

Fátima Margarida Mendes dos Reis de Sá Ferreira

DIDÁTICA DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

Tese no âmbito do Doutoramento em Estudos Clássicos, ramo Mundo Antigo, orientada pela Professora Doutora Cláudia Raquel Cravo da Silva, pelo Professor Doutor José Luís Lopes Brandão e pela Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e apresentada à Faculdade de Letras, ao departamento de Línguas, Literaturas e Cultura.

Dezembro de 2020

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

DIDÁTICA DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

Fátima Margarida Mendes dos Reis de Sá Ferreira

Tese no âmbito do Doutoramento em Estudos Clássicos, ramo Mundo Antigo, orientada pela Professora Doutora Cláudia Raquel Cravo da Silva, pelo Professor Doutor José Luís Lopes Brandão e pela Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva e apresentada à Faculdade de Letras, ao departamento de Línguas, Literaturas e Cultura.

Dezembro de 2020



FACULDADE DE LETRAS

DIDÁTICA DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

Ficha Técnica

Tipo de trabalho

Tese de Doutoramento

Título

Didática das Línguas Clássicas no Ensino Secundário em

Portugal

Autora Orientadores Fátima Margarida Mendes dos Reis de Sá Ferreira Professora Doutora Cláudia Raquel Cravo da Silva

Professor Doutor José Luís Lopes Brandão

Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião da Silva

Iúri

Presidente: Professor Doutor Delfim Ferreira Leão (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra)

Vogais:

- 1. Professor Doutor Manuel López-Muñoz (Universidad de Almería, Espanha)
- 2. Professor Doutor José Amarante Santos Sobrinho (Universidade Federal da Bahia Brasil)
- Professora Doutora Ana Jorge Balula Pereira Dias (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda – Universidade de Aveiro)
- 4. Professora Doutora Maria Helena Damião da Silva (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra)
- Professora Doutora Susana Maria Duarte da Hora Marques Pereira (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra)

Identificação do Curso Especialidade/Ramo Data da defesa Doutoramento em Estudos Clássicos

Mundo Antigo

18-maio-2021



À memória de meu pai

Agradecimentos

A concretização de um trabalho de doutoramento é, por si só, uma tarefa hercúlea que resulta num ganho incalculável de conhecimentos e no desenvolvimento de competências várias que alteram a vida profissional e pessoal de quem tome tal decisão.

No meu caso concreto, esta tarefa, sempre realizada em paralelo com a atividade profissional que exerço, trouxe condicionantes que se prolongaram no tempo, mas que me permitiram valorizar a capacidade de organização e de trabalho.

Consciente de que sozinha jamais conseguiria concretizar todos os objetivos a que me propus, cabe-me agradecer, de forma sentida, a todos aqueles que me apoiaram ao longo destes anos.

Em primeiro lugar, dirijo uma palavra de agradecimento ao Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra, e de modo particular, ao Professor Doutor Delfim Leão, pelo entusiasmo e ânimo constantes e pela orientação inicial, quer na escolha do tema de trabalho quer na formalização dos vários procedimentos. Ao CECH-UC agradeço, também, agora na pessoa da Professora Doutora Carmen Soares, toda a integração que me tem sido proporcionada.

Aos meus orientadores, Doutora Cláudia Cravo, Doutor José Luís Brandão e Doutora Maria Helena Damião, agradeço, de uma forma muito reconhecida, o conhecimento transmitido, o acompanhamento científico, as leituras e partilhas, tantas vezes "fora de horas", mas sobretudo o facto de terem acreditado nas minhas capacidades e de me terem apoiado incondicionalmente, num trabalho de respeito mútuo e de enriquecimento constante.

Reforço, neste ponto, um agradecimento especial à Doutora Cláudia Cravo, amiga e cúmplice desde o primeiro momento. Sem as suas palavras, a sua motivação, o seu reforço sempre positivo e o seu afeto, nenhuma destas linhas teria sido possível.

