

O Ensino das Línguas Clássicas:

reflexões e experiências didáticas

**Cláudia Cravo e Susana Marques
(Coords.)**

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

ANNABLUME

HUMANITAS SUPPLEMENTVM • ESTUDOS MONOGRÁFICOS

ISSN: 2182-8814

Apresentação: esta série destina-se a publicar estudos de fundo sobre um leque variado de temas e perspectivas de abordagem (literatura, cultura, história antiga, arqueologia, história da arte, filosofia, língua e linguística), mantendo embora como denominador comum os Estudos Clássicos e sua projeção na Idade Média, Renascimento e receção na atualidade.

Breve nota curricular sobre as coordenadoras do volume

Cláudia Cravo é docente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e doutorada em Literatura Grega, com a dissertação “Magia Erótica e Arte Poética no *Idílio 2* de Teócrito”. Coordenadora da área do Latim no curso de “Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário”, interessa-se também pela área da Didática, em especial da Didática das Línguas Clássicas, e por todas as questões ligadas à reabilitação do ensino das Estudos Clássicos no Ensino Básico e Secundário.

Susana Marques é docente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e doutorada em Literatura Grega, com a dissertação “Sonhos e visões na tragédia grega”. É professora de Didática do Latim no curso de “Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário”, tendo vindo a apresentar trabalhos na área de Didática das Línguas Clássicas. Tem participado na organização e coordenação de diversos eventos de natureza pedagógico-didática na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

SÉRIE HUMANITAS SUPPLEMENTUM
ESTUDOS MONOGRÁFICOS

ESTRUTURAS EDITORIAIS
SÉRIE HUMANITAS SUPPLEMENTUM
ESTUDOS MONOGRÁFICOS

ISSN: 2182-8814

DIRETOR PRINCIPAL
MAIN EDITOR

Delfim Leão
Universidade de Coimbra

ASSISTENTES EDITORIAIS
EDITORIAL ASSISTANTS

João Pedro Gomes
Marina Gelin Fernandes
Universidade de Coimbra

COMISSÃO CIENTÍFICA
EDITORIAL BOARD

Delfim Leão
Universidade de Coimbra

Sandra Ramos Maldonado
Universidad de Cádiz

Helena Damião
Universidade de Coimbra

António Moreira
Universidade de Aveiro

Leonor Santa Bárbara
Universidade Nova de Lisboa

Belmiro Fernandes Pereira
Universidade do Porto

O Ensino das Línguas Clássicas:

reflexões e experiências didáticas

Cláudia Cravo e Susana Marques (Coords.)

Universidade de Coimbra

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

ANNABLUME

SÉRIE HUMANITAS SUPPLEMENTUM
ESTUDOS MONOGRÁFICOS

TÍTULO TITLE

O ENSINO DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS
TEACHING CLASSICAL LANGUAGES: REFLEXIONS AND DIDACTIC PRACTICES

COORDS. EDS.

Cláudia Cravo e Susana Marques

EDITORES PUBLISHERS

Imprensa da Universidade de Coimbra
Coimbra University Press

www.uc.pt/imprensa_uc

Contacto Contact
imprensa@uc.pt

Vendas online Online Sales
<http://livrariadaimprensa.uc.pt>

Coordenação Editorial Editorial Coordination
Imprensa da Universidade de Coimbra

Conceção Gráfica Graphics
Rodolfo Lopes, Nelson Ferreira

Infografia Infographics
Nelson Ferreira

Impressão e Acabamento Printed by
Simões & Linhares, Lda.

ISSN
2182-8814

ISBN
978-989-26-1339-0

ISBN Digital
978-989-26-1340-6

DOI
<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1340-6>

Annablume Editora * Comunicação

www.annablume.com.br

Contacto Contact
@annablume.com.br

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
www.fct.pt
POCI/2010



Projeto UID/ELT/00196/2013 -
Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade
de Coimbra

© setembro 2017
Annablume Editora * São Paulo
Imprensa da Universidade de Coimbra
Classica Digitalia Unversitatis Conimbrigenis
<http://classica.digitalia.uc.pt>
Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos
da Universidade de Coimbra

O ENSINO DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS
DIDÁTICAS
TEACHING CLASSICAL LANGUAGES: REFLEXIONS AND DIDACTIC
PRACTICES

COORDS. EDS.

Cláudia Cravo e Susana Marques

FILIAÇÃO AFFILIATION

Universidade de Coimbra

RESUMO

O presente volume reúne contributos nacionais e estrangeiros de professores do Ensino Universitário e Secundário. Aborda diversas questões relacionadas com o ensino-aprendizagem das Línguas Clássicas, associando a investigação realizada nesta área à atividade prática de lecionação de Latim, Grego e Cultura Clássica.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino, Didática, Cultura e Línguas Clássicas, Formação de Professores.

ABSTRACT

The current volume gathers written contributions from both Portuguese and foreign researchers and secondary education teachers. It approaches various issues related to the teaching and learning of Classical Languages by correlating academic research carried out on this subject with the best methods of teaching Latin, Greek and Classical Culture in the classroom.

KEYWORDS

Education, Didactics, Classical Culture and Languages, teacher training.

COORDENADORAS

Cláudia Cravo é docente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e doutorada em Literatura Grega, com a dissertação “Magia Erótica e Arte Poética no *Idílio 2* de Teócrito”. Coordenadora da área do Latim no curso de “Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário”, interessa-se também pela área da Didática, em especial da Didática das Línguas Clássicas, e por todas as questões ligadas à reabilitação do ensino dos Estudos Clássicos no Ensino Básico e Secundário.

CV completo: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=4482530381296368>

Susana Marques é docente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e doutorada em Literatura Grega, com a dissertação “Sonhos e visões na tragédia grega”. É professora de Didática do Latim no curso de “Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário”, tendo vindo a apresentar trabalhos na área de Didática das Línguas Clássicas. Tem participado na organização e coordenação de diversos eventos de natureza pedagógico-didática na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

CV completo: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=0002476990089826>

EDITORS

Cláudia Cravo teaches at the Faculty of Letters, University of Coimbra, and was awarded a doctorate in Greek Literature for the thesis “Erotic Magic and Poetic Art in *Idyll 2* of Theocritus”. She is the Latin coordinator for the Master’s course in “Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário” and is also interested in didactics, especially the teaching of classical languages, and issues associated with reviving the teaching of classical languages in secondary education. CV completo: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=4482530381296368>

Susana Marques teaches at the Faculty of Letters, University of Coimbra, and was awarded a doctorate in Greek Literature for the dissertation “Dreams and visions in Greek tragedy”. She teaches Latin Didactics on the Master’s course in “Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário”, and has presented papers on teaching classical languages. She has also been involved in the organization and coordination of several pedagogical-didactic events at the Faculty of Letters, University of Coimbra. CV completo: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=0002476990089826>

(Página deixada propositadamente em branco)

SUMÁRIO

NOTA PREAMBULAR	11
INTRODUCTION	12
LA APLICACIÓN DEL MÉTODO INDUCTIVO-CONTEXTUAL A LA ENSEÑANZA DEL LATÍN A NIVEL UNIVERSITARIO (The application of the inductive-contextual method to the teaching of Latin at university level) Cristóbal Macías Villalobos	13
DE COMO OS CLÁSSICOS AUMENTAM A FRUIÇÃO DA LITERATURA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA (How classical studies enhance appreciation of literature: a didactic proposal) Maria Cristina Pimentel	35
DIDÁTICA DO LATIM – REFLEXÕES E TENDÊNCIAS (Didactics of Latin - reflections and trends) Fátima Ferreira	49
ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO DE FORMADORES: UM POMO DE DISCÓRDIA? (Strategies for training trainers: an apple of discord?) Ana Balula, Cláudia Cravo, Susana Marques	61
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ, ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟΝ ΠΑΙΔΙΟΝ, GRIEGO ANTIGUO Y HUMANISMO EN NUESTRAS AULAS (Ἀλέξανδρος, τὸ Ἑλληνικὸν παιδίον, Ancient Greek and humanism in our classes) Mario Díaz Ávila	77
O LATIM NO BRASIL APÓS A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX E A EMERGÊNCIA DE NOVOS MATERIAIS DIDÁTICOS (Latin in Brazil after the second half of the twentieth century and the emergence of new didactic materials) José Amarante	91
FAZER EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: ENSINAR GREGO, AVALIAR AS APRENDIZAGENS (Shaping language education: teaching Greek, evaluating learning) Luís Salema	111
“INTRODUÇÃO À CULTURA E LÍNGUAS CLÁSSICAS” – PROPOSTAS DIDÁTICAS (“Introduction to classical languages and culture” – didactic proposals) Isaltina Martins Célia Mafalda Oliveira	129

(Página deixada propositadamente em branco)

NOTA PREAMBULAR

O presente volume reúne um conjunto de textos sobre o ensino das Línguas Clássicas, refletindo a partilha de experiências que se tem vindo a desenvolver nesta área nos últimos tempos na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em especial no Congresso Internacional “O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas”. Integra contributos de investigadores do Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, bem como de outros Centros nacionais e internacionais, e ainda de professores do Ensino Básico e Secundário com experiência no ensino das Línguas Clássicas. Favorece uma reflexão sobre os desafios que o ensino dos Estudos Clássicos coloca na atualidade e permite comparar diversos modelos e métodos de ensino-aprendizagem, assim como analisar criticamente recursos disponíveis para o ensino desta área específica.

Numa era dominada pela imagem e pelo mundo virtual, o professor de Línguas Clássicas é impelido a repensar as suas opções didáticas, de modo a motivar e a envolver efetivamente o aluno contemporâneo no processo de ensino-aprendizagem. Esta tendência implica uma formação complementar e contínua que permita ao docente desta área adaptar-se às exigências da conjuntura hodierna.

Um volume desta natureza está direcionado sobretudo para abordagens mais práticas, baseadas muitas vezes na experiência pessoal dos autores enquanto docentes, que apresentam propostas didáticas concretas, alicerçadas em diferentes métodos de ensino das Línguas Clássicas. Não deixa contudo de contemplar considerações teóricas sobre as vantagens e limitações de determinadas opções metodológicas, assim como de dar a conhecer variadas indicações bibliográficas, registadas no final de cada uma das colaborações, que contribuem para fazer um certo ‘estado da arte’ sobre a matéria em causa.

Não poderia finalizar-se este breve preâmbulo sem um profundo agradecimento, em nome da coordenação do volume, a Delfim Ferreira Leão, coordenador do Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra e diretor da Imprensa da mesma Universidade, pelo interesse continuamente demonstrado pelas questões ligadas ao Ensino e à área da Didática das Línguas Clássicas e pelo empenho em incluir uma publicação sobre estas matérias nos *Classica Digitalia*.

As Coordenadoras
Cláudia Cravo
Susana Marques

INTRODUCTION

This volume brings together a series of texts on the teaching of classical languages that reflect the shared experiences developed in this area recently in the Faculty of Letters at the University of Coimbra, particularly in association with the international conference “O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas”. It includes contributions from researchers at the Centre for Classical and Humanistic Studies and other national and international centres, and from secondary school teachers with experience in teaching classical languages. Reflecting on the challenges posed by the present-day teaching of classical studies, it provides opportunities for comparing different models and methods of teaching and learning and offers a critical analysis of the teaching resources available in this specific area.

In times dominated by image and the virtual world, teachers of classical languages are forced to rethink their didactic options in order to motivate modern students and ensure they are effectively engaged in the teaching and learning process. This involves supplementary in-service training to enable teachers to adapt to the demands of the current climate.

A volume of this nature is mainly directed towards more practical approaches, often drawing on the personal experiences of the authors as teachers, who present concrete didactic proposals based on different methods of teaching classical languages. However, it also explores theoretical issues associated with the advantages and limitations of certain methodological options, and provides bibliographical references at the end of each text, which help establish the state of the art for the discipline.

We cannot end this brief introduction without expressing our gratitude to Delfim Ferreira Leão, coordinator of the Centre for Classical and Humanistic Studies at the University of Coimbra and director of the University Press (Imprensa da Universidade de Coimbra), for his unfailing interest in issues related to teaching and the didactics of classical languages, and for his commitment to include a publication on these subjects in the *Classica Digitalia*.

Coordinators
Cláudia Cravo
Susana Marques

**LA APLICACIÓN DEL MÉTODO INDUCTIVO-CONTEXTUAL A LA
ENSEÑANZA DEL LATÍN A NIVEL UNIVERSITARIO¹**
(The application of the inductive-contextual method to the teaching of Latin
at university level)

CRISTÓBAL MACÍAS VILLALOBOS (cmacias@uma.es)
Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Málaga

RESUMEN – Descripción de la experiencia desarrollada en los últimos años en la Universidad de Málaga, donde se ha aplicado el método inductivo-contextual a la enseñanza del latín en grupos de alumnos muy numerosos y con notables diferencias de nivel.

PALABRAS-CLAVE: Latín, método inductivo-contextual, enseñanza universitaria

ABSTRACT – A description of the experience developed in recent years at the University of Malaga, where the inductive-contextual approach has been used to teach Latin to a large number of students whose level of knowledge differs greatly.

KEYWORDS: Latin, inductive-contextual approach, university teaching

En el curso 2008/2009 comenzamos a aplicar en la Universidad de Málaga el método inductivo-contextual a la enseñanza del latín, primero en una asignatura denominada *Latín para Hispanistas*, que se imparte en primer curso del Grado de Hispánica, y más adelante en la asignatura de *Latín para Historiadores*, que se cursa en primero del Grado de Historia. En ambos casos son asignaturas de carácter obligatorio, con un gran número de alumnos por clase y cuatrimestrales, con tres horas a la semana, impartidas en dos días en sesiones de una hora y media, salvo a partir de la 9ª semana en que se pasa a tener una hora y media más porque el grupo de alumnos se divide en dos grupos más pequeños, los llamados “grupos reducidos”.

En un primer momento aplicamos el volumen I del método *Lingua Latina per se illustrata* de H. H. Ørberg² de la manera más ortodoxa posible, dando prioridad al uso activo de la lengua a través de un diálogo continuo entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos, por encima de cualquier clase de explicación gramatical, aunque hemos de reconocer que como lengua vehicular en clase alternábamos el latín y el español.

¹ Este trabajo se ha realizado dentro del marco del proyecto de investigación *Marginalia Classica Hodierna. Tradición y recepción clásica en la cultura de masas contemporánea* (FFI2015-66942-P).

² Ørberg 1991.

La razón principal que nos llevó a apostar por un método que no se concibió originalmente para el ámbito universitario es el hecho de que un alto porcentaje de alumnos en Hispánica y la inmensa mayoría de los alumnos de Historia nunca habían cursado latín antes. Además, el nivel que mostraban los alumnos que habían cursado la lengua latina en Bachillerato también era muy desigual. En esta tesitura, si hubiésemos apostado por el método gramática-traducción — que era el que usábamos en nuestras clases anteriormente —, el resultado habría sido sin duda el abandono masivo de la asignatura por parte de los alumnos sin conocimientos previos de lengua latina, pues sólo los que la hubieran cursado en Bachillerato habrían tenido posibilidades reales de aprovechar y seguir las clases. En suma, un panorama muy poco alentador para cualquier profesor. Esta situación, además, se habría agravado aún más en los grupos de Historia, donde al escasísimo número de alumnos que normalmente han cursado el latín en Bachillerato se une el desinterés de la mayoría por los temas gramaticales y lingüísticos.

La experiencia desarrollada durante los dos años siguientes se puede catalogar, en general, de positiva. Conseguimos que la mayoría de los alumnos de Hispánica y un porcentaje muy significativo de los de Historia — habida cuenta de que es una titulación que en primer curso registra un alto nivel de abandono — se interesaran por el aprendizaje de la lengua latina y siguieran sin demasiada dificultad las clases. Lo que más les sorprendía y animaba es que eran capaces de entender enunciados y fragmentos de texto latino de una cierta extensión sin ninguna ayuda “externa” — a saber, glosarios o diccionarios — y, sobre todo, de que ellos mismos conseguían producir frases correctas y con sentido con los escasos útiles gramaticales y léxicos que manejaban.

Es cierto que los métodos activos, en un primer momento, suelen encontrarse con el rechazo de los alumnos que vienen del llamado “método tradicional”, a los cuales lo que más les extraña es que se destierren de la práctica docente ejercicios para ellos fundamentales, como son el análisis morfosintáctico y la traducción, amén de que no se use nunca el diccionario y la gramática quede reducida a un papel meramente ancilar. Además, estos alumnos no dan demasiada importancia al hecho de leer o hablar correctamente la lengua latina, pues es sabido que esta competencia a menudo se descuida o, directamente, se menosprecia en la metodología tradicional. Todo ello se traducía en ocasiones en que alumnos que por este método habían obtenido calificaciones altas, con el método activo a duras penas llegaran a aprobar.

Entre los aspectos digamos “negativos”, el poco tiempo de clase del que disponemos en estas asignaturas hace que se puedan dar muy pocos *capitula* — hubo algún año en que a duras penas llegamos al IX —, lo cual incide en que el nivel de conocimientos que pueden adquirir nuestros alumnos sea muy bajo, algo que, en el caso de los alumnos de Hispánica, repercutía negativamente en

asignaturas que precisaban de un buen conocimiento de la lengua de Roma, como todo lo relacionado con la Gramática Histórica.

Por parte de los alumnos, aunque participaban activamente en la dinámica de la clase, criticaban la excesiva prolijidad de los textos que había que leer y trabajar, la cansina repetición de las estructuras gramaticales y léxicas y la puerilidad e infantilismo de los contenidos y de la propia lengua utilizada, todo lo cual delataba que sus auténticos destinatarios eran adolescentes en lugar de jóvenes que el que menos tenía ya 18 años.

En Filología Hispánica, incluso los alumnos que nunca habían cursado la lengua latina consideraban necesarias más explicaciones de gramática, pues por sí mismos, inductivamente, no siempre eran capaces de entender los contenidos gramaticales que tenían ante sí.

En fin, era queja también habitual el que no se potenciara más la traducción, cuando en la práctica muchos de ellos en vez de comprender traducían los fragmentos de texto más complejos.

A partir de la experiencia adquirida en estos primeros años de aplicación, decidimos crear nuestros propios materiales a partir de los *capitula* orberguianos, materiales que debían respetar los principios esenciales de un método activo, aunque añadiendo algunas actividades de tipo tradicional, no habituales en el método inductivo-contextual, enfocadas al repaso y consolidación de los contenidos gramaticales y recuperar la traducción directa de fragmentos de especial complejidad, amén de la traducción inversa, que consideramos especialmente adecuada para fomentar la reflexión y el análisis lingüístico, así como demostrar que se domina el vocabulario aprendido.

Para crear y aplicar dichos materiales solicitamos a la Universidad de Málaga, y conseguimos, dos proyectos de innovación educativa, uno durante el bienio 2010-2012 (PIE10-005) y otro para el bienio 2013-2015 (PIE009-2013), proyectos en los que participó la mayoría del profesorado del Departamento de Filología Latina y algunos de Filología Griega. En el último de los PIE participaron también profesores de instituto, pues queríamos probar los materiales que estábamos elaborando también fuera del ámbito universitario.

Los materiales elaborados en el PIE10-005 fueron publicados en el nº 3 de la revista *Thamyris, nova series*, bajo el título de “La aplicación del método inductivo-contextual a la enseñanza del latín en el ámbito universitario: una experiencia”³, mientras que los del PIE009-2013 lo fueron en el nº 6 de dicha revista, bajo el título de “Algunas consideraciones y materiales para abordar la enseñanza del latín según una metodología híbrida”⁴. En el primer caso, además de los materiales, explicamos en detalle la metodología seguida y dimos consejos

³ URL: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris3/MACIAS.pdf>.

⁴ URL: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/MACIAS.pdf>.

para su aplicación. Asimismo, en el año 2015, cuando estaba a punto de expirar el segundo de los proyectos de innovación mencionados, celebramos en Málaga unas *Jornadas de Innovación Didáctica en Latín y Griego*⁵, durante los días 21 a 23 de septiembre, donde tuvimos ocasión de presentar ante un auditorio de más de cincuenta profesores, la mayoría de instituto, los últimos materiales elaborados.

La mayor parte de los materiales publicados en el número 6 de *Thamyris*, que son por ahora la última versión de los materiales didácticos que seguimos empleando en nuestras clases, son en esencia los mismos que se publicaron en el número 3, sólo que hemos corregido algunas erratas y les hemos hecho algunos añadidos tanto en el texto como en las actividades. En cambio, son completamente nuevos los capítulos 16 a 19, además de los diez capítulos procedentes de las *Fabellae Latinae* del mismo método⁶, que consideramos material de refuerzo y que hemos empleado en un *Curso 0 de Latín* que se ha impartido por primera vez en este curso 2015/2016, dirigido a alumnos de Clásica e Hispánica con nulo o escaso nivel que quisieran clases complementarias a las oficiales⁷.

Pasamos ahora a describir brevemente algunas de las principales características de los materiales que hemos creado.

De entrada, la novedad principal radica en que los textos con los que se trabaja son una versión notablemente reducida de los que podemos encontrar en el volumen I *Familia Romana* del método Ørberg, de forma que raramente los alumnos tendrán que trabajar más de dos páginas. Cada texto, por supuesto, tiene sentido completo, aunque a menudo el desenlace de los mismos difiere del que podemos encontrar en el volumen *Familia Romana*. En nuestras adaptaciones no son pocos los fragmentos de texto creados por nosotros en su totalidad o en su mayor parte. Así, el comienzo del capítulo III:

Salve, Iulia! Esne Graeca an Romana? Romana sum, quia Romae habito. Habesne fratres sororesve? Duos fratres habeo, sed nullam sororem. Qui domi tuae habitant? Parentes et fratres et magnus numerus servorum. Quot annos natus est pater tuus? Quadraginta annos natus, credo. Et mater tua? Tantum triginta annos nata. Et tu? Quinque annos, sed fratres mei Marcus et Quintus maiores natu sunt quam ego.

O este otro del capítulo VI:

⁵ URL: <http://seec-malaga.blogspot.com.es/2015/06/jornadas-de-innovacion-didactica-en.html>.

⁶ Ørberg 2006.

⁷ También hemos incluido en esta segunda entrega algunas muestras de materiales procedentes de las *Fabulae Syrae* (cf. Miraglia 2010) y del volumen *Roma Aeterna* (cf. Ørberg 1990), que ilustran el modo como trabajamos con los alumnos de primero del Grado de Clásica, donde partiendo de un texto que los alumnos deben traducir se incluyen algunas actividades propias del método activo, como definición de términos del texto en latín o responder en esta misma lengua a preguntas hechas en latín sobre lo que se acaba de traducir.

Circum oppida antiqua saepe muri erant; sed circum oppida hodierna iam muri non sunt. Circum Romam erat murus antiquus, qui duodecim portas habebat, quarum prima porta Romana erat porta Capena. Circum oppidum Tusculum murus antiquus quoque erat, qui tantum sex portas habebat, quia murus Tusculi non tam longus erat quam murus urbis Romae.

En estos textos adaptados, en lo esencial, se respeta y se sigue la secuencia de contenidos gramaticales que propone el original orberguiano, aunque a menudo incluimos contenidos nuevos⁸. Por poner sólo algunos ejemplos, ya desde el capítulo I familiarizamos a los alumnos con todas las personas gramaticales del verbo —frente al método Ørberg donde prácticamente sólo se usa la 3ª persona— y les damos muestras de pronombres personales en distintos casos:

Quid est nomen tibi? Nomen mihi est Antonius. Esne Hispanus? Ita, Hispanus sum, sed in Hispania non habito. Ubi nunc es? Nunc in Gallia sum. Qui estis? Aulus et Secunda sumus, nomen nobis est Aulus et Secunda. Estisne Graeci? Non, Graeci non sumus, sed Romani. Romae habitamus, sed in Hispania et in Africa saepe sumus. Illi sunt Aristarchus et Syrus. Suntne illi Romani an Graeci? Illi Graeci sunt, sed in Graecia non habitant. Nunc illi non sunt in Europa, sed in Africa.

Adelantamos al capítulo III los primeros ejemplos de oración de relativo:

Quintus, qui patrem suum videt, respondet: «mater Marcum verberat, quia is parvam Iuliam pulsat». Aemilia, quae virum suum iam quoque videt, dicit: «Marcus, filius tuus improbus est, quia sororem parvam suam pulsat. Puer, qui puellam parvam pulsat aut verberat, improbus est».

En el capítulo VI se les explica la formación y el uso del participio de pasado, un adjetivo en *-us, -a, -um* a fin de cuentas, en el giro *estar + participio*: *Multa oppida erant in Italia et oppida iuncta erant inter se per vias, quae diversa nomina accipiunt: via Appia, via Latina, via Flaminia, etc.*

En el capítulo IX les damos ya el futuro imperfecto — *In agris, quos apud villam Iulii videre potes, Corneli amice, unum virum cotidie ambulare videbis* — y, aunque el pretérito perfecto no se explica hasta el capítulo XIV, en el propio capítulo IX ya se ven las formas *potuit* y *potuerunt*: *Lupus famem habet, quia multos dies abhinc nullum cibum edere potuit [...]. Procul in monte lupi, qui famem habebant, oves vorare potuerunt et laeti et pleni cibi iterum ululant.*

O, por ejemplo, introducimos la interrogativa indirecta en el capítulo XI: *Marcus interrogat quot sint ova in nido; Quintus respondet nulla ova, sed quattuor pullos in nido esse.*

⁸ Un cuadro con la secuenciación de los contenidos gramaticales de las primeras quince unidades didácticas se puede ver en Macías Villalobos 2012: 157-162.

Con esto intentamos que en el escaso tiempo de que disponemos, apenas un cuatrimestre y unas 54 horas, los alumnos estén familiarizados con el mayor número posible de estructuras morfosintácticas del latín.

Con estos textos adaptados la metodología que seguimos es la propia de un método activo: lectura comprensiva⁹ del texto en voz alta en clase desde el primer día, normalmente por parte de los alumnos; uso del latín para resolver las posibles dudas de léxico — sin excluir el español en caso necesario —; empleo de un método comunicativo para establecer un diálogo fluido con los alumnos, o de ellos entre sí, para plantear preguntas y responder en latín sobre el contenido leído, de forma que se les habitúe al empleo oral de la lengua latina desde el primer momento¹⁰.

Como se puede comprobar por los materiales que tenemos publicados, en nuestra adaptación no hemos incluido imágenes, aunque cualquier profesor interesado en apoyarse en este recurso dispone de páginas web donde encontrar *imágenes* diseñadas para su aplicación en el método o que se pueden emplear para este fin¹¹, sin olvidar que en el DVD *Nova Via. Latine Doceo (Guía para el profesorado)* se pueden encontrar las imágenes de los distintos capítulos de *Familia Romana*, listas para ser empleadas en clase. Asimismo, no solemos marcar la cantidad en los textos, salvo en los sacados de las *Fabellae* latinas y empleados este año en el *Curso 0 de Latín*. A este respecto, aunque no tenemos ninguna objeción que hacer al empleo de los diacríticos para expresar la cantidad¹², preferimos que los alumnos, en la medida de lo posible, aprendan a acentuar las palabras y a reconocer la cantidad en ciertas ocasiones simplemente por el uso. Igualmente, desde el primer día de clase obligamos a los alumnos a leer y a hablar latín sin ni siquiera conocer las reglas básicas de la pronunciación clásica: por aquello de que *legere legendo discitur*.

⁹ Sobre la lectura comprensiva, a veces también llamada “lectura cursiva”, de textos latinos, cf. Jiménez Delgado 1966.

¹⁰ Sobre las ventajas del uso de un método comunicativo, cf. Ramos Maldonado 2015: 196: “[...] el aprendizaje de recursos comunicativos es un proceso transversal que afecta a la destreza expresiva en cualquier lengua que se maneje, y que las habilidades discursivas no sólo se transfieren, sino que se potencian cuando se coloca a los estudiantes en situaciones de comunicación [...]”.

¹¹ Entre otras, el *Lexikon imaginibus ornatum*, de Ansgarius Legionensis, el *Adulescens & Iuvenis: Lexicon imaginibus auctum*, recursos ambos que se pueden encontrar en la web de recursos para profesores y alumnos (URL: <http://www.culturaclasica.com/lingualatina/recursos.htm>); las *Imágenes* que se pueden encontrar capítulo por capítulo en el *wiki* de recursos (URL: <http://lingualatina-Ørberg.wikispaces.com/>), además de otros recursos como vídeos; la base de datos de imágenes del grupo *Chiron* en *Flickr* (URL: <https://www.flickr.com/groups/chiron/>), con más de 42000 fotos de temática clásica muy diversa; o las presentaciones de *vocabula* del profesor Carlos Cabanillas (URL: <http://www.slideshare.net/carloscabanillas/presentations>).

¹² Como es sabido, en el método se marcan todas las vocales largas, consideradas “largas por naturaleza” (cf. Ørberg, Miraglia, Canales y González Amador 2007: 43).

Una vez leídos los textos abordamos las cuestiones de gramática presentes en los mismos. La explicación gramatical siempre parte del propio texto visto — del que se extraen todos los ejemplos — y se reduce a su mínima expresión: se trata de que el alumno se habitúe a descubrir por sí mismo los hechos morfosintácticos más relevantes del texto y que aprenda su funcionamiento a partir del uso¹³.

Ni para el texto ni para las actividades se permite el uso ni del diccionario¹⁴ ni del vocabulario latín-español que incluye el propio método¹⁵. Obligamos a los alumnos a que se elaboren sus propios glosarios a partir del vocabulario que se ha explicado en clase. Esos glosarios serán, junto con la lectura de los textos, las actividades hechas y el resumen de morfología que proporciona el método, lo único que tendrán que estudiar de cara al examen.

Una vez comprendido y trabajado el texto de la forma que acabamos de explicar, a partir del capítulo VI — en la versión publicada en el número 6 de *Thamyris, nova series* —, pedimos a los alumnos que elaboren un breve resumen de al menos diez líneas. Este resumen, es cierto, normalmente se hace en español, aunque animamos siempre a los alumnos a que lo hagan en latín, cosa que al menos intentan los más aventajados. La utilidad de este ejercicio es indudable, pues esforzarse por clarificar todos los puntos oscuros de la historia que tienen delante les ayuda a resolver las actividades que acompañan al texto y a evitar errores de interpretación. Por ello, en los exámenes, es el que más importancia y valor tiene, sobre todo si está redactado en un latín más o menos correcto. Por supuesto, se pide a los alumnos que “comprendan” el texto sin recurrir a la traducción del mismo.

Pasemos ahora a hablar de la tipología, de la amplia y diversa tipología de ejercicios que planteamos en nuestra adaptación del método, ejercicios que en todos los casos son originales nuestros. De entrada, a partir del capítulo IV planteamos la traducción directa latín-español de pequeños fragmentos del texto que acabamos de trabajar. Se trata de un ejercicio que se evita en la aplicación “ortodoxa” del método¹⁶, pero que creemos que es útil, siempre que se

¹³ Esto a menudo, no nos engañemos, es un *desideratum*, pues son muchos los alumnos que se muestran incapaces de deducir por sí mismos el uso gramatical que se esconde detrás del texto que se acaba de leer. En estos casos es inevitable recurrir a explicaciones gramaticales más prolijas, claro está, en español.

¹⁴ No podemos dejar de recordar aquí el clásico trabajo de Debut 1976, donde ya advertía de los graves perjuicios que para el aprendizaje del léxico griego o latino acarrea el uso del diccionario — y de los vocabularios o glosarios que incluyen muchos libros de texto al final de los mismos —, al menos en los niveles iniciales de enseñanza de las lenguas clásicas.

¹⁵ Ørberg, Canales Muñoz y González Amador 2008. Aquí, como es bien sabido, se incluyen más de 1500 términos del volumen *Familia Romana* y los *Colloquia personarum*.

¹⁶ A este respecto, aunque es verdad que el recurso a la traducción de palabras a la lengua del alumno se rechaza categóricamente: “No se pierda el tiempo, no se malgasten energías para encontrar ‘cómo se dice en español’ tal o cual palabra latina. Desde el principio los estudiantes

emplee de manera puntual y limitada a las partes del texto de mayor dificultad morfosintáctica o léxica. Por supuesto, exigimos al alumno que la traducción sea lo más respetuosa posible con el original latino y que se exprese en un español correcto. La experiencia nos demuestra que, en contra de lo que pudiéramos creer, es uno de los ejercicios en los que los alumnos cometen más errores, incluso aquellos que por venir del método gramática-tradicional se supone que están más familiarizados con ella¹⁷. He aquí algunos ejemplos del tipo de frases que pedimos que traduzcan:

Capítulo VI: *Ab oppido Tusculo usque ad villam Iulii via longa est. Ecce Iulius et quattuor servi in itinere. Ii a villa usque ad oppidum Tusculum eunt: Iulius dominus in lectica it, sed servi in lectica non eunt; alteri ambulant et alteri lecticam cum domino portant.*

Capítulo VIII: *Cum ante tabernam Albini Medus et Lydia consistunt, Lydia anulos gemmarum et lineas margaritarum digito monstrat. Medus se vertit, tabernam aspicit, ornamenta pretiosa videt et in tabernam non intrat, nam sine multa pecunia nulla ornamenta emere potest.*

Capítulo X: *Cum homo spirat, anima in pulmones intrat et rursus ex pulmonibus exit. Anima est aer qui in pulmones ducitur. Qui animam ducit animal est. Non solum homines, sed etiam bestiae animalia sunt.*

Capítulo XIII: *Quintus, qui iam e somno excitatus est, e lecto surgere conatur, sed mater prohibet, quia iussu medici in lecto diu manere debet. Qui non sanus est, sed aeger quietum esse decet.*

Otro ejercicio, presente en las unidades desde el capítulo II, es la traducción inversa español-latín, otro tipo de ejercicio habitual en los planteamientos de gramática tradicional que no cuenta con el beneplácito de los defensores del

deben acostumbrarse a relacionar directamente las palabras latinas con el significado, en suma, deben entender el latín con el latín, [...]” (cf. Ørberg, Miraglia, Canales y González Amador 2007: 46), sin embargo, no así el recurso eventual a la traducción de un texto: “[...] el estudiante no debe *traducir para comprender*, sino *comprender* a fondo el texto en el original en latín *para después, eventualmente, traducirlo*. No creemos que pueda existir otra manera seria de *traducir*” (cf. Ørberg, Miraglia, Canales y González Amador 2007: *ibid.*). Lo que se rechaza, y eso nosotros también lo hacemos, es la creencia tradicional de que para comprender un texto latino (o griego, o en cualquier otro idioma) haya que traducirlo previamente. A este respecto, nosotros potenciamos primero la comprensión y, una vez comprendido el texto, es cuando se pide la traducción, eso sí, como recurso muy puntual y limitado. Es más, en Ørberg, Miraglia, Canales y González Amador 2007: 52 se aconseja la traducción como “medio de control” de la exactitud del nivel de comprensión de los alumnos.

¹⁷ Son muy interesantes las reflexiones sobre la traducción de textos latinos que hizo en su día Valcárcel 1995. Aunque no estamos de acuerdo con su opinión de que la traducción “sigue siendo el medio didáctico más fundamental en la pedagogía de las lenguas clásicas” (1995: 110), sí suscribimos su idea de que “Debemos [...] esforzarnos en lograr que la traducción en la clase de latín, además de instrumento de aprendizaje de la lengua latina, se convierta en un ejercicio en sí mismo formativo, intelectualmente enriquecedor [...]” (*ibid.*).

método inductivo-contextual más ortodoxos¹⁸, pero que creemos que es una herramienta irremplazable para demostrar que se conoce el vocabulario de los textos vistos y sobre todo las estructuras gramaticales estudiadas hasta el momento¹⁹. El texto en español que se propone traducir casi nunca es traducción literal de ninguno de los textos estudiados, para así evitar que el alumno copie el texto latino. He aquí algunos ejemplos:

Capítulo II: *¿Cómo te llamas? Emilia. ¿Tienes hijos? Sí. ¿Cuántos hijos tienes? Tres. Vives en Roma o en Málaga? En Roma. Soy romana.*

Capítulo V: *Niños, coged rosas con Julia, que está en el jardín.*

Capítulo VIII: *Cuando queremos comprar cosas muy caras debemos ir a Roma con muchas bolsas llenas de monedas.*

Capítulo X: *En la villa no podemos encontrar lobos ni ciervos ni osos, que son animales salvajes, puesto que devoran a los animales domésticos y a los hombres mismos.*

Capítulo XIV: *Quinto con los ojos abiertos no ha podido dormir en toda la noche.*

Estos pequeños ejercicios de traducción inversa son el primer paso necesario para proceder con el tiempo a la composición en latín de textos de mayor longitud, como, por ejemplo, los que algunos alumnos son capaces de hacer cuando se les pide el resumen del texto tras la lectura comprensiva.

Más propio de una metodología activa es proponer a los alumnos la definición en latín de términos procedentes del texto que se acaba de leer, un tipo de ejercicio de gran valor, pero que no forma parte de la tipología habitual en el método Ørberg. He aquí algunos ejemplos. Así, en el capítulo II pedimos que definan los nombres propios de los personajes protagonistas: *Iulius, Aemilia, Quintus, Davus, Cornelius*; en el capítulo VI también les pedimos la definición de nombres propios, en este caso geográficos: *Via Appia, Via Latina, Tiberis, Tusculum*; en el capítulo VIII algunos nombres comunes y adjetivos: *taberna, tabernarius, ornamentum, pecuniosus, pauper*; en el capítulo X les pedimos: *bestia domestica, fera, Mercurius, Neptunus, anima, animal*; en el capítulo XIII: *ver, autumnus, hiems, nonae*; en el capítulo XV: *ludus, magister, discipuli, liber*; en el capítulo XVIII: *vocalis, consonans, sententia, tabula, cera, charta*.

Asimismo, para trabajar la comprensión les proponemos en ocasiones a los alumnos un ejercicio donde a partir de una afirmación en latín deben identificar

¹⁸ Cf. Miraglia 1996: "Aprende un montón de cosas inútiles para la comprensión del texto, y que sólo le servirían para las ya — menos mal — desaparecidas traducciones del italiano al latín".

¹⁹ En contra de lo que pudiera parecer, la traducción inversa era una herramienta empleada ya por los humanistas: era el primer paso para usar el latín como lengua de comunicación, pues su fin último era que el estudiante adquiriera competencia activa en el uso de la lengua y estuviera en condiciones de redactar sus propios escritos. Sobre esto, cf. Aguilar Miquel 2015: 153.

a qué personaje se refiere. Veamos algunos ejemplos. Así, en el capítulo IV incluimos el ejercicio siguiente:

4. Averigüe a partir de la lectura del texto a quién se refiere cada una de las frases siguientes:

- 4.1. *In sacculo eius tres nummi tantum sunt.*
- 4.2. *Servus improbus est, quia domini pecuniam in sacculo suo habet.*
- 4.3. *In sacculo eius decem nummi tantum sunt, non centum.*
- 4.4. *Dominae non sunt, sed servae.*

En el capítulo XVIII el ejercicio es el siguiente:

5. Indique a quién se refieren las afirmaciones siguientes:

- 5.1. *Linguam Graecam et Latinam scit.*
- 5.2. *Pigrissimus discipulus est.*
- 5.3. *Linguam Graecam non discunt, quia difficillima est.*
- 5.4. *Pulcherrime scribit.*
- 5.5. *In tabulis cera opertis lineas rectas ducunt.*
- 5.6. *In charta epistulam ad patrem scribit.*
- 5.7. *Ille neque minus foede neque minus prave quam Marcus scribit.*

Se trata de un ejercicio muy útil, pues el alumno tiene que comprender la propia afirmación, que no siempre es copia literal del texto trabajado, y luego tratar de relacionarla con alguno de los personajes o situaciones vistas en el texto.

Propios del método Ørberg son los típicos ejercicios de preguntas en latín a partir del texto que el alumno debe responder en la misma lengua. Así, en el capítulo II incluimos, entre otras, las siguientes cuestiones:

- 4.2. *Cuius femina est Aemilia?*
- 4.3. *Num Quintus est filius Cornelii?*
- 4.4. *Quae est mater Marci et Quinti et Iuliae?*
- 4.5. *Nonne Delia est ancilla Aemiliae?*
- 4.6. *Cuius generis vocabulum serva est?*
- 4.7. *Estne Davus servus Cornelii?*
- 4.8. *Quot servas Aemilia habet, multas an paucas? Et Cornelius?*

En el capítulo VII:

- 5.3. *Nasusne Syrae foedus an formosus est?*
- 5.4. *Quid agit ostiarius?*
- 5.5. *Quid inest in saccis qui a servis portantur?*
- 5.6. *Quid dat Iulius filiis suis?*
- 5.7. *Qua de causa Aemilia laeta est?*

Ya sabemos que el problema de estos ejercicios es que los alumnos a menudo tienden a copiar la respuesta directamente del texto que se ha leído, incluso en ocasiones sin entender muy bien aquello que se les pregunta. Es decir, tenemos que cerciorarnos de que comprenden bien la pregunta para que así afinen mejor la respuesta.

