nível. O curso durava alguns anos e nem todos os que iniciavam conseguiam chegar até o final.

Em relação aos educadores desse nível, tanto fontes literárias como os documentos não literários do Egito greco-romano analisados por Crihiore mencionam *rhétores* (retores, oradores) e *sofistaí* (sofistas) como professores deste nível.

Se no segundo nível era estudada a gramática e alguns textos poéticos canônicos, neste nível era estudada a prosa (principalmente discursos de oradores e historiadores) e era dada ênfase aos escritos autorais formatados segundo modelos retóricos. Por isso, se o nível anterior exigia um bom domínio da leitura, este procurava desenvolver as capacidades de composição. O curso começava, aparentemente, com exercícios preliminares que consistiam na redação de narrativas baseadas em fábulas e mitos, assim como na composição de exercícios de personificação (*ethopoiiai*) e louvor (*encomia*). Tudo isso preparava o aluno para o passo seguinte, a composição, por escrito, de peças retóricas para serem posteriormente declamadas oralmente (*declamatio, meléte*).²⁴

Baseada nos escritos de Libânio (séc. IV), a autora afirma que, pelo menos na configuração da escola desse autor, os retores costumavam ensinar apenas a teoria. Assim, a prática dos exercícios retóricos de composição e declamação acontecia sob a direção dos *sofistaí*. Isso indicaria, segundo a autora, que os retores não eram realmente professores de eloquência.²⁵

²⁴ Crihiore (2001, p. 220-231)

²⁵ Crihiore (2001, p. 56-57).

A seguir, uma tabela com as atividades elencadas por Cribiore como sendo típicas do terceiro nível. Cabe lembrar que, além dessas atividades, os alunos continuavam executando atividades dos níveis inferiores, mas com textos maiores.

ATIVIDADES DO 3º NÍVEL - RETÓRICA
Explicações ouvidas pelo aluno
- sobre dicção, fraseologia e pausas (geralmente via <i>praelectio</i>)
- sobre personagens, lugares e eventos mencionados no texto
Exercícios preliminares
- cópia de narrativas baseadas em fabulas e mitos, textos de historiadores e discursos
- composição de exercícios de personificação (<i>ethopoiiaí</i>) via argumentação e paráfrase
- composição de elogios (<i>encomia</i>)
Composição de textos autorais para posterior exposição oral (<i>declamatio</i>)
Memorização (textos copiados ou autorais)
Performance oral

Com isso em mente, começaremos a nossa análise de cada colóquio.

3.2 COLÓQUIOS

3.2.1 *Colloquium Monacensia-Einsidlensia*²⁶

2a Ao amanhecer, acordo do sono. Levanto da cama. Sento. Pego os calçados, os coturnos, Calço-me. 2b Peço água para o rosto. Lavo primeiro as mãos. Depois, lavo o rosto. Seco-me. 2c Retiro o camisolão. Pego uma túnica para o corpo. Cinjo-me. Unto minha cabeça e me penteio. 2d Coloco, ao redor do pescoço, um manto. Visto uma toga branca. Por cima, visto um manto com capuz. 2e Saio do quarto com o pedagogo e a ama, para cumprimentar meu pai e minha mãe. 2f Cumprimento ambos e beijo-os. E então saio de casa. 2g Parto em direção à escola. Entro, falo: “Salve, mestre” e ele me beija e me saúda por sua vez. 2h O meu escravo, carregador do material, me entrega as tabuletas, a caixa de estílos, a régua.

²⁶ Embora exista uma segunda rotina matinal (que foi traduzida) neste colóquio, ela não foi utilizada aqui, visto que a mesma parece ser uma forma abreviada do texto reproduzido acima.

2i Sentado no meu lugar, aliso [a tabuleta]. Copio [o texto] conforme o modelo. Após escrevê-lo, mostro-o para o mestre. Ele corrige. Risca. 2j Ordena-me ler até memorizar. Após receber a ordem, dou [o modelo] para outro [aluno]. Memorizo as traduções. Reproduzo[-as]. 2k Mas, logo depois, um colega me dita [o texto]. “Você também”, ele diz, “dite para mim”. Eu digo para ele: “Reproduza[-o] primeiro”. 2l E ele me diz: “você não viu quando eu [o] estava reproduzindo antes de você?” E eu digo: “você está mentindo, você não [o] reproduziu”. “Não estou mentindo”. “Se você diz a verdade, eu dito”. 2m Enquanto isso, após o mestre ter dado a ordem, os pequenos levantam para [estudar] as letras. E um dos [alunos] maiores expõe para eles as sílabas. 2n Para o professor assistente, outros [alunos], ordenadamente, reproduzem [os textos], escrevem palavras ou escrevem versos. Eu também, no primeiro grupo, recebo uma tarefa. 2o Em seguida, após sentarmos, consulto comentários, glossários, uma gramática. 2p Após ser chamado para a leitura, escuto explicações, significados, personagens. 2q Após ser questionado, dou respostas de gramática: para quem ele fala? qual é a parte do discurso? 2r Declino os gêneros dos nomes, divido o verso. 2s E após termos feito essas coisas, ele [nos] libera para o almoço. Após ser liberado, retorno a casa. 2t Troco [de roupas], pego um pão branco, olivas, queijo, figos secos, nozes. Bebo água gelada. 2u Após ter almoçado, retorno novamente à escola. Encontro o mestre, que está lendo, e ele diz: “comecem desde o início”.

Um ponto interessante encontrado nesse colóquio tem relação com o material escolar utilizado nas aulas. São representadas em 2h as tabuletas cobertas de cera (πινακίς / *tabula*)²⁷, a caixa de estílos (θήκη γραφείων / *thecam graphiarum*) e, portanto, os estílos (γραφείον / *graphium*)²⁸ e a régua (παραγραφίς / *praeductorium*)²⁹.

Um certo material muito importante na alfabetização não é expresso abertamente, mas é insinuado em 2m, visto que diz que "os pequenos levantam" em direção às letras, isto é, provavelmente se dirigem a um painel (o silabário) no qual estão escritas combinações silábicas a serem estudadas sob a orientação de um aluno experiente. Segundo Criatore (2001, p. 23-24), os silabários eram fundamentais no ensino da leitura e as crianças treinavam pronunciando em voz alta as combinações silábicas.³⁰

É representado, em 2j, também um texto modelo (ὑπογραμμός / *praescriptum*), que se encontra escrito numa tabuleta, provavelmente pertencente ao mestre, já que mais tarde

²⁷ Em relação a πινακίς / *tabula*, ver nota 97 da tradução.

²⁸ Em relação a γραφείον / *graphium*, ver nota 60 da tradução.

²⁹ Em relação a παραγραφίς / *praeductorium*, ver nota 99 da tradução.

³⁰ Na mesma página, a autora relata, também, que Champollion descobriu um silabário do Egito greco-romano escrito em letras vermelhas que ocupava uma grande parte de uma das paredes de uma tumba faraônica. Esse silabário incluía combinações de duas e três letras, consoantes e vogais, em sete longas linhas.

(após ter sido copiado) será entregue para outro aluno (2j). Embora os alunos, de acordo com a pesquisa de Crihiore (2001, p.43), fizessem seus trabalhos em material individual, tal como papiro, fragmentos de cerâmica ou tabuletas, ocasionalmente, os alunos de diferentes níveis de conhecimento compartilhavam alguns materiais (geralmente, “cadernos” compostos de várias tabuletas reunidas, as quais, usualmente, não pertenciam a eles, pois eram propriedade do mestre).³¹ Além desses, figura também o material usado pelo aluno-narrador, a saber, os comentários (ὑπομνήματα / *commentarium*), glossários (γλώσσας / *linguas*) e uma gramática (τέχνην / *artem*).³²

Os personagens representados neste colóquio são bastante diversos. O aluno-narrador chama seu mestre de *kathegetés* em 2g, mas logo depois, em 2i, o chama de *didáskalos*. Segundo Crihiore (2001, p. 53), o *kathegetés* era um “*private tutor*”, que ia de um lugar ao outro oferecendo seus serviços. Nem sempre fica claro qual o nível que ele ensinava, mas é provável que fossem especialmente necessários na educação avançada de estudantes que moravam no interior, longe dos grandes centros educacionais. Mas, na falta de outro professor, era possível que eles atuassem também em várias etapas da educação, como visto neste colóquio, que parece misturar práticas típicas do primeiro e do segundo níveis educacionais. Já o termo *didáskalos*, segundo a mesma autora (2001, p. 59-60), é bastante vago, pois podia ser usado para designar mestres de qualquer nível educacional, na educação geral (objeto deste estudo) e na educação profissionalizante.³³ Aparentemente, era o termo genérico para se referir a qualquer pessoa que ensinasse algo.

Além do *didáskalos* e do *kathegetés* (que podem ser a mesma pessoa), é mencionada a presença de outros dois personagens que lecionam: um professor assistente (*hypodidáskalos*), que aparentemente age como um monitor, pois escuta as leituras dos alunos e verifica o que escrevem, e um aluno mais experiente que ajuda na alfabetização dos pequeninos. A sua presença é bastante credível, pois seria muito improvável que apenas um professor pudesse coordenar tantos alunos envolvidos em atividades diversas.

Há ainda outra figura importante na vida do aluno da Antiguidade greco-romana que é mostrada neste colóquio, o pedagogo, chamado em 2e de *paidagogós* e *paedagogo*, mas

³¹ De acordo com Crihiore (2006, p. 153-4), existiam cadernos compostos de até dez tabuletas (tanto de madeira quanto de madeira recoberta por cera) que podiam ser usados em todos os níveis de educação e que essas tabuletas também podiam ser usadas separadamente.