Não posso deixar de referir a saudosa Doutora Cristina Mello, que, em 2012, me acolheu de novo na FLUC e a quem devo o reconhecimento de me ter incentivado para continuar o meu percurso de formação.

Agradeço a colaboração do Doutor Pedro Belo dos Santos, o trabalho de acompanhamento com a plataforma SPSS, utilizada para tratamento dos dados da parte empírica.

Agradeço a colaboração de todos os alunos, professores e diretores escolares que, de forma honesta e assertiva, aceitaram colaborar na implementação do questionário que serviu de base à parte empírica deste trabalho.

Fátima Ferreira vii

Agradeço a todos os alunos e a todos os professores que comigo se têm cruzado, pelo desafio constante a desempenhar sempre melhor esta missão que aceitei como lema de vida – ensinar (e aprender).

Aos colegas de profissão, reconheço os contributos e as partilhas, que, dia após dia, me têm ajudado a enriquecer as minhas reflexões.

Aos meus pais, agradeço os valores transmitidos, a importância do trabalho e da humildade e as bases sólidas do amor incondicional.

À minha família e aos meus amigos, agradeço a compreensão, o carinho e as alegrias de partilharmos momentos ímpares que me permitiram, ao longo deste tempo, um suporte efetivo e afetivo imprescindível.

Aos meus filhos, pela sua alegria, pela compreensão, pela ternura constante que tornaram menos penosas as horas em que não pude estar ao seu lado.

Ao meu marido, companheiro de todos os dias, agradeço a paciência, o acompanhamento e a cumplicidade. Agradeço todas as leituras atentas e as sugestões necessárias quando nada parecia fazer sentido.

Agradeço a Deus todas as oportunidades que a vida me tem concedido.

Tomai, Senhor, e recebei toda a minha liberdade, a minha memória, o meu entendimento e toda a minha vontade.

Tudo o que tenho e tudo o que possuo Vós mo destes, a Vós, Senhor, o restituo.

Tudo é Vosso, disponde de tudo segundo a Vossa inteira vontade.

Dai-me o Vosso amor e a Vossa graça, que esta me basta.

Santo Inácio de Loyola

Resumo

A presente tese em Estudos Clássicos, ramo Mundo Antigo, cuja especialidade reside na área da didática, tem um carácter teórico-empírico e centra-se nas questões relativas à presença e ao ensino do latim no sistema de ensino em Portugal.

A linha orientadora desta dissertação parte da constatação da situação de desvalorização a que a disciplina de latim tem estado votada nos últimos anos em Portugal. Refletindo sobre o passado e o presente, pretende lançar linhas orientadoras com vista ao trabalho dos professores de latim e, de um modo particular, com vista à revitalização da disciplina de latim no ensino secundário.

Em termos teóricos, partimos da análise da legislação relacionada com o ensino secundário em Portugal, em geral, e abordando, de forma específica, a área das Humanidades e da disciplina de latim em particular. Acrescentámos a leitura de recomendações e pareceres do Conselho Nacional da Educação e a análise de todos os documentos curriculares da disciplina de latim disponibilizados na página da Direção Geral da Educação. Com base nas leituras realizadas, centrámos a nossa reflexão na evolução da disciplina em estudo, na sua presença no currículo e nas alterações verificadas nos documentos curriculares no que respeita aos conteúdos e às metodologias.

Refletimos ainda acerca do currículo, seguindo de perto a perspetiva de Zabalza. Sistematizámos os contributos que a disciplina de latim pode conferir à aprendizagem das línguas e da literatura e destacámos as mais-valias desta disciplina em termos de referências culturais.

