

REFLEXÃO SOBRE OS CRITÉRIOS DE SELECÇÃO DE MANUAIS ESCOLARES (DE LÍNGUAS CLÁSSICAS)

António Manuel R. Rebelo
Universidade de Coimbra

O presente artigo visa propor aos professores de línguas clássicas pistas de reflexão que os auxiliem na escolha dos manuais de línguas clássicas¹. Efectivamente, o manual é o principal veículo de que o professor se serve para transmitir aos alunos os conhecimentos desejados, de acordo com os conteúdos programáticos em vigor. É, pois, compreensível e desejável que o nível de exigência que deve orientar a sua elaboração seja elevado.

Por outro lado, estamos bem consciente do facto de que, ao aumentar as exigências e as expectativas dos professores de línguas clássicas, contribuiremos igualmente para elevar os padrões e níveis de exigência junto dos autores dos manuais e das respectivas casas editoras.

Até há bem pouco tempo, não abundavam os manuais de línguas clássicas, de produção exclusivamente nacional. Muitos dos que existiam ou já estavam pedagogicamente desactualizados ou tornavam-se pouco atraentes para um público já habituado a lidar com manuais de

¹ A matéria aqui explanada tem sido proposta, já desde há alguns anos, aos alunos de Didáctica das Línguas Clássicas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Esta contribuição representa uma singela homenagem ao ilustre pedagogo que foi o Prof. Doutor Víctor Jabouille, a cuja iniciativa se ficou a dever a introdução dos estudos em Didáctica das Línguas Clássicas na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

outras disciplinas bem mais apelativos ou que conhecia a excelente qualidade e apresentação de modelos estrangeiros. Não raros eram os professores que optavam por recorrer a materiais avulsos, próprios ou alheios. Outros socorriam-se de manuais estrangeiros sob pena de estes, em alguns casos, não corresponderem às expectativas próprias da camada etária dos seus alunos, para não falarmos de dificuldades decorrentes da adaptação dos respectivos conteúdos.

Na pesquisa ou na elaboração de novos materiais didácticos, de novas metodologias que permitam saciar o inconformismo ou a insatisfação do professor de línguas clássicas, na sua eterna busca da perfeição e da eficácia na transmissão aos alunos do saber, para que estes também possam partilhar do seu entusiasmo pelas línguas clássicas, é deveras tentador o confronto com os manuais estrangeiros. Todavia, qualquer comparação se encontra, à partida, viciada, uma vez que estes foram elaborados para cursos de Latim e/ou de Grego com conteúdos programáticos completamente diferentes, integrados numa organização curricular que, de um modo geral, contempla um período mais longo de leccionação (4-6 anos) e mais intenso (até 6-7 horas semanais) que os nossos. Assim sendo, destinam-se, na maior parte dos casos, a alunos de níveis etários que nada têm a ver com a maturidade dos nossos estudantes do ensino secundário.

A estrutura dos cursos daqueles países que fomentam um estudo mais prolongado das línguas clássicas permite igualmente organizar os objectivos programáticos em dois grandes grupos gerais que só podem ser entendidos no contexto de um objectivo mais vasto e muitas vezes ignorado, embora seja contemplado nos nossos programas em vigor: a leitura². O primeiro, que também o é na sequência cronológica do ensino, visa a tradução; o segundo, que só é introduzido depois de aquele ter sido completamente atingido, é a interpretação. Primeiro que tudo, o aluno deve saber traduzir. Dominada a tradução, esta deixa

² Vd. Ministério da Educação – DGEBS (ed.), *Latim e Grego. Organização curricular e Programas. Ensino Secundário*, Lisboa: INCM, 1991, p. 31: “A UNESCO aponta como finalidade fundamental do estudo do latim possibilitar «ler no original as obras-primas da literatura universal». Se essa meta ideal se pode considerar muito difícil de atingir nos cursos secundários em Portugal, ela leva-nos a concluir que a tradução (versão para português) é um objectivo fundamental do estudo da língua latina, pois quem traduz correctamente entende (lê) o original”. Efectivamente, desde há uma década temos assistido a uma recuperação da importância da leitura no ensino das línguas clássicas. Vd. e.g. Manuel Rodrigues, “A Leitura no Processo de Ensino/Aprendizagem das Línguas Clássicas”, *Classica – Boletim de Pedagogia e Cultura* 18 (1992) 223-231; Maria Teresa Freire, “Leitura expressiva e compreensão do texto”, *Boletim de Estudos Clássicos* 17 (Junho de 1992) 79-85.

de ser objectivo para passar a ser um meio para a interpretação, que, essa sim, passa a ser o objectivo principal. Enquanto no primeiro objectivo predomina a análise textual, o segundo objectivo privilegia a crítica literária. Naquele temos uma preocupação linguística; neste, impera a literatura. Naturalmente, a interpretação não pode existir sem a compreensão completa do texto. Mas esse entendimento do texto, em determinado momento, já não precisa de passar pela tradução, pois os processos que a ela conduzem (o vocabulário, a morfologia, a sintaxe, etc.) foram absorvidos e já estão de tal maneira presentes na mente que a compreensão se processa automaticamente no espírito do aluno, tal como acontece nas línguas modernas.

Para a interpretação concorrem todos os elementos linguísticos de que dispomos, mas também os processos retórico-estilísticos. Ao aluno já não é simplesmente a competência linguística que se exige, não é ela que está em causa, pois já se encontra adquirida. Trata-se aqui de se aperfeiçoar a sua competência literária.

Naturalmente, a própria interpretação nunca substitui o texto literário em si, mas contribui para a sua fruição estética. Como dizia Jurij Lotman, na sua obra sobre a estrutura do texto poético, “a interpretação é sempre possível como aproximação”. Na mera interpretação como fim em si, há necessariamente, e apesar de tudo, alguma perda da qualidade literária. Por isso, também ela não deve ser considerada como um fim, mas como um meio. A interpretação tem a função de salientar os variadíssimos códigos literários que integram o texto, de modo a rentabilizar ao máximo a fruição estética, finalidade suprema da leitura *lato sensu*, onde se inclui a análise textual, a interpretação e a exploração dos respectivos aspectos semiótico-literários inerentes ao processo demiúrgico que subjaz, ainda que de forma inconsciente, à constituição e organização do texto literário³.

Não admira, pois, que, em alguns países, as disciplinas de línguas clássicas se intitulem oficialmente “Língua e Literatura Latina”, e “Língua e Literatura Grega”.

Realisticamente falando, será difícil chegar a esse nível da interpretação em Portugal. Basta comparar os materiais escolares. Tanto assim é que, em vários desses países europeus, nos anos terminais, não há manuais, mas antes edições escolares, comentadas ou não, das várias

³ Os diferentes aspectos da cultura clássica – igualmente sistemas modelizantes secundários – emergem, em maior ou menor grau e nos seus aspectos mais diversos, do texto literário, porque também eles são parte integrante do sistema semiótico literário, sob a forma de códigos semântico-pragmáticos.

obras ou autores que fazem parte do cânone de autores clássicos. O nosso ritmo de trabalho, condicionado pela menor carga horária e pelos poucos anos de estudo de línguas clássicas, não permite avançar para edições desse gênero e muito menos para leituras integrais de obras clássicas na língua original. Dadas as limitações, os professores já se podem dar por satisfeitos se aflorarem a análise literária no 12º ano.