³² Em relação a esses itens, ver notas 112 e 113 da tradução.

³³ Eram chamados de *didáskaloi* também aqueles que tinham jovens aprendizes sob o seu comando, aos quais ensinavam diversos tipos de habilidades. Tais *didáskaloi*, geralmente, não recebiam nenhum pagamento, já que obtinham vantagem com o trabalho do aprendiz. Crihiore (2001, p. 51).

também como (em 2h) *país kamptrophóros e puer scriniarius*, este último poderia ser apenas um escravo com a função de carregar o material do menino, mas, por razões explicadas logo a seguir, acreditamos que pode ser entendido como tal. Os pedagogos eram, muitas vezes, escravos que acompanhavam as crianças durante toda sua vida escolar. Geralmente eram falantes de grego, razão essa pela qual, aparentemente, eram encarregados dessa tarefa. Eram os primeiros a quem era confiada a educação da criança dentro da família, após a criança deixar os braços da sua ama de leite. Funcionavam como elo entre os estudantes e as suas famílias, principalmente quando o jovem tinha que estudar longe de casa, exercendo uma autoridade similar à dos pais. Supervisionavam o processo de aprendizagem e providenciavam um senso de equilíbrio e continuidade quando os jovens progrediam na sua educação.³⁴

Quanto aos outros atores educacionais, ou seja, os alunos, aparecem aqui estudantes que foram identificados por nós como pertencendo a diversos estágios educacionais, tendo como base de análise as atividades que eles executam. Vale lembrar que todos esses alunos, apesar de estarem ocupados com atividades de diversos níveis educacionais, são representados dentro de uma única sala, o que faz essa cena parecer um pouco caótica. Contudo, como aponta Cribiore (2001, p. 42), essa mistura era uma característica comum no ambiente educacional antigo, no qual alunos de diferentes níveis "trabalhavam juntos" no mesmo ambiente.

É possível perceber a presença dos menores que estudam as letras com um aluno mais experiente (em 2m *os pequenos levantam para estudar as letras*), o que representaria a primeira fase do primeiro nível, a alfabetização. De fato, essa representação corrobora a progressão do aprendizado da leitura conforme retratada por vários historiadores da educação antiga. Afirma Cribiore (2001, p. 161-162) que, apesar de admitir variações, esperava-se que esse aprendizado seguisse um movimento retilíneo que começava pelo estudo das letras isoladas, depois pelo das sílabas, para depois concentrar-se em palavras isoladas e, por último, em frases curtas.

Vemos também o aluno-narrador fazer a cópia de um texto-modelo, em 2i. Após a correção feita pelo mestre, ele o memoriza (2j) para depois reproduzi-lo (2j). O uso do termo "reproduzir", neste colóquio, não ficou totalmente claro para nós, em relação à sua abrangência. Algumas vezes ele parece representar uma atividade oral, como em 2n, mas, em 2j, poderia muito bem ser um exercício de escrita, ou seja, escrever um texto após memorizá-

³⁴ Cribiore (2001, p. 47-50).

lo. Até porque logo depois, aparece uma outra atividade, o ditado (2k). Outros alunos executam essas mesmas ações em 2n, ou seja, reprodução, cópia (ou reprodução escrita) de palavras ou versos. Tudo isso representa, aparentemente, a etapa final do primeiro nível educacional.

Por último, através das outras atividades executadas pelo aluno-narrador, podemos deduzir que ele pertence ao segundo nível educacional, já que, além das atividades comuns ao primeiro nível descritas acima (2i e 2j), ele recebe uma tarefa (em 2n) que envolve a consulta a glossários, comentários e uma gramática (2o). O emprego de tais instrumentos de estudo indica que esse estudante está engajado no estudo de um texto literário, uma atividade típica do segundo nível educacional.

Na sequência, após a conclusão das consultas, ele é chamado para fazer a leitura em voz alta desse texto (2p). Trata-se de uma prática, segundo Cribiore (2001, p. 190), extremamente comum no percurso educacional antigo, no qual a leitura silenciosa era de execução difícil e rara (mas não inexistente), visto que a meta final da educação regular era exatamente a eloquência.

Após sua performance oral, em 2p, ele escuta explicações do mestre a respeito dos personagens, significados (provavelmente elucidação de vocabulário não familiar), etc. Quanto a essa ação, ao descrever a atuação do professor de retórica, Cribiore (2001, p. 234) afirma que tal professor fornecia informação detalhada a respeito dos dados biográficos de um autor, além de informar ao aluno as circunstâncias nas quais foi escrita a obra em questão. Baseados no conceito descrito anteriormente, o "ensino circular", acreditamos que essa descrição seja também válida para a atuação do gramático.

Logo depois, em 2q, o aluno é sabatinado, tanto sobre a análise da obra (2q) como sobre gramática (2r). Quanto a isso, Cribiore (2001, p. 192) usa, como exemplo, uma cena no diálogo *Protágoras* de Platão, na qual Protágoras discute a respeito de um poema de Simônides, para dizer que ele exemplifica a sabatina típica de um gramático, que consistia em verificar pontos de semântica, o uso de partículas, citações de outros poetas, pedir uma argumentação por parte do aluno, baseada no contexto do poema, assim como a interpretação do mesmo por meio de paráfrase.

Percebe-se que todas as atividades representadas neste colóquio também figuram no material educacional estudado por Cribiore, seja para o primeiro nível do processo educacional, seja para o segundo, conforme tabela abaixo.³⁵

Primeiro Nível	Passo	Segundo Nível	Passo
Alfabetização	2m	Explicações ouvidas pelo aluno:	
Cópia de listas de palavras		- A respeito de dicção, fraseologia e pausas (geralmente via <i>praelectio</i>)	
Separação de sílabas / (grupo de) palavras		- A respeito dos personagens, lugares e eventos mencionados no texto	2p
Memorização de listas de palavras / textos curtos	2j	Aquisição de habilidade na identificação e extração dos constituintes da oração	
Reprodução (oral ou escrita) de listas de palavras / textos curtos	2j, 2n	Crítica e interpretação dos poetas (consulta a glossários, comentários e gramáticas)	2o
Cópia de textos curtos	2i	Aquisição do conhecimento das regras de pontuação (separação de grupos semânticos, mudança de falante, etc) ³⁶	2r
Aritmética básica via oral		Memorização de tabelas de declinações e conjugações	2r
		Memorização de definições e partes da gramática	2q

3.2.2 Colloquium Leidense-Stephani

1a Dia: o sol nasceu (nascer do sol, luz, luz do sol). 1b Já brilha [o sol] (aurora, antes do amanhecer). 1c Pela manhã, acordo. Ele levanta da cama (cama). 1d Ficou acordado ontem até tarde. 1e “Veste-me! Dá-me as sandálias, os sapatos de pele de cabra e a roupa de baixo”. Já estou calçado. 2a “Traz água para as mãos” (água, bacia). 2b As mãos estão sujas 2c (sujeira, lodo, sabonete, unguento, untado). 2d Lavo: já lavei as minhas mãos e o rosto. 2e Seco: (ainda não sequei, sequei). Vou para fora do quarto. 2f Vou (parto) para a escola. 3a Primeiro, saúdo o mestre, que me saúda por sua vez. 3b “Salve, mestre!” “Salve, colegas! (alunos)”. 3c “Colegas, me deem o meu lugar” 3d (banco, banquetta, assento).

³⁵ A tabela apresenta as atividades elencadas por Cribiore como sendo típicas do primeiro e segundo nível, assim como os passos nos quais essas atividades são representadas no colóquio.

³⁶ Em relação ao uso do termo "pontuação", ver notas 144 e 163.

“*Junte-se [a nós]!*”. 4a “*Vão pra lá! É [o] meu lugar, eu [o] peguei primeiro*” (*sentei, sento, 4b estudo, estudas, repito até memorizar, repetes até memorizar*). 4c *Logo depois, [já] domino minha leitura. 4d (meu, minha, meu [n.], para mim, 4e nosso, nossa, nosso [n.], para nós, 4f teu [n.], teu, para ti, vós, nós, vosso [n.])*. 4g *Digo a vocês. Já sou capaz de (fui capaz de) reproduzir [o texto]. (reproduzo, reproduzi)*.

5a “*Traduza para mim, escreva!*” (*escrevo, escreves, escritura, escritor, letra, letras, 5b coisas gregas, coisas latinas*). *Ele fala em latim letras gregas. 5c (sílabas, nome, nomes)*.

6a *Recebo [um texto] e [o] reproduzo novamente. 6b Depois, começo a ler versos. 6c “Não sei traçar linhas. Você, trace[-as] para mim, porque você sabe”*. 6d *A cera está dura, devia estar mole. 6e (tabuleta, aliso, escrevo, [faça isso] você para mim, página, 6f muitas páginas, chicote, estilo)*. 7a *Já aprendi, aquilo que recebi. 7b Solicito que me libere para a casa, para o almoço. 7c E ele me libera. 7d Eu digo adeus para ele. Saúda-me por sua vez.*

7e *Depois de ter almoçado, após retornar, reproduzo [o texto]. 8a “Escravo meu, dê-me a tabuleta!”*. 8b *E outros [alunos], ordenadamente, reproduzem conforme a separação [das palavras]. 8c E eu vou até o final da leitura, pois eu devo ir para os banhos.*

Neste colóquio, aparecem listas de termos (léxico, conjugações, declinações, flexões, etc, que estão entre parênteses) que, aparentemente, serviam como termos substitutivos para a frase anterior ao abre-parênteses.³⁷

Alguns dos materiais escolares representados neste colóquio foram já vistos no colóquio anterior, como a tabuleta com cobertura de cera (*δέλτον / tabula*), os estilos (*γραφεῖον / graphium*) e o texto-modelo. Esse último não é dito expressamente, mas pode ser inferido, pois no passo 6a é mencionado o ato de reproduzir, e, como vimos no colóquio anterior, antes da reprodução, é efetuado o exercício da cópia de textos-modelo. O fato curioso é que, em 6e, são mencionadas “páginas” (*σελίς / pagina*), e ainda, “muitas páginas”, em 6f, se referindo à leitura de textos extensos, o que teria sentido se algum dos alunos estivesse na etapa final do segundo nível ou no terceiro nível, coisa que, aparentemente, não é o caso neste colóquio.³⁸

Outro aspecto curioso é a menção ao chicote, em 6f. Parece que, através da Antiguidade, os castigos físicos eram um método padrão utilizado para corrigir uma criança “malcomportada ou que não queria aprender”, já que, como diz Cribiore (2001, p. 67), são inúmeras as referências a métodos coercitivos na literatura grega e romana. Bater com a

³⁷ Em relação às listas de termos, ver nota 43 da tradução.