A esta modalidad de ejercicios de pregunta-respuesta en latín agregamos otro donde se conjuga también la comprensión y respuesta directamente en latín: se trata de un ejercicio del tipo “verdadero o falso”, cuyo enunciado formulamos directamente en latín: *Verumne an falsum? Et si falsum, qua de causa?* Veamos algunas muestras. Así, en el capítulo IV:

6. *Verumne an falsum? Et si falsum, qua de causa?*
- 6.1. *Servi Iulii non Graeci, sed Latini sunt.*
- 6.2. *Iulius in sacculo suo centum nummos numerat.*
- 6.3. *Iulius nonaginta nummos suos in sacculo Davi invenit.*
- 6.4. *Davus improbus servus est, quia pecuniam Iulii habet.*
- 6.5. *In mensa liberi Iulii et Aemiliae sacculos suos ponunt.*
- 6.6. *Dominus improbus est, quia in sacculo suo nummos servorum habet.*

En el capítulo VII:

6. *Verumne an falsum? Et si falsum, qua de causa?*
- 6.1. *Syra credit Iuliam nasum formosum habere.*
- 6.2. *Iulia cum fratribus suis in cubiculo lacrimat.*
- 6.3. *Iulius cum servis in villam non intrat, quia ostiarius dormit.*
- 6.4. *Sacci qui a servis portantur pleni sunt speculorum et rosarum.*
- 6.5. *Aemilia malum quod vir ei dat terget.*
- 6.6. *Cornelii equus plorat, quia nasum magnum habere credit.*

O en el capítulo XVIII:

7. *Verumne an falsum? Et si falsum, qua de causa?*
- 7.1. *Lingua Latina faciliior quam Graeca est.*
- 7.2. *In vocabulis Graecis reperiuntur litterae ut W et F.*
- 7.3. *Vocabulum Imperator quattuor syllabas habet.*
- 7.4. *Quando magister Diodorus sententias scribit, multa menda facit, quia linguam Latinam nescit.*
- 7.5. *Litterae Titi pulchriores sunt quam Sexti.*
- 7.6. *Ex discipulis Marcus rectissime et pulcherrime scribit.*
- 7.7. *In epistula quam magister de Marco scribit is dicitur impigerrimus discipulus esse.*

Se trata de ejercicios que los alumnos aprecian mucho y que dan mucho juego, y donde en ocasiones nos permitimos referirnos a situaciones absurdas y

por sí mismas jocosas, como el caso del ejercicio 6.6. del capítulo VII: *Cornelii equus plorat, quia nasum magnum habere credit*, donde atribuimos al caballo de Cornelio un comportamiento excesivamente humano.

Del resto de ejercicios que proponemos hay varios que son claramente “tradicionales” y que tienen por objetivo el repaso de los contenidos de morfología estudiados en cada capítulo²⁰. Así, en todas las unidades incluimos el paso de oraciones de singular a plural y de plural a singular, con el fin de repasar la declinación nominal y las normas básicas de concordancia entre sujeto y verbo. Así, en el capítulo II:

8. Escriba las siguientes frases en plural:

8.1. *Maritus sum.*

8.2. *Salve, filius Iulii et Aemiliae non es?*

8.3. *Familia Romana magna est.*

8.4. *Esne ancilla an domina?*

En el capítulo VI:

10. Escriba las siguientes frases en singular:

10.1. *Alteri servi ambulat et alteri lecticas cum dominis portant.*

10.2. *Servi cum saccis ad oppida eunt.*

10.3. *Oppida antiqua muros habebant.*

10.4. *Sacci quos amici portant magni sunt.*

Después de aparecer los primeros casos de verbos en voz pasiva en el capítulo VI, incluimos los típicos ejercicios de conversión de oraciones de activa a pasiva, como por ejemplos los siguientes, que pertenecen al capítulo X:

10. Ponga en voz pasiva las frases siguientes:

10.1. *Ferae alias bestias vorant.*

10.2. *Parvae aves aquilam timent.*

10.3. *Homines deos videre non possunt.*

10.4. *Homines pisces capiunt.*

10.5. *Aves alas movent.*

Con idea de repasar declinaciones y verbos, es habitual que incluyamos ejercicios de análisis y traducción de sustantivos y formas verbales aisladas, ejercicio absolutamente tradicional, como los siguientes del capítulo IX:

²⁰ Algunos de los ejercicios que aquí proponemos también se incluyen en la oferta de materiales didácticos del método Ørberg, en concreto, entre los *Exercitia Latina I*, con más de 400 ejercicios adicionales, muchos de los cuales sirven para reforzar precisamente la morfología y la sintaxis, como los nuestros, amén del léxico.

8. Analice y traduzca los sustantivos siguientes: *ovium, pecus, cane, umbram, arborum, pastoribus, vestigia, panes, cibo*.

9. Analice y traduzca los verbos siguientes: *vult, edere, bibunt, videbis, habebit, exit, exiebat, scimus, sciunt, ardet, ardebat, crescent, ambulat, ambulabant, ambulabo, ambulavit, vorare, potuisti, potuerunt*.

Mucho más raramente incluimos ejercicios de declinación y en los contados casos en que ello sucede siempre se pide la flexión de un sustantivo y un adjetivo, a ser posible de declinaciones diferentes, como en el capítulo VIII, donde se pide a los alumnos la flexión de *vir pecuniosus* y *pulchrum ornamentum*, y en el X, donde se pregunta por la flexión de *fidus canis* y *ovis nigra*.

En todos los capítulos figuran los típicos ejercicios de completar huecos con desinencias o con palabras completas, los ejercicios que en el método Ørberg constituyen respectivamente los *pensa A* y *B*. Veamos algunos ejemplos: en el capítulo III:

6. Complete los huecos con la terminación correcta:

6.1. *Quem pulsa__ Aemilia? Aemilia fili__ su__ pulsa__.*

6.2. *Puer improb__ es, quia puell__ parv__ pulsa__.*

6.3. *Sororem me__ dilig__ et am__.*

6.4. *Post verba Marci, Iuli__ fili__ su__ iam non pulsa__. Omnes canta__ et ride__.*

6.5. *Puer prob__ puell__ parv__ non pulsa__, sed ama__.*

6.6. *Quot fratr__ hab__? Tres fratr__ et duas soror__ maior__ natu quam illam.*

En el capítulo VI:

7. Complete los huecos con la terminación correcta:

7.1. *Capua non procul a Rom__ est, sed prope Rom__.*

7.2. *Iulius et serv__ su__ a vill__ usque ad oppidum Tuscul__ eunt.*

7.3. *Corneli__ et Iuli__ amic__ sunt. Ii non fess__ sunt, quia per vi__ non ambul__. Corneli__ equ__ veh__ et Iuli__ a serv__ port__.*

7.4. *Urs__ tam fess__ est quam Dav__ quia lectica ab iis port__.*

7.5. *Ceter__ serv__, Syrus et Leander, sacc__ magn__ port__. Sacc__ non vacu__, sed plen__ sunt.*

En el capítulo VII:

12. Rellene el hueco con la palabra que falta:

12.1. *Ostiarius _____ aperit; ostium ab _____. Cum dominus in _____ intrat, ostiarius ostium _____.*

12.2. *Pueri _____ plenos qui a _____ vident. Servi _____ plenos*

_____ *et pīrorum* _____.

12.3. *Quid* _____ *in saccis quos servi* _____? *In saccis* _____ *mala et pira.*

12.4. *Dominus* _____ *suis mala dat. Aemilia* _____ *osculum dat. Pater* _____ *malum magnum dat.*

O, finalmente, el capítulo XIV:

12. Complete los huecos con las palabras adecuadas:

12.1. *Quintus oculis* _____ *in lecto* _____, *quia aeger* _____.

12.2. *Ille tota nocte non* _____, *sed* _____.

12.3. *Fenestra Quinti* _____ *erat, quia aer* _____ *est.*

12.4. *Quinti pes et* _____ *et* _____ *male se habent.*

12.5. *Marcus e* _____ *surgit et ante lectum* _____.

12.6. *Quintus a servo* _____ *poscit et servus* _____ *ei* _____.

Como saben perfectamente todos los profesores que han usado el método, los ejercicios de completar terminaciones se cuentan entre los más difíciles para los alumnos, aunque estamos convencidos de su utilidad a la hora de repasar la morfología, la concordancia, la sintaxis y por supuesto el léxico estudiado en el capítulo correspondiente.

De manera más ocasional incluimos otros tipos de ejercicios que también son bastante útiles, como los consistentes en incluir errores de concordancia en una frase que los alumnos deben detectar y corregir, como en el capítulo V:

2. En las frases siguientes, extraídas del texto latino, hay errores de concordancia. Señálelos y corríjalos:

- *In villa magno cum horto parva habito.*
- *In Italia sunt pauci villae.*
- *Cubacula servorum magna non sunt, sed parvi.*
- *In villa sunt duo ostia: ostium magna et ostium parvus.*
- *In villis Graecas multum peristyla sunt.*
- *Multos servi in uno cubiculo dormiunt.*
- *Puella, carpe pulchros rosas.*
- *Pueri, videte rosas meum.*

O en el capítulo I del Anexo II (ejercicios de refuerzo):

5. En las oraciones siguientes hay errores de concordancia, detéctelos y corríjalos:

5.1. *Britannia magnae insula sunt.*

5.2. *Syria et Aegyptus provinciae Romana erat.*

5.3. *Hispanus sumus, quia in Hispania habitas.*

5.4. *Fluvii illi longus et magna erant.*

5.5. *Estne Nilus in Europa? Non, fluvium Nilus in Europae non est, sed in Africis.*

También a veces se pide a los alumnos que escriban lo contrario de lo que se afirma en una serie de frases, como en el capítulo VII:

3. Escriba en la columna de la derecha lo contrario de lo que se afirma en la columna de la izquierda:

<i>Puellae nasus foedus est.</i>	<i>Puellae nasus formosus est.</i>
<i>Puella laeta est.</i>	
<i>Fratres iam adsunt.</i>	
<i>Pater per ostium intrat.</i>	
<i>Sacci pleni sunt.</i>	
<i>Malum magnum est.</i>	
<i>Aemilia interrogat.</i>	
<i>Serva oculos aperit.</i>	

O en el capítulo VI del Anexo II (ejercicios de refuerzo):

9. Escriba lo contrario de lo que se dice en las frases siguientes:

- 9.1. *Serva laeta est.*
- 9.2. *Servus ridet.*
- 9.3. *Dominus intrat.*
- 9.4. *Dominus servo amicus est.*
- 9.5. *Prope oppidum habitas.*

Por supuesto, el esquema aquí reproducido se repite en los exámenes, de los que damos como ejemplo el primero que tuvieron que hacer los alumnos de la asignatura de *Latín para Hispanistas* en el mes de noviembre de 2015:

EXAMEN DE LATÍN PARA HISPANISTAS

ECCE THESAURUS IN CORNELII VILLA INVENTUS!

Tusculum est parvum oppidum procul a domo Iulii situm, ubi eius amicus, nomine Cornelius, habitat cum familia sua. Ii qui Tusculi incolant Tusculani appellantur. Cornelii familia, quae Tusculana est, ex patre et matre et liberis et paucis servis servabusque constat. Cur Cornelius non tan multos servos ancillasque habet quam Iulius? Quia Cornelius non tam multam pecuniam quam amicus possidet: Iulius igitur vir pecuniosus est, Cornelius autem non tam pecuniosus quam ille.

Dum Iulius in itinere est cum servis, in lectica a servis portata iter facit, Cornelius autem, cum in via esse debet, equo vehitur sine servis, quia lectica multis nummis constat. Dum Iulius vastorum agrorum dominus est, ubi multi sacci pleni malorum et pirorum carpuntur, Cornelius non latos agros post parvam villam suam habet, ubi non solum rosae, sed etiam lilia colliguntur; postremo dum alter amicus plurimos equos possidet, alter tantum unum equum album et nigrum habet, qui eum valde delectat.

Hodie dum Cornelius aberat, quia in agris proximis flores colligere debebat, in villa tantum femina eius cum liberis et servis servabusque manebat. Tunc filii cum servo, nomine Fulvio, ex atrio exeunt et in hortum intrant, ubi ludere cum

pila volunt. Illic duo filii cum pila ludere solent dum servus eorum curam habet: alter filius pede pilam pulsatur, alter pilam pulsatam sumere debet. Sed si pila acriter pulsatur, aliquando ad terram inter arbores horti cadit, et servus Fulvius pilam amissam quaerere debet. Hoc die quando pila a servo quaerebatur, ecce ille apud altam fici arborem in terra aliquid fulgere videt: "de quo agitur?", se quaerit ipse servus, dum ad arborem appropinquat. Ecce speculum, quod apud altam arborem fulgebat, in terra iacebat: hoc pretiosum est, quia gemmis ornatur. Postquam servus intentus pretiosum speculum invenit, pueros vocat et digito monstrat; pueri speculum quod in terra iacebat non tollunt, sed magna voce matrem laeti vocant: "mater, ecce pretiosum speculum a Fulvio nostro apud arborem in horto inventum; magnus thesaurus in villa nostra occultabatur: iam pecuniosi sumus, quia hoc multis nummis constare debet".

Mater filiorum voces audit, celeriter in hortum intrat et ad eos qui pretiosum speculum aspiciabant appropinquat. Illa speculum videt neque agnoscit, quia eius specula tam pretiosa non sunt quam illud. Deinde e terra speculum tollit et ante oculos breviter tenet: "filii, Fulvio nostro gratias agite" -inquit- "quia nobis magnum thesaurum invenit: iam non tam pauperes quam antea sumus".

1. Lea detenidamente el texto y haga un breve resumen del mismo que recoja los aspectos fundamentales de la historia que se narra.

2. Traduzca los fragmentos siguientes:

2.1. *Sed si pila acriter pulsatur, aliquando ad terram inter arbores horti cadit, et servus Fulvius pilam amissam quaerere debet. Hoc die quando pila a servo quaerebatur, ecce ille apud altam fici arborem in terra aliquid fulgere videt: "de quo agitur?", se quaerit ipse servus.*

2.2. *Deinde e terra speculum tollit et ante oculos breviter tenet: "filii, Fulvio nostro gratias agite" -inquit- "quia nobis magnum thesaurum invenit: iam non tam pauperes quam antea sumus".*

3. Ponga en latín las frases siguientes:

3.1. *Cornelio no viaja en litera, sino en un caballo blanco y negro.*

3.2. *Mientras los niños juegan con la pelota en el jardín, el esclavo encuentra un costoso espejo en el suelo junto a un árbol.*

3.3. *Cornelio recoge rosas y lirios en unos campos junto a su pequeña casa.*

4. Indique a quién se refiere cada una de las afirmaciones siguientes:

4.1. *A villa abest, quia in agris proximis laborare debet.*

4.2. *Cum liberis et servis servabusque manet in villa.*

4.3. *In horto puerorum curam habet.*

4.4. *Is Cornelium delectat.*

4.5. *Illud in horto apud arborem invenitur.*

5. Conteste en latín a las preguntas siguientes:

5.1. *Qui sunt Tusculani?*

5.2. *Quomodo est familia Cornelii pecuniosa an pauper? Qua de causa?*

5.3. *Quomodo iter facere solet Cornelius?*

5.4. *Qua de causa illi speculum pretiosum esse sciunt?*

5.5. *Quomodo ludebant pueri in horto?*

- 5.6. *Quid faciebat Fulvius dum Cornelii filii ludebant?*
6. *Verumne an falsum? Et si falsum, qua de causa?*
- 6.1. *In agris quorum Cornelius dominus est tantum mala et pira carpuntur.*
- 6.2. *Speculum in horto inventum pretiosum est, quia ex argento factum est.*
- 6.3. *Dum pueri ludebant, servus sub arbore placide dormiebat.*
- 6.4. *Postquam mater speculum sumit, ante oculos tenet et plorare incipit quia foeda videtur.*
- 6.5. *In horto Cornelii altae arbores erant, inter quas pila aliquando amittebatur.*
7. Ponga en voz pasiva las oraciones siguientes:
- 7.1. *Servus speculum in horto invenit.*
- 7.2. *Puer pilam pulsat.*
- 7.3. *Cornelius rosas carpit.*
- 7.4. *Servi dominum in lectica portant.*
8. Traduzca las siguientes formas verbales: *agite, volunt, ludebamus, amittebatur, pulsata, eratis, eunt, exeunt, intra, tollunt.*
9. Complete los huecos en las oraciones siguientes:
- 9.1. *Domin__ ab__, quia in agr__ proxim__ flor__ collig__.*
- 9.2. *Cum pil__ in hort__ lud__, pueri.*
- 9.3. *Serv__ puer__ cur__ hab__ dum illi lud__.*
- 9.4. *Fulvi__ pil__ amiss__ quaer__.*
- 9.5. *Ad arbor__ serv__ cum pil__ appropinqu__.*
- 9.6. *In terr__ pretios__ specul__ fulg__.*

Expuesto en sus líneas generales el método en el que hemos estado trabajando durante todos estos años, queremos añadir que cuando lo presentamos durante las *Jornadas de Innovación Didáctica* de Málaga, ya referidas, así como en el artículo publicado en el número 6 de la revista *Thamyris*, usamos la expresión «método híbrido» para definirlo, por cuanto que, aunque partimos de un método activo y entre los ejercicios que proponemos a los alumnos hay varios que le obligan a comprender en latín y a responder en esa misma lengua, algunos otros, pensados sobre todo para repasar y reforzar los contenidos gramaticales estudiados, están más en la órbita de lo que llamamos “método tradicional”²¹. Por supuesto también es “híbrido” en cuanto que, aunque trabajamos el uso oral y escrito del latín para aumentar la competencia lingüística de los alumnos en esta lengua, la lengua vehicular en clase suele ser habitualmente el español.

Justificado el porqué del nombre usado, también hay que reconocer que, en realidad, no hemos inventado nada, pues en un reciente estudio llevado a

²¹ No cabe duda de que muchas de las propuestas de renovación didáctica en el ámbito de la enseñanza del latín — y de las lenguas clásicas en general — se pueden adscribir a esta categoría de métodos híbridos, como las propuestas de Alcalde-Diosdado 2000, que sin renunciar al trabajo a partir de textos originales que son objeto de traducción y de análisis morfosintáctico incorpora algunos aspectos procedentes de la pedagogía de las lenguas vivas.

cabo por Gala López de Lerma para su tesis doctoral²² a partir de una serie de encuestas en las que participaron un total de 186 profesores españoles de Clásica, que imparten docencia en Secundaria y Bachillerato, aproximadamente un 45% de ellos reconocieron usar en sus clases una mezcla del método gramática-traducción y del método inductivo-contextual o, directamente, materiales propios²³ — frente a un 47% que dice usar sólo el método gramática-traducción y un escaso 8% que emplea exclusivamente el método inductivo-contextual —. Asimismo, al preguntarles la razón de la mezcla de métodos, los encuestados responden que lo hacen para conseguir así una «mezcla atractiva»²⁴.

Y es que estamos convencidos de que en un escenario como el del sistema educativo español, donde los alumnos al llegar a 2º de Bachillerato hasta ahora tenían que pasar un examen de Selectividad donde lo que se pedía era traducción con diccionario y análisis morfosintáctico, el profesor que quisiera emplear el método inductivo-contextual, en el mejor de los casos, lo hace sólo en 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, y al llegar a 2º se ve obligado, sin tener por qué renunciar por completo al método activo, a introducir al alumno en nuevas “habilidades”, como el manejo del diccionario, la traducción y las que tienen que ver con el análisis morfosintáctico. Pues bien, ante esta realidad, ¿no será más lógico trabajar desde el principio con lo mejor del método activo y del gramática-traducción, eso sí, según lo que hemos expuesto, primando el primero sobre el segundo?

De este modo, frente a la disyuntiva que a veces muchos profesores de Latín se plantean sobre cuál es el mejor método a seguir con sus alumnos, si el gramaticalista, que al fin y al cabo es el que la Selectividad ha venido exigiendo hasta ahora, o el que pone el acento en potenciar la competencia oral y escrita en la propia lengua latina, llamémoslo método activo o inductivo-contextual, por nuestra experiencia proponemos abrir una tercera vía, la que apuesta por construir el proceso de aprendizaje desde los presupuestos del método activo, pero sin renunciar a ciertas actividades que nos van a garantizar un mejor dominio de los aspectos gramaticales y léxicos por parte de los alumnos, en suma, eso que llamamos método híbrido.

A modo de conclusión, podemos afirmar que la experiencia desarrollada durante todos estos años en la Universidad de Málaga es altamente positiva. De entrada, y quizás aquello en lo que más se fijan las autoridades académicas, los resultados obtenidos en las asignaturas donde se ha aplicado el método son sorprendentes: no se trata sólo de que el número de suspensos haya descendido radicalmente en grupos de más de 60 alumnos — frente a lo que era la tónica

²² Cf. López de Lerma 2015.

²³ Cf. López de Lerma 2015: 183.

²⁴ Cf. López de Lerma 2015: 196.

habitual cuando aplicábamos la metodología gramática-traducción —, sobre todo en Hispánica, sino, lo más importante para nosotros, que el número de alumnos no presentados es muy reducido, lo que significa que para ellos resulta factible realizar el esfuerzo de estudiar una materia que les resulta atractiva y fácil de seguir²⁵. Asimismo, la reducción de los textos que se trabajan, aunque la oferta de actividades se amplía notablemente, ha permitido que algunos años fácilmente se alcancen los *capitula* 15 y 16, lo cual repercute en que los conocimientos finales que adquieren los alumnos incluyen las principales estructuras morfosintácticas de la lengua latina, con lo que están más preparados para afrontar con éxito otras asignaturas donde se exige un cierto nivel en lengua latina, sobre todo en el Grado de Hispánica.

Para terminar, digamos que durante el desarrollo del PIE009-2013 colaboró con nosotros el profesor José Manuel Ortega Vera, del IES Licinio de la Fuente de Coín (Málaga), que aplicó estos materiales, con ciertas adaptaciones y añadidos — como la inclusión de ejercicios de etimología — a 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, con excelentes resultados²⁶. Esto creemos que es otra prueba más de que, con las adaptaciones oportunas, un método híbrido que prime los aspectos activos o inductivos-contextuales es una buena manera de abordar la enseñanza de la lengua latina, sea cual sea el nivel donde ello se aplique.

²⁵ Veamos algunas estadísticas de la asignatura de *Latín para Hispanistas* del Grado de Hispánica, que es la que normalmente impartimos nosotros. Así, durante el curso 2013/2014, de un total de 75 alumnos, hubo 4 suspensos y 10 no presentados, es decir, apenas un 5,3% y un 7,5% respectivamente; 2014/2015, de un total de 62 alumnos, hubo 10 suspensos y apenas 6 no presentados, es decir, un 16,12% y 9,6% respectivamente; en el curso 2015/2016, de un total de 63 alumnos sólo ha habido 8 suspensos y 8 no presentados, un 12,7% en ambos casos.

²⁶ Una muestra de los materiales por él creados se puede encontrar en *Iulius et familia sua*. URL: http://agrega.juntadeandalucia.es/visualizar/es/es-an_2015021712_9122926/false.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Miquel, J. (2015), “La traducción pedagógica como herramienta didáctica: hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula”, *Thamyris*, n. s. 6: 137-165. URL: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/AGUILAR.pdf> [acceso 17/04/2016].
- Alcalde-Diosdado Gómez, A. (2000), “La necesidad de renovación didáctica en las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica”, *Estudios Clásicos* 42. 118: 95-131.
- Debut, J. (1976), *La enseñanza de las lenguas clásicas*. Vers. esp. de I. Esteban. Barcelona: Paideia.
- Jiménez Delgado, J. (1966), “La lectura cursiva de autores”, in *Didáctica de las lenguas clásicas: estudios monográficos I*. Madrid: Publicaciones de la revista *Enseñanza Media*, 87-105.
- López de Lerma, G. (2015), *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Macías Villalobos, C. (2012), “La aplicación del método inductivo-contextual a la enseñanza del latín en el ámbito universitario: una experiencia”, *Thamyris*, n. s. 3: 151-228. URL: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris3/MACIAS.pdf> [acceso 17/04/2016].
- (2015), “Algunas consideraciones y materiales para abordar la enseñanza del latín según una metodología híbrida”, *Thamyris*, n. s. 6: 201-300. URL: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/MACIAS.pdf> [acceso 17/04/2016].
- Miraglia, L. (1996), “Cómo (no) se enseña el latín”, *Micromega* 5. Traducción del italiano de J. Hernández Vizuete. URL: <http://www.latinitatis.com/latinitas/textus/miraglia.htm> [acceso 17/04/2016].
- Miraglia, L. (2010), *Fabulae Syrae: Graecorum Romanorumque fabulae ad usum discipulorum Latine narratae*. Roma: Accademia Vivarium Novum.
- Ørberg, H. H. (1990), *Lingua Latina per se illustrata, Pars II: Roma Aeterna*. Grenaa: Domus Latina.
- (1991), *Lingua Latina per se illustrata, Pars I: Familia Romana*. Grenaa: Domus Latina.
- (1998), *Lingua Latina per se illustrata. Exercitia Latina I*. Grenaa: Domus Latina.
- (2006), *Lingua Latina per se illustrata. Fabellae Latinae*. Roma: Accademia Vivarium Novum.
- Ørberg, H. H., Miraglia, L., Canales Muñoz, E. y González Amador, A. (2007), *Lingua Latina per se illustrata. Latine Doceo: Guía para el profesorado*. Guadix: Cultura Clásica.

- Ørberg, H. H., Canales Muñoz, E. y González Amador, A. (2008), *Lingua Latina per se illustrata. Morfología latina & Vocabulario latín-español*. Guadix: Cultura Clásica.
- Ortega Vera, J. M., *Iulius et familia sua*. URL: http://agrega.juntadeandalucia.es/visualizar/es/es-an_2015021712_9122926/false [acceso 17/04/2016].
- Ramos Maldonado, S. (2015), “Proyecto *Sal Musarum ad iuvenes studiosos collatus*: una adaptación moderna de los métodos de los humanistas para la enseñanza de la lengua latina”, *Thamyris*, n. s. 6: 167-200. URL: http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/SANDRA_RAMOS.pdf [acceso 17/04/2016].
- Valcárcel, V. (1995), “La traducción del latín”, in V. Valcárcel (ed.), *Didáctica del latín. Actualización científico-pedagógica*. Madrid: Ediciones Clásicas, 89-110.

(Página deixada propositadamente em branco)

DE COMO OS CLÁSSICOS AUMENTAM A FRUIÇÃO DA LITERATURA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA (How classical studies enhance appreciation of literature: a didactic proposal)

MARIA CRISTINA PIMENTEL (mpimentel1@campus.ul.pt)¹
Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa

RESUMO – Neste estudo, sugerem-se algumas estratégias didáticas concertadas com o objetivo de levar os alunos a verificar que o conhecimento da história, da mitologia e dos autores clássicos é imprescindível para uma completa e mais profunda compreensão de uma muito significativa parte da literatura portuguesa de todas as épocas.

PALAVRAS-CHAVE: receção, motivos e autores clássicos, literatura portuguesa

ABSTRACT – This study proposes some combined teaching strategies which aim to convince students that a knowledge of history, mythology and the classical authors is essential for a comprehensive and deeper understanding of a very significant part of Portuguese literature from all periods.

KEYWORDS: reception, classical subjects and authors, Portuguese literature

Há uma verdade, que, ainda que irrefutável, hoje em dia já soa a lugar-comum: a de que a cultura clássica é matriz da cultura ocidental. Lugar-comum, porque parece que todos o dizem e afirmam convictamente, embora, na prática, não sejam muitos os que materializam a certeza de que o que hoje somos se deve em decisiva parte ao que nos deixaram os nossos antepassados gregos e romanos. Louve-se quem rema contra a maré de um modelo de educação empobrecedora, toda virada para a tecnologia e o imediato da empregabilidade, louvem-se os que, conscientes do valor formativo dos estudos clássicos, continuam a propor o conhecimento da língua grega e da língua latina, das extraordinárias literaturas que em ambas as línguas se criaram, das culturas que enformaram, do manancial de mitos, temas, motivos e formas que a cada passo vêm ao nosso encontro e nos interpelam, cada vez mais sem eco e sem resposta, porque simplesmente nos passam ao lado, ignorados, despercebidos e, por isso, nem sequer pressentidos, quanto mais sentidos e amados.

São temas eternos que não deixam ninguém indiferente. Quem não se comove perante a verticalidade digna e inflexível de Antígona, quando grita a Creonte “Não nasci para odiar mas sim para amar”²? Quem não se emociona com o rancor surdo e obstinado de Electra, frágil menina posta à margem de

¹ A autora deste estudo discorda em absoluto do AO 90. A sua aplicação neste texto resulta das normas editoriais do volume.

² Pereira et al. 2003: 330. Da peça *Antígona*, Episódio 2: trad. de Maria Helena da Rocha Pereira.

uma corte faustosa, onde é lembrança pungente do crime e da mácula da traição? Quem não chorará com Filoctetes, há dez anos abandonado, velho e doente, na ilha de Lemnos, rasgado da esperança à desilusão mais funda ante uma nova traição, vinda de quem menos esperava? Quem não estremecerá com a dor de Édipo quando se lhe revela, em toda a sua dimensão trágica, o verdadeiro sentido da sua vida e exclama: “Ó luz, seja esta a última vez que te encaro, eu que me revelo nascido de quem não devia, unido a quem não devia e, de quem me era vedado, o assassino”³?

Mas esses temas eternos é preciso conhecê-los, pois, se assim não for, perde-se mais do que os clássicos, perde-se também toda a pluralidade de leituras dos autores que deles fizeram modelo, fonte, musa inspiradora. Lê-se um poema, uma obra que é, também ou sobretudo, leitura dos clássicos greco-latinos. Mas que leitura pode ser a nossa, se não tivermos connosco, conhecido e interiorizado, o tesouro dos mitos e temas clássicos, as linhas de referência dos seus autores, as suas reflexões e modos de olhar e sentir o mundo, os seus medos, as suas dúvidas, o seu espanto perante a vida e a morte?

A nossa leitura é, só pode ser, superficial. E, o que é pior, talvez quem lê assim ‘desmunido’, não tenha consciência dessa impreparação. Perante um texto prenhe de referências clássicas, mesmo que relativa ou parcialmente explícitas, se não se conhecer a história, a mitologia, a literatura clássica, ficar-se-á numa espécie de vestibulo da compreensão ou, tantas vezes, nem a esse limiar será possível chegar. Se aceitarmos que, dos *curricula*, seja banida a presença dos clássicos e os instrumentos para os conhecer, só uns poucos, e decerto muito poucos, descobrirão, por sua conta e risco, esse mundo maravilhoso em que todas as grandes questões foram colocadas e para elas se buscou resposta, em que o homem se deu conta da sua pequenez e da sua grandeza, da fugacidade da vida e da efemeridade da alegria, luminosas sombras em diálogo com o sonho dos grandes ideais, com a aspiração à conquista do supremo bem e à serenidade do espírito.

Assim, aos que amamos a cultura clássica, certos de que esse conhecimento é fundamental e compensador, resta-nos ir provando que assim é. Aos professores, porém, pode abrir-se uma margem de intervenção mais ampla e, decerto, mais eficaz, nomeadamente no âmbito do ensino da Literatura Portuguesa. O desafio pode ser o seguinte: aproveitar todas as oportunidades em que os programas, do ensino básico ao ensino superior, permitem a abordagem de textos em que a presença dos clássicos greco-latinos se faz sentir. Se o objetivo é dar a conhecer e a fruir a literatura portuguesa, então cabe-nos provar que boa parte dessa literatura, desde os seus primórdios até aos nossos

³ Pereira et al. 2003: 270-271. Da peça *Rei Édipo*, Episódio 4: trad. de Maria do Céu Fialho.

dias, se torna incompreensível, ou se lê em pauta minimalista de sentido, se o desconhecimento da cultura clássica, dos seus mitos, dos seus motivos e modelos literários se interpuser e inviabilizar essa fruição.

Há vários anos que coordeno, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, uma unidade curricular do 1º ciclo em Estudos Clássicos, denominada *Recepção dos Autores Clássicos na Literatura Portuguesa*. Frequentam-na alunos de vários cursos da Área de Literaturas, Artes e Culturas, na sua maioria sem qualquer preparação em latim ou grego e, quando muito, com um semestre de Cultura Clássica. O que aqui partilho é parte do percurso através do qual os incentivo, arrisco mesmo dizer ‘os provoço’, a verificarem e admitirem que o desconhecimento da cultura clássica lhes pode vedar o acesso ou, pelo menos, empobrecer gravemente a compreensão, a fruição dos autores que mantiveram diálogo, em variadas vozes e múltiplos ecos, com os autores greco-latinos. Em suma: nesta unidade curricular, impõe-se um objetivo fulcral, o de provar a pervivência que faz com que, transmudando-se em novos rostos e com novas roupagens, os clássicos da clara Grécia e da austera Roma continuem vivos entre nós.

Na presente circunstância, a partilha da minha experiência que, respeitadas as necessárias adequações, julgo possa servir de sugestão para colegas de outros graus de ensino, tem obviamente de deixar de lado muito do que se pode trabalhar ao longo de um semestre ou de um ano letivo, obrigando a escolhas, desde logo a omissão de obras em prosa - e tantas poderiam ser! Alinharei, assim, algumas das ‘estratégias’, se assim lhes posso chamar, com que tento consciencializar os meus alunos para a falta que lhes fazem os clássicos⁴.

1. O PRIMEIRO DESAFIO, O PRIMEIRO TESTE: O JOGO DA QUANTIFICAÇÃO

Tome-se uma composição lírica de Camões, as redondilhas intituladas

⁴ Uso estas (e outras) estratégias como motivação, nas primeiras duas, no máximo três, aulas (4 a 6 horas). Tratando-se de uma unidade curricular de 1º ciclo universitário, centrada na importância dos clássicos na literatura portuguesa desde os seus primórdios até aos nossos dias, o programa tem necessariamente outros objetivos mais definidos e metodologias de análise de textos que ultrapassam esta primeira fase de sensibilização para a urgência de conhecer as obras e os autores clássicos (cuja leitura se vai recomendando à medida que se abordam os textos da literatura portuguesa). Transcrevo os autores do programa da cadeira no ano letivo de 2016/ 2017: Gil Vicente, Luís de Camões, Jorge Ferreira de Vasconcelos, António Ferreira, Diogo Bernardes, Padre António Vieira, Correia Garção, António Dinis da Cruz e Silva, Marquesa de Alorna, Bocage, Almeida Garrett, Soares de Passos, Camilo Castelo Branco, Eça de Queirós, Mário de Sá-Carneiro, Fernando Pessoa, José Régio, Miguel Torga, Sophia de Mello Breyner Andresen, Fiama Hasse Pais Brandão, Ruy Belo, José Saramago, Vasco Graça Moura, Manuel Alegre, Mário de Carvalho, António Mega Ferreira, Nuno Júdice, Luís Filipe Castro Mendes, António Franco Alexandre, José Miguel Silva, José Mário Silva, Adília Lopes, Eduarda Dionísio, Hélia Correia, Manuel Jorge Marmelo e Afonso Cruz.

*ABC em motos*⁵. Distribuído o texto, em que se assinalaram a negrito os nomes dos heróis e heroínas a que o sujeito poético recorre, peço aos alunos que contem esses nomes e, com plena honestidade, registem quantos e quais são do seu conhecimento, um conhecimento todavia não apenas ao nível do ‘já ouvi falar’, mas que implique entender a razão por que são convocados para provar o que o sujeito poético quer afirmar: que, para todos eles, o sofrimento de amor foi largamente inferior à “agonia” que ele experimenta mercê da crueldade, impassível e indiferente, com que a amada, Ana, responde à sua dedicada entrega. Elencadas alfabeticamente, encontramos, por vezes em mais do que uma ocorrência e remetendo para aspetos diferentes dos respetivos mitos, trinta e duas personagens míticas evocadas individualmente (Aquiles, Cassandra, Dejanira, Fedra, Febo, Hércules, Minotauro, Minerva / Palas, Medeia, Narciso, Plutão, Sirena) ou em pares (Dido e Eneias; Eurídice e Orfeu; Galateia e Polífemo; Leandro e Hero; Ninfas e Faunos; Páris e Helena; Pirro e Políxena; Diana e Actéon; Tisbe e Píramo; Vénus e Páris), e quatro figuras históricas do mundo greco-romano: o pintor grego Apeles; Artemísia, a amada irmã e esposa de Mausolo, sátrapa da Cária; Cleópatra; Júlio César. A esta profusão de referências clássicas, contrapõe-se a escassíssima evocação de um par bíblico, Judite e Holofernes, e de uma personagem da mitologia literária anglo-saxónica, Genebra (a rainha Guinavere), mulher do rei Artur e amada de Lancelote⁶.

O teste ou desafio quantitativo permite tirar significativas conclusões. Ainda que, com uma ou outra exceção - como é o caso de Aquiles em que é necessário conhecer as narrativas posteriores aos Poemas Homéricos para entender a alusão de Camões⁷ -, as referências pressuponham as versões mais comuns dos mitos, os leitores de hoje, mesmo universitários da área de Humanidades, costumam obter um resultado diminuto em termos de conhecimento dos mitos: uma média de

⁵ Ainda que alguns estudiosos tenham levantado dúvidas quanto à autoria camoniana. Recorro à edição de Pimpão 1953: 43-47, onde constam os quarenta e um tercetos.

⁶ Há, ainda, a referência a personagens de identificação incerta, como: 1. Hébis: talvez Hebe, filha de Zeus e Hera, que servia o néctar aos deuses, depois substituída nessas funções por Ganimedes. Se esta mudança pode refletir-se no que Camões diz nos primeiros dois versos do terceto (vv.46-47: “Hébis e Dido morreram / com o rigor da mudança”), não há todavia notícia de que Hebe tenha posto termo à vida. Bem pelo contrário, aquando da apoteose de Hércules, foi dada em casamento ao herói. 2. Xantopeia e Apónio (vv.121-123), par não identificado, quebra-cabeças para os estudiosos de Camões.

⁷ Vv.7-9: “Aquiles morreu no templo, / contemplando de gíolhos; / eu, quando vejo esses olhos”. Como é sabido, a *Iliada* não conta a morte de Aquiles e, na *Odisseia*, a alma do herói, que Ulisses encontra no mundo dos mortos (Canto 11), não conta o seu fim. É preciso conhecer as narrativas posteriores aos Poemas Homéricos que contam que Aquiles vira Políxena, a mais nova das filhas de Príamo e Hécuba, e se apaixonara. Terá então prometido a Príamo que trairia os Gregos e passaria para o lado dos Troianos se ele consentisse no enlace. O velho rei acedeu e marcou-se como local para firmar o tratado o templo de Apolo Timbreu. Aquiles veio para o templo, sem armas, e aí foi surpreendido por Páris que, escondido atrás da estátua do deus, o atingiu com uma seta no calcanhar, a única parte vulnerável do seu corpo.

três a cinco. Confrontados com a pergunta: ‘então para entendermos este poema o que é possível fazer?’, quase sempre avançam a esperada resposta: ‘Vou à net’. Mas ninguém nega que ir à net procurar uma a uma as mais de três dezenas de referências mata todo o interesse e toda a fruição do poema.

Esta abordagem, devo todavia confessá-lo, não os abala demasiado. Invoçam que o poema é exceção, que nem é dos mais conhecidos, que o Camões de que eles gostam nem é aquele. Aí aplico-lhes nova estratégia, precisamente indo a outras composições de Camões, para provar que:

2. TODA A OBRA DE CAMÕES PRECISA DE QUE SE CONHEÇAM OS CLÁSSICOS

Em geral, são os sonetos que mais colhem o apreço dos alunos, o que me leva a apresentar-lhes três, sequenciais na edição de Costa Pimpão (1953: 163-164): o facto de poderem pressupor uma leitura seguida por parte de um apreciador de sonetos de Camões serve o nosso propósito, pois os alunos talvez sejam levados a admitir o desconforto que lhes causaria ter de, passe o plebeísmo, ‘saltar’ três poemas⁸ por pouco ou nada os entenderem e, conseqüentemente, os não apreciarem. O primeiro desses sonetos (61), depois da necessária explicação dos mitos a que se terá procedido a propósito de *ABC em Motos*, já tem a sua chave de interpretação desvendada: trata-se do mito de Hero e Leandro⁹, e o foco incide sobre a figura do jovem, pouco antes de as ondas o tragarem, cheio de preocupação com a amada, a formular um voto: que, ao menos, Hero se salve e não veja o corpo morto do amado. Aos alunos, façamos notar que só quem conhece o episódio sabe que tal voto não será satisfeito. Por isso, só de posse desse conhecimento se entenderá a subjacente nota trágica do soneto: o mar cuspirá o cadáver justamente junto à torre de Hero, a vida dela também se perderá, pois a ‘enveja’ que o mar tivera do amor pleno, da felicidade perfeita dos dois amantes, não fora ainda satisfeita.