A terminar a parte teórica, detivemo-nos nas questões relativas à didática, numa perspetiva de estabelecer uma ligação entre teorias mais antigas e teorias recentes. Analisámos os aspetos referentes ao ensino de línguas, com particular destaque para o que se prendia com o processo de ensino e aprendizagem da língua latina. Neste capítulo construímos algumas linhas orientadoras, em termos didáticos, no que diz respeito a conteúdos e a metodologias. Apresentámos propostas concretas que poderão colaborar na prática letiva da disciplina em análise.

Do ponto de vista empírico, tínhamos como finalidade responder à questão motivadora do nosso trabalho – situação da disciplina de latim no ensino secundário em Portugal. Para tal, traçámos objetivos que nos permitissem investigar a importância que cada um dos participantes no estudo desenvolvido (alunos, professores e diretores escolares) conferia à disciplina, os motivos que conduzem à opção efetiva pela disciplina de latim, os conteúdos e

as metodologias implementadas e as vantagens que a aprendizagem do latim pode proporcionar. Na concretização da investigação, construímos um questionário, dividido em três versões, dirigidas aos principais envolvidos: alunos, professores e diretores escolares. Dos resultados obtidos, alcançámos conclusões que consideramos de grande importância e que esperamos se constituam como bases de colaboração, quer em termos curriculares (documentos programáticos) quer em termos de prática letiva (manuais e livros auxiliares didáticos).

Palavras-chave: Cultura Latina, Currículo, Didática, Ensino do Latim, Humanidades, Programas e Normativos Legais

Abstract

The present thesis in Classical Studies, part of The Ancient World, for the most part in didactics, has a theoretical-empirical character and focuses on issues related to the presence and teaching of Latin in the educational Portuguese system.

The guideline of this dissertation starts from the verification of the devaluation situation that the Latin subject has been exposed to in recent years in Portugal. Reflecting on the past and the present, it intends to introduce work guidelines to Latin teachers, as well as regenerate Latin subject in secondary education.

Overall, at a theoretical level, we started from the analysis of legislation related to secondary education in Portugal, and addressing, in a more accurate way, the Humanities area and Latin subject. Recommendations and opinions from the National Council of Education (CNE) and the analysis of all the curricular documents of the Latin subject available on the webpage of the General Executive board of Education (DGE) were also included. Based on the readings carried out, we focused our reflection on the evolution of the subject under study, its presence in the syllabus and the changes verified in the syllabus' documents regarding to content and methodologies.

We also considered the syllabus, according to Zabalza's perspective. We have systematised the contributions which the Latin subject can bring to the learning of languages and literature and highlighted the benefits of this subject in terms of cultural references.

At the end of the theoretical section, we focused on questions related to didactics, in order to establish a connection between older theories and recent theories. We analysed different views related to language teaching, with particular emphasis on the process of teaching and learning the Latin language. In this chapter we have developed some guidelines, in didactic terms, regarding to content and methodologies. We presented concrete suggestions that might collaborate in the teaching practice of the subject under analysis.

From the empirical point of view, we aimed to answer the question that encouraged our work - the situation of Latin subject in secondary education in Portugal. For this purpose, we outlined specific aims that would allow us to investigate the importance that each participant in the developed study (students, teachers, and school principals) gave to the subject, the reasons that lead to the effective option for the Latin subject, the contents and methodologies implemented and the advantages that learning Latin can offer. While carrying out the investigation, we built a questionnaire, divided into three versions, addressed to the main participants: students, teachers, and school principals. Within the obtained results, we

reached conclusions that we consider having great significance and which we hope will form the basis for collaboration, both in curricular ways (syllabus' documents) as well as in terms of teaching practice (textbooks and auxiliary textbooks).