³⁸ Conforme explicitado nas notas 129 e 167 da tradução, o termo “página” não deve ser entendido como tendo nem as dimensões existentes na atualidade, nem o formato.

sandália era comum nas escolas. Nas representações encontradas em vasos, referentes ao âmbito escolar, geralmente aparece a figura de uma sandália pendurada na parede, junto com outros objetos educacionais. Inclusive, nos Cânones do gramático Teodósio (séc. IV d.C.), um dos verbos usados para aprender conjugação era *typtein* (bater). Os pais não só aceitavam a prática de castigos físicos, como a incentivavam, pois eles próprios (além dos pedagogos) praticavam "métodos corretivos" desde a tenra infância até o último nível educacional do estudante.³⁹

Em relação aos professores, o único termo usado para nomear o mestre é *didáskalos*, em 3a e 3b. Essa simples menção não nos ajuda a esclarecer qual o nível educacional dos alunos que aparecem aqui, já que, como vimos no colóquio anterior, esse é um termo "genérico" que parece ser usado para nomear uma pessoa que ensina algo, podendo ser de qualquer nível educacional regular, ou ainda, do ensino profissionalizante.

Assim como no colóquio anterior, os alunos são mostrados todos ocupando o mesmo recinto, e aparentemente, são poucos. Para poder definir o nível educacional desses alunos, tivemos que nos basear somente nas atividades mencionadas no colóquio, comparando-as com aquelas elencadas por Criore. Assim fazendo, eles parecem ser uma turma do primeiro nível educacional, pois entre as atividades nomeadas, ou sendo executadas, não há nenhuma que pertença aos níveis superiores. Contudo, todos eles parecem estar na fase posterior à aprendizagem das letras e sílabas, já que não há nenhuma menção a qualquer atividade de alfabetização.

Vejamos então quais são essas atividades. Seguindo a sequência do texto, temos: a repetição de um texto até memorizá-lo e dominá-lo (4b). Poder-se-ia pensar que isso é algo implícito ao ato de estudar, mas, diferentemente de hoje, que existem mil e uma maneira de procurar informação (livros, internet etc.), no mundo greco-romano, a informação devia ficar indelevelmente gravada no cérebro dos estudantes. A respeito disso, Criore (p. 166-167) afirma que a arte da memória, criada por Simônides e Aristóteles, e que consistia na criação de imagens mentais colocadas em "lugares" (*topoi, loci*) da mente, feito construções ou configurações, foi adotada pelos romanos e praticada através de exercícios de "ginástica mental". A autora afirma que essas atividades visavam fortalecer a capacidade natural de retenção do aluno a níveis nunca vistos no mundo moderno, já que o esforço no aperfeiçoamento na arte da memorização e a rápida recuperação dos dados memorizados apresentava-se em todos os estágios da educação.

³⁹ Criore (2001, p. 65-73).

A próxima atividade apresentada é a reprodução do texto memorizado, tendo o cuidado de respeitar a separação das palavras (4g). Devemos lembrar que os textos-modelo provavelmente estavam em *scriptio continua*, portanto precisavam de uma análise para a separação de palavras ou grupos de palavras, além de pontuação para definir os limites e constituintes da oração.⁴⁰ A reprodução de textos é também mencionada em 4g, 6a, 7e e 8b. Cabe lembrar que nem sempre fica claro se ela é oral ou escrita.

A próxima atividade, mencionada em 6b, é a leitura de versos. Logo após, em 6c o aluno pede para um outro traçar linhas na tabuleta para ele, pois ele não sabe fazê-lo. Cabe ressaltar aqui que, durante a tradução, o verbo utilizado para essa atividade (*παραγράφειν / pradicere*) tinha sido primeiramente traduzido como "copiar", em vez de "traçar linhas". Mas o fato de um aluno não saber copiar um texto vai de encontro com o que Criatore afirma a respeito da aprendizagem da escrita não autoral. De acordo com ela (2001, p. 161-162), no passado, os historiadores da educação antiga acreditavam que tanto a leitura quanto a escrita seguiam um processo retilíneo e progressivo a partir da aprendizagem das letras do alfabeto, que levava às sílabas, palavras e orações. Mas a autora (2001, p. 169) diz que alguns exercícios de escrita pesquisados apresentavam tantos erros, que aparentemente, os alunos copiavam letra por letra, imitando a forma delas, mas sem ser capazes de conectar elas a uma palavra ou unidade semântica. Isso corrobora a afirmação de que alguns professores valorizavam a escrita e incentivavam a cópia de frases, máximas e breves passagens mesmo antes que os alunos fossem capazes de entender o conteúdo daquilo que estavam escrevendo. Resumindo, parece não haver possibilidade de que um aluno fosse capaz de ler e não soubesse copiar um texto. Por isso, pedir que tracem linhas para ele poder escrever seu texto é mais plausível.⁴¹

Em 5a temos uma situação interessante. Alguém pede a outrem que traduza um texto e logo depois o manda escrever. Considerando o tom usado, através de imperativos, podemos deduzir que se trata do aluno-narrador falando com o seu pedagogo ou, mais provável, do professor dando ordens a algum aluno. Mais adiante, em 5b, são mencionadas as línguas grega e latina, quando diz "ele fala em latim" e "letras gregas". Embora Dickey tenha colocado um ponto separando essas duas frases, nos parece que elas estão conectadas, pois "letras gregas", assim como os termos dentro da lista em 5c (sílabas, nome, nomes), parece ser o objeto do pedido de tradução.

⁴⁰ A respeito de *scriptio continua*, ver o subcapítulo 3.1.

⁴¹ Para mais informações, ver nota 127 da tradução.

A seguir, apresentamos o resumo das atividades encontradas no colóquio. Nela aparecem as atividades elencadas por Cribiore como típicas do primeiro nível e os passos do colóquio onde essas atividades estão referenciadas.

Primeiro Nível	Passo
Alfabetização	
Cópia de listas de palavras	
Separação de sílabas / (grupo de) palavras	8b
Memorização de listas de palavras / textos curtos	4b, 7a
Reprodução (oral ou escrita) de listas de palavras / textos curtos	4g, 6a, 6e, 7e, 8b
Cópia de textos curtos (Homero, Eurípides e outros)	
Aritmética básica via oral	

3.2.3 *Colloquium Stephani*

1 “Leia bem. 2 Hoje, o que você fez?”.

3a Acordei pela manhã, e acordado, chamei um escravo. 3b Ordenei-lhe abrir a janela. Ele a abriu rapidamente.

3c Após levantar, sentei na beira da cama. 4a Pedi as sandálias e as perneiras, pois estava frio. 4b Então, calçado, peguei um pano de linho. Recebi um, limpo. 5a Foi trazida a água para o rosto, numa pequena jarra, 5b a qual foi derramada, primeiro nas mãos [e], em seguida, sobre o rosto. <Lavei[-me]> e fechei a boca. 5c Esfreguei os dentes e a gengiva. 5d Cuspi o que não prestava, quando algo surgia, e assoei o nariz. 5e Todas essas coisas foram jogadas fora. 6a Enxuguei as mãos. Depois, [enxuguei] tanto os braços quanto o rosto, para ir adiante impecável. 6b Pois é dessa maneira que convém que uma criança livre aprenda.

7a Depois disso, pedi o estilo e o livro. 7b E entreguei essas coisas para o meu escravo. 8a Então, preparado para tudo, fui adiante com um bom augúrio, acompanhado pelo meu pedagogo, 8b reto, através do pórtico que conduzia à escola. 8c Quando alguns conhecidos meus vieram ao meu encontro, saudei-os e eles me saudaram por sua vez.

9a Quando, então, cheguei na escada, subi pelos degraus, calmamente, como era preciso. 9b E, na antessala da escola, tirei o capuz e arrumei o cabelo.

10a E então, com o reposteiro levantado, entrei. Primeiro, saudei os mestres, os colegas. 10b De fato, a partir daí, fazer progressos, que não [nos] tirem. 11a Então escrevi meu nome. 11b E assim, fiquei em pé, até os da frente reproduzirem [seus textos]. 11c E prestei atenção às recitações do mestre e do [meu] colega. 11d Pois, de fato, [é] a partir disso [que] progredimos, prestando atenção aos outros, se algo lhes for explicado. 11e Daí, a coragem e o progresso surgem.