Concluindo, embora seja possível aproveitar e adaptar muitos textos e estratégias de manuais estrangeiros, não nos podemos orientar exclusivamente por eles, uma vez que foram concebidos para cursos de Latim ou de Grego com conteúdos programáticos completamente diferentes, integrados num ensino que contempla, de um modo geral, uma aprendizagem mais intensa, quanto à carga horária, e com uma maior duração que a nossa, e, por conseguinte, se destinam a alunos de níveis etários que pouco têm que ver com os dos nossos alunos, o que só iria contribuir para uma infantilização do ensino pré-universitário.

Assim, após a última reforma do sistema educativo, portanto no espaço de cerca de uma década, foram muitos os professores que assumiram a nobre, mas também grave, responsabilidade de editar um manual para a disciplina de Latim. Quanto ao Grego, a pouca fortuna que esta disciplina conheceu no ensino secundário não suscitou infelizmente interesse da parte dos editores, nem justificou qualquer investimento na elaboração de materiais educativos por parte dos professores do ensino secundário. Por conseguinte, é no âmbito do Latim que a oferta de manuais escolares existentes já impõe uma selecção.

Uma opinião absolutamente segura acerca da qualidade e do grau de eficácia de um manual só poderá ser adquirida após uma experiência de vários anos, o que é quase impraticável no nosso sistema de ensino. Em alguns países, os manuais são sujeitos a um período experimental antes de serem lançados no mercado. Na sequência dos testes realizados, o seu autor ou a editora elaboram um relatório que servirá de orientação aos professores⁴. Após terem sido adoptados pelas escolas, testes continuam a realizar-se regularmente para se confirmar a adequação, eficácia e exequibilidade dos manuais.

⁴ Cf. e. g. "Recommendations for Reporting the Effectiveness of Programed Instruction Materials", Programed Instruction Materials 1964-'65. A Guide to Programed Instruction Materials Available for Use in Elementary and Secondary Schools, ed. P. K. Komoski, M. S. Bernstein & D. Pace, The Center for Programed Instruction of the Institute of Educational Technology, Teachers College, Columbia University, pp. 160-164: "...the technical report should give full details on all the relevant aspects of the evaluation study, including criterion measures, characteristics of subjects, conditions of program use and data collection, experimental design, and data obtained" (p. 162).

Infelizmente, esta prática não existe ainda entre nós, ainda que a lei em vigor (o Dec.º Lei 369/90 de 26 de Novembro) não preconize o controlo *a priori* dos manuais (designadamente através de submissão a concurso público dos diversos títulos que as editoras entendam propor). No entanto, nem o modelo de avaliação *a posteriori*, consignado na lei, é aplicado, porque, como não há fiscalização, a lei não é cumprida. Como fazer, então, uma selecção correcta do manual de latim? Quais os critérios que devem presidir à sua escolha? É a estas questões que tentaremos responder, não sem a consciência de alguns desses critérios poderem ser interpretados de forma subjectiva e deverem ser adequados a uma multiplicidade de factores (inclusivamente de natureza sócio-económica) e, por isso, dependerem de uma apreciação pessoal do professor. Procuraremos ser objectivo. Evitaremos ceder à tentação de desenvolver temáticas que, só por si, propiciariam material de discussão para artigos ou até livros inteiros como é, por exemplo, o caso da polémica relativamente a textos elaborados, adaptados ou anotados. Não é este o momento mais oportuno para tecermos juízos de valor sobre questões tão polémicas. Não teremos, por isso, a pretensão de apresentar soluções ou opiniões que devam ser tomadas taxativamente. Isso não significa que deixemos de ser categórico em matérias ou aspectos onde impera algum consenso ou onde experiências realizadas noutros países tenham demonstrado plena justificação. Mesmo no estrangeiro, apesar da larga experiência de ensino das línguas clássicas, é difícil encontrar consensos absolutos. Trata-se de uma ciência onde não abundam, muito pelo contrário, receitas milagrosas. Por isso se integra o estudo das línguas clássicas não nas ciências exactas, mas nas ciências sociais e, sobretudo, humanas.

Unanimidade absoluta só a encontramos na rejeição do erro, seja ele científico ou pedagógico. Como é óbvio, um manual escolar não deve ter erros. Quando falamos de erros, não nos referimos apenas a gralhas⁵. Embora sempre difíceis de evitar, um manual escolar, por força da sua função específica, deverá merecer uma redobrada atenção relativamente a este aspecto. Mais graves são, porém, as imprecisões e os erros científicos, por exemplo, a nível da gramática, dos exercícios, dos conteúdos civilizacionais. Também erros didácticos devem ser evitados, como a exposição deficiente ou demasiado sumária da maté-

⁵ Lembremos que uma simples vírgula deslocada pode causar estragos imprevisíveis não apenas a nível da interpretação e tradução, mas até da análise sintáctica e, consequentemente, morfológica.

ria, ou uma formulação demasiado extensa e confusa, tornando-a ambígua ou induzindo o aluno em erro.

Um dos principais parâmetros a que deve obedecer à selecção de qualquer manual é, como já ficou dito, a qualidade científica. Este critério prevalece, de um modo geral, sobre a maior parte dos outros. Na reflexão que vamos fazer, partimos do pressuposto de que o manual em causa não apresenta erros científicos.

A exposição desenvolver-se-á a três níveis: **objectivos programáticos, metodologia e cuidados gráficos**. Cada um desses níveis subdividir-se-á em secções mais específicas, a propósito das quais levantaremos algumas breves questões, que poderão ser ou não comentadas, consoante a pertinência, a complexidade e o maior ou menor consenso ou divergência acerca dos assuntos analisados.

I. Os objectivos programáticos

1. Condições gerais

1.1. O manual respeita o programa em vigor? Adequa-se aos objectivos programáticos?

Os professores costumam confiar cegamente no manual e não gostam de se preocupar em verificar constantemente se o manual cumpre ou não a leccionação de todos os conteúdos programáticos em vigor. Eles esperam que a organização deste pressuponha todo um trabalho prévio de planificação realizado pelo seu autor.⁶

1.2. A estruturação dos textos e a organização das unidades lectivas foram harmoniosamente concebidas?

A selecção dos textos e respectiva disposição e encadeamento costumam obedecer a uma programação dos aspectos gramaticais e da temática dos conteúdos civilizacionais. Há quem discorde. Todavia, o pouco tempo disponível, em Portugal, para o ensino das línguas clássicas impõe uma maior rentabilização de todos os recursos. Assim, os diversos conteúdos programáticos devem ser correcta e harmoniosamente articulados entre si de forma a que cada unidade lectiva possa explorar simultaneamente um leque suficientemente amplo e diversificado de conteúdos e estratégias.