Os sonetos 62 e 63 ocupam-se da história de Céfalos e Prócris. O mais natural - o que dará força à nossa verificação - é que os alunos, uma vez mais, desconheçam o mito. Por isso, não poderão senão admitir que ambos os sonetos se lhes tornam opacos, incompreensíveis. Camões segue de perto a primeira parte do mito, desenvolvida em Ovídio *Met.* 7.688 sqq., e para no momento em que marido e mulher venceram todas as adversidades: o desejo da Aurora, que queria Céfalos; a ciumenta dúvida que leva Céfalos a pôr à prova a mulher; a vacilação dela; a zanga e a separação. Apaziguados, nada parece já ameaçá-los.

⁸ Ou quatro, se quisermos documentar essa presença com o soneto 64 (“Os vestidos Elisa revolvía”), que exige o conhecimento de Vergílio e do soberbo episódio da morte de Dido, no canto 4 da *Eneida*.

⁹ Sobre a pervivência deste mito, em particular em autores portugueses ou de língua portuguesa, cf. Pimentel 2012, em cujas pp. 188-189 se remete para bibliografia específica.

Se contarmos aos alunos as linhas do episódio até esse momento de reunião e felicidade, eles decerto ficarão satisfeitos, crentes de que já perceberam o sentido dos sonetos. Ora, há que mostrar-lhes que só o leitor que conhece Ovídio sabe que, porque os deuses raramente consentem a felicidade perfeita, a história de amor de Céfalos e Prócris não teve um final feliz. Levemo-los a lerem a sequência da história nas *Metamorfoses* e, também, na *Arte de Amar* (3.683-746), e decerto os poemas ganharão em profundidade, em riqueza de significado.

E, para não deixarmos esquecidos *Os Lusíadas*, poema épico cujo estudo os alunos associam a um acervo imenso de mitologia que só desbravarão, em penosa e desmotivante tarefa, com a ajuda das profusas notas de edições escolares, trabalho hercúleo que diminuirá se forem sabendo um pouco mais de cultura clássica, faça-se, apenas, um teste, que constitui em apresentar duas estrofes, 31 e 32, do Canto 3 de *Os Lusíadas*, incluídas na longa analepse em que Vasco da Gama conta a história de Portugal ao rei de Melinde. Eis o texto (Camões 1972: 85):

De Guimarães o campo se tingia
Co' o sangue próprio da intestina guerra,
Onde a mãe, que tão pouco o parecia,
A seu filho negava o amor e a terra.
Com ele posta em campo já se via;
E não vê a soberba o muito que erra
Contra Deus, contra o maternal amor;
Mas nela o sensual era maior.

Ó Progne crua, ó mágica Medeia,
Se em vossos próprios filhos vos vingais
Da maldade dos pais, da culpa alheia,
Olhai que inda Teresa peca mais!
Incontinência má, cobiça feia,
São as causas deste erro principais:
Cila, por uma, mata o velho pai;
Esta, por ambas, contra o filho vai.

Aos alunos podemos perguntar o que sabem das três personagens míticas aqui evocadas: Procne, Medeia, Cila. Decerto identificarão apenas a segunda, mas talvez já seja menos provável que saibam justificar com exatidão o uso do adjetivo 'mágica' para a caracterizar. Partindo do princípio de que sabem quem foi D. Teresa e qual o conflito que a opôs a D. Afonso Henriques, bem como o papel do galego Fernão Peres de Trava, pergunte-se porque é pertinente o paralelo com as três figuras míticas e que traços das suas histórias contribuem para denegrir a imagem da rainha e fazer dela uma mãe mais execranda que as piores mães filicidas da Antiguidade.

3. A IMPORTÂNCIA DE UM TÍTULO OU DE UMA EPÍGRAFE

Outro caminho, nesta motivação, é provar aos alunos que a remissão para um arquétipo clássico reconhecido nos guia numa leitura muito mais profunda do que aquela que fica ao alcance de quem o ignora. Ao contrário do que acontece hoje em dia, os leitores do séc. XVI e seguintes não precisavam da epígrafe *Arma virumque cano* para identificar o modelo épico vergiliano no primeiro verso de *Os Lusíadas*, “As armas e os barões assinalados”. Mas, perante *O Canto e as Armas* de Manuel Alegre, publicado em 1967¹⁰, ao encontrarmos em epígrafe a expressão *Arma virumque cano*, seguida do registo da autoria de Vergílio e da inclusão na *Eneida*, guia que Manuel Alegre nos dá para a sombra tutelar a que se acolhe, que eco acorda hoje em dia essa referência? Em que nos ajuda à interpretação da estrutura de *O Canto e as Armas* e de cada poema em si? Ou quando lemos, do mesmo poeta, o título *Um Barco para Ítaca*, com duas epígrafes de Homero¹¹, isso será suficiente para entendermos o que significa a figura de Ulisses e o seu atormentado périplo na obra do poeta nosso contemporâneo?

Ainda assim, as epígrafes são, como disse, para quem as souber aproveitar, um guia precioso para uma primeira interpretação. Em outros casos são os títulos que, *a simili*, desempenham essa função e é fácil provar que, sem eles, há poemas (ou contos, ou recolhas poéticas, ou romances...) que podem ser lidos e entender-se, mas, arredados desse referente clássico, somente a um nível demasiado linear e imediato de sentido. O exemplo por que tenho o hábito de começar é o de um poema de um autor injustamente quase já esquecido, Egito Gonçalves, de que apresento os primeiros versos, sem dar o título:

Amanhã de manhã lereis no jornal uma nova guerra
e formulareis o desejo de vitória de um dos lados...
amanhã desejareis uma nova mulher,
fechareis um negócio, comprareis bilhete para o cinema,
passareis em revista as vossas ambições,
suareis, tereis cóleras, jogareis o bridge...

amanhã a Morte olhar-vos-á um passo mais de perto;
amanhã o Amor olhar-vos-á um passo mais de longe. (...)

A análise flui, ligeira, da parte dos alunos: ‘a vida desenrola-se a um ritmo constante e previsível; a morte é inelutável; o homem não muda as suas ambições; tudo acaba, até o amor...’. É o que tenho ouvido, entre outras frouxas

¹⁰ Alegre ²2000: 163.

¹¹ Alegre ²2000: 251. Publicado em 1971.

tentativas de interpretação. Só depois apresento o título do poema, ‘Cassandra particular’¹², e, se os alunos sabem quem foi Cassandra, ou se o sabem de mim, é de imediato outra a interpretação, desde logo na perceção do valor do futuro das formas verbais e do desalento que se desprende da profecia que, aconteça o que acontecer, sempre se cumprirá, exata e perturbadora.

O mesmo costume fazer com outros poemas, dados sem título, numa primeira fase, e com título, depois de verificada a pobreza, ou mesmo impossibilidade de real interpretação. Assim acontece com vários poemas de Miguel Torga¹³ ou de Sophia, mas também com dois poemas de José Miguel Silva que, já no nosso século¹⁴, publicou um livro cujo título, *Ulisses já não mora aqui*, por si só, e independentemente do facto de apelar para um filme de culto do poeta (*Alice doesn't live here anymore*, de Martin Scorsese), constitui um roteiro para a sequência dos poemas e a arquitetura da recolha¹⁵. O primeiro poema intitula-se ‘Na ilha de Calipso’:

De súbito, parecia
que nada nos faltava:
andorinhas, oliveiras, hortelã.

A brisa no meu rosto é a brisa
no teu rosto. A 110 à hora,
quem se lembra
de uma vinha destruída?

São 3 e 25
e nenhuma autoridade nos daria
mais de 15 anos.

O segundo intitula-se ‘Lamento de Calipso’:

Primeiro foi o bule,
de seguida foi a asa.
Que mais irás quebrar.

Não sei o que fazer com o teu sim,
o teu não, o teu

¹² Gonçalves 1971: 65.

¹³ Cito apenas quatro exemplos, de que dou o título e o primeiro verso, segundo Torga 1995: ‘Orfeu’ (“Deço aos Infernos sem nenhuma esperança”, em *Diário* VI, p. 581); ‘Sísifo’, (“Recomeça...”, em *Diário* XIII, p. 1257); Ícaro’ (“Minhas asas humanas de poeta!”, em *Diário* XV, p. 1473); ‘A Esfinge’ (“Sei a resposta inútil”, em *Diário* XV, p. 1560).

¹⁴ Publicado em 2002 na editora & etc., e, em edição revista, na ed. Língua Morta, em 2014. Cito pela edição de 2002, em cujas pp. 44 e 45 se encontram os dois poemas.

¹⁵ Muito recente e significativo sob este aspeto, veja-se o livro de Mendes 2016.

passa-me o açúcar.

A distância dos teus olhos não a sei
abreviar, o latido dos teus sonhos
não me deixa adormecer.
Gostava de te amar um pouco menos,
de voltar ao meu rebanho
de feridas e sopores,

regressar ao rijo barro dos domingos
em que não te conhecia,
ao supor de suas tardes

quando ainda não sabia
da dureza do cimento, nem dos medos
de quebrar e ser quebrado.

Os poemas, significativamente, são sequenciais no livro. Claro que, sem o título, podem ler-se na pauta da alegria e deslumbramento do início do amor, quando tudo é leve e a loucura se inscreve na normalidade, fascínio que um dia (quase sempre) morre e se transforma em amargor, ressentimento, mágoa de não poder reconstruir a vida de antes sobre um vazio intransponível. Claro que, ainda assim, os poemas falam do que todo o ser humano conhece, viveu, sente ou sentiu, e, por isso, não deixam - não creio que deixem - indiferentes quem os lê. Mas se, dando os títulos, os alunos acrescentarem como que um suplemento de significado - o que vem com o conhecimento do fascínio de Calipso por Ulisses, depois transformado em prisão, em aborrecimento, em fastio, em impaciência -, decerto os poemas ganham outra dimensão.

4. VIAGEM EM TORNO DE UMA OBRA OU DE UMA FIGURA MÍTICA

Sirva a referência à história de Ulisses ou, de um modo mais geral, aos Poemas Homéricos, para abordar, ainda que brevemente, outro modo de provar a urgência do conhecimento dos clássicos na literatura portuguesa. Pode o professor ensaiar uma antologia de poemas, mais vasta ou mais restrita consoante queira abarcar mais ou menos referências, centrar-se num episódio ou evocar um mais amplo leque de personagens. Duas sugestões, apenas, uma em torno da *Odisseia* 23, em concreto o regresso de Ulisses a Ítaca, outra da *Ilíada*.

Leia-se o poema 'Regresso a Ítaca', de Manuel Alegre¹⁶:

Conheces a casa pelos cheiros e os ruídos

¹⁶ Alegre 2000: 535-536. Originalmente em *Chegar aqui* (1984).

As sombras nas paredes a certas horas
Uma jarra de rosas sobre a mesa
E a primavera no quintal com seu perfume
De terra e musgo e buxo e flores de limoeiro

Conheces a casa até por sua música
Que é um branco silêncio povoado
Por móveis e tapetes ecos vozes

Este devia ser o teu lugar sagrado
Aquela Ítaca secreta em que pensavas
Quando buscavas um caminho ou um destino

Mas eis que chegas e algo está mudado
É certo que na vila os velhos te reconheceram
Como a Ulisses o fiel porqueiro

Porém na casa algo está diferente
O teu próprio retrato te parece um outro
E mais do que nunca sentes-te estrangeiro

Por isso o teu exílio é sem remédio

E compare-se com este outro, de Pedro Mexia (2000: 108), intitulado 'Ao contrário de Ulisses':

Infeliz quem, ao contrário
de Ulisses, volte a casa
e nem sequer um cão, nem
um cão morto sequer, ladre.

Poderão os alunos sentir, remetendo-se a Homero, o que no poema de Alegre diz a transformação pela ausência de muitos anos, a distância entre o que somos e o que fomos, a memória que não corresponde exatamente ao que lembramos, a violência do exílio que nos impõem ou nos impomos, a impossibilidade de um regresso porque não se regressa nunca ao que já não é? Serão os alunos sensíveis ao que, no poema de Mexia, se afirma da última solidão, aquela que é afinal a da condição humana, quando o homem não tem para quem ou para onde regressar, só por só consigo?

Para a *Iliada*, um só poema, belíssimo, repassado de emoção. Ora, a beleza e a emoção vêm do poema em si, mas também, primordialmente, da evocação do passo da *Iliada* (24.471 sqq.) que é mote de Eugénio de Andrade, leitor assíduo de Homero (v.4: 'o livro sempre à mão'). Lendo o episódio, os alunos, numa

idade em que a vida se sente eterna e parece que a velhice nunca há de chegar, talvez pressintam, na figura de Príamo, no seu orgulho submetido em súplica de pai, não de rei, a angústia da finitude e a fragilidade do ser humano que se aproxima da morte. Talvez pressintam, nas lágrimas de Aquiles, a dor que endurece, o ódio que engordura o coração, enfim apaziguado numa lembrança pungente. E talvez se comovam, perante a perturbação do poeta que rasga a noite em insónia e lê em Homero o insuportável tormento do seu próprio destino. Sem Homero na memória e no coração, o poema ‘À sombra de Homero’ é, decerto, muito belo. Mas apenas isso: o que é pouco. É este o poema¹⁷:

É mortal este agosto – o seu ardor
sobe os degraus todos da noite,
não me deixa dormir.
Abro o livro sempre à mão na súplica
de Príamo – mas quando
o impetuoso Aquiles ordena ao velho
rei que não lhe atormente mais
o coração, paro de ler.
A manhã tardava. Como dormir
à sombra atormentada
de um velho no limiar da morte?,
ou com as lágrimas de Aquiles,
na alma, pelo amigo
a quem dera há pouco sepultura?
Como dormir às portas da velhice
com esse peso sobre o coração?

Fugit irreparabile tempus... Concluo, citando um dos poemas que, animada pela esperança de ter conseguido o meu objetivo, costumo usar como ‘jogada final’ após um roteiro como este, suficientemente elucidativo, creio, de como é imprescindível o conhecimento da cultura e da literatura clássicas para a literatura portuguesa. É um belíssimo poema de Ruy Belo, intitulado ‘Do sono da desperta Grécia’¹⁸, sublime hino ao que devemos à cultura grega:

Nenhuma voz em esparta nem no oriente
se dirigira ainda aos homens do futuro
quando da acrópole de atenas péricles hierático
falou: «ainda que o declínio as coisas
todas humanas ameace sabeis vós ó vindouros
que nós aqui erguemos a mais célebre e feliz cidade»

¹⁷ Andrade ²2005: 534-535. Originalmente em *O Sal da Língua* (1995).

¹⁸ Belo ²2004: 77-78. Originalmente em *Transporte no Tempo* (1973).

Eram palavras novas sob a mesma
abóbada celeste outrora aberta em estrelas
sobre a cabeça do emissário de argos
que aguardava o sinal da rendição de tróia
e sobre o dramaturgo sófocles roubando
aos dias desse tempo intemporais conflitos
chegados até nós na força do teatro
Apoiada na sua longilínea lança
a deusa atenas pensa ainda para nós
Pela primeira vez o homem se interroga
sem livro algum sagrado sob a sua inteligência
e a tragédia a arte o pensamento
desvendam o destino a divindade o universo
Em busca da verdade o homem chega
às noções de justiça e liberdade
Após quatro milénios de uma sujeição servil
o homem olha os deuses face a face
e desafia a força do tirano
E nós ainda hoje nos interrogamos
a interrogação define a nossa livre condição
O desafio de antígona e de prometeu
é hoje ainda o nosso desafio
embora como um rio o tempo haja corrido
«Diz em lacedemónia ó estrangeiro
que morremos aqui para servir a lei»
«E se esta noite é uma noite do destino
bendita seja ela pois é condição da aurora»
Palavras seculares vivas ainda agora
Uma grécia secreta dorme em cada coração
na noite que precede a inevitável manhã

BIBLIOGRAFIA

- Alegre, M. (2000), *Obra Poética*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Andrade, E. (2005), *Poesia*. Porto: Fundação Eugénio de Andrade.
- Belo, R. (2004), *Todos os Poemas II*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Camões, L. (1972), *Os Lusíadas*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Gonçalves, E. (1971), *O Amor Desagua em Delta*. Porto: Inova.
- Mendes, L. F. C. (2016), *Outro Ulisses Regressa a Casa*. Assírio e Alvim.
- Mexia, P. (2000), *Em Memória*. Lisboa: Gótica.
- Pereira, M. H. R. et al. (2003), *Sófocles. Tragédias*. Coimbra: Minerva.
- Pimentel, M. C. e Morão, P. (coords.) (2012), *A Literatura Clássica ou os Clássicos na Literatura: uma (re)visão da literatura portuguesa das origens à contemporaneidade*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Pimentel, M. C. (coord.) (2012), *Hero e Leandro. Leituras de um mito*. Lisboa: Cotovia.
- Pimpão, A. C. (1953), *Camões, Rimas*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Silva, J. Mário (2001), *Nuvens & Labirintos*. Lisboa: Gótica.
- Silva, J. Miguel (2002), *Ulisses Já Não Mora Aqui*. Lisboa: &etc.
- Torga, M. (1995), *Diário*. 2 vols. Coimbra.

(Página deixada propositadamente em branco)

DIDÁTICA DO LATIM – REFLEXÕES E TENDÊNCIAS (Didactics of Latin - reflections and trends)

FÁTIMA FERREIRA (titamargarida@gmail.com)
Colégio Bissaya Barreto, Bencanta - Coimbra

RESUMO – A área da Didática do Latim não tem sido uma aposta forte no nosso país, facto que pode relacionar-se com o quase desaparecimento da disciplina de Latim no Ensino Secundário português. Práticas de ensino desajustadas atribuíram ao Latim as designações de disciplina penosa e difícil, cujas aulas se limitavam ao estudo exaustivo da gramática e à tradução de textos, sem que o sentido dos mesmos fosse verdadeiramente apreendido pelos alunos. O atual investimento na área das Línguas Clássicas requer uma revisão dos conceitos da sua didática específica, que traduza uma síntese entre as práticas do passado e uma metodologia de ensino mais ativa, que valorize a oralidade, a compreensão textual e a aquisição de vocabulário. Repensar a Didática do Latim contribuirá para a consciencialização de que a disciplina de Latim representa um pilar essencial para diversas áreas de estudo, no sentido de uma formação integral e integradora dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Didática, Latim, Ensino

ABSTRACT – Latin didactics has not been a main focus in Portugal, possibly due to the near disappearance of Latin as a subject in the Portuguese secondary school curriculum. Inappropriate teaching practices have also given Latin the reputation of being an arduous and difficult subject, with lessons restricted to the exhaustive study of grammar and translation of texts whose meanings are never fully grasped by students. The current investment in classical languages requires a review of specific teaching concepts, involving a combination of past practices and a more active teaching methodology that values oral communication, reading comprehension and acquisition of vocabulary. Rethinking the teaching of Latin will help raise awareness of the fact that Latin is an essential pillar, in terms of the comprehensive and inclusive training of students, for many other areas of study.

Keywords: Didactics, Latin, Education

“Porque si el Humanismo consiste no tanto en conocer cuanto en sentir la Antigüedad clásica, que sentimiento puede brotar allí donde cada palabra es una barrera que cierra el paso a la comprensión del pensamiento?”
(Delgado 1959: 160)

A reflexão em torno da Didática do Latim em Portugal relaciona-se, de modo indissociável, com a análise da situação do ensino do Latim na atualidade. Se é um facto que na maioria das escolas – públicas e privadas (embora o ensino privado seja um favorável reduto) – a disciplina de Latim deixou de estar

presente no leque de opções a que os alunos podem recorrer, constata-se, também, que, na comunidade científica, a investigação relacionada com a Didática do Latim não tem assumido uma expressão significativa. À exceção de algumas Universidades – Lisboa, Coimbra e Porto – que, por ministrarem cursos de ensino no âmbito das Línguas Clássicas, continuam a dinamizar atividades e a investir em recursos humanos e materiais, a realidade não é confortável para esta área do conhecimento. Como tal, será certo afirmar que a ausência de uma aposta forte na área da Didática do Latim está diretamente associada ao quase desaparecimento da disciplina de Latim no Ensino Secundário e às repercussões que esta situação implica no Ensino Superior na área dos Estudos Clássicos. Portanto, e tendo em conta o título deste artigo, o estudo da Didática do Latim em Portugal requer, por um lado, um olhar sobre as reflexões que foram sendo realizadas ao longo das últimas décadas, com particular atenção para os textos académicos, que integram as atas de Colóquios e Encontros relativos ao tema, e, por outro lado, a análise das tendências que vão surgindo quer no domínio nacional quer internacional.

Analisando algumas das obras de referência do século XX que se debruçaram sobre a Didática do Latim¹, percebemos que, apesar da distância temporal que as separa da nossa realidade (e que as separa entre si), o decréscimo de turmas de Latim no Ensino Secundário - e a conseqüente falta de aposta (sobretudo dos governantes) nesta disciplina - tem aumentado também devido a práticas desajustadas, que se limitam, muitas das vezes, ao estudo exaustivo da gramática, alheado de todas as tendências inovadoras do ensino de línguas. Esta justificação, por si só, é falaciosa, na medida em que é utilizada com frequência para fundamentar opções governativas que se prendem sobretudo com uma visão utilitária do ensino.

A desvalorização da Didática do Latim e do Latim não tem acontecido só em Portugal, sendo transversal à Europa e ao Brasil, e não é uma situação recente. Em publicações dos anos de 1960, 1970 e 1980 já se encontravam várias referências que alertavam para os perigos do ensino voltado para o utilitarismo imediato, bem como para o uso de métodos desajustados. No caso específico de Portugal, relembrem-se as palavras de Maria do Céu Faria, no Colóquio sobre o Ensino do Latim (1973: 65), ao denunciar "... o utilitarismo imediato a que se pretende subordinar todo o ensino, e os métodos e processos obsoletos, incapazes de captar o interesse dos alunos".

A questão de um ensino utilitário já há muito tempo que é focada em várias publicações da área, como demonstram as palavras, de grande atualidade, de Ernesto Faria (1959: 107), ao mencionarem que

¹ Cf. e.g. Adrados (1989), Faria (1959), Pighi (1955) ou Wülfing (1986).

os estudos secundários não são um simples ponto de escala no caminho apressado para as escolas superiores, mas (...) encerram uma finalidade própria de cultura e formação, (...) os ensinamentos ministrados nesse curso devem convergir inteiramente para essa formação e cultura, sem preocupações de ordem puramente utilitária ou de especialização.

1. REFLEXÕES INICIAIS

Constata-se, na atualidade, que o Latim é uma língua que surge apenas em comunidades restritas, essencialmente em meios académicos, e que o seu uso se limita, na maioria das situações, à leitura, análise e tradução de textos antigos. Neste sentido, tem-se verificado que o sistema de ensino português lhe tem reservado um papel menor, perante a ascensão de diversas outras disciplinas, cuja relevância não se discute, mas que contribuem para que apenas um número muito reduzido de alunos possa optar pelo Latim na sua formação. Esta situação não é exclusiva do sistema de ensino português; outros países, como Espanha, França e Brasil, se têm deparado com situações similares.

Contudo, uma pesquisa por países cuja língua materna, muitas vezes, não é de origem novilatina, revela que o Latim persiste e existe até como uma segunda língua, estudado por grupos alargados, que, na maioria dos casos, iniciam um primeiro contacto com a língua latina por volta dos 10 anos de idade. Refira-se, a título de exemplo, o contexto dos Estados Unidos da América, onde o Latim assume grande relevo e cuja valorização terá estado, certamente, na origem de documentos como *Standards for Classical Language Learning* (1996) ou *Standards for Latin Teacher Preparation* (2010).

A relação direta que o Latim estabelece com o Português, a herança que a Cultura Ocidental recebeu da Antiguidade Greco-Latina e as repercussões que esta tem tido em vários domínios, como as artes plásticas, a literatura, o teatro, a filosofia ou a ciência, mostram a vitalidade das línguas grega e latina e justificam, por si só, que se repense a noção da sua didática específica.

Apesar das adversidades supramencionadas, e que se relacionam essencialmente com questões de utilitarismo e de renovação de métodos, a conjuntura atual permite-nos considerar que o ensino das Línguas Clássicas terá condições para crescer². Além disso, o facto de o Ministério da Educação ter

² É de realçar uma série de iniciativas que têm sido levadas a cabo nos últimos anos, em Portugal, das quais se destacam as seguintes referências: <http://xanaaareis.wix.com/projeto-paripassu> [consultado a 20-03-2016]; <http://www.tmp.letras.ulisboa.pt/cec-recursos-e-instrumenta> [consultado a 14-04-2016]; <http://thiasoscech.blogspot.pt/> [consultado a 19-04-2016]; <https://itunes.apple.com/pt/itunes-u/teatro-classico-festea-e-thiasos/id413583271?mt=10> [consultado a 15-04-2016]; <http://www.dge.mec.pt/introducao-cultura-e-linguas-classicas> [consultado a 20-04-2016]; <http://www.ed.uc.pt/educ/curso?id=94> [consultado a 20-04-2016]; http://www.uc.pt/iii/research_centers/CECH/projetos/didaticaLatim [consultado a 15-04-2016]

relembrado as escolas acerca da permissão de abertura de turmas de Latim e Grego, com um número de alunos inferior ao exigido por lei para a generalidade das opções curriculares, será, certamente, uma forma de muitos estabelecimentos de ensino conseguirem contornar as barreiras que nos últimos anos impediram que o Latim e o Grego se mostrassem no conjunto das escolhas.

2. DA DIDÁTICA GERAL À DIDÁTICA ESPECÍFICA

Numa sociedade cada vez mais centrada no pragmatismo, cabe à escola proporcionar aos jovens percursos completos e alargados. No que diz respeito aos professores, torna-se primordial que sejam eles, enquanto detentores de conhecimento e agentes de ensino, a “apresentar aos alunos conceitos que têm significados que não derivam da sua experiência nem se relacionam diretamente com ela” (Young 2011: 616), partindo da noção concreta de que “as disciplinas (...) não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes” (ibid. 2011: 617). Só conseguiremos uma verdadeira evolução do pensamento prezando “a imprescindibilidade de ensinar para que se possa aprender” (Damião & Festas 2010: 239).

Uma das finalidades da didática específica do Latim relaciona-se naturalmente com um dos fundamentos da didática geral: regular e dirigir o processo de ensino-aprendizagem (Mallart 2001: 5), tendo em conta a sua dimensão prática e normativa. Aliás, há a considerar, neste ponto, a extrema relevância de uma investigação conjunta com as Ciências da Educação, no sentido de se trilhar um caminho que vá ao encontro das novas tendências de trabalho, sendo que toda a didática específica só fará sentido se se elencar nos preceitos de base da didática geral.

A didática, de uma forma global, ocupa-se diretamente do modo como se ensina, tendo em conta os conteúdos específicos de cada disciplina, a sua natureza. Aprender Latim não se processa da mesma forma que aprender História, Matemática ou Química. Desta forma, o currículo deve contribuir, de modo efetivo, para desenvolver um determinado procedimento, operacionalizado com uma finalidade devidamente precisa (Wülfing 1986), sendo “necessário tornar a questão do conhecimento a nossa preocupação central, e isso envolve o desenvolvimento de uma abordagem ao currículo baseada no conhecimento e na disciplina, e não baseada no aprendiz, como presume a ortodoxia atual” (Young 2011: 610).

3. EXPERIÊNCIAS COM HISTÓRIA

Nos séculos XVI e XVII publicaram-se na Europa dois importantes textos que constituem as primeiras manifestações estruturadas em relação ao

conceito de Didática em geral: *Ratio Studiorum*, da Companhia de Jesus, e *Didactica Magna*, de Comênio. O legado que nos deixaram permanece, até hoje, com uma atualidade excepcional, tanto pelos conceitos transmitidos como pela forma visionária com que sintetizaram as questões inerentes à dinâmica do ensino e da aprendizagem.

No que diz respeito à obra da Companhia de Jesus, *Ratio Studiorum*, a tónica põe-se na consciência da importância da educação na preparação do indivíduo enquanto agente ativo da sociedade e, como refere Miranda (2009: 42) “pretende uma profunda formação do homem, através, principalmente, do conhecimento e interiorização dos grandes autores e das suas obras mais significativas”, pondo em prática “um modelo de educação humanístico capaz de resistir à fragmentação dos saberes” (id. 2009: 36). Os jovens eram primeiramente instruídos através do estudo das línguas, das humanidades, da retórica e das artes, considerando-se que estes pilares constituíam pressupostos equitativos para a prossecução dos outros estudos seguintes. O Latim e toda a Antiguidade Clássica constituíam uma base imprescindível e transversal. “Estudar os clássicos era, pois, recuperar, acima das rupturas, uma unidade cultural e linguística fundamental para a formação da consciência histórica” (id. 2009: 21).

Para além da sistematização que os Jesuítas nos deixaram acerca do processo de ensino-aprendizagem, encontra-se, nesta obra, uma preocupação relativa à formação dos professores, desde o seu percurso académico, passando pelos métodos, que se queriam diversificados e adequados aos diferentes níveis de ensino e aos conteúdos transmitidos. A avaliação, “compreendida como condição de progresso” (id. 2009: 42), era outra das preocupações da pedagogia da Companhia de Jesus. Os seus diversos momentos formais eram devidamente estruturados e preparados por todos os intervenientes. Ainda nas palavras de Margarida Miranda, “é na verdade o regime escolar (e, nessa medida, também o plano de estudos, o código e o regulamento) que presidiu ao ensino nos colégios dos Jesuítas, desde que foi composto (no final do séc. XVI) até à extinção da Companhia de Jesus, em 1773 (com as necessárias adaptações, claro)”³.

Comênio, por seu lado, preconizava, na sua *Didactica Magna*, alguns métodos que continuam, hoje em dia, a requerer o nosso interesse e a nossa atenção. No que diz respeito ao ensino das línguas e em particular do Latim, alertava já para a ideia errada de iniciar o ensino de uma língua pela gramática, transmitindo-se um conjunto de regras em abstrato, que só numa fase posterior tinham lugar a exemplificação. Para Comênio, era essencial que se começasse pelo vocabulário, chamando a atenção para a relação intrínseca que se deve estabelecer entre as palavras e o que elas designam. Sugeria-se um processo

³ <http://dererummundi.blogspot.pt/2010/01/ratio-studiorum-dos-jesuistas.html> [consultado a 15-04-2016]

de ensino-aprendizagem com recurso a atividades práticas, à exercitação, “ouvindo, lendo, relendo, transcrevendo, tentando a imitação com a mão e com a língua, o mais frequentemente possível” (Coménio 2006: 334), com exercícios que se relacionavam diretamente com os conceitos, defendendo que “os primeiros exercícios de uma nova língua sejam acerca de matéria já conhecida” (id. 2006: 336).

Estes dois importantes documentos mostram-nos, apesar da distância temporal face à nossa realidade, uma visão muito objetiva acerca do ensino, com a consciência clara da necessidade de estabelecer uma série de procedimentos didáticos cujo objetivo máximo era uma aprendizagem completa e abrangente dos alunos.

Conscientes de que, na época em que estas duas obras foram redigidas, a área das Humanidades era transversal a todo o ensino, uma vez que o aluno contactava obrigatoriamente com as línguas da Antiguidade, pois as grandes obras estavam escritas nessas línguas, há que olhar para o seu legado como um ponto de partida, um ponto de convergência entre o passado e o futuro.

Ora, na atualidade, a situação é distinta. Esta circunstância deve-se a múltiplos fatores: um deles é o entendimento generalizado de que o conhecimento considerado mais erudito e abstrato deve dar lugar ao conhecimento prático e funcional; outro fator é a crítica aos métodos tradicionais que se associam ao ensino das Línguas Clássicas, métodos que se consideram austeros por solicitarem a cada passo a memorização de elementos dispersos e sem sentido na realidade vivencial dos alunos. Em suma, “os que se opõem ao ensino do Latim relatam o carácter ineficaz e estéril do seu ensino” (Delgado 1959: 137).

4. TENDÊNCIAS PARA UMA “NOVA” DIDÁTICA DO LATIM

A importância inegável do Latim requer que se repense o modo como esta língua se aprende, sendo, para tal, necessário que se revejam os métodos, nomeadamente a abordagem da gramática e a integração da cultura, aproximando-os do contexto histórico e social em que vivemos e trabalhando a interação com outras áreas. Para tornar a didática do Latim eficaz, há que rever, atualizar e revitalizar a sua metodologia, tornando-se necessário evitar discursos e apologias que conduzam o aluno, exclusivamente, à dificuldade de lidar com uma língua de características diferentes (que o é!), para não se correr o risco de ouvir opiniões como a que a seguir se apresenta, com alguns anos, de facto, mas que poderia ser de hoje: “segundo os alunos, a aula de Latim é, de um modo geral, longa e aborrecida, por vezes lenta, repetitiva e monótona, denotando um ensino demasiado gramatical e apelando frequentemente para a memória” (Jabouille 1993: 44).

Em 1997, Teresa Freire, numa comunicação apresentada num colóquio sobre Didática, alertava para os perigos de “uma metodologia sempre igual, e

monótona, de leitura, por vezes sem qualquer preocupação compreensiva, análise, que mais não é que uma análise morfo-sintáctica, frase a frase, começando e acabando sempre da mesma forma” (1997: 190), reiterando a urgência de alterar métodos, estratégias e atividades.

Recuando a 1973, a alguns textos proferidos num colóquio sobre o ensino do Latim, encontramos a preocupação do professor metodólogo Luís Simões Gomes (1973: 57), que avisava pertinentemente:

os programas liceais precisam de prestar maior atenção a estes e outros aspectos, para não se poder pensar que estudar Cícero ou Virgílio, Tito Lívio ou Séneca, seja apresentar das suas obras extractos, para depois os dissecar em análises gramaticais de tipo classificativo. Não! O que é necessário é que os alunos, de alguma maneira, entendam o valor humano e estético destas obras, não por meio de um aleatório critério impressionista, sim, por se estar já relativamente de posse da situação histórica e dos valores culturais que as informaram.

Observe-se, no mesmo texto (1973: 59), a imagem “penosa e caricata” do Latim, cuja aprendizagem se traduzia em

Ser-se levado a declinar nomes e a conjugar verbos, a decorar regras sintácticas que não se entendem, a admirar uma cultura que verdadeiramente se não conhece, mas que se convencionou sublimar, a traduzir extractos de obras cujos conteúdos básicos se ignoram ou a verter frases portuguesas para latinas com o objectivo primordial de salvaguardar regras gramaticais que não se chegam também a discernir.

Saliente-se o facto de esta opinião assentar em documentos programáticos que já não estão em vigor, muito embora a discussão acerca do modo como se deve ensinar Latim persista.

Na mesma senda de pensamento, surge a reflexão da professora metodóloga Maria do Céu Novais Faria (1973: 71) em torno da prática pedagógica, defendendo que

o professor tem de franquear aos aprendizes do latim os acessos ao mundo em que viveram os homens que o falaram e escreveram. É preciso que os alunos se movimentem dentro desse mundo com relativo à-vontade, que ele se lhes vá tornando cada vez mais familiar, que lhes seja possível encontrar progressivamente os elos que ligam os nossos valores culturais aos da civilização greco-romana.

Apresentando uma série de sugestões inovadoras, concernentes à elaboração dos manuais escolares e à abordagem dos textos em situação de sala de aula, a

metodóloga alertava para a importância da aquisição de vocabulário: “os alunos têm de habituar-se a aprender vocabulário latino, como aprendem o de outras línguas” (ibid.: 82), mas também, e à semelhança de outras vozes, para o carácter pernicioso do estudo da gramática, que deve “ser aprendida indutivamente a partir dos textos” (ibid.: 83).

Pontos de vista como os que foram mencionados abrem caminho a um novo paradigma da didática do Latim, em Portugal. Este paradigma deve estabelecer linhas de atuação que recuperem as boas práticas do passado, aliando-as às novas reflexões em torno das metodologias e do processo de ensino-aprendizagem. Há a destacar, a este propósito, a investigação que tem sido levada a cabo em torno das designadas “metodologias ativas”⁴, sublinhando-se a importância de que o aluno seja conduzido a integrar os conhecimentos novos no saber que foi construindo ao longo dos anos. Ao professor caberá, pois, a tarefa de desenvolver no aluno um conjunto de competências de trabalho que o tornem capaz de selecionar a informação pertinente, hierarquizando-a. Como tal, a aprendizagem ativa deve assumir um lugar de destaque nas linhas didáticas atuais, entendendo-se como “métodos ativos todos aqueles que promovam o trabalho cognitivo e que ajudem os alunos a selecionar, a organizar e a integrar o conhecimento, de modo a que seja possível usá-lo, mais tarde, de forma flexível” (Festas 2011: 227).

5. SUGESTÕES METODOLÓGICAS

A primeira ideia a combater junto de um grupo de alunos que inicia a sua aprendizagem de Latim, ou que está a ponderar a escolha da disciplina, é a de que se trata de uma língua morta, objetivo que passa também pela criação de um ambiente de motivação. É preciso causar simpatia e entusiasmo nos alunos, associar a gramática ao vocabulário, para que se possa traduzir, falar ou escrever, pois “o sucesso está ligado à motivação” (Nogueira 1994: 196). É preciso privilegiar o uso coloquial do Latim (ler textos, fazer perguntas em Latim e dar respostas também em Latim) para que os alunos não encontrem grande diferença entre estas aulas e as de línguas modernas. É importante o professor explorar os *realia* (cf. Delgado 1959: 138): mapas, livros, imagens, fotografias, pequenos diálogos, publicidade, entre outros.

Centramos agora a nossa reflexão num dos elementos que constitui, incontestavelmente, a base da maior parte das aulas de Latim: o texto.

Na análise dos manuais escolares que estiveram em uso até há alguns anos no nosso país (e alguns dos quais ainda em vigor) constata-se que a maioria privilegiava, pelo menos numa primeira fase da aprendizagem,

⁴ Cf. e.g. López de Lerma, G. (2015). *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. URL: www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/393957/GLdLB_TESIS.pdf?sequence=1...y.

a utilização de textos (ou mesmo de frases soltas) adaptados, muitas vezes descontextualizados e cujo interesse residia, quase exclusivamente, em determinado conteúdo gramatical, que seria oportuno abordar naquela fase da aprendizagem. Estes textos/frases, quase sempre criados pelos autores dos respetivos manuais, concorriam para a visão estereotipada de que o Latim é sobretudo uma língua de gramática, desprestigiando o universo cultural e ideológico que se encontra nos autores consagrados e que são o exemplo marcante de uma língua que se quer dinâmica.

Contudo, e em nosso entender, a abordagem dos autores clássicos e canónicos é fundamental, embora de forma progressiva. Não é difícil encontrar exemplos de textos com níveis de dificuldade diferentes, que podem ser utilizados nas diversas fases do processo de ensino-aprendizagem, evitando o recurso a adaptações, que, na maioria das vezes, se revelam estéreis e desajustadas.

Há que ter em conta, porém, que o texto, apesar da sua inegável força, não pode ocupar um lugar de exclusividade e centralidade na aula. Como diz Rodrigues (1992: 226)

tratamos demasiado o texto como pretexto para ensinar a gramática da língua. Esquecemo-nos de que, para além dum conhecimento explícito da gramática, existe um conhecimento implícito que permite, em muitos casos, e sem necessidade de se descer a minúcias analíticas, a apreensão do sentido da frase. Por outro lado, em textos de dificuldade moderada, sobretudo se narrativos, nem sempre é necessário recorrer à tradução para lhes acompanhar satisfatoriamente o sentido. Em tais casos, o professor pode controlar o nível de compreensão do texto através de exercícios alternativos, como um questionário (de preferência em latim), uma paráfrase, um reconto (ambos em português), ou uma súpula (em latim).

Apresentamos em seguida propostas didáticas que, apesar de partirem do texto, procuram incluir outros elementos que contribuem para uma exploração diferente do mesmo em sala de aula.