Keywords: Latin Culture, Syllabus, Didactics, Teaching Latin, Humanities, Curriculum and Legal Standards

xii Fátima Ferreira

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - O latim no curriculum	11
1.1. O latim no curriculum português: dos anos 1940 à atualidade	12
1.2. Perspetiva curricular atual do ensino do latim	29
1.3. Reflexão em torno de pareceres e recomendações	43
1.4. Análise dos documentos curriculares	49
1.4.1. Programas da disciplina de latim (1974/75 a 1996/97)	50
1.4.2. Programas da disciplina de Latim (em vigor)	59
1.4.3. Metas Curriculares da disciplina de latim	69
1.4.4. Aprendizagens Essenciais da disciplina de latim	70
1.4.5. Visão global acerca dos documentos programáticos	71
1.5. Considerações gerais	73
CAPÍTULO 2 - Contributos para o <i>curriculum –</i> a importância de ensinar e de latim	_
2.1. Linhas gerais de reflexão – o latim e o <i>curriculum</i>	
2.2. Para quê ensinar/aprender latim?	83
2.2.1. Contributo na aprendizagem de línguas	91
2.2.2. Contributo na abordagem à literatura	98
2.2.3. Contributos para a cultura	101
CAPÍTULO 3 - Didática	105
3.1. Da didática geral à didática de línguas não maternas	106
3.1.1. A tradição didática	116
3.1.2. Didática de línguas não maternas	119
3.2. Contributos para a didática específica do latim	125
3.2.1. O que ensinar/aprender na disciplina de latim no século XXI?	133
3.2.2. Como ensinar latim no século XXI?	144
3.3. Conclusão do capítulo	185
CAPÍTULO 4 - Ensino e aprendizagem de latim no ensino secundário em Port	•
de caso)	
4.1. Justificação e descrição do estudo	188
4.7. Unietivos do estudo	190

4.3. Plano de investigação, instrumento e procedimentos	190
4.3.1 Procedimento para realização do estudo e participantes	196
4.4. Tratamento, apuramento e análise de dados	199
4.4.1. Análise transversal dos dados obtidos	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
BIBLIOGRAFIA	233
Documentos Consultados	243
Legislação Consultada	246
ANEXOS	249
Anexo 1	251
Anexo 2	252
Anexo 3	253
Anexo 4	255
Anexo 5	257
Anexo 6	259
Anexo 7	260

Índice de Quadros

Quadro 1 – "Mapa n.º 6 – Componente de formação específica"	19
Quadro 2 – "Anexo 1 – Matriz dos Cursos Científico-humanísticos"	23
Quadro 3 – Componente de formação específica do Curso de Ciências Sociais e Humanas e do Curso de Línguas e Humanidades	24
Quadro 4 – "Anexo n.º 1 – Matriz dos Cursos Científico-humanísticos"	28
Quadro 5 – "Anexo n.º 1.3 – Curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades"	29
Quadro 6 – "Anexo n.º 1 – Matriz dos cursos científico-humanísticos"	30
Quadro 7 – "Anexo n.º 1.3 – Curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades"	31
Quadro 8 – "Ensino secundário – Cursos Científico-humanísticos, Parte B – Matriz curricular de	34
Quadro 9 – "ANEXO III – Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades"	41
Quadro 10 – Visão global do "Programa para o ano lectivo de 1974/75"	51
Quadro 11 – Programa de latim (10.º e 11.º anos, publicado a 26/7/78, 30/5/79 e junho de 1980).	54
Quadro 12 – Programa de Latim (ensino secundário, publicado a 17/8/1991)	57
Quadro 13 – Programa de Latim A – 10.º ano (homologado a 22/02/2001)	63
Quadro 14 – Programa de Latim A – 11.º ano (homologado a 08/01/2001)	65
Quadro 15 – Programa de Latim B – 12.º ano (homologado a 25/03/2002)	68
Quadro 16 – Fases do processamento da informação na aprendizagem e no ensino, segundo Gagné	.112
Quadro 17 – Objetivo geral e objetivos específicos do estudo	.190
Quadro 18 – Estrutura da versão do questionário dirigida aos alunos	.192
Quadro 19 – Estrutura da versão do questionário dirigido aos professores	.194
Quadro 20 – Estrutura da versão do questionário dirigido aos diretores de escola	.195
Quadro 21 – Estrutura transversal do questionário, nas suas três versões	.195
Quadro 22 – Escolas participantes no estudo	.197
Quadro 23 – Dados sociodemográficos dos alunos	.197
Quadro 24 – Dados sociodemográficos dos professores	.199
Quadro 25 – Intenção de prosseguir estudos superiores	.200
Quadro 26 – Conhecimento da existência da disciplina de latim	.201
Quadro 27 – Outras formas de conhecimento da existência da disciplina de latim	.201
Quadro 28 – Tempo semanal dedicado ao estudo da disciplina de latim	.202