⁶ Vd. o que dizemos *supra*, a propósito das experiências realizadas previamente pelo autor ou pela editora.

- 1.3. O manual concede alguma margem de manobra para que o professor possa optar por estratégias alternativas ou está concebido de tal forma que impõe o cumprimento servil do que está no livro?

Um professor experiente não segue escrupulosamente tudo o que está no manual; gosta de se poder emancipar da metodologia adoptada pelo autor, mas, para isso, é necessário que a estruturação do manual o permita.

2. A língua

- 2.1. A abordagem do estudo da língua latina é consentânea com todas as características inerentes ao estudo de um modelo de estrutura linguística?

O estudo do latim é basicamente um estudo linguístico. Assim, podemos questionar se o modelo em causa visa a compreensão das estruturas linguísticas básicas, a reflexão sobre a língua, a aquisição de uma perspectiva global sobre as qualidades e vantagens das estruturas linguísticas para uma melhor apreensão do discurso.

- 2.2. A terminologia gramatical adoptada é a mais correcta? É consequente?

Numa época em que o intercâmbio de estudantes a nível europeu já não constitui novidade, seria recomendável que os manuais (e obviamente as gramáticas) registassem igualmente a **terminologia latina**, de forma a habituar alunos e professores às designações que são utilizadas na maioria dos países da UE. Por exemplo, “A.c.I.” (= Accusatiuus cum Infinitiuo) além da habitual designação de “orações infinitivas de construção impessoal”; “ablatiuus sociatiuus” (ou “comitatiuus”) a par de “ablativo de companhia”, etc. Não esqueçamos que a opção pela terminologia latina se integra na tradição do latim enquanto língua franca da ciência e da comunicação e que durante 20 séculos conferiu estatuto universal a todos os ramos da actividade científica. Mal ficaria aos classicistas se estes não cultivassem uma tradição que contribui igualmente para combater o conceito de “língua morta”.

- 2.3. No ensino da gramática latina, tem-se em consideração a estrutura gramatical da língua materna ou as das demais línguas modernas curriculares?

O sentido do inter-relacionamento **entre o latim e a língua materna, seja através da analogia, seja através da comparação**, deverá ser biunívoco, recíproco. O estudo comparativo dos aspectos gramaticais poderá e deverá ser extensivo a outras línguas modernas. Não é abso-

lutamente necessário que os exemplos se restrinjam ao grupo das línguas românicas. Há potencialidades em outras línguas, mesmo germânicas, que poderão ser exploradas no ensino de algumas estruturas latinas. O inglês, por exemplo, adequa-se perfeitamente ao ensino das orações infinitivas de construção pessoal.

3. O vocabulário.

3.1. Distingue o vocabulário fundamental, que os alunos devem dominar, do acessório? Em que critérios se baseia a classificação do vocabulário fundamental?

3.2. Dedicar especial atenção ao chamado “vocabulário cultural”? Além de ser fundamental para o conhecimento e compreensão das línguas modernas e para a constituição e entendimento da terminologia científica, o vocabulário das línguas clássicas é essencial para a apreensão do significado cultural mais vasto, no plano da conotação, porque excede a carga puramente denotativa que as palavras encerram. Como a nossa civilização se baseia na greco-romana, não podemos descurar a herança cultural que nos é proporcionada pelos vocábulos clássicos, pois, como o programa (ainda) em vigor salienta, “a língua é sempre a mais eloquente expressão de uma cultura”⁷. Daí que um dos objectivos do estudo das línguas clássicas seja o de levar os alunos a “pensar culturalmente”⁸.

3.3. Tem em consideração a semântica da língua materna e das línguas modernas?

O que ficou dito supra em 2.3, relativamente às outras línguas modernas, aplica-se igualmente a este critério. Se o manual não dedicar qualquer secção à análise comparativa entre a semântica dos vocábulos latinos e a dos respectivos termos presentes nas línguas modernas, que o faça, pelo menos, ao apresentar o vocabulário do texto.

Em vez de:

seco, as, are, aui, atum: cortar

seria preferível:

seco, as, are, aui, atum: cortar, segar (cf. dissecar, secante, segador, sector, secção).

⁷ Ministério da Educação – DGEBS (ed.), *Latim e Grego. Organização curricular e Programas. Ensino Secundário*, Lisboa: INCM, 1991, p. 29.

⁸ Cf. Madeleine Cottenet-Hage, “Enseigner la langue/Enseigner la culture”, *Le Français dans le Monde*, n° 250, 1992, pp. 66-69, *apud* Maria Teresa Freire, “O Latim no Ensino Secundário, Língua e Cultura. Reflexão para uma Didáctica”, *Boletim de Estudos Clássicos* 21 (Junho de 1994), pp. 61-64.

Quanto à tradução do vocábulo, em textos de iniciação – note-se –, deve apresentar-se em primeiro lugar o sentido primordial do termo, o sentido que ele assume no texto, recorrendo preferencialmente a palavras portuguesas daí derivadas ou, se o seu valor semântico já tiver sofrido uma forte evolução, remetendo para elas ou para outras que as línguas estrangeiras tenham adoptado. Não se pretende que o vocabulário seja um substituto do dicionário.

O recurso à etimologia é uma das estratégias mais eficazes para fazer descobrir aos alunos o sentido de palavras que ainda não tinham encontrado anteriormente. Com esta estratégia, os alunos aprendem a utilidade prática dos fenómenos fonéticos (apofonia, assimilação, etc.) e a relevância da alternância vocálica dos radicais, o que lhes permitirá mais facilmente enquadrar uma palavra desconhecida na sua família semântica e identificar a respectiva etimologia, aprendendo assim a deduzir o sentido de um vocábulo desconhecido. A insistência na exploração etimológica propicia, através da remissão, a interdisciplinaridade com outras línguas modernas e sobretudo uma melhor compreensão do vocabulário português, contribuindo, assim, para uma utilização mais precisa e mais correcta das palavras na nossa língua materna. Inversamente, o conhecimento de vocábulos portugueses ou de outras línguas modernas pode contribuir para a fixação do léxico latino, pois, muitas vezes, o seu sentido é apreendido apenas quando é estabelecido um inter-relacionamento directo entre as palavras das duas línguas.

A interdisciplinaridade não se limita à disciplina de Português nem às das outras línguas modernas. As outras disciplinas, porque são ensinadas em português, possuem intrinsecamente potencialidades interdisciplinares. Se, por exemplo, a palavra latina *sinus* pode estabelecer, no que diz respeito ao português, relações interpretativas com os vocábulos *sinuoso* ou *sinuosidade*, também o poderá fazer com termos técnicos de outras disciplinas: na Biologia, com *seio*, *sinusite* (< seios nasais); na Matemática, com *seno*, *co-seno* (cf. os gráficos sinuosos destas funções trigonométricas); ou até na Geografia: *enseada*.