Iniciando a abordagem textual a partir do contexto de produção, o professor poderá explorar, por exemplo, a época, as circunstâncias históricas ou a vida e a obra do autor. As ilustrações, que muitas vezes complementam os manuais, e os textos em português, que se destinam à explicação de assuntos relativos à vida e à história romanas, à mitologia, etc. tornam-se elementos facilitadores da ação do professor. Se, pelo contrário, esses elementos não constarem do manual, o universo de materiais a que o docente poderá recorrer é infindável, quer através de livros, quer através de recursos digitais, como pequenos vídeos, animações, fotografias, entre outros.

Ponderando um percurso diferente, poder-se-á iniciar a abordagem com a leitura do texto, realizada expressivamente pelo professor (e, numa fase mais

avançada, pelos alunos), partindo depois para a compreensão dos aspetos essenciais do mesmo (tema, assunto e, eventualmente, recursos estilísticos, personagens, espaços referidos ...), “tudo o que possa concorrer para a completa compreensão do pensamento do autor latino” (Faria 1959: 256). Esta exploração pode pressupor questões em Latim (a partir de um guião de leitura ou de um questionário), que permitam respostas simples, levando o aluno a percorrer o texto, indo ao encontro dos elementos que o compõem e que lhe conferem coesão e coerência.

Esta última proposta poderá contribuir para criar autonomia nos alunos e para aproximar as atividades das aulas de Latim daquelas com que o aluno contacta há mais tempo noutras aulas de língua. Além do mais, a compreensão prévia do texto latino abre portas para a tradução. Como afirma Sequeira (1992: 197)

este tipo de leitura (funcional) é sempre a porta de entrada para qualquer texto que se queira explorar nos diversos planos de estudo das línguas clássicas (linguístico, literário, cultural, etc.), o que significa, simplesmente, como norma geral, que nenhum texto deve ser explorado sem primeiro ter sido lido e compreendido.

6. EM CONCLUSÃO

É de grande pertinência ponderar atualmente as questões que se relacionam com a Didática do Latim, bem como os fatores que terão contribuído para o afastamento dos alunos de uma disciplina tão nobre como o Latim. Estas matérias estão correlacionadas e é necessário que se abordem em conjunto. Para que o Latim volte a ocupar o devido lugar no sistema de ensino português, é importante uma aposta forte na sua didática específica.

A relevância que o Latim deverá ocupar nos *curricula* do século XXI implica que se estabeleça um conjunto de procedimentos a ter em conta para a aprendizagem desta língua, que é essencial não só para todos aqueles que se interessam pelas Humanidades, mas ainda para todos os que, em áreas diferentes, necessitam de adquirir um conhecimento abrangente acerca da língua portuguesa e da cultura ocidental, cuja herança não se pode dissociar da língua latina.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV (1993), *As Línguas Clássicas – Investigação e Ensino* (Actas). Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos.
- AAVV (1996), *Historia y métodos en la enseñanza de las lenguas clásicas - I Encuentro Científico y pedagógico* (Actas). Vitoria-Gasteiz.
- Adrados, F.R. (1989), *Didáctica de las Humanidades Clásicas*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Baños-Baños, J.M. (2009), “Cómo analizar un texto en latín: consideraciones sobre la didáctica de la Gramática Latina”, *RE(F) Class* 1.1: 50-68.
- Damião, M. H. & Festas, M.I. (2010), *Necessidade e responsabilidade de ensinar. Educação, perspectivas e desafios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Delgado, J. (1959), “El Congreso de Latín vivo y su proyección pedagógica”, *Estudios clásicos* 5. 28: 153-171.
- Didactica Magna. Comenius* (2006), Introd., trad. e notas de J. G. Ferreira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Faria, E. (1959), *Introdução à Didática do Latim*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- Faria, M. C. N. (1973), “Metodologia do latim”, in *Colóquio sobre o Ensino do Latim* (Actas). Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos, 65-88.
- Festas, M. I. (2011), “Compreensão de Textos e Métodos Activos”, *Revista Portuguesa de Pedagogia – Extra-Série*: 225-233.
- Forrest, M. (1996), *Modernising the classics. A study of curriculum development*. Cambridge: University Press.
- Freire, M. T. (1992), “Leitura expressiva e compreensão do texto”, *Boletim de Estudos Clássicos* 17: 79-85.
- Freire, M. T. (1997), “Aprender Latim hoje: *otium an negotium?*”, in *Colóquio Clássico* (Actas). Aveiro: Universidade de Aveiro, 189-201.
- Husillos García, M. L. (2011), “Herramientas para la enseñanza de la cultura clásica”, *Thamyris*, n. s. 2: 3-14.
- Gomes, L. S. (1973), “Lugar e Necessidade do Latim no Currículo Lical”, in *Colóquio sobre o Ensino do Latim* (Actas). Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos, 51-63.
- Jabouille, V. (1993), “Eu, Professor de Latim: Hoje e Amanhã”, *Clássica – Boletim de Pedagogia e Cultura* 19: 37-54.
- Lauriola, R. (2012), “The challenging of teaching the value of classics today: the «children at the university» project. Paths toward the future and pedagogical matters”, *Thamyris*, n. s. 3: 3-69.

- Lister, B. (2007), *Changing classics in schools*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mallart, J. (2011), “Didáctica: concepto, objeto y finalidad”, *Ebook Didáctica General para psicopedagogos de Juan Mallart*: 1-31. URL: <http://pt.slideshare.net/annyhen/01-juan-mallart-didctica-concepto-objeto-y-finalidad-125> [acesso 04/ 04/2016].
- Nogueira, A. (1994), “O Latim, o Programa, os Autores do Programa, o Latim dos Autores”, *Clássica – Boletim de Pedagogia e Cultura*: 195-198.
- Pighi, G.B. et alii (1955), *Didattica del Latino*. Roma: Angelo Signorelli Editore.
- Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus - 1599 (2009). Trad. e org. de M. M. Miranda. Lisboa: Editora Esfera do Caos.
- Rodrigues, M. (1992), “A Leitura no Processo de Ensino/Aprendizagem das Línguas Clássicas”, *Clássica – Boletim de Pedagogia e Cultura* 18: 223-231.
- Savater, F. (2006), *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sequeira, S. (1992), “A Leitura Funcional na Didáctica das Línguas Clássicas”, *Clássica – Boletim de Pedagogia e Cultura* 18: 195-204.
- Wülfing, P. (1986), *Temi e Problemi della Didattica delle Lingue Classiche. Com premessa di Carlo Santini*. Roma.
- Young, M. (2011), “O Futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas”, *Revista Brasileira de Educação* 16. 48: 609-623.

ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO DE FORMADORES: UM POMO DE DISCÓRDIA? (Strategies for training trainers: an apple of discord?)

ANA BALULA (balula@ua.pt)

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda - Universidade de Aveiro

CLÁUDIA CRAVO (claudiacravo@hotmail.com)

Faculdade de Letras - Universidade de Coimbra

SUSANA MARQUES (smp@fl.uc.pt)

Faculdade de Letras - Universidade de Coimbra

RESUMO - No contexto atual, tem-se assistido a uma necessidade crescente de formação contínua de formadores na área da Cultura e das Línguas Clássicas, em particular na sequência dos recentes esforços desenvolvidos para que esta área assuma uma presença mais expressiva no Sistema Educativo Português. Neste estudo, pretende-se refletir sobre diferentes estratégias que se podem adotar na formação contínua de formadores da área em causa. Nesse sentido, e do ponto de vista metodológico, partiu-se de uma experiência concreta de formação *online* e consideraram-se três eixos de análise: os objetivos inicialmente definidos, a interação dos participantes e a avaliação final que os participantes fizeram das propostas de plano de aula. A triangulação dos dados recolhidos revelou que a adoção de diferentes estratégias pode ser vantajosa para se tentar colmatar as diversas necessidades dos formandos.

PALAVRAS-CHAVE: formação contínua de professores, didática, Cultura e Línguas Clássicas

ABSTRACT - Currently, there is a growing need for in-service teacher training, particularly in classical culture and languages, following efforts to ensure that this subject plays a more significant role in the Portuguese education system. This study focuses on different strategies that can be adopted in teacher training in the field of classical culture and languages. In terms of methodology, it is based on the concrete experience of *online* training, focusing on three areas of analysis: the objectives initially set, the participants' interaction, and their final evaluation of the proposed lesson plans. Triangulation of the data reveals that it may be advantageous to adopt different strategies to address the diverse needs of learners.

KEYWORDS: in-service teacher training, didactics, classical culture and languages

1. INTRODUÇÃO

É sabido como nos últimos tempos se tem assistido em Portugal a um notável esforço para contrariar o desaparecimento das Línguas Clássicas do Sistema Educativo Português. Neste contexto, torna-se fundamental a atualização dos

agentes educativos no que concerne à evolução das práticas de ensino, para que, do ponto de vista pedagógico-didático, as suas opções possam ser alicerçadas num conhecimento mais amplo das possibilidades ao seu dispor.

A perceção da existência de uma lacuna na oferta de formação contínua para formadores em ambiente *online* na área da Cultura e Línguas Clássicas instigou à criação das “Oficinas de Didática do Latim” (ODL)¹ na Universidade de Coimbra. Trata-se de um tipo de formação que, ultrapassando barreiras espaço-temporais, fomenta a aprendizagem ao longo da vida, permitindo que se possa ter formação de modo mais regular e recorrente.

Neste estudo, pretendemos sobretudo focar-nos nas estratégias de formação utilizadas durante as ODL, para verificarmos quais as que geraram mais interação entre os participantes do curso, procurando assim identificar aquelas que terão sido mais eficazes. Tentaremos também responder à questão que dá título a este trabalho: serão de facto as estratégias na formação de formadores um pomo de discórdia?

2. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE FORMADORES DE CULTURA E LÍNGUAS CLÁSSICAS EM PORTUGAL

Em Portugal, a formação contínua de formadores de Cultura e Línguas Clássicas esteve descurada durante longo tempo. As iniciativas nesta área foram pontuais e a maioria das informações de que dispomos referem-se a cursos de formação inicial ou de formação livre, sobretudo a cursos de iniciação à Língua Latina. No último ano, no entanto, surgiram várias iniciativas neste âmbito, na sequência da oficialização da disciplina de “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas” como oferta de escola para o Ensino Básico², como se dá nota em seguida.

No dia 5 de junho de 2015 realizou-se um Seminário de apresentação pública desta nova componente curricular³, que funcionou como um encontro aberto à comunidade educativa, em especial a Diretores, Professores e Formadores de Professores interessados na área da Cultura e das Línguas Clássicas. Durante este

¹ Cf. <<http://ed-uc.uc.pt/moodle/mod/page/view.php?id=14886>>

² Cf. página *online* no sítio da Direção-Geral da Educação - <<http://www.dge.mec.pt/introducao-cultura-e-linguas-classicas>>

³ Seminário “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas”, realizado no âmbito do projeto de reintrodução da Cultura e Línguas Clássicas no Sistema Educativo Português, que decorreu no Conservatório de Música de Coimbra/ Escola Básica e Secundária Quinta das Flores. A organização do Seminário esteve a cargo do Centro de Formação de Associação de Escolas Nova Ágora e do Centro de Formação de Associação de Escolas Minerva, aos quais se juntaram associações de professores (Associação de Professores de Latim e Grego – APLG – e Associação Portuguesa de Estudos Clássicos – APEC) e centros de investigação (Centro de Estudos Clássicos – CEC, Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos – CECH e Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX – CEIS20).

dia, foram sugeridas diferentes propostas para a operacionalização da disciplina no Ensino Básico e apresentadas ações de formação e de acompanhamento a desenvolver para apoio dos Professores desta nova oferta de escola. No dia 4 de junho de 2016 teve lugar, no Anfiteatro da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, o Colóquio Internacional “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas”, no qual se fez uma reflexão sobre a situação dos Estudos Clássicos na Europa, bem como o balanço da implementação, a nível nacional, do projeto de reintrodução da Cultura e Línguas Clássicas no nosso Sistema Educativo, com exemplos ilustrativos do que já foi concretizado em várias escolas por todo o país.

Para além destas duas iniciativas, os professores da área de Estudos Clássicos têm ao seu dispor um Fórum de apoio dinamizado por duas formadoras (Isaltina Martins e Alexandra Azevedo), acessível no sítio oficial da nova disciplina, e ainda ações de formação na modalidade de Círculo de Estudos, em Coimbra e em Águeda. Estas últimas têm contado com a participação de algumas dezenas de formandos.

Temos também conhecimento de ações de formação contínua na área de Lisboa, destinadas a professores que aplicam a metodologia do Cambridge Latin Course, organizadas e dinamizadas por uma equipa liderada por Susana Marta Pereira, coordenadora portuguesa do University of Cambridge School Classics Project.

Ainda no domínio da formação contínua de formadores, há a destacar um conjunto de iniciativas levadas a cabo recentemente na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no âmbito do Projeto *Artes Docendi*⁴ do Centro Estudos Clássicos e Humanísticos.

Tendo em conta a presença que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm vindo a assumir na atualidade, nomeadamente ao nível do ensino, e uma vez que nos pareceu haver um vazio em relação a ofertas de formação sobre o uso das mesmas no âmbito da Didática das Línguas Clássicas, considerámos oportuno associar saberes de docentes/investigadoras da Secção de Estudos Clássicos com ligação à Formação Inicial de Professores da FLUC e do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” (CIDTFF) do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Um dos resultados desta cooperação traduziu-se precisamente na criação das “Oficinas de Didática do Latim”. Tratou-se de uma formação de 25 horas totalmente *online*, que decorreu de 1 a 31 de outubro de 2015.

As ODL tiveram como principal público-alvo os professores responsáveis pela leção das disciplinas de Latim e de “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas”, os licenciados habilitados para o ensino do Latim e alunos do Ensino Superior a quem estas matérias interessam.

⁴ Cf. <http://www.uc.pt/iii/research_centers/CECH/projetos/didaticaLatim>

Para além das ODL, teve ainda lugar, no dia 28 de novembro de 2015, a primeira sessão da “Jornada de Didática dos Estudos Clássicos”. Nesta Jornada foram apresentadas e discutidas propostas didáticas elaboradas por Mestres em Ensino de Português e Latim, para apoio à leção da nova disciplina de “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas”. É de realçar que os professores que não puderam estar presentes tiveram a oportunidade de participar à distância por videoconferência. Realizaram-se também duas aulas abertas, dinamizadas por Ana Balula:

- “*Itinera indagandi*: o inquérito por questionário”, no dia 11 de março de 2016, que se centrou no uso de inquéritos por questionário como ferramenta de recolha de dados em contexto de investigação em educação, e mais concretamente em didática;
- “*Ad usum magistri*: socrative”, no dia 1 de abril de 2016, que incidiu sobre a conceção e implementação de estratégias de ensino/aprendizagem que incluíam atividades de questionamento dos alunos, neste caso, recorrendo à ferramenta *socrative*⁵.

Na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa decorreu a ação de formação “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas”, organizada pelo Centro de Estudos Clássicos, nos dias 9 e 16 de abril de 2016, para professores do Ensino Básico e Secundário.

A nível bibliográfico, por sua vez, existe uma lacuna evidente no que diz respeito à formação contínua de professores da área. Se considerarmos estudos relativos a esta matéria em países próximos, como Espanha, França ou Itália, o cenário parece um pouco mais animador, ainda que, por norma, os trabalhos publicados nos últimos anos remetam sobretudo para os diferentes métodos de ensino do Latim – assunto muito debatido neste momento⁶ –, e para recursos educativos, com particular destaque para a possibilidade de integração das TIC nas aulas de Línguas Clássicas⁷. Não se privilegia, contudo, uma reflexão sistemática sobre a questão que abordaremos de seguida, ou seja, diferentes estratégias a adotar na formação (contínua) de formadores na área da Cultura e Línguas Clássicas, tal como se passa a apresentar.

3. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE FORMADORES ONLINE – ODL: METODOLOGIA

Decorrente da escassez de investigação na área, em especial em contexto português, o presente trabalho assume-se de cariz exploratório e segue uma

⁵ Cf. <<http://www.socrative.com/>>

⁶ Cf. e.g. Bakhouche, B. et Duthoit, E. (2013); Ricucci, M. (2013); Macías, C. (2015).

⁷ Cf. e.g. Vlachopoulos, D. (2009); Macías, C. (2013).

metodologia de natureza mista – qualitativa e quantitativa. Por um lado, investigadores como Balula e Moreira (2015), Pardal e Correia (1995) e Carmo e Ferreira (1998) sublinham que haverá vantagens em se optar por uma metodologia que combine dimensões de ambas, uma vez que pode permitir aprofundar alguns estudos pelas diferentes perspetivas (qualitativa e quantitativa) que relevam de uma mesma realidade. Enquadra-se, ainda, numa metodologia do tipo de estudo de caso, na medida em que visa investigar o caso específico das estratégias de formação utilizadas nas ODL.

Trata-se de um estudo que se centra nas estratégias de formação desenhadas e implementadas no âmbito das ODL e pretende apresentar uma análise das mesmas, assente em três eixos: i) os objetivos inicialmente definidos, ii) os dados referentes à interação dos participantes e iii) os elementos relativos à avaliação final que estes fizeram das Propostas de Plano de Aula (PPA). Considera-se, assim, que da análise da triangulação destes dados podem emergir pistas de trabalho consistentes para promover futuras ações de formação contínua de formadores e, conseqüentemente, investigação na área, alicerçada no que sobressair como boas práticas. Como refere Rothbauer (2008), poder-se-ão entender melhor os fenómenos quando analisados sob diferentes perspetivas e a partir de dados recolhidos através de diferentes técnicas; assim, a triangulação deve ser entendida do ponto de vista da recolha e da análise de dados, mas também do das próprias fontes de dados.

Em relação ao primeiro eixo, o objetivo principal das ODL foi levar os participantes a reciclar e a reinventar, de forma colaborativa e partilhada, os seus conhecimentos na área da Cultura e das Línguas Clássicas, fazendo uso, sempre que assim entendessem, das TIC. Além disso, procurou-se ainda apresentar e discutir estratégias de ensino e aprendizagem, no âmbito das quais se recorreu ao uso efetivo de TIC, em particular para a produção e didatização de materiais, no contexto específico do ensino do Latim.

Para cumprir estes objetivos, a formação estruturou-se em 3 fases: Fase I – Familiarização; Fase II – Proposta e Discussão de Planos de Aula; Fase III – Avaliação, tal como se apresenta na Fig. 1.

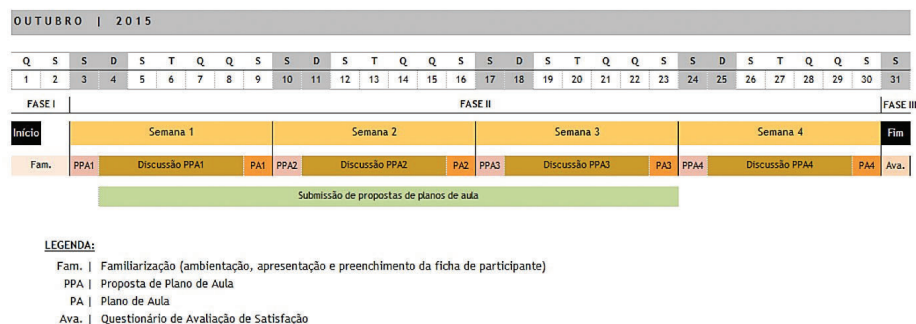


Fig. 1 – Cronograma de atividades das ODL.

Do ponto de vista da implementação, utilizou-se a plataforma Moodle para estruturar as ODL, na qual se disponibilizou informação relativa ao plano da formação, *links* para variados recursos de apoio ao ensino da Cultura e Línguas Clássicas e várias PPA e respetivos materiais para serem discutidos pelos participantes. Note-se que 3 das 12 propostas disponibilizadas/comentadas foram criadas pela Coordenação das ODL e que as restantes 9 foram desenhadas pelos participantes. As propostas foram facultadas no início de cada uma das 4 semanas e, no final, a Coordenação das ODL disponibilizou a última versão de cada PPA, resultante do debate de ideias entre os envolvidos⁸. Convém sublinhar que foi política da mesma equipa, desde o início, que todos os produtos desta formação pudessem ser utilizados de acordo com a Licença Jurídica *Creative Commons* – i.e. BY, NC –, permitindo a futuros utilizadores usar e alterar o original, desde que fosse atribuído o devido crédito ao autor e que desse uso não se obtivesse vantagem comercial⁹, pelo que esta também foi uma boa solução para difundir os materiais criados.

Em termos de técnicas de recolha de dados utilizou-se o inquérito por questionário para materializar a Ficha de Participante (preenchida na Fase I), maioritariamente constituído por questões de resposta fechada. Os dados recolhidos permitiram caracterizar os participantes quanto ao grupo etário, sexo, habilitações literárias, formação académica e situação profissional, assim como quanto às suas expectativas em relação às ODL. De igual forma, criou-se o Questionário de avaliação da Satisfação (preenchido na Fase III), com o qual se pretendeu avaliar se se foi ao encontro das suas expectativas e também recolher dados quanto ao seu interesse em formação futura no âmbito da Didática do Latim e da Cultura Clássica. Este Questionário incluiu, essencialmente, questões de resposta fechada; no entanto, no que diz respeito ao interesse em formação futura na área, optou-se pela questão de resposta aberta.

Para ambos os inquéritos, utilizou-se a ferramenta de Formulários do Google, o que permitiu a criação automática de uma base de dados em Microsoft Excel[®]. As respostas foram anónimas e os dados recolhidos foram tratados recorrendo a estatística descritiva.

Neste estudo, foram ainda utilizados os relatórios, gerados pela plataforma Moodle, referentes aos acessos dos participantes às diversas áreas (fóruns de discussão, glossário...). Assim, os registos obtidos foram organizados por Fase e, em relação à Fase II, por semana. Esta divisão foi efetuada no sentido de se verificar se havia indícios de que as estratégias de interação pensadas pela Coordenação das ODL e as PPA usadas poderiam influenciar o volume de discussão

⁸ Cf. Cravo, C. et al. (2015): 129-131.

⁹ As últimas versões das PPA criadas e discutidas nas ODL estão disponíveis no Repositório de Conteúdos de Acesso Livre, facultado pelo Projeto Especial de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra, em <<http://ed-uc.uc.pt/moodle/mod/page/view.php?id=14886>>

nos fóruns criados para o efeito. Do ponto de vista do tratamento dos dados, utilizaram-se técnicas de estatística descritiva, recorrendo ao Microsoft Excel®.

4. ODL: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

As ODL foram, desde o início, pensadas para um universo específico de participantes, nomeadamente licenciados habilitados para o ensino do Latim e alunos de Ensino Superior de 1.º, 2.º e 3.º ciclos que estivessem a desenvolver o seu trabalho no âmbito do ensino do Latim, em território nacional. Tendo isto em conta, foi necessário proceder-se a uma seleção dos interessados em participar nas ODL, pelo que, dos 51 candidatos iniciais, foram selecionados 38 que cumpriam os requisitos previamente definidos. Esta seriação foi realizada com base nos dados recolhidos na Ficha de Participante disponibilizada na Fase I (ver Fig.1).

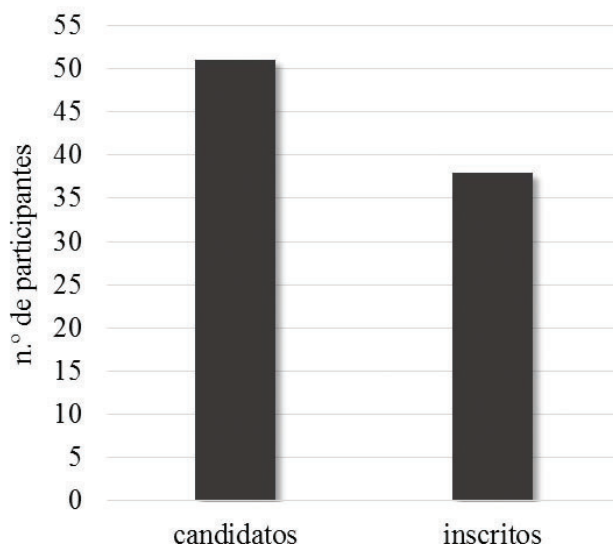


Fig.2 – Número de candidatos e de inscritos nas ODL.

No que diz respeito aos 38 participantes inscritos (ver Fig.2), os dados recolhidos através da Ficha de Participante (Fase I) permitiram concluir que 45% (n=17) já eram detentores do grau de Mestre, 42% (n=16) eram Licenciados e apenas 3% (n=1) tinham o grau de Doutor. Os restantes 11% (n=4) não eram ainda graduados. Para além disso, do ponto de vista da formação académica específica dos participantes, constatou-se que as áreas de formação dominantes foram os Estudos Portugueses e os Estudos Clássicos¹⁰.

¹⁰ Cf. Cravo, C. et al. (2015): 132-134.

Todavia, apesar de inscritos, nem todos os participantes intervieram de forma ativa nas tarefas propostas, como se apresenta na Fig.3.

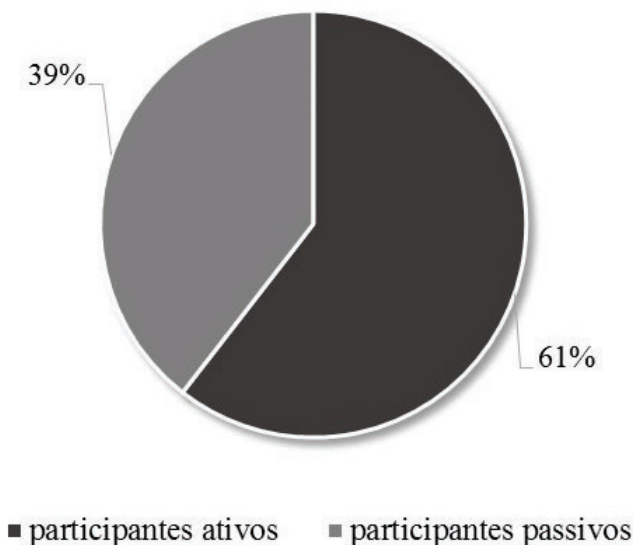


Fig.3 – Percentagem de participantes ativos e passivos.

Em termos de participação, 61% (n=23) dos inscritos participaram ativamente na discussão e partilha de ideias e de materiais e 39% (n=15) adotaram uma atitude passiva, i.e., limitaram-se a seguir as discussões e/ou a consultar/descarregar os materiais disponibilizados (ver Fig.3).

De seguida apresenta-se uma análise dos resultados obtidos no que diz respeito à forma como os inscritos que tiveram uma participação efetiva interagiram no âmbito das estratégias de formação definidas.

5. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE FORMADORES *ONLINE* – QUE ESTRATÉGIAS USAR?

Este estudo centra-se, em particular, na Fase II das ODL, que se concretizou ao longo de 4 semanas (ver Fig.1) e se consubstanciou na implementação de 4 estratégias de formação que tinham um objetivo comum: levar os participantes a comentar/discutir as opções tomadas do ponto de vista do tema, dos objetivos, dos materiais (textos, adaptações de textos, exercícios e respetivas resoluções), dos suportes (papel ou digital), da adequação dos materiais aos objetivos pedagógicos e da adequação destes ao nível de ensino, etc.

Sumariamente, as 4 estratégias traduziram-se no seguinte:

- Semana 1 – Estratégia de Formação 1

Atividades: 1. Disponibilizar uma PPA completa e solicitar comentários e contributos com vista à melhoria, por exemplo, ao nível da abordagem do tema em aula. 2. Suscitar e moderar a discussão gerada.

- Semana 2 – Estratégia de Formação 2

Atividades: 1. Disponibilizar os objetivos pedagógicos (com a definição do nível de ensino e da duração da aula) e um texto base (em Latim) para a criação de recursos/materiais didáticos e solicitar contributos para a definição das atividades e respetivos materiais. 2. Suscitar e moderar a discussão gerada.

- Semana 3 – Estratégia de Formação 3

Atividades: 1. Disponibilizar uma PPA completa e solicitar a criação de materiais alternativos usando *software* educacional à escolha dos intervenientes. 2. Suscitar e moderar a discussão gerada em torno do plano de aula e dos materiais criados pelos participantes.

- Semana 4 – Estratégia de Formação 4

Atividades: 1. Disponibilizar uma PPA completa e solicitar a criação de materiais alternativos usando um *software* educacional específico – o *Hot Potatoes*¹¹. 2. Suscitar e moderar a discussão gerada em torno dos materiais criados pelos participantes e respetiva utilização.

Ainda que inicialmente se tenha definido que cada estratégia iria implicar a disponibilização de apenas uma PPA por semana, alguns participantes responderam à solicitação da Coordenação para apresentarem PPA próprias e/ou alternativas às facultadas, o que acabou por desencadear a disponibilização e comentário de várias PPA por semana, a partir da segunda semana (ver Tabela 1).

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS PPA POR SEMANA.

	semana 1	semana 2	semana 3	semana 4
PPA	1	2, 3, 4, 5	6, 7, 8	9, 10, 11, 12

Legenda: PPA – Proposta de Plano de Aula

Nestas categorias, registou-se um total de 18.385 acessos, entre 1 e 31 de outubro (Fases I, II e III). No entanto, cerca de 86% (n=15.889) destes acessos circunscrevem-se às 4 semanas incluídas na Fase II, ou seja, refletem a interação gerada em função da estratégia de formação implementada pela Coordenação das ODL.

Tal como se apresenta na Fig.4, na semana 1 ocorreram cerca de 32% (n=5.066) dos acessos, na semana 2 cerca de 25% (n=4.028), e nas semanas 3

¹¹ Cf. <<https://hotpot.uvic.ca/>>

e 4 registaram-se 20% (n=3.255) e 22% (n=3.540) dos acessos, respetivamente (ver Fig.4). No que diz respeito aos dados apresentados para as semanas 2, 3 e 4, estes revelam bastante equilíbrio na quantidade de acessos, o que pode indicar que as estratégias utilizadas suscitaram um volume de interação idêntico. No que concerne à semana 1, considera-se que os dados apresentados podem ter sido influenciados, de modo relevante, pelo facto de alguns dos inscritos terem acedido à plataforma Moodle pela primeira vez apenas no início desta semana e não nos dias anteriores.

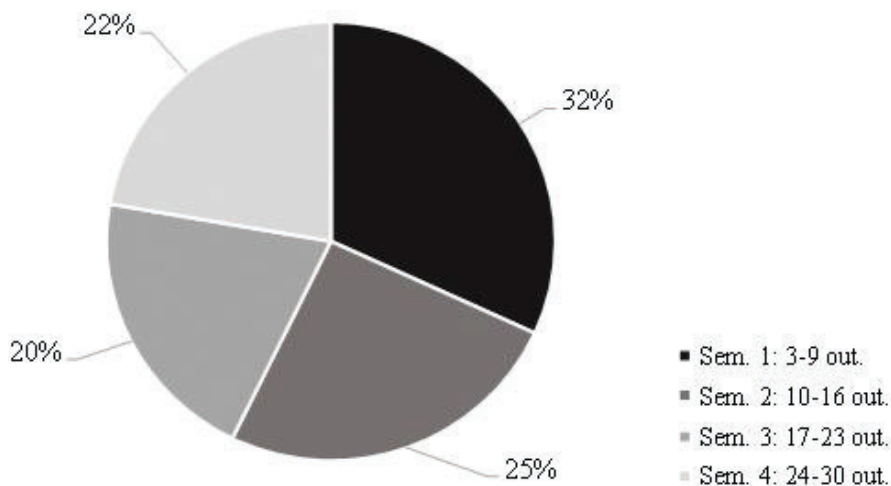


Fig.4 – Quantidade de acessos por semana (Fase II).

Em termos gerais e do ponto de vista da quantidade de acessos, optou-se por considerar apenas os que se enquadravam em 3 áreas específicas, definidas na plataforma Moodle como *forum view*¹² (relativa aos fóruns de discussão), *page view* (que incluía todas as secções onde se encontravam os planos de aula) e *glossary view* (que dizia respeito a uma listagem de hiperligações, devidamente referenciadas, para instrumentos e recursos educacionais) – representando um total de 10.362 acessos.

Numa análise mais detalhada, constata-se que estes acessos se distribuem de forma desigual pelas categorias consideradas, ou seja, há uma prevalência clara dos acessos aos fóruns de discussão, como se pode ver na Fig.5.

¹² Esta categoria inclui as subcategorias *forum view discussion* e *forum view forum*.

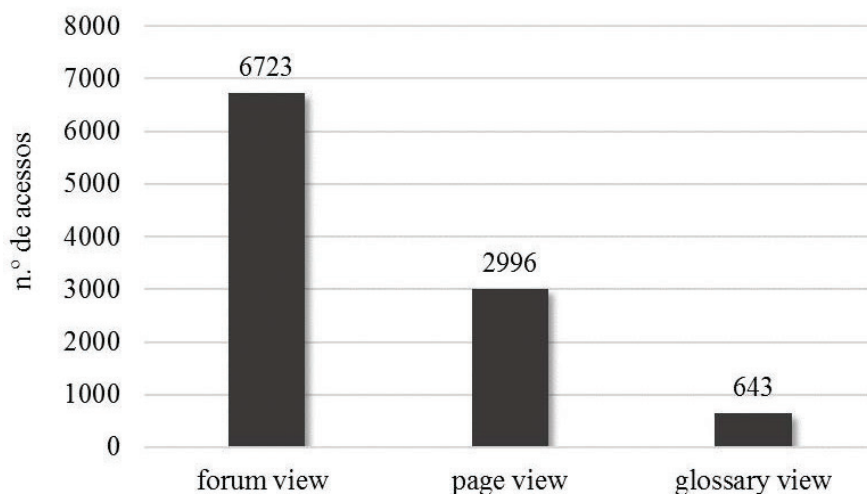


Fig.5 – Quantidade de acessos por área (Fase II).

Tal como se pode confirmar na Figura acima (Fig.5), a área menos acedida foi a *glossary view*, com 643 acessos (4% de um total de 15.889 acessos); logo a seguir aparece a área *page view*, com 2.996 acessos (19% de um total de 15.889 acessos) e a lista é encabeçada pela área *forum view*, na qual se registou um total de 6.723 acessos (42% de um total de 15.889 acessos). Ainda que estes dados não deixem dúvidas quanto ao uso efetivo dos fóruns de discussão por parte dos participantes, revelou-se importante procurar compreender como é que estes acessos se distribuíram ao longo das semanas em estudo, para tentar descobrir evidências que permitam entender melhor o impacto das estratégias implementadas (ver Fig.6).

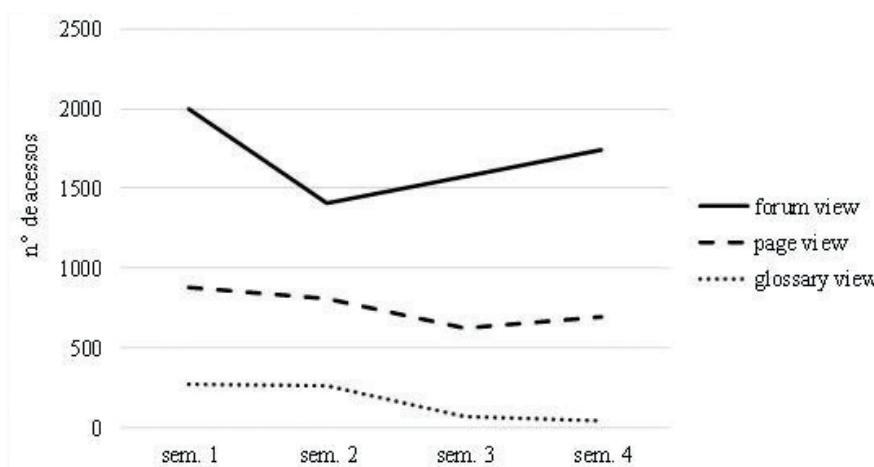


Fig.6 – Distribuição dos acessos por categoria e por semana.

Uma análise do gráfico apresentado na Fig.6 permite concluir que o interesse na área *glossary view* caiu a partir da segunda semana (de 274 e 262 acessos nas semanas 1 e 2 para 63 e 44 acessos nas semanas 3 e 4, respetivamente), o que é compreensível na medida em que se trata de uma área na qual se compilava um conjunto de hiperligações para ferramentas de criação de recursos para usar em contexto de aula ou fora da sala de aula (de forma síncrona ou assíncrona) e para outros recursos relacionados com a Cultura e Línguas Clássicas. Estes recursos poderiam ser facilmente adicionados aos favoritos do motor de pesquisa do utilizador, dispensando assim visitas posteriores à área em que foram disponibilizados na plataforma Moodle das ODL.

No que respeita à área *page view*, pode-se afirmar que é a que regista acessos mais regulares, o que se explica com facilidade, uma vez que reflete os acessos aos documentos que constituíam as PPA (entre 875 e 623 acessos).

Por último, em relação à área *forum view*, considera-se que houve uma quebra bastante considerável de acessos da semana 1 para a semana 2 (de 2.000 para 1.407 acessos). A este respeito, é importante lembrar que a estratégia escolhida para a semana 2 solicitava a criação de materiais didáticos que servissem os objetivos pedagógicos que haviam sido definidos pela Coordenação. Além disso, também tinha sido estabelecido um nível de ensino e a duração da aula. Acredita-se que a desmotivação relativa à participação nesta estratégia poderá advir de uma conjugação de fatores: quer seja por se ter tratado de uma tarefa de cariz mais criativo, que implicaria a dedicação de mais tempo, quer seja pelo facto de os participantes não estarem a lecionar a temática proposta.

Este decréscimo na participação foi, obviamente, notado pela Coordenação, pelo que se disponibilizaram mais três planos de aula criados pelos participantes, com a intenção de motivar os restantes a produzir PPA em áreas do seu interesse. Foi a partir deste momento que se sentiu a necessidade de readaptar a estrutura inicialmente definida para as ODL, ou seja, de passar a disponibilizar também as PPA apresentadas por alguns participantes. Esta decisão implicou um esforço acrescido para as três Coordenadoras das ODL, não só porque apoiaram diretamente a preparação de 9 PPA dos participantes, como também porque dinamizaram a sua discussão e organizaram a versão final para posterior disponibilização aos demais intervenientes.

A quebra na interação dos participantes também se confirmou através da quantidade de comentários feitos nos fóruns de discussão criados para debater cada uma das PPA. Na prática, na semana 1 foram feitos 85 comentários a uma única PPA, ou seja, cerca de 25% do total de comentários registados nos fóruns de discussão (n=342), como se pode verificar na Tabela 2.

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DA QUANTIDADE DE COMENTÁRIOS NOS FÓRUNS DE DISCUSSÃO POR SEMANA/PARTICIPANTE.

	Comentários nos fóruns de discussão	
	total por semana	média por participante
semana 1	85	3,1
semana 2	69	2,6
semana 3	96	3,6
semana 4	92	3,4
total	342	12,7

Os dados apresentados na Tabela 2 vêm também confirmar a descida acentuada da quantidade média de comentários por participante da semana 1 para a semana 2 – de 3,1 para 2,6, respetivamente. Salienta-se, no entanto, o aumento assinalável nas semanas 3 e 4, para 3,6 e 3,4, respetivamente. Em média, os 23 participantes a que chamámos ativos (cf. análise à Fig.3) realizaram 12,7 comentários ao longo das 4 semanas em que decorreram as ODL.

Resta ressaltar que, da triangulação destes dados com os apresentados na Fig.6, se assinala alguma concordância entre a diferença de valores apresentados para as semanas 1 e 2, mas o mesmo não acontece para as semanas 3 e 4. Esta comparação pode permitir afirmar que, apesar de se registar um número mais elevado de acessos à plataforma Moodle das ODL na semana 1, nas semanas 3 e 4 há mais acessos que se traduzem em interação nos fóruns de discussão, o que, de certa forma, vem dar algum peso às estratégias de formação usadas nestas últimas. É de relembrar que estas estratégias apelavam à criação de materiais/recursos alternativos e adicionais, de base tecnológica, para PPA produzidas pelos participantes e pela própria Coordenação das ODL. No âmbito destas duas estratégias (semanas 3 e 4), os envolvidos foram chamados a explorar várias tecnologias, em particular *Popplet*, *Socrative*, *Prezi* e *Hot Potatoes*. Todavia, ficou sempre claro para todos que a tecnologia era um meio e não um fim em si mesmo. Consequentemente, e tendo ainda em conta a experiência da grande maioria dos participantes no que respeita à dificuldade que por vezes há de aceder à internet em contexto de aula, ou até de encontrar computadores disponíveis, trabalhou-se sempre também em alternativas *offline*. A título de exemplo, refram-se as impressões que se podem fazer em formato .pdf dos exercícios criados na ferramenta *Socrative* e, no polo oposto, o mapa conceptual que é possível criar-se *online* em *Popplet*, em tempo real, com os alunos em contexto de aula.