Quadro 29 – Motivação para a opção pela disciplina de latim	. 202
Quadro 30 – Reações à opção pela disciplina de latim	. 203
Quadro 31 – Aspetos de interesse na disciplina de latim	. 204
Quadro 32 – Aspetos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de latim	. 205
Quadro 33 – Importância da disciplina de latim	. 206
Quadro 34 – Caracterização da tarefa de aprendizagem do latim	. 206
Quadro 35 – Horário letivo dos professores	. 208
Quadro 36 – Número de turmas de latim A atribuídas	. 209
Quadro 37 – Anos de escolaridade a que lecionam a disciplina de latim A	. 209
Quadro 38 – Número de alunos por turma de latim A	. 209
Quadro 39 – Média das notas obtidas pelos alunos da disciplina de latim A	. 210
Quadro 40 – Tempo dedicado à preparação da disciplina de latim A	. 210
Quadro 41 – Motivação para a opção pela disciplina de latim	. 211
Quadro 42 – Aspetos de interesse na disciplina de latim	. 212
Quadro 43 – Aspetos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de latim	. 213
Quadro 44 – Importância da disciplina de latim	. 213
Quadro 45 – Aspetos de relevo no processo de ensino e aprendizagem da disciplina	. 215
Quadro 46 – Circunstâncias em que a disciplina de latim A é disponibilizada na escola	. 217
Quadro 47 – Origem da iniciativa de disponibilizar a disciplina de latim A	. 218
Quadro 48 – Grupo disciplinar responsável pela lecionação da disciplina de latim	. 218
Quadro 49 – Turmas com a opção de latim A	. 219
Quadro 50 – Número de alunos em turmas de latim de 10.º e de 11.º anos	. 219
Quadro 51 – Motivação para a opção pela disciplina de latim	. 220
Quadro 52 – Importância da disciplina de latim	. 220
Quadro 53 – Categorias/itens comuns às versões do questionário	. 222

xvi Fátima Ferreira

INTRODUÇÃO

Pois uns quererão aprender latim para ler Agostinho ou Tomás de Aquino ou Pico della Mirandola ou Descartes ou o padre António Vieira. Outras pessoas olharão para a Antiguidade romana, para os grandes autores pagãos, como principal chamariz para pisar a ponte mental que é aprendizagem da gramática latina. É uma ponte que as levará do português, que é uma forma de latim, para a explosão de nitidez que é o latim propriamente dito. Abre-se-lhes, então, um universo intelectual de cujo interesse não podemos separar o facto de continuar tão válido hoje como era ontem ou há 2000 anos.

Frederico Lourenço, 2019: 39.

A questão das Humanidades não se baseia primordialmente (...) no título das matérias que vão ser ensinadas, nem no seu carácter científico ou literário, todas são úteis, muitas são oportunas e há-as imprescindíveis...sobretudo na opinião dos professores cujo futuro laboral depende delas. Todos os anos se incorporam novas disciplinas na oferta académica, que cresce e se diversifica até à exaustão, pelo menos nos planos ministeriais. É obrigatório incluir música, pintura, escultura, cinema, teatro, informática, segurança rodoviária, noções de primeiros socorros, rudimentos de economia política, expressão corporal, dança, redacção e crítica jornalística, etc. Ser homem ou mulher no mundo moderno não é coisa fácil, ninguém pode viajar sem bagagem!"