O grego presta-se particularmente a este género de confrontos com a terminologia técnica não só das ciências exactas, mas também das ciências sociais e humanas, como é o caso da filosofia ou da religião. A própria terminologia dos estudos literários pode ser analisada segundo esta mesma estratégia contribuindo, assim, para a correcta assimilação destes conceitos (cf. e. g. a etimologia das designações das figuras de estilo).

4. Conteúdos civilizacionais.

- 4.1. O manual faculta aos alunos os conhecimentos pragmáticos mais importantes relacionados com a vida e o pensamento do Homem na Antiguidade Clássica?

A abordagem dos conteúdos civilizacionais deve ser distinta da que é realizada na disciplina de História. Não se pretende que o estudo da cultura clássica seja um segundo curso de História. Por outro lado, um dos objectivos principais dos conteúdos civilizacionais é o de fornecer elementos que contribuam para uma melhor compreensão do texto, enquanto sistema semiótico, e dos temas que ele transmite ou dos problemas que levanta através do código semântico-pragmático, o qual é inerente a todo o texto literário.

- 4.2. A extensão civilizacional reflecte uma proporção correcta relativamente ao espaço dedicado à língua?
- 4.3. Promove a interdisciplinaridade do latim e da cultura romana com outras disciplinas?
- 4.4. No âmbito da história da língua e da literatura, promove a intertextualidade com outras literaturas, nomeadamente a Literatura Portuguesa?

II. A metodologia

1. Como é feita a distribuição dos conteúdos gramaticais em geral?

- 1.1. A sua apresentação tem em conta o grau de maturidade dos alunos e os conhecimentos gramaticais já adquiridos, tanto a nível de um só volume, como a nível dos vários volumes, se for caso disso?
- 1.2. A gramática encontra-se inserida no próprio manual (ao longo ou no fim de cada capítulo ou em apêndice ao manual)? É utilizado um compêndio gramatical específico para cada volume? Há um único compêndio gramatical que acompanha todos os volumes ou remetem estes para um outro(s) compêndio(s) gramatical(is) já existente(s)?

Sem querer entrar em pormenores, nem em considerações valorativas relativamente a cada uma destas questões, convém assinalar muito objectivamente que um volume exclusivamente dedicado à parte gramatical associado ao(s) manual(-ais) tem a desvantagem de

encarecer a obra adoptada⁹. Isto não quer dizer que os alunos, nomeadamente os dos anos mais avançados, não tenham que adquirir um compêndio de gramática, sobretudo como obra de consulta. Seria preferível, nessa situação, criar um compêndio que pudesse servir já como obra de referência.

No caso de existir uma gramática autónoma¹⁰, deverá prestar-se especial atenção à organização da gramática e do manual, de forma a manter uma correspondência correcta nas remissões. A maior parte das gramáticas encontra-se organizada em parágrafos justamente para conservar a validade das remissões de edição para edição. Os intervenientes no processo educativo (alunos, professores e autores) devem estar atentos a isso. Há sempre a tentação de melhorar o texto, os exemplos e os esquemas de edição para edição. Consequentemente, o número de páginas pode variar. Um manual que remeta para as páginas de um compêndio gramatical corre o risco de ficar desactualizado, gerando alguma confusão entre os consulentes (professores e alunos). Deverá, por conseguinte, remeter para os parágrafos. Mas isso só será possível se as gramáticas estiverem subdivididas em parágrafos com numeração contínua¹¹, o que obriga o seu autor a uma planificação e organização muito cuidadas.

Se uma editora lança no mercado um manual juntamente com a gramática respectiva, a adopção das duas obras tem vantagens para o aluno, na medida em que a matéria é explanada do mesmo modo nos dois compêndios e os exemplos são os mesmos. O facto de o manual remeter para os parágrafos da gramática facilita o estudo do aluno, tanto nos trabalhos de casa, como na preparação dos testes; além disso, torna mais rápida a consulta e evita confusões na identificação precisa da matéria em causa.

Todavia, não há receitas. O professor pode optar pela gramática que foi especificamente preparada para um outro manual. Como

⁹ Há quem reúna o apêndice gramatical e o caderno de exercícios num só volume, separado do manual. Cf. as considerações que tecemos acerca do caderno de exercícios.

¹⁰ Não é necessário que a gramática seja do mesmo autor do manual, pois, em muitos casos, e para poupar tempo e trabalho aos autores dos manuais, a editora reúne especialistas da mesma área para organizar um compêndio gramatical especificamente para o manual em causa.

¹¹ Outro tipo de numeração (e. g. § 2.1.2 do capítulo II da secção B), ainda que praticável, torna mais lenta a consulta.

afirma Niels Wilsing, a única exigência é que gramática e manual nunca se contradigam¹².

Um professor pode preferir utilizar uma síntese gramatical que explique o essencial, a fim de que o aluno não se deixe asfixiar por explicações pormenorizadas ou pelas inúmeras excepções, perdendo toda a noção de uma panorâmica global sobre o fenómeno gramatical. Um seu colega, pelo contrário, opta por uma gramática mais desenvolvida, porque, em sua opinião, o aluno que queira rever a matéria, sobretudo se for de um dos anos mais adiantados, deve poder integrar o fenómeno num âmbito mais vasto, de forma a abranger toda a sua amplitude.

2. Como é feita a distribuição dos conteúdos gramaticais em cada volume?

2.1. Os aspectos sintácticos são abordados logo desde o início ou privilegia-se antes uma separação rigorosa entre sintaxe e morfologia?

Limitamo-nos a remeter para o actual programa de latim: “a morfologia não deve ser isolada da sintaxe: a palavra só assume verdadeiramente um significado concreto dentro da frase, o valor dos casos só no contexto frásico se percebe cabalmente”¹³.

2.2. Determinados fenómenos linguísticos são inseridos sem qualquer explicação introdutória?

A análise desta questão diverge consoante a metodologia, o nível de ensino e o grau de dificuldade dos textos seleccionados. Se o recurso a métodos indutivos justifica a ausência de uma explicação introdutória, já o mesmo não é admissível num desenvolvimento puramente dedutivo. A elaboração ou a adaptação de textos visa justamente evitar ou eliminar a abordagem de noções gramaticais que ainda não se justificam, sobretudo na fase de iniciação. Porém, nem todos os professores (ou autores de manuais) são adeptos dos textos elaborados ou mesmo adaptados e preferem recorrer a textos autênti-

¹² Vd. Niels Wilsing, *Die Praxis des Lateinunterrichts. Teil I: Probleme des Sprachunterrichts*, Stuttgart, 1964, p. 162: diz este metodólogo que se o manual parte da realidade latina, i. e. se formula a regra do ponto de vista da versão *do* latim, a gramática não deve inverter a regra formulando-a em vista da versão *para* latim. Por exemplo, se o estudante verificou que o ablativo pode transmitir uma indicação de tempo, a regra que a gramática lhe apresentar não deve ser algo como: “À pergunta «Quando?» espera-se o ablativo”.