No que concerne à avaliação que os participantes fizeram das versões finais das várias PPA, foi-lhes solicitado que as apreciassem usando a seguinte escala: 1- nada adequado, 2- pouco adequado, 3- adequado, 4- bastante adequado e 5 -muito adequado. Os dados obtidos revelam que os valores médios da avaliação efetuada se situam entre 4,1 e 4,8, como se pode constatar na Fig.7.

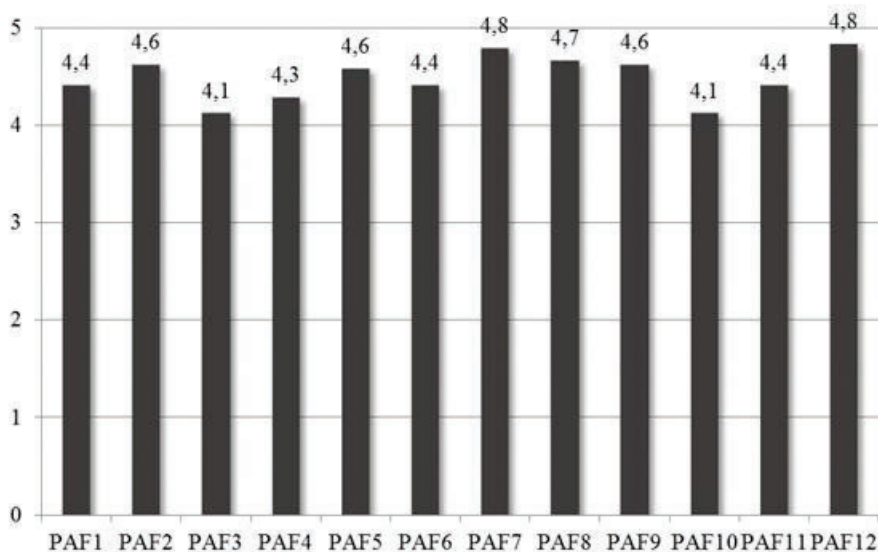


Fig.7 – Resultados da avaliação das PPA finais.

Os valores acima apresentados também podem indicar, de certa forma, uma melhor aceitação das duas últimas estratégias usadas, uma vez que os mais altos se registam nas PPA discutidas nas semanas 3 e 4 (PPA6 – PPA12). Assim, é possível inferir que houve interesse em entender como se podem rentabilizar as TIC para o ensino da Cultura e das Línguas Clássicas, numa perspetiva de reciclagem de conhecimentos/ competências no âmbito da didática específica, procurando uma apropriação crítica das abordagens que o uso das TIC pode facilitar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num contexto aparentemente adverso, em que as Línguas Clássicas continuam a ter uma presença residual no Sistema Educativo Português, esta ação de formação, divulgada apenas a nível nacional, conseguiu cativar participantes de diversas regiões de Portugal continental e insular, que se mantiveram motivados durante todo o percurso, ainda que não se tratasse de uma ação creditada. Convidados a desenvolver a sua capacidade de análise crítica sobre algumas práticas no ensino do Latim, bem como a apresentar e a debater diferentes estratégias e recursos de ensino-aprendizagem, os formandos foram instigados a uma cultura de formação contínua no âmbito do seu percurso profissional. Valorizou-se assim o conceito de aprendizagem ao longo da vida, aliado à rentabilização das TIC como mais um meio facilitador de interação no processo de ensino-aprendizagem na formação de formadores.

Importa vincar que, de início, as ODL foram apresentadas, premeditadamente, de uma forma genérica, em termos de estratégia global, o que permitiu que, de semana para semana, as estratégias delineadas pela Coordenação fossem sendo adaptadas às necessidades dos formandos, que os seus comentários deixavam entrever. Com efeito, as estratégias foram sendo desenhadas tendo em conta o público-alvo que se pretendia atingir, o que parece ter redundado na eficácia das mesmas. É de salientar ainda que o fator surpresa em relação a cada estratégia semanal que ia sendo proposta, assim como o acompanhamento diário efetivo das Coordenadoras, terão contribuído de forma acrescida para estimular os formandos a interagirem de modo muito ativo. O índice mais elevado de comentários nos fóruns de discussão registou-se nas duas últimas semanas, ou seja, nas duas estratégias em que se solicitava a criação de materiais com recurso às TIC. Este facto, como já se referiu, parece evidenciar o interesse dos formandos pela integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da Cultura e Línguas Clássicas.

Em todo o caso, uma reflexão sobre as estratégias de formação adotadas tendo em conta os três eixos mencionados no início deste trabalho (os objetivos inicialmente definidos, os dados referentes à interação dos participantes e os elementos relativos à avaliação final que estes fizeram das PPA) permitiu sem dúvida chegar a conclusões mais seguras sobre a sua eficácia. A avaliação das PPA por parte dos intervenientes foi muito positiva na sua globalidade, demonstrando que a utilização de estratégias de formação variadas está longe de se revelar um pomo de discórdia, mas antes se afigura como uma mais-valia na formação contínua de formadores, em que a adaptabilidade às necessidades concretas dos formandos é uma questão que não se pode deixar de ter em consideração.

BIBLIOGRAFIA

- Bakhouché, B. et Duthoit, E. (2013), “Méthodes d’apprentissage du latin à l’Université: entre tradition et innovation”, *Revue Internationale de Pédagogie de l’Enseignement Supérieur* 29. 1. URL: <http://ripes.revues.org/702> [acesso 29/03/2016].
- Balula, A. & Moreira, A. (2014), *Evaluation of Online Higher Education – Learning, Interaction and Technology*. Springer Briefs in Education, Switzerland: Springer International Publishing.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998), *Metodologia de Investigação: Guia de Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cravo, C., Marques, S., Balula, A. (2015), “Oficinas de Didática do Latim: uma proposta para a formação contínua de professores”, *Thamyris*, n.s. 6: 125-136. URL: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/OFICINAS.pdf> [acesso 28/03/2016].
- Macías Villalobos, C. (2013), “Entrevista com Carlos Cabanillas: el papel de las TIC en la innovación educativa en el ámbito de las materias de clásicas”, *Thamyris* 4: 3-9. URL: http://www.thamyris.uma.es/Thamyris4/numero_4.htm [acesso 1/04/2016]
- (2015), “Algunas consideraciones y materiales para abordar la enseñanza del latín según una metodología híbrida”, *Thamyris* 6: 201-300. URL: http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/numero_6.htm [acesso 1/04/2016]
- Pardal, L. & Correia, E. (1995), *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Ricucci, M. (2013), “La dimensione valutativa dell’ apprendimento linguistico del greco antico. Contributo per uno studio comparativo del metodo indutivo-contestuale e del metodo grammaticale-traduttivo”, *EL.LE* 2. 2: 349-373. URL: http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_2_2_4.pdf [acesso 29/03/2016]
- Rothbauer, P. (2008), “Triangulation”, in L. Given (ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. New York: Sage Publications, 892-894.
- Vlachopoulos, D. (2009), “La influencia de las nuevas tecnologías en el cambio de la cultura docente de los estudios clásicos”, *Ágora. Estudos Clássicos em Debate* 11: 219-229.

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ, ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟΝ ΠΑΙΔΙΟΝ, GRIEGO ANTIGUO Y
HUMANISMO EN NUESTRAS AULAS
(Ἀλέξανδρος, τὸ Ἑλληνικὸν παιδίον, Ancient Greek and humanism in our classes)

MARIO DÍAZ ÁVILA (gnothi.seauton2@gmail.com)
IES Enric Valor de Picanya - Valencia

RESUMEN – Se dan algunas directrices para llevar al aula el libro Ἀλέξανδρος, τὸ Ἑλληνικὸν παιδίον, la adaptación del método *A Greek Boy at Home* de W.H.D. Rouse (1909), siguiendo un enfoque metodológico que ya podemos encontrar en algunos Humanistas y que se reformula en el siglo XIX: el método directo, con el que se practicarán las cuatro destrezas comunicativas.

Palabras clave: *Aléxandros*, griego antiguo, método directo

ABSTRACT – This text provides guidelines for using the book Ἀλέξανδρος, τὸ Ἑλληνικὸν παιδίον in the classroom, an adaptation of *A Greek Boy at Home* by W.H.D. Rouse (1909), following a methodological approach, namely the direct method, originally used by certain humanists and later reformulated in the nineteenth century, which is used to practice the four communications skills.

KEYWORDS: *Aléxandros*, Ancient Greek, direct method

1. INTRODUCCIÓN

Desde comienzos del siglo XXI hemos visto que en las aulas españolas de la Educación Secundaria y de Bachillerato se ha comenzado a desterrar un tipo de enseñanza del latín y del griego, que parecía ser el único camino para poder alcanzar ese excelso conocimiento al que sólo unos pocos podían llegar, como si de un “tesoro” se tratase. Esta (anti)didáctica ha ido matando poco a poco estas dos lenguas, hasta el punto que comenzaban a agonizar.

Frente a esta metodología tradicional, cada vez más cuestionada y criticada¹, que se basa en el estudio sistemático de la gramática y del análisis y en la traducción de frases y textos originales con un apego vital al diccionario, muchos profesores comenzamos a buscar otros métodos fuera de nuestras fronteras espaciales y temporales.

Es evidente que nadie ha aprendido su lengua basándose en la gramática y en el análisis. ¿Acaso alguien se puede plantear que una madre en la antigua Grecia o Roma enseñara a su vástago repitiendo declinaciones, como si de una letanía se tratase, o hablando sólo con algunos fenómenos gramaticales (“hijo/a, hablemos ahora sólo con la primera declinación y en presente”) y analizando

¹ Martínez Aguirre 2013.

morfo-sintácticamente palabra por palabra? Efectivamente, es absurdo. Sólo debemos hacernos la reflexión de cómo aprendimos nuestra lengua y cómo enseñamos latín y griego. Y, desde luego, se debe abandonar la idea de que el latín y el griego antiguo son lenguas difíciles y que éste es el mejor sistema para aprenderlas, ya que otras lenguas modernas, como es el mismo griego o el alemán o el ruso, por citar algunas, presentan unas estructuras gramaticales muy similares. ¿A quién se le ocurriría enseñar, por ejemplo, alemán con un sistema de análisis gramatical y recurriendo a textos de Goethe en una fase inicial?

Diversos métodos para la enseñanza del latín y del griego antiguo comenzaron a aparecer fuera de nuestras fronteras, aunque pronto entraron en algunas de nuestras aulas, como fueron los métodos *Reading Latin* y *Reading Greek* de la Universidad de Cambridge o, incluso, los métodos de Assimil *Le latin sans peine* o *Le grec ancien*; sin embargo, los que más éxito han tenido son el método *Lingua Latina per se illustrata* de H. Ørberg y *Athénaze* para la lengua griega o, incluso, el método *Pólis* de Christophe Rico, enfocado al aprendizaje del griego neotestamentario.

Por otra parte, muchos nos pusimos a investigar otros modos de enseñar, desde el siglo XV con los primeros Humanistas hasta llegar a finales del siglo XIX y principios del XX, cuando podemos encontrar un movimiento que propugnaba una metodología “inductiva”/ “activa” para la enseñanza de estas lenguas, donde, por ejemplo, hallamos a W.H.D. Rouse o a R.B. Appleton en la Perse School de Cambridge. Son, precisamente, estos filólogos y profesores de las lenguas clásicas quienes usaron en sus aulas tanto elementos de los humanistas como los nuevos enfoques didácticos aplicados a las lenguas modernas, defendiendo de este modo el método directo y el método inductivo-contextual, aparcando, en cambio, el método tradicional de gramática-traducción.

2. MÉTODO DIRECTO *VERSUS* MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

Ἀλέξανδρος, τὸ Ἑλληνικὸν παιδίον se presenta como una renovación del método *A Greek Boy at Home, a Story Written in Greek*² publicado por W. H. D. Rouse³ en 1909, atendiendo a las necesidades específicas de un momento concreto y siguiendo las exigencias del aprendizaje de las lenguas modernas, pero sin dejar de lado algunos de los elementos que encontramos en ciertos humanistas, como Guarino de Verona⁴, discípulo de Manuel Chrysoloras, o como Comenius.

² Rouse 1909.

³ William Henry Denham Rouse fue profesor de latín y griego y director de la escuela The Perse School de Cambridge a partir de 1902; además, fue un gran defensor del Método Directo o Natural para la enseñanza del latín y el griego. Y en 1911 comenzó, incluso, una serie de cursos de verano de latín y griego con el método directo o natural (URL: <http://www.arlt.co.uk> [acceso 01/04/2016]).

⁴ Woodward 1906.

El método de Rouse no es una simple antología de textos de diversos autores de diferentes etapas de la lengua griega, sino que éstos fueron adaptados para crear una historia con una gradación en griego antiguo, permitiendo introducir al alumno en esta lengua e ir avanzando paso a paso, facilitando, por tanto, su aprendizaje de una forma sencilla y agradable.

Algunos humanistas, incluso sus maestros nativos procedentes de Constantinopla, iniciaban a sus alumnos en la lengua griega a partir de textos graduados, bien de creación propia o bien adaptados de diversas fuentes literarias. Creo que se debe desterrar, por una parte, la postura, que ha llegado hasta nuestros días, de que los textos griegos son sagrados y no se pueden mancillar con oportunas adaptaciones⁵, y, por otra parte, la idea de que sólo se debe enseñar griego clásico o, mejor dicho, el ático clásico. Esta última postura es errónea, porque sólo se le da al alumno una pequeña visión del griego antiguo, de su literatura y de su cultura, en general. De hecho, muchos humanistas partían de textos de la *Septuaginta* o con un griego muy sencillo, estándar⁶, para ir progresando hasta llegar al ático de Tucídides o a oradores como Isócrates o Demóstenes y pasar, posteriormente, a la lectura de poesía u obras dramáticas.

Por otra parte, con este método se destierra la idea de la traducción y la gramática como el centro de la enseñanza de las lenguas clásicas, que hasta hoy sigue latente en la cabeza de muchos profesores de latín y griego. Sería conveniente reflexionar si lo que se pretende es enseñar únicamente gramática y técnicas de traducción, siempre aferrados al uso del diccionario, o si, por el contrario, se quiere enseñar la lengua griega o latina. ¿Qué sentido tiene un análisis morfosintáctico exhaustivo de los textos clásicos y su traducción? ¿Acaso no es más coherente aprender estas lenguas como se aprende cualquier otra? Me refiero con esto a ser capaces tanto de comprender la lengua oralmente y por escrito, como de expresarse oralmente y por escrito; en definitiva, que pueda haber una interacción: estar activos en el aprendizaje de la lengua y no de una forma pasiva intentando descifrar unos signos incomprensibles.

¿Para qué queremos que nuestros alumnos traduzcan? ¿No es más conveniente que comprendan estas lenguas sin la necesidad de pasarla a una lengua vernácula? ¿Cuál es el fin de la enseñanza del latín y griego? ¿Realmente es la traducción?⁷ Ya existen grandes traducciones, ¿para qué enseñar a traducir?

⁵ Posición crítica a lo expuesto en Lasso de la Vega y J. Sánchez 1992: 101 sq.

⁶ Como griego estándar me refiero al griego de la κοινή que se desarrolló a partir de Alejandro Magno y que se extendió paulatinamente por toda la Hélade.

⁷ Muchos grandes filólogos y maestros de latín y griego han defendido y defienden que la traducción es el fin último de la enseñanza y aprendizaje de estas lenguas. Cf. M. Dolç: “La traducción sigue siendo la esencia, el impulso y el fin de la enseñanza de las lenguas clásicas”, J. Alsina: “El centro de toda enseñanza de las lenguas es y debe ser la traducción” y F. Hernández: “La traducción es uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza de las lenguas clásicas: en ella el alumno deberá volcar todos sus conocimientos y capacidades, incluida su sensibilidad literaria.

La riqueza de las lenguas clásicas reside en su misma lengua, no en la traducción. ¿A quién de nosotros se nos ocurriría enseñar a nuestros propios hijos nuestra lengua traduciéndole a otra?

Reflexionemos por un momento cómo aprendemos nuestra propia lengua o de qué forma se aprende una lengua extranjera de forma más efectiva: en primer lugar, oralmente y siempre relacionando con imágenes, situaciones, etc. Por ejemplo, un niño aprende los colores, porque estamos jugando con él y le relacionamos una palabra con una imagen. Tenemos unas pelotas de diversos colores y le enseñamos al niño qué colores son. El siguiente paso es preguntar por un color para comprobar si el niño ha hecho la relación, por ejemplo, entre el término “rojo” y el concepto de “rojo”. ¿Sabrá qué pelota es la roja? Poco a poco irá haciendo esa relación. Y, si vemos normal que ese niño se equivoque, porque está aprendiendo, debemos permitir el fallo, también, a nuestros alumnos, de igual modo que ese niño se equivoca, cuando comienza a hablar su propio idioma y nosotros lo corregimos, para que aprenda cómo se dice correctamente; es decir, va aprendiendo la gramática por vía oral. ¿O acaso a un niño de dos o tres años vamos a enseñarle directamente la gramática?

Así pues, de esta forma comenzaba Rouse sus clases de latín y griego, basándose en la misma técnica de enseñanza-aprendizaje de muchos de los Humanistas: una primera fase oral y, posteriormente, se pasaba a la lectura de textos adaptados y relacionados con términos que se habían aprendido por vía oral.

De este modo debemos empezar nuestras clases y así está concebido el método *Ἀλέξανδρος, τὸ Ἑλληνικὸν παιδίον*. Lógicamente, no disponemos de las horas suficientes para hacer una inmersión de la lengua por vía oral y, luego, pasar a la lectoescritura; sin embargo, sí podemos y debemos dedicar, al menos, las cuatro o cinco primeras horas del curso a realizar unos juegos orales, que darán pie a que, posteriormente, nuestros alumnos comprendan algunos pequeños diálogos y comiencen a adentrarse en la lengua griega.

3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS

El método *Ἀλέξανδρος, τὸ Ἑλληνικὸν παιδίον* es un volumen que recoge parte de la obra de Rouse con una adaptación de los textos, anotaciones marginales

En nuestro caso, la traducción de los clásicos griegos y latinos es la única manera de hacer asequibles los valores que ellos incorporan al hombre actual”, en Lasso de la Vega y J. Sánchez 1992: 141 sq. En primer lugar, la traducción no puede ser uno de los objetivos prioritarios en la enseñanza de una lengua: o enseñamos esa lengua o enseñamos la nuestra, pero enseñar una nueva lengua en relación a la nuestra, trabajando con la traducción, es absurdo. Y, en segundo lugar, pienso que habrá mayor sensibilidad literaria, si se trabaja desde la misma lengua y no con la traducción. Es mucho más enriquecedor comentar los textos griegos o latinos en esa misma lengua, y dando argumentos y posibilidades al mismo texto; es decir, ¿por qué el autor utiliza un vocabulario o una expresión y no otra? ¿qué otras posibilidades encontramos en esa lengua para expresar la misma idea? La traducción puede ser un recurso para la mejor comprensión de la lengua que enseñamos o aprendemos, pero no el fin último.

e ilustraciones, siguiendo la obra *Lingua latina per se illustrata (LLPSI)* de H.H. Ørberg⁸, y añadiendo una serie de ejercicios para trabajar ciertos aspectos relevantes de la gramática griega que aparecen en los textos.

Para obtener un óptimo resultado se requiere una considerable implicación activa tanto por parte del profesor, como por parte del alumno; es decir, se debe crear en el aula una interacción entre profesor-alumno para abordar el texto con éxito, e intentar hacerlo en griego antiguo, si bien siempre se puede recurrir a la lengua vernácula (no se pretende obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino de potenciarlo).

En este artículo, no pretendo detallar las partes del manual, como ya se ha hecho⁹, sino desarrollar las estrategias metodológicas y didácticas de uno de los textos dentro del aula¹⁰, en concreto, del texto α «Ὁ ἰατρός» del Κεφάλαιον Ζ΄.

Κεφάλαιον Ζ' Τὸ πάμα



Ο ΙΑΤΡΟΣ (α)

Τήμερον ἐγὼ κλαίω, ἐπειδὴ ἀλόγῳ τὴν κεφαλὴν. Ἡ μὲν τροφὸς εὐθὺς ἔρχεται καὶ ἐρωτᾷ με: "ὦ Ἀλέξανδρε, τί πάσχεις;" Λέγω δὲ αὐτῇ: "ἄρρωστος εἰμι καὶ ἀλόγῳ τὴν κεφαλὴν".



κλαίω

ἀλόγῳ τὴν κεφαλὴν = ἡ ὀδύνη τῆς κεφαλῆς



ὀδύνη

ἔρχεται = προσβαίνει

ὦ Ἀλέξανδρε

τί πάσχεις; = τί ἀλγίζεις

ἄρρωστος εἰμι = ἀλγίω -ὦ

ὁ κλάκος : τὸ στήθος




ὀδὲ ἐπαρθῆν ἢ ἐπορθῆν

κοιμῶμαι : κοιτιέω


κλῆν = κλῆϊα

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟΝ ΠΑΙΔΙΟΝ - VII




βασκαίνουσι τοὺς ἄλλους· αὐτοὺς γὰρ βλέπουσι φθόνῳ καὶ οὕτω πολλὰς ὀδύνας ἔχουσιν. Φεύγε, ὦ ὀδύνη κεφαλῆς, φεύγε ὑπὸ πέτρων· φεύγουσι δὲ οἱ λύκοι, φεύγουσι δὲ οἱ 15 ἴπποι πληγτομένοι τῇ ἐπορθῇ τῆ ἑμῆ. Οὐκ ἔχω φάρμακον, ἀλλὰ τὴν μουστῆκην ἐπορθῆν, ἦν νῦν δι λέγω σοι ἐγώ".


ἔγω δὲ αὐτῇ λέγων "ὦ μάμμη, οὐκ ἔχω βασκανίαν πρὸ ἐγὼ ἔπεσον ἀπὸ δένδρου καὶ 20 ἔχω πολλὰ τραύματα· οὐ μόνον ἀλόγῳ τὴν κεφαλὴν, ἀλλὰ καὶ ἀλόγῳ τὸ στόμα καὶ τὸν πόδα."



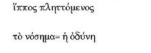
βλέπει φθόνῳ = βασκαίνει
βασκαίνει = ἡ βασκανία



φεύγει ὁ λύκος




ἡ πέτρα

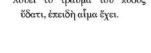


ἵππος πληγτομένος


τὸ νόσημα = ἡ ὀδύνη



τὸ πάμα : τὸ φάρμακον



λοῖα τὸ τραῦμα τοῦ ποδὸς ἔδατι, ἐπειδὴ αἷμα ἔχει.



ἐγὼ ἔπεσον ἀπὸ δένδρου

"Ἐρχεται γὰρ ὁ ἰατρός· εἰς τὴν οικίαν. Ἄρα ἐρωτᾷς τί ἐστὶν ἰατρός; Λέγω δὴ ὁ ἰατρός 25 ἴαται τὰ νοσήματα καὶ τὰ τραύματα τοῦ σώματος. Τὸ δ' ὄνομα τῷ ἰατρῷ Ἡρόδικος ἐστίν. Οὕτως δὲ προσέχει πᾶμα τῇ ὀδύνη κεφαλῆς καὶ λοῖα τὸ τραῦμα τοῦ ποδὸς οἶνον καὶ ἔδατι, ἐπειδὴ τὸ τραῦμα αἷμα ἔχει.

⁸ Ørberg 1990.
⁹ Sánchez Torres 2015: 472 sq. y el blog Ἀλέξανδρος. Τὸ Ἑλληνικὸν παιδίον. URL: <http://alexandros-tohellenikonpaideon.blogspot.com.es>, en las secciones "Introducción" y "Contenidos y secuenciación".
¹⁰ Me gustaría aclarar que este manual no está pensado para el autoaprendizaje de la lengua griega (si bien podría usarse como tal por alguien ya experimentado en la lengua griega con la metodología tradicional, para dar otro enfoque a sus conocimientos de esta lengua), ya que considero imprescindible la figura del profesor en la enseñanza de cualquier lengua.

3.1. Ilustración principal y notas marginales

Comenzaremos siempre a partir de la imagen que encabeza el texto, ya que ésta nos situará en un contexto determinado con un vocabulario muy concreto. Mediante preguntas y respuestas en griego centramos a los alumnos en la situación que describe la imagen, abordando el vocabulario nuevo. Igualmente, comentaremos algunas imágenes de los márgenes o que aparecen intercaladas en el texto, porque nos ayudarán a la mejor comprensión del mismo.



Partimos de preguntas del tipo *Τί ὄρατε; Τίνες εἰσίν; Τί ποιῶσιν;* Comentamos qué les sugiere esa imagen, teniendo en cuenta que el profesor debe ir guiando hacia la situación y el vocabulario en que deben centrarse los alumnos.

A continuación, hacemos lo mismo con otras imágenes del margen, usando el vocabulario o expresiones que hay debajo de ésta, para que los alumnos relacionen ese término o expresión con la imagen y el contexto.

Con la primera imagen del margen, por ejemplo, podemos usar la expresión del texto: “*Τί πάσχει ὁ Ἀλέξανδρος;*” Es la primera vez que el alumno oye esta expresión, pero por el contexto podrá entender su significado. Seguidamente, ejemplificamos los verbos con sus complementos, que aparecen: “*ἀλγεῖ τὴν κεφαλὴν καὶ κλαίει*”.

Del mismo modo, vamos trabajando las imágenes y el vocabulario nuevo, centrandolo a los alumnos en un contexto y un vocabulario muy concreto, lo que favorecerá la máxima comprensión posible del texto, interiorizando desde el primer momento vocabulario y nuevas estructuras.

El recurso de la imagen¹¹ para sustituir la traducción ya la encontramos

¹¹ Barrallo Busto y Gómez Bedoya 2009.

en la obra *Orbis sensualium pictus*¹² del humanista Comenius, quien usaba la imagen para relacionar el vocabulario con una realidad física, facilitando la comprensión del texto sin la necesidad de recurrir a la traducción. De este mismo modo, como decía más arriba, una madre enseña a su hijo los colores, relacionando palabra con imagen.

Además, si las preguntas y respuestas se realizan en griego, estamos trabajando, a su vez, la comprensión y expresión oral, tan básicas en la enseñanza de cualquier lengua. El siguiente paso será la comprensión del texto mismo (comprensión escrita).

3.2. Lectura y dramatización del texto: comprensión escrita

Posteriormente, se pasa a la lectura y comprensión del texto en lengua griega. Lo ideal sería que los alumnos hicieran una primera lectura, a poder ser en voz alta, porque así, también, practican la lectura, hecho que suele descuidarse. Esta lectura debería hacerse por párrafos indicando las notas aclaratorias que están al margen o bien poniendo en relación con la imagen principal o, en su caso, hacer las aclaraciones pertinentes con sinónimos o antónimos en griego u otros recursos.

Hay que tener en cuenta que los alumnos no entenderán la totalidad del texto con una primera lectura, sino el sentido general y buena parte del vocabulario. Para conseguir esa totalidad o la mayor parte del texto, debe realizarse una segunda lectura, a poder ser de forma dramatizada.

Los juegos de personajes (*role-plays*) y las simulaciones dramáticas son dos tipos de actividades que presentan grandes ventajas como recurso didáctico en la educación, principalmente en el aprendizaje de segundas lenguas, ya que ayudan a los alumnos a desarrollar la competencia comunicativa. Este tipo de actividades las encontramos en el manual que publicaron Rouse y Appleton¹³ para la enseñanza del latín, quienes sistematizaron ejercicios de improvisación y dramatización para acercar a los alumnos al estudio tanto del latín, como también del griego antiguo.

Junto a la lectura y dramatización del texto el profesor debe ir haciendo preguntas a los alumnos en griego, estableciendo la comunicación y favoreciendo la interacción. Hay que tener en cuenta que el profesor es la figura clave en este proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua mediante el Método Directo, porque es quien debe facilitar y crear en el aula una atmósfera relajada, divertida y lúdica, en la que los alumnos se sientan a gusto para interactuar. Por tanto, facilitará con este tipo de técnica el desarrollo de las destrezas lingüísticas en un enfoque comunicativo: la comprensión y expresión oral, así como la comprensión escrita.

¹² Comenius 1658.

¹³ Rouse and Appleton 1925.

Posteriormente, pasaremos a realizar una serie de ejercicios o preguntas de comprensión del texto, pero esta vez por escrito para fomentar el desarrollo no sólo de la competencia de comprensión escrita, sino también de la expresión escrita. Además de estos ejercicios debe plantearse la realización de una composición escrita en relación con el texto. En el caso del texto α «Ὁ ἰατρός» del Κεφάλαιον Ζ', el tipo de redacción sería el de describir un suceso o anécdota ocurrida. No se debe exigir en ningún momento vocabulario ni expresiones nuevas, sino que, más bien, deben reformular aquellas expresiones y vocabulario recién aprendidos. Es una forma de ir afianzando poco a poco la lengua.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ



Α'. Ἀπόκριναί πρὸς τὰ ἐρωτήματα.

. Τί ποιεῖ ἡ τροφός;

Ἐποδὴν ἄδει καὶ πτύει τρίς εἰς τὸν κόλπον.

α'. Τί ἀλεγεί ὁ Ἀλέξανδρος;

β'. Τίς ἔρχεται εἰς τὴν Ἀλεξάνδρου οἰκίαν;



γ'. Τίνι λούει ὁ ἰατρός τὸ τραῦμα τοῦ ποδός;

δ'. Πότε ἐξυπνίζεται ὁ ἰατρός;

ε'. Ποῖ ἀνέρχεται ὁ ἰατρός τῆς μεσημβρίας;

3.3. Estudio de la gramática

El siguiente paso es abordar una serie de ejercicios, en los que se practican aquellos elementos gramaticales que han aparecido por primera vez en el texto. Estos ejercicios están indicados en Ἀλέξανδρος por una *capsa* con dos papiros. La tipología de ejercicios está cerrada, para que el alumno sepa qué ha de hacer; además, siempre aparece un ejemplo aclaratorio. A la hora de enfrentarse a cualquiera de estos ejercicios, el alumno puede recurrir al texto o simplemente a su memoria, recordando expresiones o estructuras trabajadas oralmente, o, en cambio, a las anotaciones gramaticales que están expuestas en el margen. Estas explicaciones gramaticales se presentan de forma muy simple, facilitando, con un golpe de vista, la realización del ejercicio. Por si no fuera suficiente, siempre se anota el epígrafe gramatical del final del libro, donde se desarrolla la explicación en griego.

<p>ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ</p> <p>ὁ πόδις οἱ πόδες τὸν πόδα τοὺς πόδας τοῦ ποδός τῶν ποδῶν τῷ ποδί τοῖς ποσίν(ν)</p> <p>ὁ τέτις οἱ τέτιγες τὸν τέτιμα τοὺς τέτιμας τοῦ τέτιμας τῶν τέτιμων τῷ τέτιμα τοῖς τέτιμα(ν) (γ, κ, χ + σ = ξ)</p> <p>τὸ σῶμα τὰ σώματα τοῦ σώματος τῶν σώματων τῷ σώματι τοῖς σώμασιν(ν) [§ III.3.]</p> <p>Ἡ μὴση διάθεσις</p> <table border="0"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">B</td> </tr> <tr> <td>ἐγὼ</td> <td style="text-align: center;">ἐρχομαι</td> <td style="text-align: center;">κοιμῶμαι</td> </tr> <tr> <td>οἷτος</td> <td style="text-align: center;">ἐρχεται</td> <td style="text-align: center;">κοιμῆται</td> </tr> </table> <p>[§ VII.1γ.]</p>		A	B	ἐγὼ	ἐρχομαι	κοιμῶμαι	οἷτος	ἐρχεται	κοιμῆται	<p>δ. Ὅ τέτις τῷ ὄν ___ ἀντιλέγει. ε. Ὅ ὄνος τῷ λιμ ___ διασφαιρεται.</p> <p> Ε'. Πλήροσον τοὺς καταλήψεις. · Ἐγὼ πολλὰ τραύματα. α. Ἄλλω τὸ στόμα ___ καὶ τὸν ποδ ___. β. Ὁ ἰατρός ἰάεται τὰ τραύματ ___ τοῦ σώματ ___. γ. Λοῖα τὸ τραύμα ___ τοῦ ποδ ___ οἷον καὶ ἴδατ ___. δ. Ἡ ὕγεια τῶν σωματ ___ γίνετα περὶ τὴν διαταν. ε. Καθαίρω τοὺς ὁδόντ ___.</p> <p> στ'. Πλήροσον τοὺς καταλήψεις. · Ἐγὼ εὐθὺς εἰς τὴν οἰκίαν ἐρχομαι. α. Ὁ ἰατρός τὰ τραύματα τοῦ σώματος ἰά ___. β. Ἡ ὕγεια γίν ___ περὶ τὴν διαταν. γ. Πρὸ ἐγὼ ἐξυπνίξ ___ καὶ λού ___ τὸ σῶμα. δ. Μετὰ τὸ δεῖπνον ἐγὼ κοιμ ___. ε. Ὅ ὄνος τῷ λιμῷ διασφαιρ ___.</p>
	A	B								
ἐγὼ	ἐρχομαι	κοιμῶμαι								
οἷτος	ἐρχεται	κοιμῆται								

Es aconsejable no tratar *a priori* las explicaciones gramaticales pertinentes, sino después de haber realizados estos ejercicios. El alumno debe realizar el esfuerzo de reflexionar sobre estos nuevos conceptos gramaticales. De esta forma, gracias al esfuerzo personal los interiorizará, aunque es conveniente concretar *a posteriori* algunos aspectos gramaticales, bien para afianzar y sistematizar los nuevos conceptos o bien porque el alumno no ha llegado a entender el funcionamiento de éstos correctamente.

Para abordar la explicación de la gramática se debe realizar de una forma sencilla, intentando no profundizar en aquellos aspectos que puedan resultar irrelevantes a nuestros alumnos¹⁴.

El apéndice gramatical, que aparece a partir de la página 169 del libro Ἀλέξανδρος, está íntegramente en griego antiguo, teniendo como base la obra de Dionisio el Tracio, ss. I-II, *Τέχνη γραμματική*. La finalidad de que la gramática aparezca en griego es para poder explicar la lengua griega con esta misma lengua, dando así herramientas al profesorado para hacerlo, del mismo modo que se hace en otras lenguas, que no se plantean hacer estas explicaciones en otro idioma. Igualmente, siempre que sea necesario se puede recurrir a la lengua materna de los alumnos.

¹⁴ Me refiero a explicaciones de tono filológico y puramente lingüístico, que poco importa a nuestros alumnos de Bachillerato en una etapa inicial en el aprendizaje de la lengua griega.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

§ 1. Περὶ Μῆκος

Λέξις μὲν ἔστι μέρος ἐλάχιστον τοῦ κατὰ σύνταξιν λόγου, οὗ δὲ μῆρη ἔστιν ὀκτώ ἄρθρον, ὄνομα, ἄντωνυμία, ῥήμα, μετοχή, πρόθεσις, ἐπίρρημα, σύνδεσμος.

Τὸ δ' ἄρθρον, τὸ ὄνομα, ἡ ἄντωνυμία καὶ ἡ μετοχή, ἡ μετέχει τῆς τῶν ἡμετέρων καὶ τῆς τῶν ὀνομάτων ἰδιότητος, ἔχουσι τρία γένη, ἀριθμοῦς καὶ πτώσεως.

Τὸ δὲ ῥήμα ἔχει τὰςδε πρόσωπα, ἀριθμοὺς, χρόνους, ἐγκλίσεις, διαθέσεις.

§ 1. 1. Τὰ γένη εἰσὶ τρία:

- Τὸ ἀρσενικόν ὁ ἀδελφός
- Τὸ θηλυκόν ἡ ἀδελφή
- Τὸ οὐδέτερον τὸ παιδίον

§ 1. 2. Οἱ ἀριθμοὶ εἰσι ἑνικός, δυτικός καὶ πληθυντικός, ἀλλὰ μόνον μαθητόνων τοῦσδε:

- Ὁ ἑνικός ὁ ἀδελφός ἡ ἀδελφή τὸ παιδίον
- Ὁ πληθυντικός οἱ ἀδελφοί αἱ ἀδελφαί τὰ παιδιά

§ 1. 3. Αἱ πτώσεις ὀνομάτων εἰσὶ πέντε:

- Ἡ ὀνομαστική Ὁ Στέφανός ἐστιν ἀδελφός τοῦ Ἀλεξάνδρου.
- Ἡ κλητική ὦ φίλε
- Ἡ αἰτιατική Ἔγχο ἀδελφόν καὶ ἀδελφήν. Ἀναβάνον ἐπὶ τὸ δένδρον.
- Ἡ γενική Εἰμι τέκνον τοῦ Φιλίππου. Τὰ σκιά ἐστὶν ἐπὶ τῆς τροπέζης.
- Ἡ δοτική Φέρο τὰ φά τῆ Ἐλύρδιον. Οἰκῶ ἐν τῷ χωρίῳ.

3.4. Ejercicios de comprensión y expresión oral

Como en el proceso de aprendizaje de cualquier lengua, sea materna o de una segunda lengua, la comunicación oral es esencial para la adquisición e interiorización de ésta. En cambio, no podemos obviar que son las competencias más difíciles de adquirir.

Debemos mirar hacia atrás en el tiempo y reflexionar cómo se enseñaba griego y latín, ya no por los nativos griegos y romanos, sino en épocas posteriores, como en los siglos XV y XVI por los Humanistas. Éstos usaban la competencia oral como base fundamental para el aprendizaje de estas lenguas, modo en que se siguió enseñando hasta que la enseñanza gramaticalista se impuso y, sobre todo, con el nacimiento del Estructuralismo, momento en que se produjo un cambio metodológico, que ha perdurado hasta nuestros días.

Siguiendo, por tanto, los enfoques metodológicos del método directo y, como recoge el mismo Rouse¹⁵, se propone en cada capítulo un ejercicio para trabajar la comprensión oral. Además, se debe incluir la práctica oral diaria en las clases, porque el poder expresarse en la lengua, aunque sea de forma muy simple, ayuda a mantener vivo el vocabulario, la gramática, las estructuras aprendidas, permitiendo su interiorización de forma mucho más rápida, ayudando a la

¹⁵ Rouse 1914.

identificación de las mismas a la hora de enfrentarse a los textos¹⁶.

Κεφάλαιον Ζ' Τὸ σῶμα

Ζ'. Εἰρὲ τὸν λόγον.

. λούομαι	. τὰ νοήματα
. κοσμῶ	. τοὺς ὀδόντας
. λίσσομαι	. τὸ σῶμα
. ἐνδύομαι	. τὰς κόμης
. δέχομαι	. τὸν χιτῶνα
. καθαίρω	. τὴν τροφὴν

ΑΕΒΗΣΣ

ἀήρ, αἴρος (ἄ)	δέχομαι
αἶμα, αἶας (αἶ)	διασπείρομαι
βασκανία (β)	ἐνδύομαι
δαίτια (δ)	ἐξοστνίζομαι
δρῶσος (ή)	ἔρχομαι
ἐκροδῆ (ή)	εἰρικός
θεός (θ)	εἶχομαι
ιατρός (ἰ)	ἔρχομαι
κόλλας (κ)	λίσσομαι
λίθος (λ)	καθαίρω
μέθος (μ)	κλαίω
νόσημα, αἶας (ν)	κοιμάω -ῶ
ὀδός, ὄσας (ὀ)	κοσμέω -ῶ
ὀδόνη (ή)	λοοῖο
παρὰμθεο (π)	κοιμῶ
πέδιλον (π)	πιάγω
πέτρα (ή)	παράσσομαι
ποός, ποδός (π)	προσέχο
πῶμα, αἶας (π)	πύθω
τέτραπλ. -γος (τ)	ρεῖγω
τραυμα, αἶας (τ)	χέω
ύγιαι (ή)	
ἕδωρ, ἕδωτος (ἕ)	
ἔσως (ἔ)	
φάρμακον (φ)	
φθῶσος (φ)	
χιτῶν, ὄσας (χ)	
ἄρραστος, ὄν	
γλαυός, εἶα, ἔ	
μωτικός, ἔ, ὄν	
πληγόμενος, ἔ, ὄν	
ἔδα	
ἀλλείο -ῶ	
ἀνίρρομαι	
ἀντιλέγω	
βασκανία	
γίγνομαι	

Η'. Ἐπίειπε ἀληθῶς ἢ ψευδῶς.

	ἀλ.	ψευ.
Ὁνομάζουσι τὸν ἱατρὸν Ἡρόδικον.	X	
Ὁ Ἀλέξανδρος ἔστιν ἐπὶ τοῦ δάφνου.		
Ἡ Ἀλεξάνδρου κεραλή ἔχει αἶμα.		
Ὁ ἱατρός πίνει πῶμα τῆ ὀδύνη κεραλής.		
Ἡ Χαρά φέρει ἕδωρ καὶ οἶνον τῷ ἱατρῷ.		
Ὁ ἱατρός ἴσεται τὸ τραῦμα τοῦ Ἀλεξάνδρου.		