12a Então, depois de me dirigir ao meu lugar, sentei. 12b Estendi a mão direita para frente, abaixei a esquerda até as vestes. 13a E, então, comecei a reproduzir, 13b da maneira que tinha recebido, as coisas a serem memorizadas: 13c os versos de acordo com o ritmo, as pausas fortes e as fracas, 13d com a aspiração, onde convinha, e [executei] a paráfrase.

14a Enquanto eu reproduzia [o texto], <era corrigido> pelo mestre, 14b para ajustar também a voz de forma mais próxima [ao padrão]. 15a Aproximei-me. Com a mão abaixada, devolvi a tabuleta 15b <reproduzi> de memória a cópia das coisas que fiz.

16a Depois dessas coisas, após ser liberado, sentei de volta no meu lugar. 16b Peguei um livro, escrevi as coisas do dia a dia. 17a Fiz perguntas, e, após ser corrigido, li a minha lição, 17b a qual me foi explicada, cuidadosamente, 17c até eu compreender tanto os personagens quanto o significado das palavras do poeta. 17d Em seguida, [li], sem preparação prévia, rapidamente, [um texto] desconhecido e que raramente é lido.

18a Essas coisas foram feitas por cada um [de nós] e por todos, 18b de acordo com a capacidade, o progresso, o tempo oportuno e a idade de cada um dos colegas. 19a Pois são também variadas as naturezas dos que se dedicam ao estudo 19b e árdua a disposição em relação ao duro labor das letras, 19c nas quais, por mais que progredas, 19d [ainda] falta muito para que chegues ao cume do progresso.

20a Então, uns recitaram nomes, outros, versos, 20b da maneira que estavam habituados a escrever. 20c [Eles] levantaram e ficaram em pé frente ao quadro[-modelo]. 21a Então, para um [aluno] já experiente, os restantes respondiam juntos. 21b Para os principiantes, foram elencadas para eles 21c tanto coisas necessárias quanto números, [contas com] os dedos e [contas com] pedrinhas, 21d [e] tudo isso eles faziam, enquanto eu reproduzia [minha tarefa]. 22a E os restantes tinham tempo livre para explicações e consultas, 22b em dois grupos, os mais lentos e os mais rápidos.

37a Então, estávamos nos exercitando nessas coisas e em várias outras, e chegou a hora. 38a Então, com a tabuleta de escrever na mão, 38b escrevi [um trecho] de um discurso de Demóstenes, 38c enquanto o mestre ditava, [uma passagem] que era suficiente e que o tempo permitia. 38d Coloquei a pontuação, como era necessário. 39a <Observei> os que recitavam primeiro 39b e eu próprio recitei sozinho.

Este colóquio é bastante extenso e apresenta cenas de estudo da retórica, (que vamos a expor mais adiante) junto com estudantes de níveis educacionais mais baixos, algo que parece bastante improvável a princípio.

Nos passos 18a a 19d, o tema parece ser a respeito das dificuldades encontradas pelos alunos no seu percurso educacional, o que parece combinar com a representação luciânica apresentada no subcapítulo 3.1 e com o que Criore (2001, p. 220- 222) diz a respeito do terceiro nível, quando diz que era mantendo em vista as tentadoras promessas da sua meta que um aluno podia suportar a fadiga e a desmotivação, pois era necessário um treinamento rigoroso para dominar o *corpus* a ser aprendido, que era sistematizado de acordo com uma ordem inflexível. Todo o trajeto era difícil, mas o terceiro nível era visto como o mais sacrificante, por isso, pouquíssimos atingiam o pico da montanha.

Em 18b, o aluno diz que cada um deles faz as atividades em concordância com diversos fatores (idade, capacidade, progresso nos estudos. etc). Isso é corroborado por Criore (2001, p. 223) quando diz que "já que a habilidade inata não era idêntica em cada estudante, os diversos componentes da ginástica retórica eram orientados no sentido de reforçar os dons individuais e sanar as deficiências".⁴² Esses passos parecem servir de confirmação da nossa ideia inicial, isto é, que existe representação do curso retórica nele, mas, mais adiante veremos outros motivos para esse pensamento.

Quanto ao material escolar representado aqui, temos uma novidade, o "livro" (σωμάτιον / *membrana*) que o aluno-narrador leva da sua casa à escola (7a). Nos parece factível um aluno possuir a(s) obra(s) trabalhadas no curso somente se esse aluno pertencer ao grau mais alto do segundo nível ou, com mais probabilidade, ao terceiro. Nesse caso, nos parece bem provável que se trate de uma ou poucas folhas de papiro ou pergaminho, dobradas ou enroladas. Mas, se estiver no estágio intermediário da gramática ou ainda na etapa dos exercícios preliminares de retórica, nos quais tem que copiar textos de historiadores ou oradores, poderia também se tratar de um "caderno", material mencionado durante a análise do primeiro colóquio.⁴³ Naquele ponto, falamos do "caderno" usado como texto-modelo como sendo de propriedade do professor, mas aqui o material parece ser de propriedade do aluno. Além do "livro" / "caderno", são também mencionados a tabuleta coberta com cera, o estilo, o quadro-modelo (todos esses, materiais já vistos nos colóquios analisados

⁴² "Since innate ability was not identical in each student the various components of the rhetorical gymnastics were geared to reinforce individual strengths and to remedy deficiencies".

⁴³ Ver nota 31 deste capítulo.

anteriormente). Outra novidade, é a menção de pedrinhas (ψήφους / *calculos*) para fazer contas.

Quanto aos atores da cena educacional, os únicos professores mencionados, logo no início da rotina escolar (10a) são os *kathegetai*, isto é, gramáticos itinerantes, como mencionado em 3.2.1. A outra figura que volta a aparecer (já vista em ME 2m) é o aluno mais experiente que ajuda no letramento dos menores (21a). É interessante notar que neste colóquio, são mencionadas várias atividades efetuadas pelo professor, tais como corrigir as cópias dos alunos (14a), ditar textos (38c), explicar as lições / textos (22a), dando informações sobre os personagens e significado das palavras do poeta (17b e c), além de, em 11c, recitar o texto mostrando as inflexões que precisam ser dadas na leitura e apontadas ao escrever o texto.⁴⁴

Em relação a essas duas últimas atividades, Criatore (2001, p. 234) nos relata que, além de ensinar os diversos tipos de discurso e se demorar em pontos estilísticos e retóricos do texto, o professor fornecia informação detalhada a respeito dos dados biográficos de um autor, além de informar ao aluno as circunstâncias nas quais foi escrita a obra em questão. Quanto à recitação por parte do professor, ou *praelectio*, Criatore (2001, p. 190), citando Quintiliano, diz que, através dela, o mestre dava ênfase na dicção, no fraseado e nas pausas, corroborando assim a atividade representada em 11c, mas com uma ressalva, neste colóquio não vemos o professor dando explicações antes do aluno começar sua lição, mas, aparentemente, depois. Por que "aparentemente"? Porque se verificamos a sequência de ações, o aluno-narrador chega na escola (10a), fica na fila para reproduzir o texto que tem na tabuleta (11b), presta atenção à recitação feita pelo mestre (11c) e, na hora dele reproduzir o texto (13a), em 13b, diz "*da maneira que tinha recebido*", ou seja, aparentemente, ainda não tinha começado a trabalhar esse texto.

Mas, em relação à definição dos níveis educacionais dos alunos, cabe ressaltar que nenhuma dessas atividades executadas pelos *kathegetai* ajuda na definição exata do nível do nosso aluno-narrador, pois, como vimos no subcapítulo 3.1, essas atividades são similares nos últimos dois níveis. Além disso, alguém poderia contestar que não consta nenhum *rhétor*, nem nenhum *sophistés*, que, a princípio, seriam os professores apontados como especialistas na área da oratória. Contudo, Criatore (2001, p. 57) revela que, muito do ensinamento retórico era efetivamente realizado pelos *kathegetai*, os quais se deslocavam constantemente. Uma das razões para tal era, aparentemente, o fato da baixa disponibilidade de bons professores, tanto

⁴⁴ A respeito do entendimento do termo "pontuação", ver notas 144 e 163.

que a autora (2001, p. 58) expressa que uma solução parcial, para aprender a declamar, era assistir às exposições públicas de alguns oradores, pois serviam de modelo de fala, além de ser uma maneira de escolher novos professores.

Contudo, com base, principalmente, em uma das atividades específicas executadas pelo aluno-narrador, podemos dizer que ele parece estar no nível mais avançado, o de retórica, pois vemos que ele escreve uma passagem de Demóstenes (38b), o principal autor estudado durante a fase de instrução retórica. Em linhas gerais, de acordo com Crihiore (2001, p. 223), a educação regular antiga visava criar pequenos Demóstenes, para isso, o percurso seguido era, primeiro, habilitar os alunos a ler obras canônicas (principalmente Homero) e, logo depois, estudar os grandes oradores. Além disso, Crihiore (2001, p. 235) afirma que o horizonte do aluno de retórica era dominado pelos acontecimentos e conflitos ocorridos na época de Demóstenes.

As outras atividades executadas por ele são ambíguas, como o fato dele conseguir ler textos sem uma preparação prévia (17d) (algo que, segundo Crihiore (2001, p. 190), seria praticamente impossível), mas sabe-se que no final do estudo dos poetas, o aluno, a princípio, deveria estar capacitado a ler com desenvoltura. Também, em 38d, ele pontua um texto, mas não sabemos se se trata de pontuação gramatical ou prosódica. Além da reprodução (13a) (que parece ser através da leitura da cópia feita na tabuleta, já que, depois, ele a devolve, em 15b), respeitando a inflexão de voz, as pausas, as aspirações (13c e d) contudo, a preocupação com a inflexão da voz, pausa e aspirações poderia ser da leitura de própria *declamatio* ou de qualquer texto copiado ou escrito pelo aluno.⁴⁵ Em relação à ambiguidade, a própria Crihiore (2001, p. 224) afirma que era difícil definir um exato limite entre o ensino da gramática (segundo nível) e da retórica (terceiro nível).