¹³ Ministério da Educação – DGEBS (ed.), *Latim e Grego. Organização curricular e Programas. Ensino Secundário*, Lisboa: INCM, 1991, p. 29.

cos. Ora, a utilização de textos originais (não-adaptados) obriga o professor a silenciar determinados fenómenos, por demasiado inoportunos, de modo a facilitar o processo de leitura. Nestes casos, o autor do manual limitar-se-á a fornecer, sem mais, a tradução do fenómeno em causa.

2.3. Os textos são organizados em função de uma repetição iminente da gramática?

3. Como são apresentados os conteúdos gramaticais?

Em nossa opinião, deve evitar-se a pretensão de se transformar o manual numa gramática. Convém apresentar os aspectos gramaticais de forma sucinta. A atenção do aluno deve concentrar-se no essencial. Em vez de uma vasta quantidade de exemplos ilustrativos será preferível fornecerem-se apenas um ou dois padrões de frases, mais representativos do fenómeno gramatical em estudo, que passarão a ser utilizados como modelos. A experiência ensina que o recurso constante aos mesmos exemplos paradigmáticos ou estereótipos contribui para a memorização da regra que eles ilustram. Ciências como a matemática, a química e a física recorrem a esse princípio através da memorização de fórmulas. Daí que alguns professores de línguas clássicas procurem inculcar nos alunos modelos típicos de frases.

4. O manual facilita a leitura e a apreensão correcta da acentuação das palavras latinas?

Alguns manuais estrangeiros optam por colocar acentos agudos sobre as sílabas tónicas. Lembremos, todavia, que esse método se destina a crianças que têm ainda alguma dificuldade em lidar com as regras de acentuação latina. Essas situações vêm ao encontro de um dos preceitos enunciados por Roberto Correia Pinto: “Não há senão um meio [...] de conseguir que os alunos não pronunciem erradamente – é nunca ouvirem pronunciar errado”¹⁴. No caso do nosso sistema de ensino, os alunos aprendem logo as regras. Bastará fornecer-lhes, isso sim, a indicação correcta da quantidade das vogais, onde isso seja imprescindível para uma acentuação correcta.

Todavia, o autor deverá prestar uma atenção especial à utilização correcta deste recurso, para não induzir em erro o leitor. Não raras vezes encontramos erros de quantidade, muitos dos quais persistem de

¹⁴ Roberto Corrêa Pinto, *Algumas palavras sobre o ensino do latim entre nós*, Lisboa, 1904, p. 20.

uma edição para a outra. Se, em muitos casos, o erro se reflecte apenas a nível da ortoépia – o que já é suficientemente grave, em nosso entender –, noutros casos, corrompe também as interpretações semânticas e até sintácticas, podendo igualmente gerar alguma confusão no plano morfológico¹⁵.

5. A selecção dos textos.

5.1. Os textos seleccionados contemplam, pelo menos, os autores indicados no programa? O manual fornece igualmente, em alternativa, textos de outras obras ou de outros autores que não os previstos no programa, permitindo, todavia, explorar os mesmos conteúdos gramaticais e/ou civilizacionais? Estarão estes em consonância com as exigências do respectivo nível de ensino?

Além de ser um factor de diversificação do ensino, a oferta de textos variegados abrange um grupo mais vasto de interesses, indo ao encontro dos gostos individuais de professores e alunos, e permite variar as estratégias consoante a composição da turma, a maior ou menor motivação dos alunos para determinados assuntos, os respectivos interesses, etc.

5.2. O *corpus* dos textos a estudar é suficientemente abrangente ou é demasiado parcial?

Convém verificar se não há uma maior predominância de determinados géneros ou sub-géneros literários, de certas temáticas em detrimento do princípio da variedade. Outros países poder-se-ão dar ao luxo de estudar somente prosa filosófica ou historiografia ou épica ou apenas um autor, por exemplo, durante vários meses. O nosso sistema de ensino não o permite.

5.3. No caso do recurso a textos elaborados ou adaptados, na fase de iniciação, o manual procura introduzir textos autênticos o mais cedo possível?

Esta é talvez uma das questões mais polémicas, não apenas em Portugal, mas também no estrangeiro. Não nos pronunciaremos relativamente a este assunto. Teríamos que começar por definir o que deve ser considerado um texto latino ou grego autêntico. Logo aí seríamos confrontados com textos autênticos de autores medievais, renascentistas e até modernos, pois ainda há hoje quem publique antologias de poesia em latim. Trata-se, pois, de uma questão extremamente com-

¹⁵ E. g. *incidit* com a penúltima sílaba longa, quando deveria ser breve, ou *deficit*, com a penúltima sílaba longa.

plexa. Há vantagens e desvantagens de parte a parte e com incidência a vários níveis.

5.4. Como é realizada a transição de textos elaborados ou de textos adaptados para textos autênticos?¹⁶

5.5. Os textos estão de acordo com o grau de maturidade dos alunos a que se destinam? Serão do agrado dos alunos ou revelam-se demasiado infantis?

Se os manuais estrangeiros, designadamente os franceses, insistem no *De Bello Gallico* nas primeiras leituras de textos autênticos, porque a História da França comunga do interesse cultural suscitado pela leitura de tais obras, o mesmo não se poderá dizer do aluno lusitano.

5.6. O textos seleccionados são anteceditos de uma informação pertinente sobre o autor, a obra, a época, e de uma contextualização do trecho seleccionado?

5.7. Os textos são completados por informações adicionais (fotografias, plantas, mapas, ilustrações, esclarecimentos, observações, etc.)?

Estamos a pensar em fotografias de representações plásticas, achados arqueológicos, desenhos ou plantas de vários tipos de construções, de situações geográficas (mapas, mas também e.g. um campo de batalha, no caso de o texto relatar uma determinada situação bélica), esquemas e quadros sinópticos (e. g. cronológicos, árvores genealógicas), etc. São principalmente os conteúdos culturais que beneficiam deste género de informações, mas revestem-se igualmente de grande importância para facilitar a compreensão do próprio texto. Por outro lado, incitam os alunos a visitar os museus e estações arqueológicas, contribuindo para a formação da apreciação estética e de uma consciencialização do valor do nosso património cultural.

5.8. Os conteúdos culturais estão em correlação directa com os textos seleccionados? Estão organizados em função destes? Subordinam-se estes àqueles ou há uma perfeita coordenação entre os dois?

5.9. Os textos são devidamente identificados?

Imprescindível, no final de cada texto, é a identificação do autor, do título da obra e respectiva localização. O professor poderá, assim,

¹⁶ Sobre as regras de adaptação de textos clássicos, vd. Peter Wülfing, *Temi e Problemi della Didattica delle Lingue Classiche* (Sussidi Didattici, 1; ed. Università degli Studi di Macerata – Facoltà di Lettere e Filosofia), Roma, 1986, pp. 76 sqq.

consultar edições críticas, comentários, etc. É conveniente ainda que se informe o leitor se se trata de um texto adaptado.