Fernando Savater, 1997: 85.

O mundo da Antiguidade Clássica, base ancestral da cultura portuguesa e de grande parte das civilizações ocidentais, reúne um manancial inesgotável de temáticas passíveis de serem abordadas em termos didáticos. Desde a língua, à cultura, passando pela literatura e pelo legado mitológico, é inumerável a riqueza que os antigos nos deixaram e que nos continua a abrir caminhos ímpares de conhecimento.

Muitos são os países em que o contacto com as línguas clássicas acontece desde cedo, por volta dos 10 anos, permitindo a criação de bases sólidas de estudo e de convivência com autores consagrados. Este facto contribui para uma formação geral abrangente e consistente com repercussões a vários níveis – linguístico, cultural e literário. As crianças e os jovens, mesmo que, na sua maioria, não prossigam a sua formação na área dos estudos clássicos,

constroem um suporte que lhes permite aprofundar o conhecimento vocabular e criar uma "rede" cultural que lhes possibilita leituras aprofundadas e transversais.

Em Portugal, a situação que se verifica está longe da valorização de outrora em relação a disciplinas como o latim e o grego. Atualmente, são poucas as escolas que contemplam essa oferta e que permitem que os alunos a incluam no leque das suas opções.

Este facto, foi, sem sombra de dúvida, o grande motivo que conduziu o nosso trabalho ao longo dos últimos anos e que despertou o interesse na temática que escolhemos para a nossa tese – didática do latim no ensino secundário.

Ao longo de uma década, que coincidiu com o início da nossa atividade profissional, tivemos a oportunidade ímpar de lecionar latim, que, na altura a que nos reportamos (de 1997 a 2006), correspondia a uma disciplina trienal de opção para o curso de Humanidades e na qual se reconhecia uma influência determinante para todos aqueles que pretendiam direcionar a sua formação específica em áreas como o ensino de línguas, de história e de filosofia ou no domínio do direito ou do jornalismo. Contribuía para tal reconhecimento a obrigatoriedade de realização de exame específico à disciplina (sempre mais visível do que o grego no panorama português) para ingresso no ensino superior em vários cursos, essencialmente de línguas e literaturas. A disciplina era parte integrante dos cursos superiores de letras — línguas clássicas e modernas —, onde os estudantes tinham a oportunidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos e as bases iniciadas no ensino secundário. Assegurava-se, desta forma, a preparação de futuros professores e mantinha-se um número confortável de alunos e futuros investigadores na área dos estudos clássicos, ao nível do ensino superior.

Esta situação, que acabamos de descrever, mudou radicalmente após a reorganização curricular iniciada no ano letivo de 2004/2005. Os cursos do ensino secundário foram reestruturados e a criação de um curso específico de Línguas e Humanidades (resultante de uma subdivisão no curso de Ciências Sociais e Humanas) condicionava decisivamente as opções dos alunos que chegavam ao 10.º ano, muitos deles ainda sem um futuro completamente definido. O número de alunos que escolhia o curso de Línguas e Humanidades, e dentro dele optava pela disciplina de latim, tornou-se mínimo e as escolas tiveram de adaptar a sua oferta, equacionando, por um lado, as áreas que maior interesse despertavam, e que, por outro lado, permitiam a manutenção de turmas/horários para os docentes dos quadros. Consequentemente, os horários atribuídos ao grupo 310 (grupo de docência de latim e grego, anteriormente designado por 8.º A e que incluía as três disciplinas:

português, latim e grego) foram diminuindo e os professores desse grupo optaram pelo ingresso no grupo 300 (atual grupo de docência de português).

Este acumular de circunstâncias, adversas ao ensino de uma área fundamental de estudos, tem sido muito difícil de reverter. Para uns, o latim é irremediavelmente uma língua morta; para outros, o ensino desta língua há muito que requer renovação.