Outra atividade que poderia ser considerada ambígua é a escrita, seja via ditado (38b), ou seja, preparando o texto para depois ser lido, ou ainda, como descrito em 16b, onde o aluno diz pegar um livro e escrever as coisas do dia a dia (*καθημερινά / cottidiana*), embora aqui não fica claro se é ele que descreve seu dia, ou apenas copia trechos de algum texto contido nos HP ou outro material similar.⁴⁶ É claro que todos os níveis ensinam a escrita (através da cópia de textos e, no nível mais alto, pela composição de textos autorais segundo modelos retóricos), mas era no curso de retórica que se dava maior ênfase a essa habilidade, já

⁴⁵ Em relação às inflexões na voz, ver nota 144 e 147.

⁴⁶ A título de curiosidade, nesse mesmo colóquio, há uma versão resumida da guerra de Troia.

que o aluno devia escrever seus discursos e aperfeiçoá-los de forma escrita, antes de finalmente declamá-los, por isso a ambiguidade.

Além daquelas atividades acima elencadas como ambíguas, está presente no colóquio uma que é típica do ensino do segundo nível, a recitação do texto anteriormente lido (15b), desta vez, usando a sua memória. Quanto ao fato de o aluno estar executando também tarefas típicas do segundo nível, isso é facilmente credível, graças a um conceito já abordado anteriormente, o de "ensino circular", ou seja, os princípios que inspiravam a aprendizagem eram idênticos em todos os níveis, diferenciando-se apenas pelo maior desenvolvimento do conteúdo.

Não foi possível definir se os outros alunos, que executam essas mesmas atividades (11b), são alunos somente de gramática, ou como o aluno-narrador, pertencem ao curso de retórica.

Mas o que chama a atenção é a presença de alunos menores em fase inicial de letramento estudando junto com alunos do terceiro nível. Como visto também em ME 2n, os pequenos estão sob a tutela de um aluno mais experiente (21a), com o qual recitam, não mais sílabas, mas nomes (substantivos, adjetivos) e versos (20a) a partir de um quadro-modelo, isto é, executando tarefas do primeiro nível. É interessante notar a observação feita pelo aluno-narrador, em 20b (*da maneira que eles estavam habituados a escrever*), o que poderia indicar que, pelo menos por esses professores, a escrita foi privilegiada, em relação à leitura.

Uma novidade, em relação aos colóquios analisados anteriormente, é a presença aqui do ensino da aritmética (21c), para principiantes (21b). A respeito do letramento numérico, Criatore (2001, p.180-181) nos relata que o tema "aritmética", na fase inicial do letramento, é tido como um fato, mas, ao mesmo tempo, ela faz um alerta a respeito da maneira de aprender ao dizer que o componente oral do ensino na antiguidade deve ser levado em conta, portanto, é possível que os números fossem memorizados via recitação, no estágio inicial, e que a aritmética escrita provavelmente não estivesse correlacionada com esse estágio inicial de aprendizagem.

Segue uma tabela detalhada, com as atividades elencadas por Criatore como típicas de cada nível educacional encontrado no colóquio e os passos onde essas atividades estão referenciadas. Cabe ressaltar que aquelas atividades cuja identificação exata não foi possível foram incluídas em mais de uma tabela.

Primeiro Nível	Passo	Segundo Nível	Passo
Alfabetização		Explicações ouvidas pelo aluno:	
Cópia de listas de palavras		- A respeito de dicção, fraseologia e pausas (via <i>praelectio</i>)	11c
Separação de sílabas / (grupo de) palavras		- A respeito dos personagens, lugares e eventos mencionados no texto	16b, 17b, 17c, 22a
Memorização de listas de palavras / textos curtos	20a	Aquisição de habilidade na identificação e extração dos constituintes da oração	
Reprodução (oral ou escrita) de listas de palavras / textos curtos	20a, 20c	Crítica e interpretação dos poetas (consulta a glossários, comentários e gramáticas)	22a
Cópia de textos curtos (máximas, versos e outros)	16b, 20b	Aquisição do conhecimento das regras de pontuação (gramatical, métrica e outros)	13c, 13d 38d
Aritmética básica via oralidade	21c	Memorização de tabelas de declinações e conjugações	
		Memorização de definições e partes da gramática	
		Reprodução / recitação de textos canônicos	11b, 11c, 13a, 14a, 15b, 17a 21d
		Interpretação via paráfrase	13d

Terceiro Nível	Passo
Explicações ouvidas pelo aluno	
- sobre dicção, fraseologia e pausas	14b
- sobre personagens, lugares e eventos mencionados no texto	17b, 22a
Exercícios preliminares	
- cópia de narrativas baseadas em fabulas e mitos, textos de historiadores e discursos	38b
- composição de exercícios de personificação (<i>ethopoiiaí</i>) via argumentação e paráfrase	
- composição de elogios (<i>encomia</i>)	
Composição de textos autorais para posterior exposição oral (<i>declamatio</i>)	
Memorização de textos de terceiros ou autorais	13b, 15a
Performance oral	13a, 14b 15a 17d 21d 39b

3.2.4 *Colloquium Celtis*

3a “Ama (preceptor), veste-me e calça-me! 3b É o momento, (é hora) antes do amanhecer, de nos apressarmos para a escola”. 4a De manhã, quando começo a acordar (e acordei muito cedo), 4b acordo (acordei) do sono e [levanto] da cama (do leito). 5a Primeiro, faço isso (primeiro, fiz): retiro o camisolão e pego uma camisa de linho, 5b uma toga, um manto, uma faixa, uma túnica e a indumentária restante. 6a Então, nesse momento, acordo meu escravo. Digo-lhe: 6b “Levanta, escravo! Vê se já amanheceu. Abre a porta e a janela”. E ele assim faz. 7 Então, digo-lhe, “Dá-me as coisas. Passa-me as sandálias. Dobra a roupas mais limpas e coloca as do dia a dia à parte. 8 Dá-me a toga e o manto. Pega!”. Pego também as coisas restantes. 9a Depois, desço da cama, cinjo-me, coloco a capa ao redor do pescoço. 9b Visto-me (vesti-me), como convém (como convinha) ao filho do dono da casa (um homem bem-nascido). 10a Então peço sandálias, uma roupa de baixo, sapatos de pele de cabra, perneiras. 10b Calço-me (calcei-me). 11a Água me é ofertada para o rosto. Lavo[-o] (limpo[-o]). Depois que lavo a boca 11b (depois que lavo, lavei), enxugo com um pano de linho limpo (enxuguei). 11c “Dá[-me] uma toalha! (um pano). Enxuga[-me]! (limpeza), 12a traz água limpa para teu senhor, meu irmão, para que ele, também, 12b comigo (ou conosco), saia em público” (para a escola). 13a E assim, sucessivamente, [lhe] ordeno que seja dada (ser dada) para nós (para vocês, para eles, para mim) uma túnica (túnicas), 13b uma camisa de linho (camisas de linho) e um manto com capuz branco (uma capa). 14a Assim, arrumado (assim, arrumados), adoramos (adorei) todos os deuses. 14b E rogo (e pedimos) um bom resultado e sucesso durante o dia todo.

15a Depois disso, saio de casa em público (para o auditório, para a ponte, 15b para o povoado, para o fórum), com o meu escravo portador de cesta (ou pedagogo, ou colega). 16a Se algum conhecido ou um amigo me encontra, saúdo-o pelo seu nome. 16b Ele saúda-me por sua vez, pelo meu nome (uma saudação, saudei, saúda!). 16c Salve, senhor! (salve). Que [tudo] esteja bem com você.

17a Em seguida, volto à casa do [meu] pai. Saio [para] saudar os [meus] pais (pai e mãe, 17b e avô e avó, irmão e irmã, e todos os parentes, tio e tias, 17c ama e preceptor, administrador da casa, todos os libertos, o porteiro, o escravo doméstico, 17d os vizinhos, todos os amigos, o morador, o insularius, o eunuco).

18 Eu saio para a sala do professor de aritmética (de taquigrafia, de grego, de latim, de oratória). 19 Entro na escola e digo: “salve, mestre!” (<salve>, mestre!) e aquele me saúda de volta. 20a Ele me dá o suporte de leitura e me ordena ler, na frente dele, cinco colunas. 20b E leio corretamente e de forma hábil. Então, dou [o livro] para outro [aluno].

21a Depois, retorno até o professor assistente. Saúdo-o e aos meus colegas e aqueles me saúdam de volta. 21b Então eu sento no lugar meu (no meu lugar), 21c sobre a escadaria (ou cadeira, ou degrau, ou banquinho, ou assento). 22a Quando sento, meu escravo portador do

material me entrega as tabuletas 22b e a caixa dos estilos, a régua, o ábaco e lupinos. 23a (Diminuo, faço contas com os dedos, faço contas, conto, contarei, somo, subtraio, 23b duplico, divido, frações, interrogação, pesquisa, procuro, uso, prática, 23c faço contas, calculo, leio, verso, <versos,> nome, nomes, 24a taquígrafo, pontuação, caractere, aquisição, aceitação, 24b exemplo, modelo, apresentação, punctura, cópia, copista, 25a releitura, recitação, leitura em voz alta, 25b conjugação, flexões, declinações, comentário, comentários, 25c poetas, discurso, discursos, livro, livros, cestos, régua, trace linhas!, 26a Pontue! Preste atenção! Ensine! Mostre! Apresente! 26b Exponha! Junte! Aperte! Traga! Traga! Justifique! Justificativa, 26c estilo, dite! Transmita oralmente! Escreva! Apague!).