5.10. Os textos proporcionam estratégias para a utilização do método directo? Os textos propiciam situações a partir das quais se poderá desenvolver uma conversação em latim ou em grego?

Embora se deva incentivar a conversação em latim (ou em grego), o recurso exclusivo aos chamados métodos naturais não é desejável – é mesmo impraticável – dadas as condicionantes impostas ao ensino das línguas clássicas em Portugal. Mesmo em países com mais margem de manobra para o fazerem, experiências realizadas revelam que o alto grau de eficácia proporcionado pela sua utilização nem sempre compensa o atraso inerente à sua execução¹⁷.

6. Que género de exercícios é oferecido?

6.1. Os exercícios são suficientes e diversificados?

Exercícios orais ou escritos, exercícios de interpretação, de análise morfológica e sintáctica, de aplicação, de transformação, de substituição, de escolha múltipla, de versão para latim, frases com lacunas que os alunos devem preencher com vocábulos ou expressões que o contexto impõe, exercícios de neutralização em que os alunos vão completando as lacunas com os vocábulos constantes de uma lista limitada, etc.

Convém não esquecer o aspecto lúdico, por exemplo, jogos que contribuam para a assimilação das estruturas gramaticais ou simplesmente do vocabulário (da lição, da unidade ou de consolidação de vocabulário fundamental estudado anteriormente), sejam eles palavras cruzadas, charadas, etc.

Os exercícios devem ser em quantidade superior à que é vulgarmente exequível de forma a proporcionar ao professor uma variedade suficiente que ele possa adaptar às necessidades e aos interesses espe-

¹⁷ Vd. e.g. A. D. Leeman, "Kann eine völlig direkte Methode auf den Lateinunterricht angewendet werden?", *Colloquium voor de Studie van de Problemen van het Onderwijs in het Grieks en het Latijn in de Landen van de Europese Gemeenschap, Gent, 17-21 december 1963. Verslag en Mededelingen – Colloque pour l'Etude des Problèmes de la Didactique du Grec et du Latin dans les Pays de la Communauté Européenne, Gand, 17-21 décembre 1963. Compte Rendu et Communications* (ed. R. L. Plancke & J. Veremans), Gent, 1964, pp. 35-39 (resumo em francês – "Peut-on appliquer une méthode directe intégrale à l'enseignement du latin?", nas pp. 40-41).

cíficos dos alunos. Alguns manuais aproveitam o livro do professor para incluir aí tarefas e exercícios adicionais.

6.2. Os exercícios são apresentados no próprio manual ou este é acompanhado de um caderno de exercícios?

Um manual com um caderno de exercícios em suplemento permite que aquele seja posteriormente reutilizado (por um familiar, por exemplo), bastando adquirir apenas o caderno de exercícios. Embora não seja muito vulgar que duas pessoas da mesma família enveredem pelo estudo das línguas clássicas, o professor que escolher um manual não deixará de ser sensível a este aspecto. Em Portugal será muito difícil encontrar uma editora que opte por este sistema. No estrangeiro, há escolas que preferem ser elas mesmas a adquirir todos os manuais, que fornecem posteriormente aos alunos, mediante uma pequena taxa de aluguer. Como os manuais escolares se mantêm em vigor por largos anos, os exemplares adquiridos pela escola podem ser sucessivamente utilizados. Deste modo, os livros são rentabilizados ao máximo, o que, por sua vez, beneficia os alunos, pois só precisam de pagar um preço simbólico pelo aluguer anual dos manuais, bastando-lhes apenas adquirir os cadernos de exercícios.

Por outro lado, os manuais proporcionam um *corpus* suficientemente vasto e variado de textos de forma a evitar a monotonia e o aborrecimento que alguns professores possam vir a sentir com a análise dos mesmos textos. Desta forma, os manuais são adoptados por muito mais anos, desde que não haja constantes alterações programáticas.

6.3. O manual ou o respectivo caderno de exercícios ou ainda o livro do professor prevê exercícios regulares de avaliação?

6.4. Qual a importância atribuída à versão para latim (a chamada “retroversão”¹⁸)?

A versão para latim deve ser aproveitada não só para verificar ou fazer a aplicação do vocabulário e dos conhecimentos gramaticais acabados de leccionar, mas também para retomar vocabulário e estruturas gramaticais de lições anteriores. Se assim for, o manual dispensa a organização de um vocabulário português-latim, designadamente em iniciação, quando ainda não se faz uso dos dicionários.

¹⁸ Procuraremos evitar o termo “retroversão”, uma vez que o seu conceito tem implicações de natureza metodológica muito específicas em alguns países: por “retroversão” entende-se o processo de reconstituição do texto latino realizado após a versão para a língua materna e a partir desta.

6.5. Predominam aqui trechos com sentido coerente ou frases desconexas? Ou limitam-se estas últimas apenas a exercícios que visam lançar a discussão dos conteúdos gramaticais?

Vd. o que ficou dito sobre a repetição imanente do vocabulário e da gramática.

7. Como é feita a aprendizagem do vocabulário?

Em Portugal, é preferível principiar o ensino das línguas clássicas sem a utilização do dicionário e reservar o manuseamento deste para o fim do 10º ano ou início do 11º ano. Esta solução permite uma melhor rentabilização dos esforços iniciais que se concentram, assim, na aquisição dos conhecimentos essenciais para o domínio da língua. Isto significa que, na iniciação, o vocabulário deverá ser fornecido.

Se o manual optar por continuar a fornecer o vocabulário para lá do período de iniciação, convirá analisar o modo de apresentação do vocabulário.

7.1. Qual a sua abrangência?

7.2. Como se encontra distribuído: inserido no próprio manual (em notas ao texto, em apêndice ou ambas as situações?) ou há uma lista separada com todos os vocábulos utilizados?

Os nomes próprios e conceitos civilizacionais são objecto de uma identificação ou de um comentário mais desenvolvido? No caso de haver uma lista separada com todos os vocábulos utilizados, mantém-se a distinção entre vocabulário fundamental e acessório?

7.3. Em ambos os casos, há a preocupação de indicar os capítulos em que cada vocábulo surge relevando igualmente todos os sentidos estudados?

Um vocabulário no final do manual (ou dos diferentes manuais existentes) facilita ao professor a elaboração de testes e permite-lhe verificar as primeiras ocorrências do vocabulário fundamental. Um vocabulário deste género permite ainda ao autor do próprio manual organizar e planificar melhor a aquisição vocabular. Esta estratégia evita que o autor (sobretudo nos textos de iniciação, onde o vocabulário deve ser fornecido porque ainda não se pressupõe a consulta do dicionário) apresente textos, exercícios ou versões para latim que exigem o domínio de vocabulário que ainda não foi leccionado.

7.4. No segundo caso, o vocabulário é individual para cada volume? Ou é utilizado um único vocabulário para todos os volumes?