Los audios recogidos en el CD son una reelaboración del texto base de cada uno de los apartados del capítulo, lo que permite que el alumno pueda comprender su vocabulario y estructuras. El libro recoge, también, las transcripciones de estos audios, pudiendo dramatizar algunas.

3.5. Evaluación

En consecuencia a todo lo expuesto, una evaluación del tipo tradicional, en la que se evalúan sólo los conocimientos de gramática aplicados al análisis morfosintáctico y a la traducción, así como el uso del diccionario, no cabe en un sistema basado en el método directo. De hecho, ¿qué sentido tiene valorar los conocimientos de una lengua por las habilidades que el alumno tenga a la hora de realizar un análisis morfosintáctico en una lengua que no es la materna, cuando ya les resulta una ardua tarea en la propia? ¿Y qué decir de las habilidades en el arte de la traducción? ¿Acaso el hecho de traducir con un diccionario significa que se sabe esa lengua? En absoluto.

Debemos, por tanto, valorar los conocimientos de una lengua atendiendo a las competencias comunicativas, como fija el Marco Común Europeo de

¹⁶ Piaget 1991: “El resultado más evidente de la aparición del lenguaje es el permitir un intercambio y una comunicación permanente entre los individuos”.

Referencia para las Lenguas (MCERL): la comprensión escrita (CE) y oral (CO) y la expresión escrita (EE) y oral (EO). Lógicamente, para abordar este sistema de evaluación tenemos que tener en cuenta que nuestros alumnos no son filólogos y que no deben ni pueden conocer toda la gramática en dos cursos, ya que se abandonan las competencias comunicativas citadas. Así pues, los conocimientos gramaticales y de vocabulario, que deben conocer, se tienen que equiparar a los niveles establecidos por el MCERL. Si un B2 requiere el conocimiento de todos los conceptos gramaticales y para ello necesitamos hasta seis años en una Escuela Oficial de Idiomas (EOI), ¿por qué aún se empeñan algunos en continuar con un sistema que sólo evalúa una parte superficial del conocimiento del latín y griego?

Por tanto, el modelo¹⁷ de evaluación debe contener las cuatro competencias: CE, EE, CO y EO. El apartado de CE parte de la reelaboración de los textos trabajados y dos tipos de ejercicios para comprobar la comprensión de éste. No se trata de que vean vocabulario nuevo, sino comprobar si han adquirido los conocimientos trabajados. En el apartado de EE se propone una serie de ejercicios gramaticales, a consecuencia de ser el griego una lengua flexiva, y, además, por su importancia en nuestras lenguas, un ejercicio de etimología. El tercer apartado corresponde a la CO, que está compuesto por dos audios y sus ejercicios correspondientes, del mismo tipo que se recoge en el manual. En lo que respecta a la EO pido a mis alumnos una dramatización o la grabación de un vídeo a partir de los capítulos trabajados, aunque a principio del curso deben leer un texto y realizar una entrevista personal o bien un diálogo en griego.

4. CONCLUSIÓN

Ante los cambios no sólo del modelo de enseñanza que vivimos, sino también de la evolución de nuestros alumnos, es necesario dar un giro metodológico en el estudio del latín y del griego antiguo. No tiene ningún sentido basar el estudio de una lengua solamente en su gramática y en el uso del diccionario, sino que debe basarse en una práctica comunicativa, que nos llevará, poco a poco, a un nivel lingüístico cada vez mayor. Los conceptos gramaticales deben exponerse siempre *a posteriori* para fijarlos y adquirir una corrección lingüística. Además, el uso del vocabulario en contextos lógicos y familiarizados, siguiendo una graduación, lleva al alumno a un mejor aprendizaje del mismo, sin la necesidad de aprender interminables listas de vocabulario o de recurrir de forma incesante a un diccionario.

¹⁷ En la web <<http://www.culturaclasica.com>> y en la wiki <<https://alexandros-thp.wikispaces.com>> elaborada como complemento al libro *Ἀλέξανδρος. Τὸ Ἑλληνικὸν παιδίον*, se puede descargar un modelo de examen <<http://www.culturaclasica.com/lingualatina/Alexandros.%20Examen%20modelo.pdf>>.

Cada vez somos más los profesores de secundaria convencidos, que ponemos en práctica el método directo, tanto en latín, como en griego¹⁸; sin embargo, no son tantos los profesores universitarios, que estén convencidos de las ventajas que conlleva este tipo de metodología y del nivel adquirido por los alumnos. De hecho, los profesores de secundaria tenemos siempre un problema con el modelo de examen de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) para griego y latín, preparado por la Universidad, dado que exige un conocimiento estructuralista de la lengua, sin que por ello se demuestre que los alumnos saben latín o griego.

Evidentemente, el gran problema que se cierne sobre todo filólogo clásico es la falta de preparación para afrontar este tipo de metodología, por lo que se necesita una formación del profesorado¹⁹, siendo clave para llevar con éxito este método al aula.

¹⁸ Si el latín lleva un camino más aventajado gracias a la labor de la Asociación Cultura Clásica.com en este cambio de metodología, es ahora el momento en que el cambio metodológico del griego antiguo comienza a vislumbrarse en las aulas de secundaria.

¹⁹ Me sumo a la posición de Raúl Navarro 2015, donde comenta la necesidad de formación del profesorado.

BIBLIOGRAFIA

- Barrallo Busto, N. y Gómez Bedoya, M. (2009), “La explotación de una imagen en la clase de E/ELE”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* 16. URL: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/229213> [acceso 01/03/2015]
- Comenius, J.A. (1658), *Orbis sensualium pictus*.
- Lasso de la Vega y Sánchez, J. (coord.) (1992), *La enseñanza de las lenguas clásicas*, Madrid: Rialgo.
- Martínez Aguirre, C. (2013), *La extraña odisea. Confesiones de un filólogo clásico*, Madrid: Ed. Círculo rojo.
- Navarro España, R. (2015), “La enseñanza del griego antiguo: una clase con *Athénaze*”, *Thamyris* 6: 5-16. URL: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/NAVARRO.pdf> [acceso 01/03/2015]
- Ørberg, H. (1990), *Lingua latina per se illustrata*, Grenaa, Domus Latina.
- Piaget, J. (1991), *Seis estudios de psicología* (Trad.: *Six études de psychologie*, 1964), Barcelona: Editorial Labor.
- Rouse, W.H.D. (1909), *A Greek Boy at Home, a Story Written in Greek*, London: Blackie & son.
- Rouse, W.H.D. (1914), *The Teaching of Greek at the Perse School*, Cambridge: London H.M.S.O. URL: <https://ia600303.us.archive.org/15/items/teachingofgreeka00grea/teachingofgreeka00grea.pdf> [acceso 01/03/2015]
- Rouse, W.H.D. and Appleton, R.B. (1925), *Latin on the Direct Method*, London: University of London Press.
- Sánchez Torres, F. (2015), “Τὰ παιδιά Ἑλληνιστὶ λέξουσι («Los niños hablarán griego»”, *Thamyris* 6: 471-474. URL: http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/Rese%C3%B1a_Alexandros.pdf [acceso 01/03/2015]
- Woodward, W.H. (1906), *Contributions to the History of Education: Volume II. Studies in Education During the Age of the Renaissance*. Cambridge: University Press.

O LATIM NO BRASIL APÓS A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX E A EMERGÊNCIA DE NOVOS MATERIAIS DIDÁTICOS (Latin in Brazil after the second half of the twentieth century and the emergence of new didactic materials)

JOSÉ AMARANTE (jasobrinho@ufba.br)
Universidade Federal da Bahia

RESUMO – Este texto analisa o período decisivo para o latim no Brasil, a segunda metade do séc. XX, após os dispositivos legais decorrentes da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Discute ainda os primeiros momentos do latim no país no início deste século e apresenta questões relacionadas à emergência de novos materiais didáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Latim no Brasil, Discursos legislativos, Discursos acadêmicos

ABSTRACT – This text analyses the decisive period for Latin in Brazil — the second half of the 20th century — following the legal requirements stipulated in the 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). It also discusses the early days of Latin in the country at the beginning of the century and explores issues relating to the emergence of new teaching materials.

KEYWORDS: Latin in Brazil, Legislative discourses, Academic discourses

RETOMANDO A QUESTÃO DO ENSINO DO LATIM NO BRASIL

Desde autores de materiais didáticos de latim de meados do século passado a autores de artigos mais recentes que analisam aquele período na história da disciplina, o século XX tem sido colocado como um século decisivo para o ensino do latim no Brasil¹. De uma língua de cultura em seu desenrolar no Brasil, da sua concorrência curricular com outras línguas no início do século, mais acentuada então com o francês, secundada pelo inglês e alemão, como optativas, aos incrementos legislativos proporcionados pela Lei de Capanema (1942) e, posteriormente, às implicações da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1961) e da 2ª LDB (1996), o latim encerra o século “à guisa de balanço”². A partir das discussões promovidas em nossa tese de doutorado³, temos publicado trabalhos com vistas a sistematizar um conjunto de informações sobre o latim no Brasil, de forma a termos, futuramente,

¹ Cf., por exemplo, Prata e Fortes 2012; Amarante 2012b; Santos Sobrinho 2013; Amarante 2013.

² Amarante 2013: 40.

³ Santos Sobrinho 2013.

elementos para uma história do latim na realidade brasileira⁴. Neste texto, ainda buscando compreender a história da disciplina num século de avanços e retrocessos e decisivo para a reconfiguração dos estudos latinos entre nós, e também analisando discursos legislativos e discursos acadêmicos, nos centramos no período decisivo para o latim no Brasil, a segunda metade do século XX, após os dispositivos legais decorrentes da 1ª LDB, que culminarão com a exclusão do latim do currículo da educação básica. Considerando como fontes, principalmente, os discursos legislativos e os discursos acadêmicos de prefácios de manuais didáticos, objetivamos “estabelecer as estratégias discursivas engendradas para a marcação das utilidades e importância da disciplina, muitas vezes estampada como uma supralíngua, em função de sofrer perdas nas ofertas curriculares em diferentes momentos”⁵. Conforme já propusemos, “a maior ou menor oferta de disciplinas de latim no currículo, no século XX, é fator decisivo para a maior ou menor incidência de discurso laudatório e muitas vezes hiperbólico em relação à língua”⁶.

Os materiais didáticos que temos considerado para as discussões aqui apresentadas fazem parte do acervo do Programa *Latinitas*, em desenvolvimento na Universidade Federal da Bahia. No Programa, “interessa aos pesquisadores ouvir o que as obras didáticas para a aprendizagem do latim querem nos dizer sobre a própria história da disciplina no Brasil, como forma de reconhecer que a compreensão histórica de disciplinas de estudo permite entender o desenvolvimento desses estudos”⁷. Além disso, como o Programa é composto de duas vias, quais sejam a da pesquisa e análise de produção didática e a da preparação de materiais para cursos de latim, interessa também promover a produção de materiais didáticos que atendam às demandas de nossos cursos atuais e às necessidades dos alunos de nosso tempo. Ao final, pois, deste texto, apresentamos nossas iniciativas de produção didática para a aprendizagem do latim materializadas nos dois volumes de material impresso da coleção *Latinitas: leitura de textos em língua latina*.

A figura que se segue mostra os materiais didáticos do acervo organizados por décadas. Assim, eles nos permitem vislumbrar um gráfico naturalmente formado, em que se constatam períodos com maior registro de publicações didáticas e períodos em que elas se escasseiam. Eis a figura⁸:

⁴ Nessa direção, além deste trabalho sobre o latim na segunda metade do século XX, foram publicados os seguintes: Amarante 2012; Amarante 2013: 39-63.

⁵ Amarante 2013: 40.

⁶ Id. *ibid.*

⁷ Id. *ibid.*

⁸ Este mesmo gráfico foi publicado por nós em 2013, no artigo da *PhaoS* 13. Para uma compreensão maior da interpretação da curva apresentada pelo gráfico, com ápice na década de 40 do séc. XX, remetemos o leitor ao artigo.



Figura 1 – Materiais didáticos de latim do acervo *Latinitas* distribuídos por décadas
 Fonte: Elaborado pelo autor

Destacamos aqui um acentuado declive que se registra no gráfico nos anos que se seguem à 1ª LDB (1961) e um ligeiro acríve nos anos subsequentes, com razoável acentuação nos primeiros anos do século XXI. Passaremos, então, a analisar esse período, folheando materiais e legislações.

1. O LATIM NO BRASIL APÓS A LDB DE 1961: SUSPIROS INDECISOS E COLAPSOS ANUNCIADOS

Costuma-se marcar o momento da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, como o marco para as duras perdas que sofre a disciplina na segunda metade do século XX no Brasil. De fato, a LDB “traz um conjunto de aberturas e de indecisões, que só serão resolvidas a partir do início da década de 70”⁹, uma vez que, em seu art. 35, parág. 1º, estabelece como competência do Conselho Federal de Educação a indicação, para todos os sistemas de ensino, de “até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (Lei Nº 4.024/1961).

O latim ainda atravessará toda a década de 60 em seus indecisos suspiros, até que se definam as disciplinas obrigatórias do currículo. Como era de se esperar, nesse período ainda se registra a reedição de materiais didáticos de períodos passados, e novos surgem, mas em menor quantidade, evidentemente. Será somente a partir da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e de seus dispositivos legais imediatamente posteriores, que o quadro do latim entra em colapso na educação básica brasileira. Em relação ao ensino de 1º e de 2º graus, assim a Lei se posiciona: “A organização administrativa, didática

⁹ Amarante 2013: 60.

e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação” (Lei Nº 5.692/1971, art. 2º, parág. único). Ainda permanece a não definição de disciplinas, já que a legislação apenas estabelece as responsabilidades: o Conselho Federal de Educação fixaria “para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum” (art. 4º, parág. 1º, inciso I); a parte diversificada ficaria sob a responsabilidade dos Conselhos de Educação (inciso II); a Lei ainda estabelece a possibilidade de cada estabelecimento de ensino ofertar estudos outros, após a aprovação do Conselho de Educação (inciso III). Estabelece, contudo, algumas disciplinas como obrigatórias: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde” (Art. 7º). Vale lembrar também que é por meio dessa lei que o próprio Colégio Pedro II, um dos baluartes do latim no Brasil, passa a integrar o sistema federal de ensino (art. 69), subordinando-se às decisões estabelecidas pela legislação.

A partir do Parecer Nº 853/1971, a Resolução Nº 8, de 1º de dezembro de 1971, “fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude”. De acordo com o seu artigo 1º, o núcleo comum nos currículos plenos de 1º e 2º graus deveria ser composto obrigatoriamente das matérias Comunicação e Expressão (que deveria ter como conteúdo específico a Língua Portuguesa), Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil), Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas). No parágrafo segundo desse artigo, ainda se define a exigência de Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programa de Saúde e Ensino Religioso (facultativo aos alunos). O artigo 10 desta Resolução determina o caráter progressivo da implantação do regime instituído, de forma que o latim ainda permanece como disciplina ofertada, agora por poucas instituições, geralmente as mais tradicionais.

O Parecer Nº 339/72, datado de 03 de abril de 1972 e aprovado em 06 de abril de 1972, trata da significação da Parte de Formação Especial do Currículo (a chamada parte diversificada) e, já bastante tecnicista, busca discutir sobre a sondagem de aptidões, apresentando termos como “iniciação para o trabalho”, “sistemas de produção e prestação de serviços”, “aplicação de materiais e instrumentos”. Reconhecendo a existência dos diversos sistemas regionais de ensino, o parecer sugere que a decisão sobre as matérias da parte diversificada, que incluía a parte da formação especial, deveria “ser enfrentada e resolvida pelos respectivos Conselhos de Educação” (Parecer Nº 339/72). Contudo, ainda reconhecendo que, “nos termos da lei, os estabelecimentos, pela via regimental, poder[iam] incluir outros estudos mais conformes com as características, com os recursos e com as exigências locais e regionais”, faz uma sugestão de um elenco supostamente não fechado nem definitivo, mas exemplificativo (nos termos do próprio parecer), de sorte que as áreas e

possibilidades de disciplinas listadas refletem mesmo o caráter tecnicista do momento: todas dizem respeito a atividades das áreas econômicas primária, secundária e terciária.

2. OS DISCURSOS INSCRITOS: O HUMANISMO EM BATALHA?

O tecnicismo explícito da nova legislação, conforme se pode ler no referido Parecer 339/72, é resultado de uma série de debates que atravessa os anos posteriores à implantação da República, principalmente os anos de 40 a 60, em que diferentes correntes de pensamento defendiam um ou outro currículo para a educação secundária. É o que se conhece pela famosa expressão “a batalha do humanismo”. Por um lado, o humanismo de feição católica, grande influenciador da Reforma de Capanema, se defende, por exemplo, na voz de Alceu Amoroso Lima: “nítido *abandono do sentido humanista* da formação do homem brasileiro, por uma gradativa substituição pelo *sentido profissional* de sua formação”¹⁰. Por outro lado, as críticas ao caráter elitista do humanismo de uma face, voltado exclusivamente para o passado, no bojo da discussão sobre a democratização do ensino, trazem à tona a necessidade de se formatar um novo humanismo. Destaca-se aqui a figura de Fernando de Azevedo, que proferiu, entre 1947 e 1951, uma série de conferências pelo país, em que defendia um novo humanismo, pautado pela cultura científica¹¹.

A batalha poderia se resumir ao enfrentamento de dois pólos, materializados em diferentes grupos de palavras, mas representando os mesmos anseios de diferentes e combatentes pontos de vista: elitização x democratização; generalização x especialização; humanismo x tecnicismo; humanismo clássico x neo-humanismo; tradição x renovação; manutenção x transformação; passado x presente; antigo x moderno¹².

Numa conferência de 1948, em Belo Horizonte, em curso de férias para professores do ensino secundário, Azevedo, citando Lalande, discute sobre a necessidade de especialização que o mundo moderno impõe, uma especialização que nos remete diretamente à necessidade de um viés tecnicista para a educação, ainda que, “fazendo a ‘parte do diabo’” se passe a marchar “no sentido inverso das humanidades”¹³.

¹⁰ Lima 1940: 7, apud Souza 2009: 84. Os grifos são do autor.

¹¹ Suas conferências encontram-se publicadas no volume intitulado *Na batalha do humanismo: aspirações, problemas e perspectivas* (1952). O livro tem uma segunda edição datada de 1958 e uma reimpressão, na publicação de suas *Obras completas pela Melhoramentos*, datada de 1967, que é a que utilizamos.

¹² Não deixa de ser este período, segundo Faria, uma reedição da “Querela dos antigos e modernos”, que, a partir da Renascença, “com intervalos de tréguas mais ou menos longos, se vem renovando, em vários países de cultura ocidental” (Faria 1959: 9).

¹³ Azevedo 1967: 104.

Embora Azevedo, ao que se depreende da leitura de sua *Batalha*, proponha uma “fidelidade ao ideal humano”¹⁴, de forma a sermos capazes de transitar entre o antigo e o moderno, sua convocação à luta se faz pelo convite à tomada de decisão, pela escolha de um partido por parte dos jovens formandos de Filosofia, Ciências e Letras a quem se dirigia em uma sessão de colação de grau, numa oração de paraninfo, em 1950, aqueles que deveriam estar atentos à “importância da educação secundária”, com “função seletiva” que se constitui num “sistema de barragem”. Dizia ele: “como, mestres dessas escolas, podeis deixar de reagir ao estímulo representado pela existência de seus problemas essenciais, e tomar posição na luta, como força poderosa de reconstrução?”¹⁵. Se se trata de um discurso para professores do ensino secundário, converte-se em um convite a uma tomada de posição, em que se prepara o terreno para as grandes mudanças que irão surgir na década de 60¹⁶. Assim, a LDB de 1961 é a edição oficial de uma visão especialista e supostamente transformadora do currículo que já se desenhava décadas atrás.

Na década de 70, então, os pareceres oficiais sobre as áreas de especialização se focam num pragmatismo curricular, centrado em áreas de interesse profissional, conforme vimos no Parecer nº 339, de 06 de abril de 1972, do CFE. A possibilidade de os estabelecimentos do sistema Federal virem a propor “pela via regimental” outras alternativas ao CFE é citada no Parecer, mas essas alternativas seriam “objeto de apreciação por este Conselho”. A última das conclusões sugere: “10 - Recomenda-se aos Conselhos Estaduais de Educação que sejam os termos deste Parecer levados em consideração, quando do cumprimento da competência que lhes delegou a Lei nº 5.692/71, no seu artigo 4º, § 1º, inciso II.”

Assim, entre a LDB de 1961 e a Lei 5.692/71, as indefinições ainda permitiram a presença do latim em algumas escolas brasileiras mais tradicionais, conforme sabemos. O aparecimento de alguns materiais didáticos escolares mostra isso. O tecnicismo de que se revestem as novas propostas para o ensino, inevitavelmente, deixará o humanismo para o segundo plano.

3. OS DISCURSOS PREFACIAIS: LAMENTAÇÕES, UTILIDADES E NOVOS PÚBLICOS PARA O LATIM

Vejam, então, como os prefácios das obras didáticas do período reagem à nova situação. Os anos da década de 60 são, possivelmente, o momento de maior tensão para os latinistas que escrevem obras didáticas. Do início da década, a obra *A presença do latim*¹⁷, de Vandick L. da Nóbrega, reflete ainda o

¹⁴ Id.: 105.

¹⁵ Id.: 105-106.

¹⁶ A conferência é datada de 1948.

¹⁷ Nóbrega 1962, mas com prefácio assinado de 1961.

período de instabilidade, fruto da já anunciada necessidade de transformação. O próprio título da obra remete ao caráter vivo, à influência, ao prestígio do latim (com o núcleo *presença*). Encomendada pelo então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC), o Professor Anísio Teixeira, divide-se em 3 tomos, objetivando, do que se depreende, uma proposta metodológica mais cuidadosa, se se compara à avalanche de materiais didáticos de qualidade duvidosa, publicados entre os anos 40 e 50. Ainda assim, o prefácio, para além de trazer à tona o espírito combativo em relação à mudança anunciada¹⁸, mantém os estereótipos do latim como uma supralíngua, que se desenha na apresentação da lista interminável de utilidades da disciplina. Evidentemente, conforme o que tomamos como hipótese, é também uma configuração discursiva esperada, frente à realidade de ameaças por que passava o ensino do latim. Denuncia, então, após a sua lista de utilidades, esta “fase preliminar de um crime de lesa-cultura”¹⁹.

Nóbrega admite que os maiores inimigos do latim não são os seus opositores oficiais, mas os próprios professores, que, com um ensino sem significado, afastam os alunos do interesse pelo seu estudo²⁰. E contextualiza o momento de mudança da lei que está por vir:

A primeira medida salvadora, que ocorre a alguns dos nossos legisladores incumbidos de elaborar e votar as leis básicas do ensino secundário, consiste em aniquilar ou até suprimir o ensino do latim. Com esta providência, julgam eles que a lacuna deverá ser preenchida com ensinamentos técnicos e, assim, ficaria o adolescente de hoje e homem de amanhã mais apto a atender às expectativas do progresso da vida contemporânea. É pura ilusão, porque a substituição adotada poderá servir, quando muito, para formar homens-máquina, mas não homens-homem²¹.

Admitindo a destinação da obra não mais apenas aos professores da educação básica, mas “aos alunos de Faculdades de Filosofia e de Direito, aos candidatos aos exames vestibulares, aos membros da magistratura, aos advogados em geral e a todos que pretendem ter uma boa formação literária”²², o discurso, pressentindo a nova realidade, marca uma outra característica dos

¹⁸ Se a LDB do período é datada de 20 de dezembro de 1961 e o prefácio do autor se encontra assinado com a data de novembro do mesmo ano, consideramos o discurso como de transição entre o período de inquietação com a anunciada LDB e o seu aparecimento de fato.

¹⁹ Nóbrega 1962: 15.

²⁰ Cf., por exemplo, a obra *O latim para todos*, de Germano Müller 1963 (com prefácio de 1962): “Decididamente. Deve haver algo de errado no nosso ensino de latim. Por que tamanho ódio, tamanha fama de cheiro de ‘ranço’ em torno da Língua de Cícero”.

²¹ Nóbrega 1962: 18.

²² Id.: 19-20.

materiais didáticos vindouros: a destinação a outras realidades de alunos²³. O seu material é preparado, também e desde já, fazendo concessões: dos sete anos de estudo antes reservados ao latim, prevê a disciplina nas últimas cinco séries de um secundário de sete anos. Como diz o autor: “Desempenhamos o papel de chefe militar que, para não arriscar-se a perder a batalha, faz concessões ao inimigo”²⁴. Também introduz uma outra característica dos materiais didáticos pós-LDB: a inclusão de pareceres de personalidades de toda a Europa e dos Estados Unidos (personalidades da vida pública, homens de negócio, jornalistas, engenheiros, médicos, etc), defendendo o ensino do latim e as suas utilidades, uma forma de, através de discursos inscritos, promover um embate discursivo mais assentado e mais incisivo.

Também do começo da década de 60 e antecipando a era da imposição do progresso é a obra *Curso de latim*: “Como os progressos humanos não de ser sempre calcados no passado, é preciso conhecer êsse passado”²⁵. A receita das utilidades do latim se mantém. Os materiais didáticos da década de 60, então, se reconhecem “em plena batalha” e para a luta seguem arregimentando forças (os discursos inscritos). Recheada de testemunhos sobre a utilidade do latim, colhidos de personalidades estrangeiras, e referindo-se à modernidade da língua, a obra *Latim simplificado*, do Pe. Francisco da Rocha Guimarães, de 1966, em agradecimento ao Presidente do Instituto Nacional do Livro, assim se posiciona: “Ao acadêmico Dr. Augusto Meyer (Pres. do Inst. Nac. do Livro) é que devo agradecer a sementeira de beleza feita no meio dos meus escritos, em plena batalha, anunciando o triunfo: o NOSSO e o LATIM”²⁶.

Como era de se esperar, na década de 70, já com o surgimento de pareceres e resoluções que não reservam, nem na parte diversificada do currículo, um espaço para o latim, os prefácios mantêm e ampliam as listas de utilidades da disciplina. Além disso, começam a surgir publicações destinadas ao autodidata, a quem deseja aprender a língua em contextos extraescolares. Na tradução intitulada *Aprenda sozinho – latim* (da obra de F. Kinchin Smith), feita por Milton Campana, de 1972, o caráter não popular do latim vem à tona na apresentação, além da lembrança da retirada da batalha (dos discursos das utilidades) pelo tradutor: “abstendo-nos destarte de envolver-nos em polémicas, em que se digladiam, de

²³ Nesse sentido, cf. também o prefácio da obra *Exame vestibular de latim* de José Grazziani 1962, que assume a obra como destinada aos que se preparavam ao exame de seleção nas Faculdades de Direito e Filosofia. E ainda a obra *Latinitas: antologia latina* de Frei Agostinho Belmonte 1964, assumidamente destinada à utilização nos seminários, com a inclusão de tópicos de autores cristãos. Mas também *Latim para os Ginásios* de C. Tôres Pastorino 1963, que, com prefácio datado de 1960, ainda apostava na destinação do livro a qualquer estudante dos ginásios.

²⁴ Nóbrega 1962: 20.

²⁵ Barros 1961: 8.

²⁶ Guimarães 1966: 2.

um lado, os abnegados professores e cultores do formosíssimo idioma latino e, de outro, seus adversários²⁷. Assim, ainda que não pretendesse mostrar as utilidades da aprendizagem do idioma, não se contém e insere uma lista topicalizada com as conhecidas justificativas. Se o discurso tecnicista do período, voltado para os supostos anseios das massas, já parece vencedor, a alternativa apontada pelo tradutor é no sentido de popularizar o latim, numa espécie de reconhecimento do caráter elitista apregoadado à disciplina como símbolo do humanismo de uma face, voltado ao passado²⁸.

Na adaptação ao português de uma obra didática de Roger Verdier (*Marcus et Tullia. Manual de língua latina*, 1978), mantém-se a destinação da obra a outro público, diferente do escolar: “O objetivo deste livro é apresentar um programa de Língua Latina a ser ministrado nos Cursos de Letras das nossas Faculdades, onde seu ensino normalmente se limita a dois ou três semestres obrigatórios²⁹. Além de apresentar a lista de utilidades do latim, uma delas se destaca, pelo seu caráter tautológico: “O latim é útil”. Da mesma forma, se ressentente Gilda S. de Brito, em sua obra *Lições de latim* (1982):

Há pouco menos de dez anos a publicação deste livro seria destinada a alunos do 2º grau de alguns poucos estabelecimentos de ensino médio do País que, a exemplo da salutar tradição mantida no Colégio Pedro II, como vanguarda da preservação dos valores culturais de nossa civilização, ainda conservavam o ensino de latim em algumas séries de seus cursos.

Hoje, dez anos mais tarde, publicamos o presente volume com vistas a um público estudioso ainda mais restrito: nossos alunos do chamado Ciclo Básico ou Primeiro Ciclo das Faculdades de Letras³⁰.

Na década de 80, com a presença do latim praticamente nos cursos superiores de Letras, surgem também obras que se destinam ao público do setor jurídico, os dicionários de sentenças e máximas, e obras que se destinam à manutenção de usos de expressões latinas. Os prefácios assumem, então, a ausência do latim dos currículos escolares, como é o caso do prefácio da obra *Não perca o seu latim*, de Paulo Rónai, de 1980: “Hoje o latim anda ausente dos programas, mas um bom punhado de sentenças continua a fazer parte da bagagem do homem culto. É a este que pretendemos ajudar³¹.”

Já com o volume de publicação de obras bem reduzido, encontramos também para a década de 80 uma curiosa obra que, para além de se ressentir de que, até os anos 70 do século passado, estudou-se latim nos colégios do Brasil,

²⁷ Cf. Smith 1972: xi.

²⁸ Cf. particularmente a pág. xiii.

²⁹ Cf. Verdier 1978: 15.

³⁰ Brito 1982: 9-10. O prefácio é datado de 1976.

³¹ Rónai 1980: 11.

surpreende com uma tentativa de aliar o estudo do latim à educação musical. Trata-se da obra *Migalhas de língua latina e de educação musical*, da autoria de J. Braga Martins (1987). Aqui também se percebe o surgimento das edições do autor, realidade tão diferente daquela vista no período pós-Capanema, em que as editoras tiravam do prelo apressadamente as obras didáticas para a concorrência no mercado editorial.

4. LUZES PARA UM SEGUNDA LDB: UMA DAS FINALIDADES DO LATIM SERIA A SUA ESPERANÇA?

Desde muito tempo que, na história do ensino do português no Brasil, aprender latim era, de alguma forma, aprender português. Essa utilidade do latim, além de visível nas legislações, é uma das sempre presentes nas listas de utilidades que aparecem nos materiais didáticos. Em torno de dez anos antes da 2ª LDB, a de 1996, se desenhou uma nova esperança para o latim, ainda que com o viés utilitarista frequente. Assim, em meados da década de 80, o Decreto nº 91.372, de 26 de Junho de 1985, instituiu uma Comissão Nacional visando ao estabelecimento de diretrizes que pudessem promover o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem da língua materna³². No Relatório Conclusivo da Comissão (*Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*) constam recomendações que poderiam fazer ressurgir o latim no cenário escolar, ao menos no então segundo grau, seja na forma de complementação ao estudo do português: “A comissão reconhece que [...] deve haver um número de aulas dedicadas ao estudo das estruturas do Latim, com vistas à compreensão mais lúcida da própria língua portuguesa”³³, seja como disciplina autônoma: “A comissão admite que, na hipótese de se desdobrar o segundo grau em científico e clássico, neste deverá ser reintroduzido o Latim”³⁴. Evidentemente, uma das funções do latim sempre lembrada, a de que é útil para a “compreensão mais lúcida da própria língua portuguesa”³⁵, aí está textualmente expressa.

As recomendações da Comissão, contudo, não surtiram o efeito desejado; um desenho de esperança se apaga. Poucos anos depois, a LDB de 1996 (Lei Nº 4.024/1996), em função do exercício da autonomia universitária, assegura às universidades, através de seus colegiados de ensino e pesquisa, o direito de decidir sobre a “criação, expansão, modificação e extinção de cursos (art. 53,

³² A Comissão era formada por Aurélio Buarque de Hollanda (substituído por João Wanderley Geraldi), Abgar Renault, Antonio Houaiss, Celso Ferreira da Cunha, Celso Pedro Luft, Fábio Lucas Gomes, Francisco Gomes de Mattos (substituído por Nelly Medeiros de Carvalho), Magda Becker Soares e Raimundo Jurandy Wangham.

³³ *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*: 31.

³⁴ Id. *ibid.*

³⁵ Id. *ibid.*

parag. único, inciso I) e a elaboração de programas de cursos (art. 53, parag. único, inciso III), entre outros. Fica, então, a cargo das instituições universitárias o desenho de seus cursos e de seus programas. Assim, contrariando a Comissão, que indicava que no ensino superior o latim deveria “ser reabilitado em sua qualidade de matéria plena”³⁶, a disciplina vai também perdendo seu espaço nesse nível de ensino, ficando resguardado *grosso modo* às instituições públicas, que não raciocinam por objetivos mercadológicos, e a raríssimos casos de instituições privadas, que, por escolha, mantêm a disciplina no currículo.

5. OS PREFÁCIOS DE HOJE, O LATIM HOJE

Após a LDB de 1996³⁷, numa espécie de reação ao estado das coisas, mas também em função do amadurecimento da área dos Estudos Clássicos no Brasil, têm surgido novos materiais didáticos (alguns mantendo certos princípios dos de outrora)³⁸. E circulam ainda antigos manuais de décadas passadas (*Gradus primus* e *Gradus secundus*, de Paulo Rónai, por exemplo) e a gramática-método de Napoleão Mendes de Almeida (*Gramática latina*), para ficar com os dois mais evidentes. Dada a configuração do ensino do latim no período, exclusivamente no ensino superior, praticamente desaparece dos prefácios dos materiais didáticos a insistência na apresentação da lista de utilidades do latim, a nosso ver um discurso já esvaziado.

Tratemos de alguns prefácios. A obra *Latina Essentia*³⁹ continua a ser editada até a presente data e é de grande circulação no país. Em seu prefácio, o autor se dedica a discutir a questão do latim como língua morta, enfatizando que a obra tratará da aprendizagem do latim clássico. Trata-se de uma abordagem tradicional⁴⁰, voltada a uma, como corretamente diz o autor, “preparação ao latim”, pressupondo a aprendizagem de estruturas básicas da língua para estudos mais aprofundados posteriormente.

Em *Latim instrumental*⁴¹, objetiva-se a aprendizagem da tradução. O prefácio

³⁶ Id. *ibid.*: 31.

³⁷ Para informações aprofundadas sobre a questão do ensino do latim em momento imediatamente anterior à LDB de 1996, remeto o leitor a Lima 1995.

³⁸ Um balanço sobre a situação do latim hoje no Brasil, incluindo discussão sobre estratégias de apresentação de temas clássicos na educação básica brasileira, pode ser conferido em Prata e Fortes 2015.

³⁹ Rezende 1993. Em nosso acervo, temos a terceira edição, de 2000.

⁴⁰ Para a definição de material tradicional, sigo a proposta de Prata e Fortes 2012, para quem o termo se refere à abordagem dos materiais produzidos com foco na gramática e tradução, com a existência de estudos de gramática, exercícios de gramática e versões, tradução de frases, provérbios, *sententiae*, havendo a preferência por textos originais recortados, frases isoladas, centrando-se alguns em textos de um único gênero. Ainda que apresentem textos, os materiais tradicionais costumam partir dos conteúdos gramaticais para as frases e depois para os textos.

⁴¹ Massip 2002.

historia o processo de produção da obra e explicita a importância desse conhecimento que é a base do português.

A obra *Introdução à teoria e prática do latim*⁴², publicada na década de 90, continua a ser editada até nossos dias. Trata-se de uma abordagem tradicional. Seu prefácio também se dedica a explicitar o processo de confecção e testagem do material. Da mesma autora é o *Dicionário gramatical de latim* (2003, em parceria com Jane Castro) e o livro *Língua latina – a teoria sintática na prática dos textos* (com 2ª edição de 2008). Em ambas as obras, o prefácio tem as mesmas características da obra de 1993.

No prefácio de *Língua e literatura latina e sua derivação portuguesa*⁴³, volta à tona a questão do despreparo do professor, da indefinição dos objetivos, além da inadequação de textos e da deficiência no aproveitamento do espaço curricular.

No período, surgem também obras de natureza complementar ou voltadas para cursos de carga horária muito pequena ou, ainda, para o ensino à distância. De 2009, por exemplo, é a obra *Literatura latina*, de Paulo Martins. Organizada por gêneros, conta com o DVD com vídeo-aulas apresentadas pelo próprio autor. De Rodrigo Tadeu Gonçalves, a obra *Língua latina* (2007) também conta com o DVD de vídeo-aulas, seguindo a proposta da Editora IESDE, de atender a um público de educação à distância. Sem intenção de repertoriar exaustivamente a produção didática do período, citamos também algumas obras complementares ao estudo do latim destinadas ao contexto acadêmico: *Iniciação ao latim*⁴⁴, *Latine loquere*⁴⁵, *A literatura latina*⁴⁶, *Em dia com o latim*⁴⁷, *Introdução aos estudos clássicos*⁴⁸.

Apesar de já bastante esvaziado o discurso das utilidades do latim e da sua configuração como supralíngua, ainda surgem obras que retomam as famosas listas de utilidades. O material didático *Latim para todos*⁴⁹, uma edição do autor, é uma obra que apresenta uma abordagem textual. Diferentemente de outras do período, que são mais tradicionais, a abordagem parte dos textos para a aprendizagem da língua e mostra uma apresentação cuidadosa dos conteúdos gramaticais. Num aspecto, contudo, é tradicional, no sentido de retomar a apresentação de utilidades para o latim, aqui de uma forma hiperbólica em relação à importância da disciplina. A lista de utilidades aparece na introdução da obra. Além dos motivos já conhecidos, e alguns muito interessantes e que se referem à aprendizagem de línguas como um todo, constam, entre os “Dez motivos para se estudar latim”, os seguintes:

⁴² Garcia 1993. Em nosso acervo, temos a 2ª edição (1995) e a 3ª (2008).

⁴³ Furlan 2006.

⁴⁴ Cardoso 1997 – 3ª ed.

⁴⁵ Mattos 2001.

⁴⁶ Cardoso 2003.

⁴⁷ Gaió 2005.

⁴⁸ Marques Jr. 2008.

⁴⁹ Almeida 2011.

Sexto motivo:

Aprender línguas combate o envelhecimento cerebral e as demências senis, prevenindo inclusive o Mal de Alzheimer. O latim proporciona um significativo exercício cerebral, pois exige a compreensão de diferentes estruturas.

[...]

Décimo motivo:

Sair da rotina. Conhecer gente diferente, que pensa, escreve e fala segundo sua própria mente⁵⁰.

O exagero na apresentação de alguns dos motivos, a nosso ver, dá a impressão de que se desejava fechar a lista com dez itens (*sair da rotina e conhecer gente diferente*, por exemplo, se consegue por inúmeros outros diferentes meios). Ainda assim, a obra se diferencia, conforme dissemos, de muitas outras do período, por focar o estudo nos textos.

De publicação recente é o material didático complementar intitulado *Sintaxe do período subordinado latino*⁵¹. Nele, o autor, demonstrando a lucidez que vem surgindo em torno da questão de o “latim ser útil a qualquer custo” desfaz essa necessidade de se justificar, desmedidamente, a aprendizagem da língua:

É comum ouvir-se dizer que o latim é uma língua ‘harmoniosa’ ou ‘lógica’, que estrutura seus períodos de forma a criar simetrias, etc. (sem contar aqueles velhos estereótipos como “estudar latim desenvolve o raciocínio”). Nada mais falso, ou, no mínimo, impreciso. O latim é uma língua como qualquer outra, que teve, porém, a grande sorte de ser veículo cultural do maior império do Ocidente⁵².

À GUIA DE CONCLUSÃO, O INÍCIO DE UMA EXPERIÊNCIA COM O *LATINITAS*

No Brasil também se utilizam materiais estrangeiros ou traduções de materiais estrangeiros. Temos notícia do uso do material didático *Língua latina per se illustrata (Pars I – Familia romana e Pars II – Roma aeterna)*, de Hans H. Ørberg⁵³. Em uso por longo tempo nas universidades paulistas, principalmente, e em outras universidades do eixo Sudeste e Sul, encontra-se ainda o renomado *Reading Latin*, de Jones e Sidwell, traduzido para o português (com o título *Aprendendo latim*) por um grupo de latinistas coordenado pelos professores Paulo Sérgio de Vasconcellos e Isabela Tardin Cardoso⁵⁴.