27a Apago (apago) e copio segundo o modelo, também escrevo, e mostro para quem está me ensinando. 27b E ele me elogia porque escrevi bem. Leio em voz alta o que escrevi, respeitando a separação [das palavras]. 28a Recito. “Recitei antes de você”. “Você mente”. “Não minto”. “Se diz a verdade <...>”.

28b Meu <pedagogo> diz para mim “Vamos para casa, 28c para que possamos ir para o grego (o [professor de] grego) e para o [professor de] latim (o [professor de] latim)”.

29 Depois, somos liberados para a palestra, para os estudos de latim e grego. 30a Entramos na escola do [professor de] grego e na sala do [professor de] latim. 30b Memorizo meus escritos. Se estou pronto, reproduzo [o texto] imediatamente. Mas se não, leio de novo. 31a (faço a leitura preliminar, releio em voz alta, reli em voz alta, fiz a leitura preliminar, fizemos a leitura preliminar, 31b vocês fizeram a leitura preliminar, relemos em voz alta, vocês releram em voz alta, recito, recitei, 31c reproduzo, reproduzi, faço, fiz, recebo).

32a Recebo uma lição (versos, palavras raras). É explicado para mim um livro desconhecido ou uma lição desconhecida. 33a Uma explicação é transmitida. Recebo uma passagem e também outros comigo reproduzem [o texto] imediatamente (sem preparação). 33b Os restantes [o] reproduzem de forma cuidadosamente preparada, (de forma cuidadosamente preparada).

34a Os pequenos expõem traduções e sílabas, flexão das palavras, 34b toda a gramática, conversações, junto ao professor assistente: 35a casos dos nomes, gênero dos nomes, números, figuras, 35b flexões, palavras em ordem alfabética, letras, vogais, semivogais e mudas.

35c Eles dividem, reduzem, elevam. 36a Depois percorrem tudo, também os glossários temáticos dos nomes 36b e as oito partes do discurso.

Então, faz-se silêncio. 37a Saem os alunos mais experientes em direção ao mestre. Leem uma leitura sobre a Ilíada e outra sobre a Odisseia. 37b Recebem uma passagem (uma suasória, uma controvérsia, uma história, uma comédia, 37c narrativas, todo o conjunto laborioso da oratória, as causas da guerra de Troia, 37d o tema da recitação, a reapresentação: 38a discursos de Cícero, Virgílio, Pérsio, Lucano, Estácio, 38b duas guerras, Terêncio,

Salústio, três comédias, Teócrito, 38c Tucídides, Demóstenes, Hipócrates, Xenofonte e os cínicos).

39a Então, cada um volta e senta no seu próprio lugar. 39b Cada um lê a leitura, designada para si. 39c Um escreve, <outro> pratica personificações. Recitam em ordem, cada um de acordo com a sua capacidade. 39d Se alguém recita bem, é elogiado. Se alguém [recita] mal, é castigado.

39e Acontece a liberação. Somos liberados quase na sétima hora.

40a Quando o mestre ordena, os menores levantam para [estudar] <sílabas>. 40b E nós recitamos uma tarefa e versos <para o professor assistente>. 40c Eles reproduzem <nomes> e traduções, escrevem <uma lição>. 41a O segundo grupo lê em voz alta. E eu, no primeiro, depois que sentamos, 41b percorro (percorra! Percorri) meu comentário, e termos raros e uma gramática.

42a Após ser chamado, vou para fora. O mestre nos libera. 42b E [nos] dá um descanso até o dia seguinte. Cada um regressa a [sua] casa.

Este colóquio é talvez o que contém uma representação mais ampla do que seria o ambiente escolar durante o Império Romano, já que, como veremos, elenca atividades tanto da educação regular quanto da profissionalizante. Mas é claro que devemos lembrar sempre que é apenas uma representação, não uma realidade absoluta, do mesmo modo como aquelas que encontramos hoje em dia no material didático usado no ensino de qualquer língua estrangeira.

Outro detalhe que cabe ressaltar é a ampla presença de listas de termos, compostas de atividades (algumas delas apresentadas como substantivos, outras como imperativos), além de muito léxico substitutivo, que, às vezes, parece um pouco caótico.⁴⁷

Em relação ao material escolar utilizado nas aulas, encontramos neste colóquio, novamente, as tabuletas com cobertura de cera, os estilos com a sua caixa e a régua. Além desses são mencionados um suporte para leitura (ἀναλογεῖον / *manuale*), provavelmente para textos em papiro ou pergaminho, assim como um ábaco (δέλτον / *tabulam*) e os lupinos (θήρμιος / *lupinus*) usados para fazer contas em 23b.⁴⁸ Não há uma menção explícita ao chicote, como no colóquio anterior, mas há sim referência a castigos (39d). Como vimos anteriormente, através da Antiguidade greco-romana, o uso de castigos físicos era um método padrão utilizado para corrigir uma "criança malcomportada". Mas a violência não era só

⁴⁷ Por léxico substitutivo entenda-se "palavras que podem substituir o(s) termo(s) usados na frase original, anterior ao início da lista".

⁴⁸ Os lupinos, ou tremoços, são sementes. Em relação ao ábaco, ver final da nota 97 da tradução.

dirigida às crianças, pois os métodos intimidatórios também prevaleciam na educação mais avançada.⁴⁹

Neste colóquio, diversos professores são apresentados. Dois deles (19) já são nossos conhecidos, pois foram vistos nos colóquios anteriores (*didáskalos* e *kathegetés*). Mas logo no início da rotina escolar, em 18, são nomeados outros. São eles: 1) o *semeiográfōs*, que seria o mestre que ensinava a usar sinais para simbolizar palavras ou grupo de palavras, e que traduzimos como "taquígrafo", por ser esse atualmente o profissional que usa esses sinais significativos escritos a mão, mas devemos lembrar que não se trata do profissional atual;⁵⁰ 2) o professor de aritmética, o *psephistés*; 3) o professor de grego, o *hélle*n; 4) o professor de latim, o *rhomaíōs*; 5) o professor de oratória, o *rhétor*; e 6) o professor assistente, que, desta vez é chamado *hyposophistés*, o que poderia indicar que seus alunos são os estudantes de retórica (oratória). Esse último personagem é representado em 40b como escutando as recitações do aluno-narrador e seus colegas; em 21a, após esse aluno dizer que "volta ao professor assistente", se segue uma lista de atividades, supostamente executadas para ele; e por último, uma situação, que nos parece a mais estranha, já que ele é apresentado trabalhando com os pequenos (34a e 34b). Além de todos esses, outro profissional é também nomeado em uma das listas de termos, em 24b, o copista, ou *diádokhos*.

Passemos agora a analisar o tipo de alunos representados neste colóquio. Baseados nas atividades executadas por (ou mencionadas para) esses alunos, assim como nos professores que os assistem, concluímos que nessas diversas salas (uma novidade em relação aos outros colóquios), há alunos dos três níveis educacionais, além de aprendizes de aritmética e taquigrafia. Note-se que são nomeadas diferentes salas, mas, assim como antes, há alunos de mais de um nível executando atividades na mesma sala.

Começaremos pelo aluno-narrador, quem parece ser do nível mais avançado, o de retórica, ou está no fim do segundo nível, pois executa atividades como, em 20a, leitura de textos extensos (no caso, lê cinco colunas de um papiro ou pergaminho).⁵¹ Além disso, em 33a diz receber uma passagem, só não sabemos se essa passagem pertence a um poeta, historiador ou orador, mas o fato de dizer que a reproduz sem preparação prévia (pontuação

⁴⁹ Criatore (2001, p. 65-73)

⁵⁰ Segundo o OCD (s.v. *tachigraphy*), a invenção da técnica da taquigrafia é atribuída a M. Tullius Tiro (*Notae Tironianae*).

⁵¹ Cabe aqui ressaltar que o livro em questão deve ser um papiro ou fragmento dele. Dickey (2015a, p. 220) afirma que, pela diversidade de tamanhos existentes nos códices da Antiguidade, e porque tendiam a ser grandes e escritos em *scriptio continua*, cinco páginas de um códice conteriam uma quantidade de texto grande demais como para "fit into a school day". A altura dos rolos de papiro, por outro lado, era menos variável.

gramática ou prosódica) indica um alto grau educacional. Em 30b ele diz que memoriza *seus* escritos (*τὰ γραπτά μου / scripta mea*), é claro que poderia estar se referindo a cópias feitas por ele conforme um texto-modelo, atividade executada em todos os níveis, mas nada indica que não possa ser a sua paráfrase, ou argumentação para o exercício de personificação, ou ainda, a sua declamação.

Em 32a ele recebe uma nova lição, aparentemente sobre um texto desconhecido. Em 41b, ele fala de leitura de comentários, glossários e gramática, assim como diz que ouve explicações (32a e 33a) sobre a lição. Todas essas atividades são elencadas como próprias do segundo nível, o da gramática. Mas, como já vimos antes, o ensino antigo tinha a filosofia de ser circular, portanto, esse tipo de atividades poderia se repetir no terceiro nível, mas com textos de historiadores e oradores, como parte dos exercícios preliminares do curso de retórica.

Outros termos e atividades, típicos do terceiro nível aparecem nas listas de termos substitutivos, tais como discursos, livros, personificações, narrativas, justificativa etc. e até "todo o conjunto laborioso da oratória" (37c). Além disso, nos passos 38a a 38c é elencada uma lista de discursos, oradores, historiadores e histórias a serem trabalhados, material esse típico do terceiro nível. E, finalmente, são mencionadas a suasória e a controvérsia, que, como mencionado na nota 219 da tradução, são exercícios próprios da retórica.