7.5. O autor preocupa-se em programar e estruturar correctamente a aquisição (estática e dinâmica) do vocabulário?

Um bom manual não deve restringir a aquisição do vocabulário apenas a um dos muitos métodos que se encontram ao nosso dispor¹⁹. Como a variação contraria a monotonia, uma alternância judiciosa de métodos contribui para manter ou aumentar o interesse dos alunos.

7.6. A organização e planificação dos textos (seja no plano da elaboração, da adaptação ou da selecção) tem a preocupação de fazer o maior uso possível do vocabulário considerado fundamental?

O recurso a textos autênticos em iniciação dificulta a organização de uma aquisição programada do vocabulário fundamental que o aluno deve assimilar rapidamente de forma a progredir na leitura dos textos latinos.

7.7. A selecção dos textos de iniciação (autênticos, elaborados ou adaptados) está consentânea com uma aquisição devidamente doseada, progressiva e segura do vocabulário fundamental? Os textos e os exercícios estão organizados em função de uma repetição imanente do vocabulário?

A insistência na reutilização do mesmo vocabulário ao longo de vários textos é uma das melhores técnicas para o memorizar. No caso de textos autênticos, a aquisição de vocabulário nestes moldes, i. e. através da recorrência dos mesmos vocábulos, só é conseguida através de uma tradução intensiva de numerosíssimos capítulos da mesma obra, de várias obras do mesmo autor. Só assim o aluno tem hipóteses de encontrar o mesmo vocábulo as vezes suficientes para o memorizar, pois cada autor tem o seu estilo próprio, o seu *corpus* vocabular específico. Esta estratégia não é impossível. Há países estrangeiros que a praticam nos anos terminais. Mas a sua situação curricular em nada se compara à portuguesa. Todavia, nos primeiros dois ou três anos de estudo os manuais são normalmente acompanhados de um vocabulário, donde se deduz que, para esses textos, não se utilizam dicionários. A preocupação primeira é a de que o aluno memorize o vocabulário (fundamental). Nos anos posteriores, deixa de haver suplemento com o vocabulário. A preocupação constante é traduzir,

¹⁹ Sobre os diferentes métodos de aquisição vocabular nas línguas clássicas vd. a excelente obra de J. Début, *L'enseignement des langues anciennes*, Paris, 1974.

traduzir e traduzir. A tradução intensiva não só consolida todo o gênero de estruturas gramaticais, como aumenta o leque vocabular.

A memorização também é utilizada nos anos terminais: os alunos são obrigados a saber traduzir integralmente e sem dicionário algumas das obras analisadas na aula, o que contribui igualmente para uma aquisição simultaneamente estática e dinâmica do vocabulário.

7.8. O manual proporciona também exercícios específicos para promover e aprofundar a aquisição vocabular?

8. Em que medida o manual propicia a utilização dos métodos indutivos nos mais variados níveis (léxico, gramática, etc.).

Embora essa metodologia dependa sobretudo do professor, o manual deverá conceder-lhe a liberdade de a utilizar sempre que achar conveniente ou oportuno. Em determinados casos, o manual deverá mesmo orientar o processo ensino-aprendizagem nesse sentido, sobretudo quando a matéria permite a exploração mais intensiva da interdisciplinaridade entre as línguas clássicas e as modernas, designadamente a língua materna.

Reconheçamos, todavia, que o nosso sistema de ensino não é muito propício à aplicação do método indutivo em determinados conteúdos programáticos, como é o caso, por exemplo, da morfologia²⁰. Relativamente a esses casos, mais vale recorrer à dedução.

9. O docente dispõe de um livro do professor?

O livro do professor contém habitualmente orientações didáticas, a descrição da metodologia adoptada, textos literários de imitação ou traduções literárias, exercícios complementares, referências bibliográficas, remissões para representações plásticas, obras musicais e cinematográficas, para achados arqueológicos, para influências literárias nas épocas posteriores, informações precisas interdisciplinares e culturais relativas aos temas estudados e às ilustrações, explicações ou comentários relativos às imagens inseridas no manual e demais informação literária ou civilizacional que o autor aí tenha incluído. A quantidade será maior ou menor consoante a maior ou menor sobrecarga do manual dos alunos e a maior ou menor liberdade pedagógica que o autor pretender proporcionar ao professor. Por outro lado, este fica a saber que determinadas lições foram programadas para duas ou

²⁰ Mais uma vez, a reduzida carga horária é inconciliável com a “perda de tempo” que a indução exige.

três aulas, consoante a novidade ou a dificuldade dos conteúdos propostos ou que se pretende um ritmo mais acelerado para outras, uma vez que alguns dos seus conteúdos são retomados e aprofundados mais adiante numa outra lição.

Se o manual não possuir um quadro analítico das unidades e dos diferentes conteúdos aí leccionados, este deverá figurar, pelo menos, aqui.

Devemos ainda ter em consideração os professores do 8º Grupo A que não são licenciados em línguas clássicas – e não são tão poucos quanto se possa pensar – e se vêem obrigados a ensinar uma das línguas clássicas. Com poucos anos de latim no seu currículo (para não falar do grego), acabam por prestar um mau serviço ao ensino de Latim e ao prestígio da própria disciplina, ainda que a culpa seja verdadeiramente institucional. Para esses, mas também para os licenciados em línguas clássicas que passam vários anos sem ensinar Latim, este género de suplementos bibliográficos não só é muito útil, mas é garante de um ensino razoavelmente correcto e mais atraente das línguas clássicas, com todos os condicionalismos que lhe são inerentes.

10. Existe algum suplemento com a resolução dos exercícios?

No espírito do número anterior se insere o suplemento em causa. De um modo geral, a tradução dos textos e a resolução dos questionários e demais exercícios costumam figurar no livro do professor. Todavia, se não existir um livro do professor com o desenvolvimento dos itens referenciados no parágrafo anterior, convirá, pelo menos, organizar um livrinho com as respostas pretendidas e uma tradução de orientação.

11. O manual pode ser utilizado juntamente com outros materiais?

Estamos a pensar em e.g. gramáticas, dicionários, compêndios de literatura, de cultura clássica, materiais multimédia, informáticos, etc.

12. São fornecidos ou disponibilizados recursos audio-visuais e/ou informáticos para o professor explorar na aula ou para o aluno poder aprofundar e/ou exercitar a matéria em casa?

Além dos habituais acetatos e diapositivos que alguns manuais de outras disciplinas proporcionam aos seus utilizadores, o autor de um manual deve propor a utilização de materiais multimédia (ou, pelo menos referenciá-lo), como filmes, DVD, cassetes (vídeo ou áudio),

CD-áudio, disquetes ou CD-Rom com imagens, programas informáticos, exercícios,...