⁵⁰ Almeida 2011: 21-22.

⁵¹ Vasconcellos 2013.

⁵² Id.: 13.

⁵³ Ørberg 2003. Sobre os usos desse material didático no Brasil, cf. Quednau 2011; sobre a dimensão teórico-descritiva do “método”, cf. Ricucci 2013.

⁵⁴ Cf. Jones e Sidwell 2005a, 2005b e 2012.

Atualmente, emerge no Brasil a questão do material didático do latim concebido sob bases menos tradicionais. E começam a ganhar corpo, também, as discussões em torno do ensino de latim por metodologias ditas ativas (também chamadas de naturais ou diretas)⁵⁵, ainda que, ao que nos consta, apenas o material de Ørberg (*Lingua latina per se illustrata*) estaria afeito, por enquanto, a tal tipo de proposta. Buscando contribuir com a proposição de materiais menos tradicionais (mesmo não tendo sido elaborado a partir de metodologia ativa) e reconhecendo a lacuna de produção didática nacional de materiais que tomem o texto como ponto de partida, nossa tese de doutorado propôs como produto o Programa *Latinitas*, que disponibiliza gratuitamente o material didático *Latinitas: leitura de textos em língua latina*, em dois volumes. Os volumes surgem, portanto, nesse contexto de ausência de materiais didáticos em abordagem textual preparados especialmente para estudantes brasileiros. Obviamente porque a tradução de material didático do tipo linguístico nem sempre atende às necessidades dos falantes de outra língua.

Assim, pensando na aprendizagem do latim pelos jovens de nosso tempo, o *Latinitas* tem procurado contribuir para o ensino do latim no Brasil, ao considerar alguns aspectos:

i) apresenta uma concepção ampla do objeto de ensino do latim: a língua presente nos textos; os textos a partir dos gêneros, entendidos como fruto de uma cultura ou de diferentes culturas, se se consideram os diversos tempos em que o latim foi e é utilizado, por considerar o latim como uma língua não apenas clássica; o latim como uma língua a ser lida, o que implica no uso consciente de estratégias que permitam a autonomia na leitura dos textos;

ii) os textos são levemente adaptados apenas no início do curso, para que o aluno tenha acesso inicial às principais características da língua e possa ir, gradualmente, lendo-os numa hierarquia que vai dos adaptados até os “originais”, ou seja, a chegada aos textos ditos originais ocorre o mais cedo possível, de forma que os alunos possam encarar esses textos sem notar avanços consideráveis de nível;

iii) para reduzir a incidência de alterações nos textos iniciais, a proposta levou em conta: a) a seleção de textos que são originalmente de elaboração mais simples; b) a seleção de textos a partir dos casos mais ocorrentes e dos tempos verbais mais produtivos;

iv) a ordem de apresentação gramatical obedece à lógica dos textos e a critérios estatísticos e não à estrutura tradicional das gramáticas; as declinações são apresentadas juntas desde o início e depois estudadas separadamente (porque apenas existiriam textos com palavras de uma só declinação se os textos fossem

⁵⁵ Ricucci 2013: 32 faz referência a “metodo induttivo-contestuale” para se referir ao “metodo glottodidattico” de Ørberg.

inventados, o que não ocorre). Da mesma forma, desde o início já se estuda a oposição presente e passado;

v) o Programa *Latinitas* conta com um *site* onde estão disponíveis exercícios complementares, optativos, de modo que o professor possa escolher aqueles que irão satisfazer as necessidades dos estudantes de sua turma, que nunca são os mesmos, ou elaborar ele próprio as atividades complementares;

vi) a proposta contempla apenas os níveis introdutório e intermediário de estudo da língua, permitindo que, no nível avançado, o professor possa complementar a abordagem considerando as demandas específicas dos alunos;

vii) por fim, todos os dois volumes do material didático estão disponíveis *online*, na íntegra, para *download* gratuito.

Testado já por mais de quatro anos na Universidade Federal da Bahia, atualmente o *Latinitas* está sendo experimentado em outras universidades brasileiras, ora como material didático principal, ora como material complementar, ora por um docente individualmente, ora pelo conjunto de professores da instituição. Nos próximos anos deverá ser publicada uma nova edição do material, revista e corrigida, já contando com a contribuição dos colegas das universidades que o experimentam.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M. (2011), *Latim para todos*. Aracaju: Edição do autor.
- Almeida, N. M. de (2011), *Gramática latina*. São Paulo: Ed. Saraiva.
- Amarante, J. (2012a), “Esboço para uma História Social do Latim no Brasil: contruindo uma periodização – Episódio I: Período Colonial”, in R. V. Mattos e Silva, K. Oliveira, J. Amarante (eds.), *Várias Navegações: Português arcaico, Português brasileiro, Cultura Escrita no Brasil, Outros estudos*. Salvador: Edufba, 231-266.
- Amarante, J. (2012b), “*Latinitas*: leitura de textos em língua latina. Notícias sobre uma abordagem metodológica”, in J. Amarante, L. Lages (eds.), *Mosaico Clássico: variações acerca do mundo antigo*. Salvador: UFBA, 147-180.
- Amarante, J. (2013), “O latim no Brasil na primeira metade do século XX: entre leis, discursos e disputas, uma disciplina em permanência”, *Phaos* 13: 37-61.
- Azevedo, F. de (1967), *Na batalha do humanismo: aspirações, problemas e perspectivas*. São Paulo: Melhoramentos.
- Barros, A. F. B. (1961), *Curso de latim - para o curso ginásial, vestibulares e faculdades de filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.
- Belmonte, Fr. A. (1964), *Latinitas - Antologia latina*. Ribeirão Preto: Ind. Gráf. Bentivegna.
- Brito, G. da S. de (1982), *Lições de latim*. Rio de Janeiro: Editora Souza Marques Ltda.
- Cardoso, Z. de A. (1997), *Iniciação ao latim*. São Paulo: Ática.
- Cardoso, Z. de A. (2003), *A Literatura Latina*. São Paulo: Martins Fontes.
- Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942* (1942). URL: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20E1rio.htm [acesso 16/04/2016].
- Decreto nº 91.372, de 26 de Junho de 1985*. (1985). URL: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91372-26-junho-1985-441227-norma-pe.html> [acesso 12/04/2016].
- Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Relatório conclusivo da comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna*. (1986). URL: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_action=&co_obra=25109 [acesso 08/04/2016].
- Faria, E. (1959), *Introdução à didática do latim*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

O latim no Brasil após a segunda metade do século XX e a emergência de novos materiais didáticos

- Furlan, O. A. (2006), *Língua e literatura latina e sua derivação portuguesa*. Petrópolis: Vozes.
- Gaio, A. P. (2005), *Em dia com o latim*. Juiz de Fora: Ed. da UFJF.
- Garcia, J. M. (2008a), *Introdução à teoria e prática do latim*. Brasília: Editora UnB.
- Garcia, J. M. (2008b), *Língua latina – A teoria sintática na prática dos textos*. Brasília: Editora UnB.
- Garcia, J. M.; Castro, J. A. R. O. de (2003), *Dicionário gramatical de latim – nível básico*. Brasília: Editora UnB.
- Gonçalves, R. T. (2009), *Língua Latina*. Curitiba: IESDE Brasil S. A.
- Grazziani, J. (1962), *Exame vestibular de latim*. Porto Alegre: Livraria Sulina Editôra.
- Guimarães, Pe F. da R. (1966), *Latim simplificado*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial.
- Jones, P. V., Sidwell, K. C. (2005a), *Reading Latin: grammar, vocabulary and exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, P. V., Sidwell, K. C. (2005b), *Reading Latin: text*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, P. V., Sidwell, K. C. (2012), *Aprendendo Latim. Gramática, vocabulário, exercícios e textos*. Trad. e superv.: I. Tardin Cardoso, P. S. Vasconcellos e equipe. São Paulo: Odysseus.
- Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. (1971). URL: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> [acesso 10/03/2016].
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm [acesso 01/04/2016].
- Lima, A.D. (1995), *Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Marques Júnior, M. (2008), *Introdução aos Estudos Clássicos*. João Pessoa: Idéia Editora.
- Martins, J. B. (1987), *Migalhas de língua latina e de educação musical*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas.
- Martins, P. (2009), *Literatura latina*. Curitiba: IESDE Brasil S. A.
- Massip, V. (2002), *Latim instrumental: curso sistemático e progressivo de tradução*. Recife: Edições Bagaço.
- Mattos, G. (2001), *Latine loquere*. Curitiba: Edictio Auctoris.
- Müller, G. (1963), *O latim para todos*. Rio de Janeiro/ São Paulo: J. Ozon Editor.

- Nóbrega, V. L. da. (1962), *A presença do latim – 3 vols.* Rio de Janeiro: INEP/MEC.
- Ørberg, H. H. (2003), *Lingua latina per se illustrata – 2 vols.* Newburyport: MA, Focus Publishing.
- Parecer Nº 853, de 12 de novembro de 1971.* (1971). URL: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%208531971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf [acesso 12-03-2016].
- Parecer nº 339/72, de 06 de abril de 1972, do CFE.* (1972). URL: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20339-1972%20o%20significado%20da%20parte%20da%20forma%E7%E3o%20espec.pdf [acesso 12/03/2016].
- Pastorino, C. T. (1963), *Latim para os alunos – série complementar.* Rio de Janeiro/São Paulo: J. Ozon Editor.
- Prata, P. e Fortes, F. (2012), “Considerações sobre métodos e metodologias de ensino de latim no Brasil”, in J. Amarante, L. Lages (eds), *Mosaico Clássico: variações acerca do mundo antigo.* Salvador: UFBA, 167-185.
- Prata, P. e Fortes, F. (orgs.) (2015), *O latim hoje: reflexões sobre cultura clássica e ensino.* São Paulo: Mercado das Letras.
- Quednau, L. R. (2011), “Ensino de latim: discussão e propostas”, *Cadernos do IL* 42: 320-338.
- Resolução nº8/71, de 1º de dezembro de 1971.* In: *Documenta* nº 133, Rio de Janeiro, dez. 1971. (1971). URL: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf [acesso 10/03/2016].
- Rezende, A. M. de. (2000), *Latina Essentia: preparação ao latim.* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Ricucci, M. (2013), “Ørberg *Per se* e *per alios illustratus*: la dimensione teorico-descrittiva del metodo induttivo-contestuale”, *Letras Clássicas* 17, n. 2: 31-51.
- Rónai, P. (1954a), *Gradus Primus: curso básico de latim.* São Paulo: Cultrix.
- Rónai, P. (1954b), *Gradus Secundus: curso básico de latim.* São Paulo: Cultrix.
- Rónai, P. (1980), *Não perca o seu latim.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Santos Sobrinho, J. A. (2013), *Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção – discursos, práticas, representações, proposta metodológica.* Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA.
- Smith, F. K. (1972), *Latim – aprenda sozinho.* São Paulo: Pioneira.
- Souza, R. F. de. (2009), “A renovação do currículo do ensino secundário no

O latim no Brasil após a segunda metade do século XX e a emergência de novos materiais didáticos

Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960)”, *Currículo sem fronteiras* 9, n. 1: 72-90.

Vasconcellos, P. S. de. (2013), *Sintaxe do período subordinado latino*. São Paulo: Editora Fap-Unifesp.

Verdier, R. (1978), *Marcus et Tullia. Manual de língua latina*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade de São Paulo.

(Página deixada propositadamente em branco)

**FAZER EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA:
ENSINAR GREGO, AVALIAR AS APRENDIZAGENS**
(Shaping language education: teaching Greek, evaluating learning)

LUÍS SALEMA (pintosalema@gmail.com)
Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes - Portimão

RESUMO – Partindo de um enquadramento no âmbito da educação linguística e dos modelos de avaliação, o texto centra-se na prática desenvolvida na ES Manuel Teixeira Gomes, nas aulas de grego. Apresentam-se um referencial de avaliação formativa e o *continuum* entre este e as práticas de avaliação sumativa.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação, educação linguística, grego antigo

ABSTRACT – Within the context of language education and assessment models, this article focuses on teaching practices developed for the classical Greek syllabus at the Manuel Teixeira Gomes High School. It also provides guidelines for formative assessment and the *continuum* between this and summative assessment practices.

KEYWORDS: assessment, language education, classical Greek

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a presença das línguas clássicas nos *curricula* tornou-se cada vez mais precária. Entendidas como parte de um sistema de ensino elitista e antiquado, têm sido abandonadas, atitude que reflete uma tendência de valorização de outros saberes, num quadro de (suposta) modernização e racionalização dos sistemas de ensino. Segundo Cravo et al. (2015: 127-128), em Portugal, no ano letivo de 2014/15, a disciplina de Latim funcionou em 5 escolas públicas e a de Grego em 2. No presente ano letivo, registou-se um aumento para 10 escolas, no caso do Latim, e para 4, no caso do Grego, para além de ter sido introduzida a disciplina de “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas”, em alguns estabelecimentos de ensino, públicos e privados, o que representará, certamente, um acréscimo no número de alunos a ter contacto com o grego, o latim e as culturas associadas a estas línguas. Na Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes (doravante, ESMTG), em Portimão, nos últimos 6 anos, 132 alunos frequentaram a disciplina de Grego, no 12.º ano de escolaridade. Apesar desta «pequenina luz bruxuleante», metáfora do poeta maior que é Jorge de Sena, ensinar línguas clássicas, no sistema de ensino português, tem sido uma raridade, nos últimos anos, e, no que diz respeito à língua grega, é uma tarefa em que se enfrentam (pelo menos) dois grandes obstáculos: i) a carga horária da disciplina é insuficiente para desenvolver o programa homologado; ii) a avaliação

das aprendizagens constitui um desafio para o qual o professor tem de encontrar uma resposta adequada.

Relativamente ao primeiro obstáculo identificado, importa considerar que o programa de Grego foi originalmente concebido para três unidades letivas semanais de 90 minutos (cf. Martins & Soares 2002: 26), mas, no presente, é desenvolvido com cerca de metade dessa carga horária. Esta situação implica um processo de decisão deveras complexo, ao nível do desenvolvimento curricular, com especial destaque para as práticas de avaliação adotadas. Assim, e tendo em conta o segundo obstáculo referido, o *design* da avaliação implica uma definição clara das aprendizagens essenciais, uma apropriação sólida dos critérios de avaliação, por parte dos alunos, e a centralidade da avaliação formativa.

2. OBJETIVOS E ESTRUTURA DO TRABALHO

Tendo como referência o trabalho desenvolvido na ESMTG, a abordagem que se segue surge estruturada de forma a responder a duas grandes questões, decorrentes do contexto e das problemáticas atrás identificadas: i) como pode a disciplina de Grego contribuir para a educação linguística dos alunos?; ii) que práticas e instrumentos configuram o *design* de avaliação?

A primeira parte deste trabalho centra-se na educação linguística, no contexto das aulas de grego. Neste âmbito, as abordagens ligadas ao léxico e à etimologia favorecem a intercompreensão e o desenvolvimento de uma competência plurilingue, ancorada na abordagem de conteúdos gramaticais e na centralidade das atividades de leitura e de interpretação dos textos.

Na segunda parte, discutem-se o desenvolvimento curricular, a planificação, as experiências de aprendizagem e a necessidade de aplicar estratégias que forneçam aos alunos um conhecimento robusto da língua e da cultura gregas. Serão descritas as principais modalidades de avaliação utilizadas, com referência a algumas atividades desenvolvidas e aos instrumentos construídos e aplicados.

3. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E ESTUDO DO GREGO

O atual contexto em que a disciplina de Grego surge, no ensino secundário, impõe uma redefinição das práticas, de forma a proporcionar uma educação linguística e cultural abrangente, capaz de desenvolver nos alunos a capacidade de estabelecer pontes entre línguas, culturas e aprendizagens, a que se acrescentam a flexibilidade cognitiva, a abertura e a curiosidade. Ora, tais dimensões surgem como pilares fundamentais de uma educação linguística, que deve contemplar o pensamento crítico, a capacidade de compreender a realidade, de a comunicar e interpretar e, ainda, contribuir para o alargamento dos horizontes culturais (Porcelli 1994: 9-10).

Nas aulas de Línguas Clássicas, e mais concretamente nas de Grego, pretende-se que os alunos desenvolvam um conjunto de competências e adquiram saberes que lhes permitam desenvolver um conhecimento, ainda que elementar, acerca do funcionamento da língua grega e aperfeiçoar a capacidade de comunicar ideias e informação, em português. O trabalho de tradução de fábulas de Esopo e o de interpretação textual de uma obra literária, como *Rei Édipo*, de Sófocles, por exemplo, afiguram-se como estratégias potenciadoras do trabalho colaborativo e da resolução de problemas, capazes de desenvolver nos estudantes as competências antes referidas. Além disso, e porque estudar grego é, também, estudar a cultura e a civilização da Grécia Antiga, as experiências de aprendizagem desenvolvidas visam alargar o conhecimento da nossa cultura e da civilização ocidental, através do contacto com textos de diferentes tipologias.

Em síntese, o desenvolvimento curricular, assente numa perspetiva global da educação linguística, nas aulas de Grego, estrutura-se em quatro grandes áreas: i) tradução de textos, ii) interpretação de textos, iii) utilização de conhecimento acerca da língua, iv) cultura e património. Na secção seguinte, lança-se um breve olhar sobre cada uma dessas áreas.

3.1 Praticar, formar e avaliar para a tradução

Relativamente à tradução, um dos requisitos básicos para o estudo do grego antigo é o contacto com textos, na sua língua original. Esse estudo procura desenvolver competências linguísticas e o domínio de técnicas de tradução que se revelam úteis também para as línguas modernas (e.g. utilização de dicionários ou glossários, estratégias de seleção vocabular, cotejo entre traduções de uma mesma obra, apreciação crítica das opções tradutológicas). À luz do que foi anteriormente referido, desenvolveram-se práticas de tradução que contemplam a tradução mais literal, a tradução com uma preocupação mais literária, a tradução lacunar e a comparação entre traduções. Nestas práticas de tradução, valoriza-se a seleção correta das estruturas sintáticas, das formas verbais e dos itens lexicais convocados pelo estudante. Há alunos que apreendem facilmente o sentido global do texto e não prestam atenção a determinados pormenores, de índole morfológica ou sintática. Nestes casos, essa compreensão é completada e fundamentada pelo trabalho em torno destes níveis de análise linguística, que contribuem para o crescente domínio da técnica de tradução, numa perspetiva em que esses e outros níveis (como o fonético) são trabalhados de forma encadeada.

Para além disso, as atividades de tradução realizam-se individualmente, em pequenos grupos e coletivamente, para se poderem discutir determinadas opções e avaliar, no contexto do grupo, qual a mais adequada. Se a tradução literal é privilegiada no início do ano letivo, progressivamente opta-se por uma tradução menos literal e, já com textos de Esopo, recorre-se à comparação com duas ou três traduções diferentes, indutoras de traduções pessoais, resultantes do

rigor, da sensibilidade e do gosto de cada aluno. A tradução é, pois, vista como um processo e como um produto, procurando-se refletir sobre a fidelidade ao texto da língua de partida, numa perspetiva que procura praticar a tradução, mas, também, formar para a tradução e, até, avaliar para a tradução, dada a sua importância nos momentos de avaliação sumativa.

3.2 A interpretação de textos em grego e em português

Uma das outras áreas que se revela fundamental para a promoção da educação linguística é a interpretação de textos, estratégia que permite desenvolver as competências de pensamento crítico e de análise detalhada. Após um ano de aprendizagem de grego, espera-se que o aluno demonstre uma capacidade de compreensão de textos simples, escritos em língua grega, nomeadamente pequenas narrativas sobre figuras da mitologia ou fábulas de Esopo. A par da interpretação do texto grego, importa salientar a análise literária da tragédia *Rei Édipo*, de Sófocles, em tradução, a que já se fez referência. Essa análise implica que o aluno comente o texto, identificando as características essenciais do género a que pertence, as temáticas, o argumento, as personagens, os recursos estilísticos e o seu legado patrimonial, em diferentes formas de arte da civilização ocidental. O conhecimento adquirido permite aos alunos realizar associações com áreas como a mitologia, a arqueologia ou a arte, desenvolvendo-se, deste modo, o respeito pelo património linguístico e cultural herdado dos Gregos.

Assim, parece-nos que, com o programa em vigor, uma didática do grego renovada terá de passar pela centralidade da leitura: o aluno interpreta o texto, não se limitando a traduzi-lo. Nesta exposição, tem sido utilizado o termo «interpretação» e importa aqui referir que o recurso a esta palavra tem subjacente a existência de uma dialética entre a explicação e a compreensão, tal como sustenta Paul Ricoeur (1976: 86):

Para uma exposição didática da dialética de explicação e compreensão enquanto fases de um único processo, proponho descrever esta dialética, primeiro, como um movimento da compreensão para a explicação e, em seguida, como um movimento da explicação para a compreensão. Da primeira vez, a compreensão será uma captação ingénua do sentido do texto enquanto todo. Da segunda, será um modo sofisticado de compreensão apoiada em procedimentos explicativos.

A interpretação é, pois, a «tradução» da mensagem de uma língua para outra, é uma atividade transversal, sempre presente na nossa vida quotidiana (interpretar leis, sinais, indícios...), constituindo um importante pilar da educação linguística.

A leitura dos textos, em português, e, sobretudo, em grego, estará, assim, no centro da aprendizagem, permitindo a compreensão dos textos e

o estabelecimento de ligações entre a língua, a história, a arte e a literatura. Admitindo as reticências que possam surgir relativamente ao desenvolvimento de atividades de leitura sem a realização de tradução, considera-se que a leitura sem tradução deve permitir ao aluno um treino linguístico de reconhecimento do léxico, recorrendo a estratégias de intercompreensão, assentes em bases fonéticas, etimológicas e lexicais para que, desta forma, seja possível reconstruir o sentido do texto grego, compreendê-lo e interpretá-lo. A abordagem do texto, na perspetiva de uma educação linguística mais vasta, implica, igualmente, a exploração do título e de ilustrações, a identificação dos marcadores do discurso e a discussão dos recursos retóricos usados pelo autor ou pelo tradutor, sobretudo aquando da abordagem de textos literários.

3.3 O conhecimento da(s) língua(s) e as estratégias de intercompreensão

O desenvolvimento curricular na disciplina de Grego coloca o acento nas formas escritas de comunicação. No entanto, e à semelhança do que acontece nas aulas de língua materna e de língua estrangeira, é possível desenvolver as competências de expressão e de compreensão do oral. De facto, sobretudo nas primeiras aulas, os alunos escutam palavras, frases e excertos de textos em grego antigo para se familiarizarem com a pronúncia da língua. Os alunos têm também de responder a questões, oralmente, em grego, através da referência a outras formas da palavra ou a determinados segmentos textuais que constituem a resposta a perguntas ou problemas colocados pelo professor.

O estudo da língua grega constitui uma oportunidade para o desenvolvimento da intercompreensão, não só com a língua portuguesa, mas com as línguas estrangeiras que os alunos estão a aprender ou já aprenderam. As comparações entre línguas e a exploração de padrões fonéticos permitem a identificação de semelhanças e de contrastes que ajudam a perceber melhor como se organizam os sistemas linguísticos. Este conhecimento linguístico mais refletido assenta, por exemplo, no conhecimento da família das línguas indoeuropeias, no domínio de um novo alfabeto, no reconhecimento de estruturas sintáticas e na exploração das relações etimológicas, permitindo a abertura dos horizontes linguísticos dos alunos. Assim, o estudante terá de utilizar corretamente e com propriedade vocabulário grego, num conjunto variado de atividades de escrita (completar frases, ligar palavras às suas definições, escrever frases curtas, em grego, para consolidar o seu conhecimento gramatical), terá de aplicar corretamente formas gramaticais, em resposta a itens de completamento, e de mobilizar o conhecimento relacionado com a etimologia. Neste âmbito, desenvolvem-se nos alunos as capacidades de distinguir os helenismos mais frequentes, no vocabulário comum, mas também nos léxicos de especialidade, designadamente na terminologia técnica e científica, e de explorar os processos de composição e derivação lexicais.

3.4 Cultura e património: relações simbióticas entre a língua e a cultura

Como a língua constitui um veículo de cultura e a cultura um veículo da língua, a cultura e o património são temas axiais no estudo do grego. Ao estudar a língua, os alunos vão ficar mais conscientes da herança grega na cultura portuguesa, nomeadamente ao nível da literatura, de determinados valores sociais e de alguns conceitos no âmbito da ciência política.

Na abordagem de temáticas civilizacionais, procura-se que os alunos expressem pontos de vista e as suas impressões de leitura, participando em discussões e demonstrando conhecimento de aspetos culturais relativos à sociedade da Grécia Antiga, através de questionários, jogos, apresentações orais, projetos e trabalhos em suportes variados (e.g. vídeos, pósteres, maquetes). O estudo destes conteúdos implica que o estudante desenvolva competências de literacia que lhe permitam recolher e analisar a informação. Pretende-se que, nas aulas de Grego, a educação linguística permita aos alunos compreender que a cultura e a língua desenvolvem uma relação simbiótica, moldando-se mutuamente. Neste âmbito, solicita-se aos alunos que realizem pequenos trabalhos de pesquisa, com recurso a diversas fontes e às tecnologias da informação e comunicação, assumindo-se que estas são também uma forma de comunicar os conteúdos pesquisados.

Em suma, as opções didáticas enunciadas têm permitido o desenvolvimento das consciências linguística e metalinguística, através da aprendizagem do vocabulário e da gramática, essenciais para a tradução dos textos. Além disso, os alunos adquirem e desenvolvem técnicas de tradução, suscetíveis de transposição para as línguas modernas. Através de um conjunto diversificado de atividades (apresentações, debates, diálogos, traduções, ensaios), os estudantes exploram aspetos relacionados com a cultura grega, como a educação, a mitologia e a religião, ao mesmo tempo que melhoram as suas competências linguísticas, quer na língua que constitui objeto de estudo, quer na língua portuguesa, quer, ainda, noutras línguas que já dominam. A perspetiva aqui apresentada pretende fazer da aula de Grego um espaço e um tempo em que a tradição e a modernidade se combinam, numa abordagem que visa desenvolver o gosto pela aprendizagem do grego, mas em que a aprendizagem desta língua não se esgota no estudo dos seus elementos estruturais e dos seus subsistemas. Procura-se, sobretudo, despertar os alunos para a intercompreensão, para o interesse pelo estudo das línguas, em geral, e para as múltiplas abordagens que esse mesmo estudo possibilita.

A forma como se processa o desenvolvimento curricular reflete-se na avaliação dos alunos, centrada no conhecimento e na compreensão da língua e da cultura que lhe está associada, nomeadamente ao nível das competências de análise, de interpretação e de tradução. Assim, as tarefas específicas de avaliação vão permitir avaliar os progressos dos alunos, considerando três grandes dimensões: i) Como é que os alunos interpretam e traduzem os textos?; ii) Como é que evidenciam o conhecimento acerca do funcionamento e das estruturas

da língua e do seu vocabulário?; iii) Como é que os alunos demonstram uma competência cultural que, progressivamente, lhes permita avaliar e apreciar a herança do mundo clássico, na cultura ocidental? Estas dimensões foram contempladas no *design* de avaliação, que se apresenta na secção seguinte.

4. O DESIGN DE AVALIAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E OPERACIONALIZAÇÃO

A avaliação é o processo sistemático de observar, com rigor, em que medida é que as metas educacionais, anteriormente estabelecidas, foram ou não alcançadas (cf. Reis e Adragão 1992). Como salientam Pinto e Santos (2006: 98), distinguem-se dois grandes quadros conceituais na avaliação, que correspondem a duas funções, também elas distintas: a avaliação como medida e a avaliação como instrumento de regulação pedagógica. Área complexa por natureza (cf. Barberà 2006), a avaliação rege-se por princípios de autenticidade, consistência, transparência, praticabilidade, confiabilidade, validade e objetividade (cf. Pereira, Oliveira e Tinoca 2010). Esta complexidade da avaliação resulta da sua pluridimensionalidade: avaliação da aprendizagem, para a aprendizagem, a partir da aprendizagem e como aprendizagem (cf. Barberà 2006).

Os condicionalismos decorrentes da redução da carga horária da disciplina de Grego implicaram uma reflexão acerca da profundidade de abordagem de alguns tópicos de conteúdo previstos no programa. As opções realizadas têm vindo a implicar a constituição de dois grandes grupos de conteúdos: os de enquadramento geral (e.g. genitivo absoluto, aoristo, voz média, voz passiva) e os de aprofundamento (e.g. flexão nominal, casos, funções sintáticas, conteúdos culturais e literários). Os conteúdos de aprofundamento são privilegiados em situações de avaliação formativa e sumativa. Esta distribuição dos conteúdos decorre de opções didáticas que, sendo discutíveis, resultaram do gizar de um caminho que permite o desenvolvimento integrado das competências da disciplina, preconizadas no programa homologado, e a garantia de que a mesma não se torna «impossível» para os alunos.

Num artigo intitulado “Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas”, José Augusto Pacheco (2012: 1) sustenta que persistem, na avaliação das aprendizagens, «políticas tendencialmente formativas e práticas predominantemente sumativas». O autor advoga que, em termos de instrumentação avaliativa, a modalidade sumativa tem sido predominante em relação às modalidades diagnóstica e formativa, e apresenta algumas razões para esta centralidade, como a organização curricular em disciplinas e o peso que os testes mantêm na estrutura escolar e nas imagens sociais produzidas sobre a escola.

A avaliação formativa alternativa (AFA) fornece um «feedback» sobre a aprendizagem do aluno enquanto a instrução está em andamento e permite que se ajustem métodos durante as atividades. Nas aulas de Grego, aquando do questionamento oral, procura-se atuar à luz de uma função fundamental

da AFA: permitir a ativação de «processos complexos do pensamento, como analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar» (Fernandes 2006: 31). O questionamento oral «é uma das formas com grande potencialidade de se levar ao terreno uma avaliação reguladora» (Santos 2008: 13), permitindo uma atuação em tempo útil, com o constante «feedback» do professor. Este tipo de estratégia é usado, também, durante a abordagem dos conteúdos linguísticos, durante a prática de tradução e quando se desenvolvem projetos de trabalho sobre temas de cultura e civilização. Esta intervenção reguladora pode ser exercida em três momentos: i) antes da ação, através da apropriação dos critérios de avaliação, para que o estudante antecipe o que vai fazer; ii) durante a ação, e nesse caso a interação permite ao aluno melhorar a execução da tarefa, reformulando-a se necessário; iii) após a ação, como reflexão sobre o que foi feito, identificando-se os pontos fortes e os pontos fracos.

Na avaliação formativa alternativa, a pertinência da explicitação dos critérios de avaliação e a sua apropriação por parte dos estudantes tornam-se essenciais, uma vez que esta modalidade de avaliação se centra nos alunos e nos processos mentais que estes desenvolvem para a resolução das tarefas. No contexto em apreço, consagrou-se a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação, assente num referencial regulador do processo e do dizer avaliativo. As opções tomadas, em termos de avaliação, tiveram expressão na eleição de finalidades e de objetivos que dimensionam a vertente formativa da disciplina e operacionalizaram-se num campo alargado de competências, privilegiadas aquando do *design* de avaliação preconizado.

4.1 Referencial para a avaliação formativa

A avaliação formativa alternativa é, por vezes, colocada pelos professores numa dimensão essencialmente informal, dependente de registos não estruturados, com dados resultantes da interação na sala de aula. Num contexto em que a avaliação formativa se assumiu como a principal modalidade utilizada, tal como é preconizado no programa da disciplina (cf. Martins & Soares 2002: 6), criou-se um referencial regulador dos parâmetros observados e do dizer avaliativo (cf. Anexo I), à luz dos princípios fundamentais atrás enunciados (e.g. a fiabilidade, a transparência e a validade). A esses princípios associaram-se quatro grandes áreas de desempenho, que contemplam as competências e os saberes da disciplina, numa perspetiva menos compartimentada, para facilitar a observação em situação de aula. Estabeleceram-se, igualmente, quatro níveis de desempenho e um conjunto de descritores que, no fundo, constituem a matriz verbal do «feedback» constante, característico da avaliação formativa. Tais descritores assumem-se, sobretudo, como critérios de realização ou processuais, associados a competências e a conteúdos correlatos, remetendo ora para os procedimentos adequados e para as características gerais das tarefas solicitadas,

ora para os atos esperados dos alunos, após as solicitações realizadas pelo professor. Desta forma, a avaliação permite que o aluno conheça melhor o seu percurso e a sua evolução, para também ele se adaptar ao que lhe é exigido. Ao professor, ela permite, como sabemos, pôr em prática as opções metodológicas mais pertinentes e as estratégias mais convenientes para garantir os progressos na aprendizagem dos alunos.

Um dos momentos de avaliação formativa alternativa teve como núcleo os conteúdos civilizacionais. Essa estratégia implicou a realização de um trabalho escrito sobre mitologia ou religião. Esse trabalho escrito foi produzido a partir de um guião (cf. Anexo II), concebido pelo professor, que acompanhou o processo ao longo de aproximadamente dois meses. Os alunos tiveram a possibilidade de reestruturar o trabalho realizado, que culminou numa discussão oral, em que o docente e os alunos puderam fazer perguntas sobre as temáticas apresentadas. Considerou-se que esta tarefa seria importante para um melhor desempenho em situações de avaliação sumativa, permitindo aos alunos sistematizar conhecimentos, sintetizar informação e desenvolver as competências de escrita e de oralidade, na língua portuguesa.

Para que os alunos pudessem realizar uma autoavaliação rigorosa, o documento com as especificações da tarefa incluía os objetivos e os critérios de avaliação a observar, pois entendeu-se que essa é “a primeira etapa de um contexto favorável para a apropriação por parte dos alunos desses mesmos critérios” (Santos 2008: 20). A redação do trabalho permitiu a reformulação do texto e a monitorização dos aspetos enunciados no guião. O «feedback» foi dado oralmente, em situação de aula, ou através de pequenos comentários, redigidos pelo professor, sempre que o texto era revisto pelo docente, a pedido dos alunos. Na esteira de Gipps (cit. por Santos, 2008: 15), utilizou-se um «feedback» predominantemente descritivo, especificando os progressos e o caminho a seguir, quer nesta tarefa, quer em tarefas futuras. Assim, os procedimentos avaliativos privilegiaram o processo conducente ao produto final que, porque mais reformulado e burilado, permitiu aos alunos obter um trabalho mais completo e formalmente mais correto.

Também ao nível dos conteúdos linguísticos se privilegiou a avaliação formativa, através do questionamento oral, da realização de traduções, individualmente e em pequenos grupos, na resolução de fichas de trabalho com conteúdos de índole diversa (morfossintaxe, léxico, vocabulário...). A dimensão formativa da avaliação esteve sempre presente, ainda, nos trabalhos de casa recolhidos e corrigidos pelo professor (três no primeiro período, dois no segundo e um no terceiro) e na resolução de provas modelo, antes dos momentos de avaliação sumativa.

A realização de apresentações orais, sobre temas ligados à cultura e ao património, também foi orientada por princípios de avaliação formativa, através da concretização de momentos, em situação de aula, destinados à preparação

das apresentações e a momentos formativos que, não se revestindo de um pendor sumativo, se assumem como estratégias de treino da expressão oral, acompanhadas de um «feedback» regulado pelos critérios de avaliação que, mais tarde, serão considerados aquando dos momentos de avaliação sumativa.

O *design* avaliativo contemplou, ainda, ao longo do ano, três testes sumativos escritos, centrados nos domínios do vocabulário e da etimologia, três testes escritos dirigidos a várias competências e três trabalhos/produtos sobre cultura grega, que tiveram um acompanhamento formativo.

4.2 Avaliação sumativa: um *continuum* integrador das aprendizagens realizadas

A avaliação sumativa, para além de incluir trabalhos de pesquisa, apresentados em suportes diversos e através de exposições orais, contemplou a realização, em cada um dos períodos letivos, de uma prova escrita, de duração limitada, com itens de tradução, questões de gramática, de etimologia e de cultura/civilização. As provas contemplaram diferentes processos cognitivos, traduzindo o peso das principais competências e conteúdos correlatos trabalhados durante as aulas. A estrutura das provas escritas estabeleceu, assim, um *continuum* com as práticas de avaliação formativa.

O peso pouco expressivo da competência lexical, nas provas dirigidas a competências múltiplas, deve-se ao facto de se realizar também, em cada período letivo, uma prova escrita centrada, apenas, nesse item programático. Estas provas implicam a realização de tarefas de relação de palavras gregas com portuguesas, a explicação de vocábulos, a formação de palavras a partir de elementos gregos, a explicação do valor de determinados prefixos e a associação entre itens lexicais e imagens.

Em todo o processo de avaliação, um dos aspetos fundamentais a merecer a atenção do professor foi a apropriação dos critérios, por parte dos alunos, que nem sempre acontece como os docentes idealizam, como comprovam estudos realizados (cf. Santos e Gomes 2006). É necessário, pois, que o professor perceba de que forma os alunos apreendem os critérios de avaliação e como evolui a capacidade de se autoavaliarem. Embora o início do ano seja o momento privilegiado para a explicitação desses critérios, essa prática sistemática é vantajosa. Desta forma, atende-se à especificidade de cada tarefa solicitada aos alunos e estes podem avaliar os seus desempenhos, de modo progressivamente mais consciente e autónomo, entrando-se, assim, nos mecanismos da meta-aprendizagem. A explicitação de critérios é muito importante, não só para a avaliação como também para a própria aprendizagem, porque permite ao aluno perceber o que se pretende com a tarefa proposta e, assim, fazer a sua representação, antes de passar à ação propriamente dita.

5. CONCLUSÃO

As línguas clássicas, enquanto línguas internacionais de cultura, podem contribuir para uma didática integrada das línguas, permitindo o desenvolvimento de competências transversais necessárias para a construção do saber linguístico: observação, análise contrastiva, mobilização de uma competência etimológica e lexical, recurso a estratégias de intercompreensão e interpretação textual. Esta diversidade implica opções importantes ao nível do desenvolvimento curricular e da avaliação das aprendizagens, como as que têm sido realizadas na ESMTG, nos últimos anos. Os diferentes momentos estruturantes do processo de avaliação foram aqui descritos de forma a realizar uma articulação entre a teoria e a *praxis*. As práticas e os instrumentos de avaliação que sustentaram esta reflexão assentaram num projeto pedagógico em que o trabalho do professor foi perspectivado como um meio de ajudar o aluno a aprender, comprometendo-o com a sua própria aprendizagem. As abordagens realizadas pressupuseram a integração das diferentes modalidades de avaliação, o «feedback» contínuo para a melhoria das aprendizagens e uma multiplicidade de tarefas cognitivas capaz de responder a diferentes estilos de aprendizagem, numa perspetiva constante de valorização da educação linguística e de construção de um saber linguístico com base numa reflexão informada.

BIBLIOGRAFIA

- Barberà, E. (2006), “Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación”, *RED - Revista de Educación a Distancia*, Año V. Número monográfico VI. URL: <http://www.um.es/ead/red/M6/> [acesso 12/03/2016].
- Cravo, C., Marques, S., Balula, A. (2015), “Oficinas de didática do latim: uma proposta para a formação contínua de professores”, *Thamyris*, n. s. 6: 125-136. URL: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/OFICINAS.pdf>. [acesso 17/03/2016].
- Fernandes, D. (2005), “Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio”, In *Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: Futuro Eventos, 79-92.
- Fernandes, D. (2006), “Para uma teoria da avaliação formativa”, *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50. URL: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>. [acesso 09/03/2016].
- Martins, I., Soares, J. (2002), *Programa de Grego – 12.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministry of education and training (1999), *The Ontario Curriculum Grades 9 and 10 - Classical and International Languages*. URL: <https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/classiclang910curr.pdf>. [acesso 03/04/2016].
- Pacheco, J. (2012), “Avaliação das Aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas”. URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21170> [acesso 22/03/2016].
- Pereira, A., Oliveira, I.; Tinoca, L. (2010), “A cultura de avaliação: que dimensões?” In F. Costa, G., Miranda, J. Matos, I. Chagas, E. Cruz (eds.), *Actas do I Encontro Internacional TIC e Educação: TICeduca 2010*. Lisboa, 127-133.
- Pinto, J., Santos, L. (2006), *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Porcelli, G. (1994), *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Reis, C., Adragão, J. V. (1992), *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ricoeur, Paul (1976), *Teoria da interpretação – o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.
- Santos, L., Gomes, A. (2006), “Apropriação de critérios de avaliação: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3): 11-48.
- Santos, L. (2008), “Dilemas e desafios da avaliação reguladora”. URL: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf>. [acesso 12/04/2016].