Contudo, o colóquio apresenta uma lista com tipos de exercícios (leitura preliminar, personificações) que poderiam ser executadas tanto por um aluno na fase final do segundo nível quanto por alguém na fase inicial do terceiro nível. A própria Cribiore (2001, p. 224) afirma que pouco se sabe da transição entre esses dois estágios.

Sabe-se que há mais alunos desse nível, já que ele menciona, em 20a, que após a leitura, ele passa o livro para outro aluno. Além disso, em 33a, ele menciona que outros alunos, assim como ele, reproduzem um texto sem preparação prévia.

Outros alunos são mencionados pelo aluno-narrador como "menores" (veremos que essa denominação se refere mais ao fato de estarem em níveis mais baixos que o dele, do que propriamente à idade) e oferece uma lista de atividades executadas por eles. Dentre essas atividades, algumas são claramente do primeiro nível, tais como o estudo das letras e sílabas, que aparece insinuado em 34a e mais expressamente em 40a. Essa atividade é própria da alfabetização. No mesmo passo 34a é apresentado o termo "traduções" e, em 34b, "conversações", atividades ainda do primeiro nível, mas em um estágio mais avançado. Cabe ressaltar aqui, que existe uma possibilidade de se tratar de uma referência ao próprio material

(*schoolbooks*), já que no passo 28a, o texto recitado pelo aluno é muito parecido com aquele encontrado no primeiro colóquio analisado (ME 21).

Outras atividades elencadas parecem pertencer ao segundo nível, o estudo dos poetas e da gramática (em 25b, por exemplo, são mencionadas conjugações, flexões, declinações e em 35b são mencionados casos e gênero). Quanto a essa prática, Criatore (2001, p.210) a corrobora ao falar do aspecto técnico da gramática, quando menciona a "prática sistemática das declinações e conjugações, vista nas salas de aula do Egito Romano". Além disso, em 25c, são mencionados comentários e poetas, mais adiante, em 36a, são mencionados glossários temáticos e, em 36b, uma gramática, todos esses assuntos típicos do segundo nível.

Além disso, é interessante notar que, a partir do passo 37a, o aluno-narrador fala das atividades "dos mais experientes" e elenca uma série de atividades executadas por eles, tais como a leitura da *Ilíada* e a *Odisseia*. Ao tratar o conteúdo estudado no segundo nível, Criatore (2001, p.196) afirma que "o conhecimento da *Ilíada* era obrigatório para o entendimento de outra poesia épica, lírica e trágica, assim como história", mas que Homero, embora fosse o mais lido, não era o único a ser estudado.

Assim como no colóquio anterior, causa estranheza a presença de alunos dos três níveis na mesma sala, no mesmo período. É claro que podemos pensar na dificuldade de encontrar mestres disponíveis fora dos centros urbanos, mas o que parece bem menos provável é a presença de um *grupo* de alunos de retórica junto com crianças na fase inicial de letramento, como é narrado aqui.

Em relação ao letramento numérico, como vimos no colóquio anterior, o estágio inicial, o primeiro contato com os números era objeto do primeiro nível da educação regular, no qual, por exemplo, adições simples eram recitadas pelos pequenos estudantes em cantos monótonos (*odiosa cantio*). De acordo com Criatore (2001, p. 181), dedos e pedrinhas são mencionados em conexão com contas, assim como ábaco e feijões, incluídos entre os objetos de uso escolar. Diz a autora que, embora multiplicação e frações básicas foram, com certeza, dados a alunos primários, isso foi na sua maioria feito via memorização de tabelas compiladas pelos professores. Mas a aritmética escrita, provavelmente, não devia estar correlacionada com o estágio inicial de aprendizado. Neste colóquio aparecem multiplicações, divisões e frações (23b) além de ser mencionado o professor de aritmética (18), o que indicaria que algumas dessas crianças / adolescentes são aprendizes dele.

Por último vemos o estudo da pontuação. Cabe ressaltar aqui, mais uma vez, que o termo "pontuação" não se refere àquele usado nos dias de hoje, mas às marcas usadas pelos estudantes nos seus textos que serviam para indicar os componentes da oração, as alterações

de voz na recitação ou declamação etc. No contexto escolar regular que estamos trabalhando, existiam 1) a pontuação gramatical, na qual os estudantes aprendiam a separar os componentes da oração; e 2) a pontuação prosódica, a qual era aprendida por inteiro durante o curso de retórica, mas também uma parte referente à recitação poderia já ter sido aprendida no segundo nível.⁵²

Mas havia também a especialização sob os cuidados do taquígrafo, desta vez, pontuação referente a sinais usados para abreviar palavras ou grupos significativos de palavras.⁵³ Em 24a e 24b são explicitados termos como "pontuação", "caractere" e "punctura" dentro de uma lista encabeçada pelo termo "taquígrafo", além de os imperativos "pontue" (26a) e "aperte" (26b).

Em relação ao tipo de pontuação usada na educação regular, Criore (2001, p. 191) relata que nos exercícios escolares por ela pesquisados era frequente o uso do *parágraphos* – uma linha horizontal escrita na margem esquerda, marca usada, segundo a autora, para marcar mudanças de locutor nos textos dramáticos, dividir seções na poesia hexamétrica e separar os diferentes componentes de uma antologia. Além dessa pontuação, a autora comenta que outros sinais (trema, apóstrofe, aspirações, marcas de quantidade e pontos) aparecem nos textos escritos pelos estudantes, junto com acentos ocasionais.

Como resumo da análise desse colóquio, segue uma tabela com as atividades elencadas por Criore como típicas de cada nível educacional regular encontrado no colóquio e os passos onde essas atividades estão referenciadas. Cabe ressaltar que aquelas atividades cuja identificação exata não foi possível foram incluídas em mais de uma tabela.

Primeiro Nível	Passo	Segundo Nível	Passo
Alfabetização	40a	Explicações ouvidas pelo aluno:	
Cópia de listas de palavras		- A respeito de dicção, fraseologia e pausas (<i>praelectio</i>)	
Separação de sílabas / (grupo de) palavras	27b	- A respeito dos personagens, lugares e eventos mencionados no texto	32a, 33a
Memorização de listas de palavras / textos curtos	35b	Aquisição de habilidade na identificação e extração dos constituintes da oração	32a, 36b
Reprodução (oral ou escrita) de listas de palavras / textos curtos	34a, 40b, 41b	Crítica e interpretação dos poetas (consulta a glossários, comentários e gramáticas)	25b, 26b, 35b, 36a, 41b

⁵² Criore (2001, p. 191).

⁵³ Em relação ao termo "taquígrafo", ver a nota 163.

Cópia de textos curtos (máximas, versos e outros)	40c	Aquisição do conhecimento das regras de pontuação (métrica)	24a, 24b
Aritmética básica via oralidade	23a, 35c	Memorização de tabelas de declinações e conjugações	25b
		Memorização de definições e partes da gramática	34b, 35a
		Reprodução / recitação de textos canônicos	20a, 20b, 25a, 27b, 31a, 31b, 31c, 33b, 37a, 39c
		Interpretação via paráfrase	37d

Terceiro Nível	Passo
Explicações ouvidas pelo aluno	
- sobre dicção, fraseologia e pausas (<i>praelectio</i>)	
- sobre personagens, lugares e eventos mencionados no texto	32a, 33a
Exercícios preliminares	
- cópia de narrativas baseadas em fabulas e mitos, textos de historiadores e discursos	25b, 27a, 37b, 37c, 38a, 38b, 38c
- composição de exercícios de personificação (<i>ethopoiiaí</i>) via argumentação e paráfrase	39c
- composição de elogios (<i>encomia</i>)	
Composição de textos autorais para posterior exposição oral (<i>declamatio</i>)	37d, 39c
Memorização de textos de terceiros ou autorais	30b, 39b
Performance oral	20a, 20b, 30b, 31a, 31b, 31c, 33a, 33b

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho proporcionou uma verdadeira viagem no tempo, já que a bibliografia revelou a existência de um material didático para o ensino de grego e latim com um conteúdo extremamente interessante.

Embora a aprendizagem através dos grandes autores clássicos seja extremamente importante, os colóquios que encontramos na nossa pesquisa oferecem uma maneira divertida de aprender essas duas línguas, com o bônus de poder aprender também um pouco da história da educação.

Como o nosso objetivo era oferecer uma tradução que servisse para esses dois propósitos (ser utilizada não só como curiosidade intelectual, mas também servir de base para a criação de material didático), de forma paralela ao estudo e tradução do material, a bibliografia escolhida para o estudo da história da educação nos ofereceu um entendimento mais profundo das cenas que começavam a aparecer.

O conteúdo dos *schoolbooks* gerou cenas vívidas de um mundo que sempre nos fascinou. Aprender junto com eles representou uma jornada da prática da tradução e do estudo do mundo antigo muito prazerosa, pois nos permitiu participar, através das palavras de "jovens narradores", da vida escolar dentro de quatro salas de aula. Todas elas nos pareceram relativamente "caóticas", se as compararmos com as nossas salas de aula atuais, mas, ao mesmo tempo, pareceram funcionar perfeitamente.

Através dos processos de estudo e tradução, obteve-se um certo conhecimento a respeito dos prováveis percursos educacionais seguidos por crianças e adolescentes da Antiguidade greco-romana, e vimos cenas que, acreditamos, nos mostraram todo o percurso educacional de uma criança do ecúmeno romano.