A principal vantagem de se fornecerem estes elementos separadamente é a de evitar sobrecarregar o manual inutilmente. A editora também pode reunir num CD-Rom materiais desse género – imagens, composições musicais, etc. Programas como o PowerPoint da Microsoft ou alguns dos bons produtos da Macromédia, por exemplo, são os sucessores dos acetatos, dos diapositivos, das cassetes áudio e vídeo. Num único programa, encontramos reunidas as capacidades que outrora se encontravam repartidas por diversos aparelhos. Nesse caso, porém, o professor deverá ter um grande domínio no uso judicioso dos meios informáticos, para que não se alheie por completo do processo educativo confiando-o a uma máquina. Isso é aplicável sobretudo a programas informáticos elaborados especificamente para a exercitação da língua. Em nossa opinião, o computador é um meio imprescindível, nessas situações, para recuperar alunos que revelam maiores dificuldades em determinada matéria gramatical. Aí, o professor poderá indicar a execução de exercícios informatizados, podendo inclusivamente prever a autocorreção, de forma a serem realizados em casa, sem a supervisão do professor²¹. Mas lembremos mais uma vez que este género de exercícios visa tornar o grupo de trabalho mais homogéneo através de um apoio específico a alunos mais fracos justamente nos conteúdos em que eles sentem mais dificuldades. Por sua vez, evita perder tempo ou quebrar o ritmo de aprendizagem com matérias que tenham sido assimiladas pela maioria dos alunos.

A situação já é diferente no caso dos materiais puramente multimédia. Todavia, há aqui sempre uma grande dificuldade na obtenção dos respectivos direitos de autor. Por outro lado, muitos desses materiais já se encontram na internet. Seria, pois, preferível que o autor ou

²¹ Podem encontrar-se, na internet, muitos programas adaptados aos manuais escolares e preparados por pessoas ou empresas pouco ou nada relacionadas com os respectivos autores ou com as casas editoras. Alguns são concebidos simultaneamente para diversos manuais, bastando ao aluno indicar o manual pretendido e a lição ou a matéria gramatical que pretende exercitar. Em caso de erro, o programa enuncia ou remete para a regra gramatical. Noutros casos, o programa não avança sem que o aluno tenha acertado um número suficiente de exercícios sobre a matéria em causa. Note-se que não se pretende que estes programas sejam aplicados a matéria que ainda não tenha sido leccionada. Se, apesar de tudo, o aluno errar sistematicamente sem compreender a razão de ser dos seus erros – o que é, de resto, muito pouco provável, se a programação tiver sido bem concebida –, resta-lhe o recurso directo ao professor (por e-mail, como se pratica já em algumas escolas europeias, ou na própria sala de aula).

a editora fizessem uma remissão para esses sítios. Contudo, uma vez que a internet está em actualização permanente, será aconselhável que o autor (ou a editora) abra uma página na internet onde essas remissões possam ser actualizadas com regularidade.

III Apresentação e qualidade tipográfica

1. São utilizados esquemas e sinais gráficos ou convencionais para clarificar a explicação das estruturas ou para facilitar a aprendizagem?

A sua utilização deve ser bem reflectida e parcimoniosa a fim de não prejudicar ou mesmo anular a respectiva finalidade semiótica e, conseqüentemente, didáctica. O recurso excessivo a esquemas e a multiplicidade de sinais gráficos tornam a explicação mais confusa. Os sinais devem ser bem distintos uns dos outros de forma a permitir aos alunos que identifiquem imediatamente o tipo de actividade requerida. A combinação destes sinais com cores diversas torna essa identificação mais eficaz, embora encareça o manual.

2. O manual recorre a ilustrações e a fotografias?

Embora o recurso à cor encareça o manual, a exigência do público mais jovem a isso obriga, além de ser um factor acrescido de motivação²².

- 2.1. Estão estas em relação directa com o texto? São pertinentes?
- 2.2. Desempenham correctamente a função de transmissão de informação e contribuem para a motivação dos alunos para o texto?

Os motivos ou particularidades que se pretende salientar devem ser bem visíveis. A qualidade não deve ser prejudicada pela quantidade. Mais vale optar por poucas ilustrações que possam ser bem analisadas do que recheiar o manual de miniaturas imperceptíveis. Aliás, a selecção das imagens deve ser igualmente planificada de forma a racionalizar o emprego de fotografias, para que o manual de língua não se transforme num manual de arqueologia ou de arte antiga. Por exemplo, a unidade dedicada à casa romana pode remeter para a pági-

²² A indiferença e até desinteresse que os jovens demonstram pelos filmes antigos, a preto e branco, apesar da excelente qualidade dramática e cinematográfica de muitos deles, revela até que ponto este factor pesa na motivação do público mais jovem.

na de uma outra unidade onde a fotografia de uns mosaicos de uma casa romana é explorada para ilustrar o mito x, ou para uma unidade onde o fresco de uma outra casa serve de ilustração a uma peça de teatro ou a uma cena da vida quotidiana, etc. Desta forma, as fotografias e ilustrações servem propósitos múltiplos sem que o manual seja sobrecarregado com demasiadas imagens. Ilustrações adicionais poderão ser reservadas para o livro do professor, para materiais suplementares seleccionados especificamente para o manual sob a forma de diapositivos, acetatos ou, de preferência, inseridos em CD-Rom, como já tivemos ocasião de assinalar.

3. A organização tipográfica corresponde às regras ou práticas mais recentes?

- 3.1. A formatação dos caracteres dos textos, títulos, subtítulos, questionários, notas, sínteses, informações culturais, exposições teóricas e a respectiva disposição (diríamos óptico-grafemática) é feita de um modo claro, ordenado e coerente?
- 3.2. São utilizadas cores de fundo para salientar a diferença entre conteúdos e as diversas estratégias?
- 3.3. A grafia respeita as normas relativas à representação do *u* e *i* consonânticos (i.e. utilização constante do *i* em vez de *j*, tanto para as maiúsculas, como para as minúsculas; e de *u* em vez de *v* para as minúsculas, e de *V* para as maiúsculas)?
- 3.4. A organização tipográfica é, de um modo geral, suficientemente atraente que desperte no aluno simpatia pelo latim ou contribui, pelo menos, para predispor favoravelmente o aluno ao estudo do latim?

O marketing de sedução para o estudo das línguas clássicas passa também pela concepção dos manuais, sobretudo a sua concepção gráfica.

4. A encadernação e o papel têm a resistência adequada à utilização intensiva a que habitualmente é submetido um manual escolar?

As editoras têm optado ultimamente pelas capas moles (*paperback*) em detrimento das capas duras (*hardback*), que, além de serem mais caras, tornam a encadernação menos resistente ao uso escolar.

5. O preço não é desmesurado para um manual escolar?

Além da relação qualidade/preço, há que ter em conta, na adopção de um manual escolar, o contexto sócio-económico onde a escola se encontra implantada.

A maior parte dos manuais utilizados em Portugal está ainda longe de cumprir alguns dos itens aqui explanados. Estas reflexões sobre a selecção de manuais escolares visam alertar professores, mas também (futuros) autores e editoras para as potencialidades que um manual pode oferecer futuramente tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e mais agradável, para bem das línguas clássicas.