ANEXO I
Referencial para a avaliação formativa

Categorias		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Conhecimento/ Compreensão - Conhecimento dos elementos linguísticos (gramática, vocabulário, formas derivadas, pronúncia...) - Conhecimento das relações entre a cultura clássica e a língua - Compreensão dos materiais de leitura	O aluno: - demonstra um conhecimento limitado dos elementos linguísticos requeridos - demonstra um conhecimento limitado das relações entre a cultura clássica e a língua - demonstra um conhecimento limitado dos materiais de leitura	- demonstra algum conhecimento dos elementos linguísticos requeridos - demonstra algum conhecimento das relações entre a cultura clássica e a língua - demonstra algum conhecimento dos materiais de leitura	- demonstra um conhecimento considerável dos elementos linguísticos requeridos - demonstra um considerável conhecimento das relações entre a cultura clássica e a língua - demonstra um considerável conhecimento dos materiais de leitura	- demonstra um conhecimento detalhado dos elementos linguísticos requeridos - demonstra um conhecimento detalhado das relações entre a cultura clássica e a língua - demonstra um considerável conhecimento dos materiais de leitura	
	Pensamento crítico e reflexão - Competências de pensamento crítico e criativo (e.g. formulação de questões, planificação, resolução de problemas, apresentação de conclusões)	O aluno: - usa as competências de pensamento crítico e criativo com limitações	- usa algumas competências de pensamento crítico e criativo	- usa as competências de pensamento crítico e criativo com pertinência e eficácia consideráveis	- usa as competências de pensamento crítico e criativo com elevado grau de pertinência e eficácia
	O aluno:				

<p>Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - comunicação de informação e ideias, oralmente e por escrito - uso da língua (gramática, vocabulário e terminologia específica da disciplina) 	<ul style="list-style-type: none"> - comunica informação e ideias sem clareza - utiliza a língua com imprecisões 	<ul style="list-style-type: none"> - comunica informação e ideias com alguma clareza - utiliza a língua com algumas imprecisões 	<ul style="list-style-type: none"> - comunica informação e ideias com clareza - utiliza a língua com correção 	<ul style="list-style-type: none"> - comunica informação e ideias com bastante clareza - utiliza a língua com bastante correção
<p>Aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - demonstração de competências linguísticas (e.g. em traduções e outros exercícios) - estabelecimento de relações (e.g. entre as aprendizagens da sala de aula e as experiências pessoais, entre línguas, civilizações e culturas) 	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - usa a língua com muitas imprecisões - estabelece relações sem pertinência 	<ul style="list-style-type: none"> - usa a língua com imprecisões - estabelece relações com alguma pertinência 	<ul style="list-style-type: none"> - usa a língua corretamente - estabelece relações com pertinência 	<ul style="list-style-type: none"> - usa a língua com bastante correção - estabelece relações com bastante pertinência

Adaptado de *The Ontario Curriculum Grades 9 and 10 – Classical and International Languages*, p. 44

ANEXO II

Guião com o plano de trabalho a desenvolver pelos alunos

PLANO DE TRABALHO

Tipo de trabalho:

Produto escrito, **com o máximo de 1500 palavras**

> Não inclui cabeçalho;

> Inclui títulos, subtítulos, legenda da imagem e referências bibliográficas.

Tema:

Cada aluno abordará temáticas diferentes. O tema comum a todos os trabalhos será a mitologia/religião.

Metodologia:

Os alunos produzirão um trabalho escrito, com as características formais enunciadas neste documento.

Data de entrega:

Semana de 22 a 26 de fevereiro de 2016.

Objetivos:

Desenvolver a competência de escrita, em língua materna;
Expor, de forma clara, pontos de vista;
Desenvolver a capacidade de síntese;
Tratar a informação recolhida;
Aprofundar os conhecimentos acerca da mitologia/religião gregas;
Avaliar a importância/permanência da cultura helénica na época contemporânea.

Avaliação:

Os critérios de avaliação serão os seguintes:
Rigor na exposição do conteúdo;
Capacidade de síntese;
Expressão clara e correta, em língua portuguesa;
Cumprimento das normas especificadas para a formatação do trabalho e das referências bibliográficas;

Cumprimento do prazo estipulado para a entrega;
Rigor e originalidade na escolha da imagem.

Bibliografia:

A bibliografia será disponibilizada pelo professor da disciplina. Contudo, os alunos poderão recorrer a outra bibliografia, para além da indicada.

Regras para a formatação/apresentação do trabalho

1.) Todos os textos devem ser datilografados a **1,5** entre linhas e escritos num só lado de folhas de papel **A4**.

2.) O texto deve ter amplas margens em todos os seus lados. São medidas geralmente utilizadas **3cm à esquerda, 2,5cm à direita e 2,5cm superior/inferior**.

3.) O tipo de letra utilizado deve ser **Times New Roman** ou **Arial**, não devendo o seu tamanho ultrapassar os **11 pontos**. Abre-se exceção para os **títulos** (12 pontos). Os **subtítulos** deverão ser escritos a **10 pontos** e **sublinhados**.

4.) **A primeira linha de cada parágrafo** deve ser iniciada recorrendo à tecla <TAB>. Em nenhum caso se deve proceder de outra forma. Também **não se aceita** o uso de uma linha em branco entre parágrafos. O texto deverá estar justificado.

5.) Apresenta-se, em anexo (Anexo III), um documento que deve servir de modelo para o trabalho que se pretende. Qualquer desvio à estrutura apresentada constituirá um fator de desvalorização.

6.) As referências deverão ser apresentadas de acordo com o exemplo, datilografadas a **8 pontos**.

7.) Inserir o **número das páginas, no canto superior direito**.

8.) A imagem deve ilustrar o conteúdo do trabalho.

9.) O trabalho deverá ser acompanhado deste plano.

Nota: Não é necessária capa, índice ou qualquer encadernação especial. O trabalho pode ser entregue dentro de uma bolsa transparente.

ANEXO III

Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes - Portimão - 2015/2016

Aluno: Abcdefghijklmnopq | e-mail: abcdefgh@ijklm.pt | N.º: 17

Grego | Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

12.º ano de escolaridade | Turma: W

Título geral do trabalho

- Subtítulo



Figura 1

Para muitos estudiosos modernos, entender os mitos gregos é o mesmo que lançar luz sobre a compreensão da sociedade grega antiga e seu comportamento, bem como sobre as suas práticas ritualísticas. O mito grego explica as origens do mundo e os pormenores das vidas e aventuras de uma ampla variedade de deuses, deusas, heróis, heroínas e outras criaturas mitológicas.

Ao longo dos tempos, esses mitos foram expressos através de uma extensa coleção de narrativas que aparecem na literatura grega e também na representação de outras artes... (Texto adaptado de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mitologia_grega)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Grimal, Pierre (1992). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Coord. de Trad. de Victor Jabouille. Lisboa: Difel.

(Página deixada propositadamente em branco)

“INTRODUÇÃO À CULTURA E LÍNGUAS CLÁSSICAS” – PROPOSTAS DIDÁTICAS

(“Introduction to classical languages and culture” – didactic proposals)

ISALTINA MARTINS (isaltinamartins@sapo.pt)

Presidente da APLG

CÉLIA MAFALDA OLIVEIRA (cmafalda@sapo.pt)

Agrup. de Escolas Coimbra Oeste

RESUMO – É apresentada, numa primeira parte, uma breve reflexão sobre as metodologias de ensino das línguas clássicas desde os anos 70 do século XX até ao momento. Refere-se a valorização da cultura como um todo indissociável da língua e a importância das línguas clássicas na origem do português. Destaca-se o papel que deve ser assumido pela disciplina de oferta de escola “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas” (ICLC) enquanto espaço de intertextualidade e de sensibilização/introdução aos mitos e costumes dos gregos e dos romanos, partindo sempre da observação e compreensão do presente. Apontam-se, de seguida, vários temas que podem ser ponto de partida para unidades didáticas. Numa segunda parte, são apresentadas, de forma detalhada, duas propostas didáticas a explorar em ICLC.

PALAVRAS-CHAVE: didática, línguas clássicas, propostas didáticas

ABSTRACT – This text begins with some brief reflections on teaching methodologies for classical languages since the 1970s. It explores the idea that culture is inseparable from language and should be appreciated as a whole, as well as the importance of classical languages in the history of the Portuguese language. It emphasises the role that should be adopted by schools for the "Introduction to Classical Languages and Culture" (ICLC) syllabus, as a place for intertextuality and awareness/introduction to the Greek and Roman myths and way of life, based on observation and understanding of the present day. Several topics which can serve as starting points for didactic units are proposed. The second part of the text focuses on a detailed presentation of two didactic proposals that can be explored in ICLC classes.

KEYWORDS: didactic, classical languages, didactic proposals

INTRODUÇÃO

O tema deste volume — reflexões e experiências didáticas — não podia ser mais pertinente e necessário no atual momento da nossa educação: refletir sobre o que deve ser o ensino das línguas clássicas neste tempo de rapidez e de técnica, nada propício ao que uma verdadeira reflexão exige.

Por isso precisamos de refletir, refletir sobre a escola, sobre o que se aprende na escola, sobre o que deve ser ensinado na escola, sobre o papel do professor, sobre as formas de aprender.

As metodologias de ensino das línguas clássicas foram, a partir dos anos 70 do século passado, muito discutidas e sofreram alterações significativas, com a introdução dos temas de cultura, entendendo-se, e bem, que uma língua não pode ser dissociada da cultura que a enforma. Os manuais, nas línguas clássicas como nas línguas modernas, eram, na altura, simples antologias de textos que inseriam, nalguns casos, pequenas notas explicativas do significado de alguns vocábulos no contexto. Defendeu-se, então, que também o estudo das línguas clássicas não podia centrar-se apenas no texto de autor e numa análise gramatical com vista à sua tradução, e que era necessária uma referência ao seu contexto cultural e civilizacional. Introduzia-se, assim, o estudo da língua a partir de um tema de cultura para depois passar ao estudo do texto. E se antes o texto era analisado frase a frase e, em cada frase, esmiuçando a análise morfológica e sintática dos seus elementos constituintes, procurou-se a partir daí uma leitura global do texto, uma compreensão das suas ideias gerais, antes de passar a aspetos específicos que depois levariam à tradução. Não se tratava de aplicar a metodologia das línguas modernas, mas de levar primeiro ao texto e depois à frase, primeiro à compreensão global antes de analisar o particular, buscando, a partir do contexto, que antecipadamente tinha sido estudado, as palavras-chave que levariam à sua compreensão. E os manuais passaram a ser mais atrativos, ilustrados, incluindo exercícios variados - uma espécie de livro-método que aliava a motivação para o estudo à exigência do conhecimento. No caso concreto do ensino em Portugal, que continuava a ter apenas o antigo livro único com algumas adaptações, muitos professores se valiam de manuais estrangeiros, não para os seguir inteiramente, mas para deles extrair exemplos de textos, de exercícios, que depois adaptavam para as suas aulas. Serviam de exemplo os manuais franceses, sempre muito apelativos e ilustrados, cujos textos seguiam uma temática muito semelhante aos nossos programas, mas também os ingleses e os espanhóis. Nesses livros podíamos encontrar metodologias diversas, que, de acordo com o *curriculum* de cada país, programavam o estudo da língua e da cultura num ritmo mais lento ou mais rápido, uns privilegiando os textos adaptados, outros entrando desde cedo nos textos dos autores clássicos.

E, ao longo dos anos, as mesmas questões se vão levantando. Depois de algumas experiências mais ou menos inovadoras, a questão das metodologias continua a gerar alguns desacordos, nem sempre fundamentados em estudos concretos sobre a eficácia de um ou outro método.

Afinal como se deve ensinar uma língua que ninguém fala no dia-a-dia, que não ouvimos falar na rua, embora a usemos nas mais variadas situações, desde as citações e expressões de uso corrente, sem esquecer que é a língua-mãe da nossa língua materna? Como se deve aprender/ensinar uma língua que nos chega apenas através dos textos escritos, ainda que continue a ser usada como meio de comunicação em realizações e atividades muito restritas e em alguns meios académicos mais fechados? Que metodologias utilizar para ensinar uma

língua flexionada, com uma estrutura gramatical complexa, quando ela ocupa um espaço tão reduzido no *currículum* escolar? E esta é a questão fundamental: o tempo que a escola concede ao ensino das línguas clássicas e, mais ainda, o número de alunos que enquadra esse estudo no seu *currículum*.

As línguas clássicas são línguas de cultura. Através delas nos chegam os maiores autores da literatura de todos os tempos, os géneros que marcaram toda a literatura ocidental, a poesia, a filosofia, as ciências, para não falar dos textos de carácter histórico, literário e científico em que se exprimia toda a Europa culta ao longo de séculos. Estudar os autores da antiguidade, compreender os seus textos exige um bom conhecimento da língua, exige reflexão sobre o texto, sobre as estruturas linguísticas, exige tempo. E tempo é aquilo que falta na carga letiva que o *currículum* escolar dedica ao estudo das línguas clássicas. A hipótese de dois anos de estudo de latim no ensino secundário, ou de uma iniciação apenas no ensino superior é algo manifestamente insuficiente para um exigível domínio da língua.

Por isso se requer um estudo das línguas clássicas em anos mais precoces do *currículum* escolar e não apenas no ensino secundário. Uma introdução às línguas clássicas e à cultura nos primeiros ciclos de aprendizagem, para além de despertar o gosto pelo saber e motivar para a importância desse conhecimento, fará a preparação para o estudo dos autores clássicos no ensino secundário e proporcionará um outro desenvolvimento linguístico e cultural a todos os níveis, uma formação humanística necessária como base para o prosseguimento de outros estudos.

No entanto, a situação no nosso sistema educativo chegou a um tal ponto que teremos que recomeçar lentamente, pois faltam-nos os meios, carecemos de alguma aceitação, de enquadramento, de professores qualificados em cada escola que possam repor e motivar para o estudo de uma disciplina que, oficialmente, tem estado condenada ao ostracismo.

A “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas” no ensino básico, que no ano letivo de 2015/ 2016 se iniciou em algumas escolas, constituiu um primeiro passo no relançamento que se pretende paulatino, mas firme, sem perder a noção da realidade atual, tendo em conta as reais condições de cada comunidade educativa e a qualificação dos professores para este desafio.

Não se propõe, para já, uma aposta acentuada no estudo das línguas, mas uma introdução à cultura que vá, ao mesmo tempo, dando algumas noções da língua. Será uma sensibilização, uma introdução ao mundo dos mitos e dos costumes de gregos e romanos da antiguidade, partindo da compreensão do mundo atual, procurando através do conhecido chegar às origens, à raiz e explicação da nossa língua e da nossa cultura.

Uma disciplina, de Oferta de Escola, de “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas” no ensino básico, provocará, através da interdisciplinaridade, uma reflexão, um conhecimento mais consistente em muitas das matérias de estudo,

um saber que será retido com maior segurança e de forma mais duradoura. Pretende-se, com esta disciplina, formar jovens mais atentos à cultura que os rodeia, mais conscientes da riqueza da sua língua materna e inculcar-lhes um espírito reflexivo e crítico em relação ao que leem e ouvem. Porque ler, dizia Vergílio Ferreira, “é mobilizar em nós todas as faculdades activas. O entendimento, a memória, a imaginação”¹.

Será, pois, a leitura um aspeto a desenvolver, a aprofundar, de modo a que os textos lidos sejam entendidos na globalidade dos seus sentidos explícitos ou ocultos, sabendo interpretar as metáforas, as referências clássicas que aparecem. Partiremos, portanto, do presente, para, explicando-o, chegar ao conhecimento do passado, numa interligação que leva à construção de saberes mais conscientes, mais fundamentados.

Como fazê-lo? Que metodologias utilizar?

Apresentamos alguns exemplos de temas que podem servir de ponto de partida para uma unidade didática:

- Podemos partir de uma notícia da atualidade onde, muitas vezes, aparecem referências a temas da mitologia ou citações em latim — será um bom mote para a explicação do seu significado num contexto específico, que poderá levar, de seguida, a um alargamento do tema, com pesquisa, com exercícios, com algum estudo da língua.

- Uma palavra ou expressão de uso quotidiano pode levar-nos à busca da base clássica, da raiz grega ou latina e, a partir daí, ao estudo de temas de civilização e cultura, de mitologia, de língua.

- O significado de expressões latinas que se usam tanto em português como noutras línguas permite mostrar como a presença do latim é atual, mesmo na língua inglesa.

- Podemos mostrar como a linguagem da técnica, dos computadores, da internet está cheia de latim, ainda que tenha entrado através do inglês.

- Em interdisciplinaridade podemos explicar termos e fórmulas em uso nas disciplinas científicas, como:

- os símbolos químicos,
- as letras gregas usadas na matemática,
- o nome científico das plantas ou dos animais,
- as especialidades médicas.

- Nos textos da literatura portuguesa, em prosa ou em verso, estudados na aula de Português, são inúmeras as referências clássicas que nos podem levar mais além na explicação do tema, permitindo uma melhor compreensão dos mesmos.

¹ Ferreira 2001: 85.

- Também o vocabulário português será enriquecido através da sua explicação etimológica.
- No vocabulário científico e técnico ver como os neologismos são sempre formados a partir do latim ou do grego.
- Mostrar a presença das línguas clássicas nos nomes dos mais diversos artigos do quotidiano, começando por uma lista do supermercado.
- Perceber como, nas mais diversas situações, continuamos a recorrer à cultura greco-latina: listar, por exemplo, os nomes dados a operações de investigação ou simples patrulha policial (da GNR, da PSP, da PJ, do SEF), muitas vezes relacionados com figuras da mitologia.
- Etc.

Estes e outros temas poderão ser o ponto de partida para pôr em evidência que o estudo da cultura clássica, das línguas grega e latina não é algo fora de moda ou desnecessário e que para compreendermos melhor o mundo à nossa volta temos que conhecer o passado.

A título exemplificativo, apresentamos duas propostas didáticas destinadas a níveis de escolaridade diferentes.

I. PRIMEIRA PROPOSTA — PARA ALUNOS DO 5.º ANO

Tendo como tema as fábulas de Esopo, apresenta-se um trabalho colaborativo com a disciplina de Português e a Biblioteca Escolar (BE). Pretende-se que os alunos tomem consciência do legado da antiguidade clássica e compreendam os valores intemporais que estas narrativas transmitem.

1. Num périplo pelo normativo *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015), constatámos que, na lista de obras e textos para Educação Literária destinados ao 5.º ano, figura a fábula, texto tão do agrado dos alunos, quer pelas temáticas, quer pela extensão, sendo dadas as seguintes indicações: escolher 4 fábulas de La Fontaine entre “A Cigarra e a Formiga”, “O Lobo e a Raposa”, “A Raposa e as Uvas”, “A Raposa e a Cegonha”, “O Leão e o Rato”, “O Velho, o Rapaz e o Burro”, “A Galinha dos Ovos de Ouro”, “A Lebre e a Tartaruga” ou escolher o mesmo número de fábulas de Esopo. Ora, dada esta liberdade ao professor de Português, cremos que La Fontaine será o eleito. Então, será a oportunidade de o professor de ICLC trabalhar de forma colaborativa com o colega e com os alunos. Porque não apresentar-lhes Esopo e o seu valor para a história da fábula? E, com esta escolha, a articulação com o Plano Nacional de Cinema e com a Biblioteca Escolar também será possível.

2. Assim, partimos para a criação de uma unidade didática que intitulámos **Ouvir, ler e contar... para pensar e imaginar – as fábulas de Esopo**, e com a qual pretendemos, essencialmente, dar a conhecer Esopo e os textos a ele

atribuídos², evidenciar a oralidade como veículo cultural ao longo das gerações (tão importante para a preservação de muitos textos que chegaram à atualidade) e facilitar o papel do professor de Português ao abordar as fábulas de La Fontaine, incluídas na lista de obras e textos para a Educação Literária (como alternativa às de Esopo), para o 5.º ano, na disciplina de Português.

3. Consultámos depois, detalhadamente, a lista do Plano Nacional de Leitura - 2015 (PNL), a fim de verificarmos a abordagem feita à fábula e, quem sabe, a Esopo até ao 5.º ano. Com muito agrado, verificámos que propostas não faltam, desde o Ensino Pré-Escolar, por exemplo, com apoio a projetos de Educação para a Cidadania até ao 4.º ano, sendo referenciado Esopo como leitura autónoma para o 3.º ano - versão impressa e CD (*Fabuloso Esopo - Obra completa - Mala com 5 volumes + c/2 CD's*, de Jesús Araújo; *Fabuloso Esopo - c/2 CD's (Col. Fabuloso Esopo)*, de José Meneses Rocha) e para o 4.º ano (*Fábulas de Esopo*, de António Mota). Note-se que, no 5.º ano, o PNL sugere para leitura autónoma *As fábulas de Esopo* (recontadas por Fiona Waters, tradução de Bárbara Maia) e, para alunos de 5.º e 6.º anos sem hábitos de leitura, a leitura orientada das *Fábulas de animais e outras*, de Esopo, La Fontaine *et alii* (adaptação de Alsácia Fontes Machado).

1ª sessão:

4. Partindo de um *brainstorming* com os vocábulos ‘oralidade’, ‘narrativa’, ‘animais’, ‘vida’, ‘lição’ e ‘moralidade’, será a oportunidade de apresentar um powerpoint sobre a fábula (origem do vocábulo, definição, presença na atualidade) e Esopo (cf. ppt 1³), estabelecendo a ponte para a fábula “A cigarra e as formigas” (possivelmente conhecida por uma versão usada na educação pré-escolar, 1.º e 2.º anos, de apoio a projetos, intitulada “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine, adaptação de Luísa Ducla Soares).

5. Será, então, tempo de conhecer a versão grega (em tradução) de Esopo e a sua presença na literatura portuguesa, por exemplo, em intertextualidade com Alexandre O’Neill (“Velha fábula da bossa nova”), com a audição da interpretação de Adriana Calcanhoto; Bocage (tradução a partir de La Fontaine); visualização da versão de Walt Disney (“The Grasshopper and the Ants”), havendo oportunidade para a realização da ficha de trabalho 1.

2ª sessão:

6. Na segunda sessão (que poderá ocorrer na BE): apresentação da ficha de trabalho 2, tendo por base *A Cigarra e a Formiga*, com duas músicas inéditas e narração de Bárbara Guimarães (texto adaptado por Ana Oom, a partir do texto de La Fontaine que, por sua vez, o adaptou de Esopo). Solicita-se, neste

² Cf., a este propósito, Ferreira 2014.

³ O ppt 1, o ppt 2 e todas as fichas de trabalho para que este texto remete estão disponíveis em <https://apl36.wixsite.com/aplgpt/congresso-abril-2016>.

trabalho, o uso de ferramentas digitais de vídeo (Animoto, Vimeo, Youtube, Movie Maker, ...); caso seja necessário, será dada formação previamente.

7. Depois, os alunos apresentarão os trabalhos realizados. Será de realçar a escolha da formiga como símbolo de trabalho, ao invés da cigarra como imagem do oportunismo.

8. Traçar-se-á em seguida o paralelismo com os homens, podendo apresentar-se o conto “A formiga” de António Mota, e a explicação da diligência deste inseto. A este propósito, poderia recordar-se o filme “Homem-Formiga”, de Peyton Reed, estreado em Portugal em julho de 2015, no qual o super-herói da Marvel Comics é um homem com a supercapacidade de, ao colocar um capacete, encolher em escala (ficando do tamanho de uma formiga, mas com a força aumentada e tendo a capacidade de comunicar por telepatia com as formigas. Como é previsível, estas tornam-se suas aliadas).

9. Depois, destacar-se-á “A formiga e o escaravelho” de António Mota, em que o escaravelho assume o papel da cigarra na fábula anteriormente trabalhada.

3ª e 4ª sessões:

10. Nas terceira e quarta sessões (inicialmente na sala de aula e depois na BE), os alunos, com o apoio da ficha de trabalho 3, recordarão a fábula de Esopo “A cigarra e as formigas”, escrevendo em grego o nome dos insetos (em caracteres minúsculos e maiúsculos), ao que se seguirá trabalho orientado (um guião de pesquisa de informação, segundo o modelo Big Six), que remeterá para outras fábulas de Esopo, terminando com a criação do Cartão de Cidadão de Fabulista (cf. ficha 3).

5ª sessão:

11. Apresentação de trabalhos realizados pelos alunos. Com os mesmos, o professor criará um livro digital (por exemplo, usando a ferramenta Widbook) que será divulgado através dos canais digitais do Agrupamento (página do Agrupamento e blogue da BE). Poderá ser criada uma exposição física a mostrar na biblioteca.

Deste modo, no final da unidade didática, os alunos devem saber quem foi Esopo, conhecer as características da fábula, reconhecer a moralidade e interpretá-la, relacionar Esopo com outros fabulistas e desejar ler fábulas (parceria com Português).

Outros percursos poderiam ter sido apresentados:

- estudo da mitologia a partir de algumas fábulas de Esopo;
- exploração de textos incidindo sempre num animal comum, por exemplo, a raposa, astuta e matreira, o que poderá levar ao estudo do teatro com “A raposa e a máscara”;
- projetos relacionados com a educação cívica e os valores;
- estudo do alfabeto grego e do nome de animais;
- estudo da fábula a partir de pinturas, permitindo a ligação interartística com as obras de arte;

- exploração do nome científico de animais e, a partir daí, recolha de fábulas com esses animais, para articulação com Ciências Naturais ou intertextualidade com Português.

E, com estes trilhos, talvez os alunos já possam tentar responder ao desafio retórico de João Pedro Méseder, “A fábula é um palco onde os homens põem máscaras de homens ou onde os homens põem máscaras de animais?”⁴.

II. SEGUNDA PROPOSTA — PARA ALUNOS DOS 8º OU 9º ANOS

Partindo da observação do presente, o objetivo é despertar nos alunos o gosto por um conhecimento mais consciente da língua materna, através da etimologia dos vocábulos, das relações entre a língua e a cultura; por outro lado, a explicação dos mitos conduzirá a uma melhor compreensão de aspetos do nosso quotidiano e mostrará a necessidade de conhecer o passado para melhor compreender o presente.

1. O colecionismo pode ser o mote. Num diálogo sobre coleções de objetos, destacaríamos a **filatelia** (*filos + ateleia* — aspeto interessante que poderia conduzir a outro estudo sobre o significado do elemento grego, sobre a polémica daí resultante e a proposta do termo **filotelia** que não vingou); a **filumenia**, um composto de latim e grego (*filos + lumen*); a **periglicofilia** (*peri + glikos + filia*) — vocábulos que nos levariam à explicação do seu sentido através da etimologia. Estávamos, assim, a entrar na língua grega e os elementos constituintes de cada palavra podiam ser escritos em caracteres gregos.

2. Destacávamos de seguida a **numismática**: de novo a etimologia; vinha, depois, o vocábulo **moeda** e a sua etimologia — fazendo a apresentação do tema que queríamos tratar (cf. ppt 2).

3. Com o exemplo de várias moedas antigas (gregas e romanas), mostraríamos a presença de elementos da mitologia, o que nos levava a falar da relação do dinheiro com a cultura, da moeda com os mitos e, desse modo, chegávamos à moeda europeia, o euro.

4. Projetando ou mostrando moedas gregas atuais, observaríamos a presença da antiguidade nas representações mitológicas aí existentes (cf. o ppt 2).

5. Depois da moeda viriam as atuais notas da “Série Europa”.

6. Essa observação levava ao estudo do mito de Europa e a outros mitos daí derivados (cf. ficha 1).

7. Paralelamente iríamos fazendo referências à língua grega, escrevendo os caracteres gregos e conduzindo os alunos à aprendizagem do alfabeto.

8. A pesquisa dos alunos e a explicação do professor seriam acompanhadas de pequenas fichas:

⁴ Cf. A. Simões et al. (2016), *Palavra Puxa Palavra 5-Manual do Professor*, Parte 1. Porto: ASA, 24.

a. a descrição do mito de Europa pelos poetas e pintores — um texto das *Metamorfoses* de Ovídio, e um quadro do século XVIII representando o tema — o que levaria à **leitura** e ao confronto das duas representações (cf. ficha 2);

b. uma seleção de textos da imprensa atual, de assuntos variados, onde os mitos clássicos eram citados (cf. ficha 3);

c. exemplos da presença dos mesmos mitos na poesia contemporânea, leitura de alguns poemas (cf. ficha 4).

9. Podíamos então finalizar com um pouco de estudo da língua latina: pequenas fichas, frases simples falando de Europa, do mito e do continente; da jovem do mito e da jovem contemporânea — sem insistir em questões gramaticais, as frases eram compreendidas pela sua simplicidade e pela semelhança com o português e, a partir delas, outras semelhantes podiam ser construídas com as ideias dos alunos, seguindo o esquema (cf. fichas 5 e 6):

- a. apresentação — nominativo
- b. morada — o ablativo regido de *in*
- c. o substantivo e o adjetivo
- d. as 1ª e 3ª pessoas verbais
- e. o presente e o pretérito imperfeito
- f. o acusativo — complemento direto
- g. a frase interrogativa: pergunta/resposta
- h. o singular e o plural
- i. o masculino e o feminino

Apresentámos apenas dois exemplos do muito que pode ser feito, partindo do presente e, para o compreender e explicar, ir em busca do passado, praticando a interdisciplinaridade, fazendo do saber uma rede de estradas que se cruzam, se complementam, expandindo o conhecimento, aprofundando-o, motivando mais perguntas que buscam novas respostas.

E mais, muito importante, a forma como esse conhecimento é transmitido, os materiais que se constroem, o saber transformar pequenas informações, à primeira vista banais, em pontos de partida para um saber mais consistente, mais profundo.

BIBLIOGRAFIA

- Buescu, H., Maia, L., Silva, M. , Rocha, R. (2015), *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf [acesso 15/04/2016].
- Ferreira, N. (2014), *Aesopica: a Fábulas Esópicas e a Tradição Fabular Grega*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, V. (2001), *Escrever*. Coimbra: Bertrand Editora.
- Rede de Bibliotecas Escolares (2015), *Ler + Plano Nacional de Leitura*. URL: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrosrecomendados.php?idLivrosAreas=52>[acesso 15/04/2016].
- Simões, A., Sá, E., Faria, J., Fidalgo, S. (2016), *Palavra Puxa Palavra 5 – Manual do Professor – Parte I*. Alfragide: ASA.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Apresentamos, como sugestão, algumas referências bibliográficas que podem ser úteis na preparação de materiais didáticos para a lecionação da disciplina de “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas”.

- Crato, N. (2001), *Zodíaco — Constelações e Mitos*. Lisboa: Gradiva.
- Eco, H. (1986), “A linha e o labirinto: as estruturas do pensamento latino”, in Duby, G. (dir.), *A Civilização Latina — Dos Tempos Antigos ao Mundo Moderno*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 23-48.
- Falcão, P. B. (2014), *Palavras que falam por nós — À descoberta das raízes da nossa língua e das histórias que as palavras contam*. Lisboa: Clube do Autor.
- Ferreira, J. R. (2008), *Labirinto e Minotauro — Mito de Ontem e de Hoje*. Coimbra: Coleção Fluir Perene. URL: http://www.fluirperene.com/livros/labirinto_e_minotauro.pdf.
- Ferreira, J. R., “Do céu à terra é um salto. O mito de Dédalo e de Ícaro na poesia Portuguesa contemporânea”. URL: http://www.fluirperene.com/artigos/dedalo_icaro_j_a_seabra.pdf.
- Grimal, P. (1999), *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Lisboa: Difel.
- Houaiss, A. (1986), “Nox, noche, noapte, noite, notte, nuit, noui, nue, nit”, in Duby, G. (dir.), *A Civilização Latina — Dos Tempos Antigos ao Mundo Moderno*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 177-191.
- Jabouille, V. (1993), “Mito e Literatura: considerações acerca da permanência da mitologia clássica na literatura ocidental”, in V. Jabouille et al., *Mito e Literatura*. Sintra: Inquérito.

- Jabouille, V. (1997), "Mythos, mito e cibermito ou a actualização referencial necessária", in *Colóquio Clássico – Actas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 133-149.
- Pereira, M. H. R. (2005), *Romana – Antologia da Cultura Latina*. Alfragide: Edições ASA.
- Pereira, M. H. R. (2009), *Hélade – Antologia da Cultura Grega*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Pimentel, M. C. e Morão, P. (coords.) (2012), *A Literatura Clássica ou os Clássicos na Literatura: uma (re)visão da literatura portuguesa das origens à contemporaneidade*. Lisboa: Campo da Comunicação.

VOLUMES PUBLICADOS NA COLEÇÃO HUMANITAS SUPPLEMENTUM

1. Francisco de Oliveira, Cláudia Teixeira e Paula Barata Dias: *Espaços e Paisagens. Antiguidade Clássica e Heranças Contemporâneas. Vol. 1 – Línguas e Literaturas. Grécia e Roma* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2009).
2. Francisco de Oliveira, Cláudia Teixeira e Paula Barata Dias: *Espaços e Paisagens. Antiguidade Clássica e Heranças Contemporâneas. Vol. 2 – Línguas e Literaturas. Idade Média. Renascimento. Recepção* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2009).
3. Francisco de Oliveira, Jorge de Oliveira e Manuel Patrício: *Espaços e Paisagens. Antiguidade Clássica e Heranças Contemporâneas. Vol. 3 – História, Arqueologia e Arte* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2010).
4. Maria Helena da Rocha Pereira, José Ribeiro Ferreira e Francisco de Oliveira (Coords.): *Horácio e a sua perenidade* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2009).
5. José Luís Lopes Brandão: *Máscaras dos Césares. Teatro e moralidade nas Vidas suetonianas* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2009).
6. José Ribeiro Ferreira, Delfim Leão, Manuel Tröster and Paula Barata Dias (eds): *Symposion and Philanthropia in Plutarch* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2009).
7. Gabriele Cornelli (Org.): *Representações da Cidade Antiga. Categorias históricas e discursos filosóficos* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH/Grupo Archai, 2010).
8. Maria Cristina de Sousa Pimentel e Nuno Simões Rodrigues (Coords.): *Sociedade, poder e cultura no tempo de Ovídio* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH/CEC/CH, 2010).
9. Françoise Frazier et Delfim F. Leão (eds.): *Tychè et pronoia. La marche du monde selon Plutarque* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, École Doctorale 395, ArScAn-THEMAM, 2010).
10. Juan Carlos Iglesias-Zoido, *El legado de Tucídides en la cultura occidental* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, ARENGA, 2011).
11. Gabriele Cornelli, *O pitagorismo como categoria historiográfica* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2011).
12. Frederico Lourenço, *The Lyric Metres of Euripidean Drama* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2011).
13. José Augusto Ramos, Maria Cristina de Sousa Pimentel, Maria do Céu Fialho, Nuno Simões Rodrigues (coords.), *Paulo de Tarso: Grego e Romano, Judeu e Cristão* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
14. Carmen Soares & Paula Barata Dias (coords.), *Contributos para a história da alimentação na antiguidade* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).

15. Carlos A. Martins de Jesus, Claudio Castro Filho & José Ribeiro Ferreira (coords.), *Hipólito e Fedra - nos caminhos de um mito* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
16. José Ribeiro Ferreira, Delfim F. Leão, & Carlos A. Martins de Jesus (eds.): *Nomos, Kosmos & Dike in Plutarch* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
17. José Augusto Ramos & Nuno Simões Rodrigues (coords.), *Mnemosyne kai Sophia* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
18. Ana Maria Guedes Ferreira, *O homem de Estado ateniense em Plutarco: o caso dos Alcmeónidas* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
19. Aurora López, Andrés Pociña & Maria de Fátima Silva, *De ayer a hoy: influencias clásicas en la literatura* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
20. Cristina Pimentel, José Luís Brandão & Paolo Fedeli (coords.), *O poeta e a cidade no mundo romano* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
21. Francisco de Oliveira, José Luís Brandão, Vasco Gil Mantas & Rosa Sanz Serrano (coords.), *A queda de Roma e o alvorecer da Europa* (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2012).
22. Luísa de Nazaré Ferreira, *Mobilidade poética na Grécia antiga: uma leitura da obra de Simónides* (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2013).
23. Fábio Cerqueira, Ana Teresa Gonçalves, Edalaura Medeiros & JoséLuís Brandão, *Saberes e poderes no mundo antigo. Vol. I – Dos saberes* (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia, 2013). 282 p.
24. Fábio Cerqueira, Ana Teresa Gonçalves, Edalaura Medeiros & Delfim Leão, *Saberes e poderes no mundo antigo. Vol. II – Dos poderes* (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia, 2013). 336 p.
25. Joaquim J. S. Pinheiro, *Tempo e espaço da paideia nas Vidas de Plutarco* (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia, 2013). 458 p.
26. Delfim Leão, Gabriele Cornelli & Miriam C. Peixoto (coords.), *Dos Homens e suas Ideias: Estudos sobre as Vidas de Diógenes Laércio* (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia, 2013).
27. Italo Pantani, Margarida Miranda & Henrique Manso (coords.), *Aires Barbosa na Cosmópolis Renascentista* (Coimbra, Classica Digitalia/CECH, 2013).
28. Francisco de Oliveira, Maria de Fátima Silva, Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa (coords.), *Violência e transgressão: uma trajetória da Humanidade* (Coimbra e São Paulo, IUC e Annablume, 2014).
29. Priscilla Gontijo Leite, *Ética e retórica forense: asebeia e hybris na caracterização dos adversários em Demóstenes* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2014).

30. André Carneiro, *Lugares, tempos e pessoas. Povoamento rural romano no Alto Alentejo*. - Volume I (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia, 2014).
31. André Carneiro, *Lugares, tempos e pessoas. Povoamento rural romano no Alto Alentejo*. - Volume II (Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, Classica Digitalia, 2014).
32. Pilar Gómez Cardó, Delfim F. Leão, Maria Aparecida de Oliveira Silva (coords.), *Plutarco entre mundos: visões de Esparta, Atenas e Roma* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2014).
33. Carlos Alcalde Martín, Luísa de Nazaré Ferreira (coords.), *O sábio e a imagem. Estudos sobre Plutarco e a arte* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2014).
34. Ana Iriarte, Luísa de Nazaré Ferreira (coords.), *Idades e género na literatura e na arte da Grécia antiga* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2015).
35. Ana Maria César Pompeu, Francisco Edi de Oliveira Sousa (orgs.), *Grécia e Roma no Universo de Augusto* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2015).
36. Carmen Soares, Francesc Casadesús Bordoy & Maria do Céu Fialho (coords.), *Redes Culturais nos Primórdios da Europa - 2400 Anos da Fundação da Academia de Platão* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2016).
37. Claudio Castro Filho, *“Eu mesma matei meu filho”: poéticas do trágico em Eurípides, Goethe e García Lorca* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2016).
38. Carmen Soares, Maria do Céu Fialho & Thomas Figueira (coords.), *Pólis/ Cosmópolis: Identidades Globais & Locais* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2016).
39. Maria de Fátima Sousa e Silva, Maria do Céu Grácio Zambujo Fialho & José Luís Lopes Brandão (coords.), *O Livro do Tempo: Escritas e reescritas. Teatro Greco-Latino e sua recepção I* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2016).
40. Maria de Fátima Sousa e Silva, Maria do Céu Grácio Zambujo Fialho & José Luís Lopes Brandão (coords.), *O Livro do Tempo: Escritas e reescritas. Teatro Greco-Latino e sua recepção II* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2016).
41. Gabriele Cornelli, Maria do Céu Fialho & Delfim Leão (coords.), *Cosmópolis: mobilidades culturais às origens do pensamento antigo* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2016).
42. Nair de Nazaré Castro Soares, Cláudia Teixeira (coords.), *Legado clássico no Renascimento e sua recepção: contributos para a renovação do espaço cultural*

- européu.* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2016).
43. Françoise Frazier & Olivier Guerrier (coords.), *Plutarque. Éditions, Traductions, Paratextes* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2017).
 44. Cláudia Teixeira & André Carneiro (coords.), *Arqueologia da transição: entre o mundo romano e a Idade Média.* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2017).
 45. Aldo Rubén Pricco & Stella Maris Moro (coords.), *Pervivencia del mundo clásico en la literatura: tradición y relecturas.* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2017).
 46. Cláudia Cravo & Susana Marques (coords.), *O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas.* (Coimbra e São Paulo, Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume, 2017).

(Página deixada propositadamente em branco)

Este volume reúne um conjunto de artigos que visam indagar de que modo os textos de autores europeus, firmemente influenciados pela tradição clássica, contribuíram para a definição e transmissão de valores e de perspetivas no quadro de um espaço cultural poliédrico estabelecido ao longo de vários séculos.

OBRA PUBLICADA
COM A COORDENAÇÃO
CIENTÍFICA