Em tais cenas acompanhamos os três estágios desse percurso. Vimos os pequeninos, na fase de alfabetização, aprendendo a reconhecer letras, sílabas e palavras, sendo coordenados por um aluno mais experiente. Fomos apresentados a outros, também no primeiro estágio, mas na fase inicial de letramento, aprendendo a ler e a escrever através de cópias de textos que eram modelos preparados pelo professor, com os quais aprendiam a reconhecer e separar grupos significativos, para assim, depois, reproduzir os textos copiados.

Encontramos também um pequeno narrador cursando a segunda etapa da sua educação, consultando glossários, comentários e gramáticas para poder estudar a fundo um ou mais poetas, aprendendo também a recitar os poemas lidos, respeitando a métrica, as pausas, a

correta pronúncia etc. Como parte do processo educacional, é sabatinado a respeito tanto do conteúdo como da gramática vista na obra trabalhada.

E por último, estudantes da fase final, embora isso possa não ser categórico para alguns pesquisadores, visto que a transição entre o processo de estudo dos poetas e o da retórica parece não estar claramente definida. Contudo verificamos elementos típicos do curso de retórica, como a suasória e a controvérsia, componentes precípuos da declamação.

A bibliografia sobre a história da educação nos permitiu, também, concluir que, embora as cenas em si apresentem situações relativamente inverossímeis, as práticas apresentadas nelas refletem aquilo que, até hoje, é considerado como verdadeiro por parte dos historiadores da educação antiga.

Em relação aos desafios no processo de tradução, além da descoberta de léxico novo, representaram um novo conhecimento adquirido: o uso do indicativo aoristo como recurso para relatar processos habituais e o uso do caso nominativo no lugar do vocativo. Mas a parte mais desafiadora e interessante foi o processo de definição do valor significativo de termos sem atestação anterior ou com significados atestados que não condiziam com o campo semântico escolar. Foi através da análise do contexto, do reconhecimento de cada componente das cenas e da pesquisa sobre temas específicos (vestuário, material escolar etc.) que conseguimos montar o quebra-cabeças que entregamos neste trabalho.

Finalmente, gostaríamos de dizer que, embora não se tenha certeza absoluta de que o material que traduzimos foi realmente utilizado como material didático, nos parece que, ainda hoje, apresenta uma maneira bastante interessante de entrar em contato com o latim e o grego, visto que apresenta um mundo altamente empático a qualquer aluno: a sala de aula (além de não conter mil maneiras de dizer "matar" ou "morrer").

Também acreditamos ser importante continuar o processo de tradução dos outros colóquios, tanto dos textos que fazem parte dos *schoolbooks*, mas que não foram traduzidos aqui, como dos colóquios para adultos (*phrasebooks*), visto que devem trazer à luz diversos aspectos da vida cotidiana no ecúmeno romano.

Como professora de línguas, uma das práticas que foi representada, a aprendizagem através de cópia de textos, me pareceu muito interessante, por ser utilizada até mesmo antes de o aluno poder reconhecer o conteúdo da sua escrita, ou seja, aprender usando, aprender através da prática.

Para terminar, esperamos ter contribuído, através da tradução do material e da transmissão de informações captadas via bibliografia (principalmente de Eleanor Dickey e

Raffaella Cribiore), com alguma gotinha nesse mar de conhecimento da cultura antiga, do estudo das línguas clássicas e da história da educação antiga.

REFERÊNCIAS

A Latin Dictionary, Founded on Andrew's edition of Freund's Latin dictionary revised, enlarged, and in great part rewritten by Charlton T. Lewis, Ph.D. and Charles Short, LL.D. Oxford, Clarendon Press, 1879. *In* : HESLIN, P. J. **Diogenes**. Version 4.6.2. Disponível em <https://d.iogen.es/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

BOAS, Evert van Emde; RIJKSBARON, Albert; HUITINK, Luuk; BAKKER, Mathieu de. **The Cambridge Grammar of Classical Greek**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

BOUCHERIE, Anatole. Étude sur les Hermèneumata du Ms. 306 de la bibliothèque de l'École de Médecine de Montpellier (partie 1). *In*: **Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres**. 12^e année, 1868. p. 270-277.

CRIBIORE, Raffaella. **Gymnastics of the mind – Greek education in Hellenistic and Roman Egypt**. Princeton: Princeton University Press, 2001.

CONTROVERSIA AND SUASORIA. *In*: **Oxford Reference**. Oxford: Oxford University Press, 2023. Disponível em: <www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803095635930>. Acesso em: 07 set. 2024.

Curiosités Lexicales: quatre petits manuels de conversation courante grec-latin. **chaerephon.e-monsite.com**. Disponível em: <<http://chaerephon.e-monsite.com/medias/files/curiolex.html>>. Acesso em: 30 out. 2019.

DICKEY, Eleanor. **The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana Volume I Colloquia Monacensia-Einsidlensia, Leidense-Stephani, and Stephani**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

_____. **The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana Volume II Colloquium Harleianum, Colloquium Montepessulanum, and Colloquium Celtis and fragments**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

_____. Who used the Hermeneumata Pseudodositheana? Evidence for Greek Speakers in the Medieval West. *In*: **I Graeca nei libri latini tra Medioevo e Umanesimo**. Messina: Centro Internazionale di Studi Umanistici, 2015. p. 47-71.

_____. New Legal Texts from the Hermeneumata Pseudodositheana. *In*: **The Legal History Review 82**. Brill | Nijhoff, 2014. p. 30-44. Disponível em: <https://brill.com/view/journals/lega/82/1-2/article-p30_6.xml?lang=en>. Acesso em: 29 out. 2019.

DICKEY, Eleanor; FERRI, Rolando. A new edition of the Colloquium Harleianum Fragment in P.PRAG. 2.118. *In*: **Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik Bd 180**. Bonn: Dr. Rudolf Habelt GmbH, 2012. p. 127–132.

DIONISOTTI, A. Carlotta. From Ausonius' schooldays? A schoolbook and its relatives. *In: Journal of Roman studies*, 1982. p. 83-125.

FERRI, Rolando. **Textual and linguistic notes on the *Hermeneumata Celtis* and the *Corpus Glossarium***. *Classical Quarterly*, 2010. p. 238-242.

_____. *Hermeneumata Celtis: The making of a late-antique bilingual glossary*. *In: FERRI, Rolando (ed.), The Latin of Roman lexicography*. Pisa: 2011. p. 141-169.

_____. *Vulgar Latin in the bilingual glossaries: the unpublished Hermeneumata Celtis and their contribution*. *In: Latin vulgaire – latin tardif IX. Actes du IXe colloque international sur le latin vulgaire et tardif*. Lyon: Maison de l'Orient et de la Méditerranée Jean Pouilloux, 2012. p. 753-763.

FORTES, Fábio; FREITAS, Fernando Adão de Sá. O contato linguístico e cultural entre o grego e o latim: reflexos na constituição da disciplina gramatical em Roma. *In: Veredas: Revista de Estudos Linguísticos. Línguas e culturas em contato: do paradigma antigo à contemporaneidade*. Juiz de Fora: 2015. p. 3-13.

GAYRAUD, Michel. **L'apprentissage du grec et du latin dans l'Empire romain d'après un manuscrit de la Bibliothèque Universitaire de Montpellier**. Montpellier: Académie des Sciences et Lettres de Montpellier, 2010.

GOETZ, George. *Hermeneumata Pseudodositheana*. *In: Corpus Glossarium Latinorum*. Leipzig: Teubner, 1892. vol. III.

Hermeneumata Pseudodositheana. **Biblioteca Augustana**. Disponível em: <https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost03/Dositheus/dos_col0.html>. Acesso em: 30 out. 2019.

KORHONEN, Kalle. On the Composition of the Hermeneumata: Language Manuals. *In: ARCTOS Acta Philologica Fennica Vol. XXX*. Helsinki: University of Helsinki, 1996. p. 101-119.

LIDDELL, H. G.; SCOTT, R.; JONES, H. S. *A Greek-English lexicon*. 9. ed. Oxford: Oxford University Press, 1940. *In: Perseus Digital Library*. Disponível em <https://www.perseus.tufts.edu/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

MAREK, Borivoj. The Hermeneumata Pseudodosithena and their Didactic Use. *In: ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE PHILOLOGICA 2*. p. 127–152. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320476838_The_Hermeneumata_Pseudodositheana_and_Their_Didactic_Use. Acesso em: 30 out. 2019.

MONTANARI, Franco. **Vocabolario della lingua grecca: Greco-Italiano**. 3. ed. Torino: Loescher Editore, 2013. *In: Loescher GI, © 2013 Loescher Editore*. Torino. Disponível em <www.loescher.it>. Acesso em: 16 ago. 2024.

O ensino em Roma. **Departamento de Educação Universidade de Lisboa**. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/ensinoroma/index.htm>>. Acesso em: 30 out. 2019.

OLIVETTI, Enrico. *Dizionario Latino Olivetti. Dizionario Latino*. Olivetti Media Communication. Disponível em: dizionario-latino.com. Acesso em: 16 ago. 2024.

Oxford Latin Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 1968.

ROCHETTE, Bruno. La question des langues dans l'Empire romain L'enseignement du latin et du grec dans l'Antiquité. Lille: journée d'étude du SCEREN-CRDP, 2007.

_____. **Bilinguisme et multilinguisme dans l'Empire romain**. Liège: Université de Liège, 2019.

SMYTH, Herbert Weir. **Greek Grammar**. Cambridge: Harvard University Press, 1956.

TACHIGRAPHY. *In: Oxford Classical Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199381135.013.6204>>. Acesso em: 20 ago. 2024.