Anunciava-se, dessa forma, a "morte lenta" para uma matéria nobre. Primeiro, com reflexos ao nível do ensino secundário e, depois, rapidamente extensíveis ao ensino superior.

No caso do ensino secundário, as tentativas de revitalização da língua só há poucos anos têm dado sinais favoráveis, não obstante todo o esforço que tem sido levado a cabo pelas respetivas associações de professores e pelas duas universidades diretamente envolvidas (Coimbra e Lisboa).

No respeitante ao ensino superior, houve necessidade de adaptar o *curriculum*, o que implicou, entre outras alterações, o ensino do latim ao nível da iniciação.

A problemática que acabamos de expor, e que será amplificada ao longo do **Capítulo** 1, foi contribuindo para que a didática do latim tivesse uma expressividade menor em termos de investimento e de investigação. Felizmente, na atualidade, estamos certos de que este domínio reencontrou de novo o seu estatuto em termos de trabalho investigativo ao nível dos centros universitários, fator que, em nossa perspetiva, terá repercussões no ensino secundário e, mais concretamente, na disciplina de latim A.

Jamais se poderia conceber um currículo nacional em que disciplinas como o latim e o grego não tivessem o seu lugar cativo e seguro, desempenhando o importante papel que lhes cabe numa educação de cariz humanista.

A tese que apresentamos, intitulada *A didática das línguas clássicas no ensino secundário em Portugal*¹, resulta da reflexão que fomos fazendo ao longo da nossa prática docente e que encontrou eco no desafio lançado pelo Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra (CECH-UC).

¹ Apesar de o título apresentar esta abrangência ao nível da temática, o nosso foco centrou-se especificamente na área do latim. Esta opção, que tomámos já no decurso do desenvolvimento do trabalho, teve como objetivo direcionar a investigação a uma disciplina em concreto. No entanto, muitas das reflexões que conduzimos em relação ao ensino do latim são comuns ao ensino do grego. A mesma situação se repete em relação às sugestões didáticas. A centralização na disciplina de latim prende-se com a maior expressividade que esta disciplina encontra nas opções curriculares dos alunos do ensino secundário, ciclo de estudos ao qual nos dedicamos neste trabalho.

Importa, neste ponto, recordar o nosso percurso formativo da última década e que teve como ponto de partida o curso de mestrado que frequentámos no ano letivo de 2012/2013 – Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário (2.º ciclo, licenciados pré-Bolonha).

Após a conclusão da dissertação de mestrado, em outubro de 2013, cujo objeto principal de estudo residiu na relação didática entre a poesia e a pintura, com particular destaque nas disciplinas de português e latim A, do ensino secundário, mantivemos um contacto próximo com a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) e, mais concretamente, com os docentes e investigadores do CECH-UC.

Nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15, colaborámos na orientação de estágio pedagógico, enquanto orientadores de escola. Este contacto foi propiciador de inúmeras conversas e reflexões em torno da didática, com particular incidência no caso do latim, e conduziu-nos à frequência do curso de doutoramento em Estudos Clássicos, ramo Mundo Antigo, dando continuidade à nossa formação de base.

Encetávamos um caminho há muito iniciado e retomávamos um dos grandes projetos profissionais de dedicação ao latim e à sua didática específica. A ligação ao CECH-UC tornou-se mais efetiva tendo em conta que, a partir de 2015, incorporámos a equipa de investigadores integrados e, a partir de 2017, a equipa de investigadores colaboradores-não doutorados. Este contacto tem permitido a colaboração direta com o projeto *Artes docendi*, cujo trabalho se centra na didática das línguas clássicas.

Desde cedo que traçámos o objetivo de dirigir a nossa investigação e trabalho futuros na área da didática do latim, sem esquecer, eventualmente, a ligação estreita que mantém com a língua grega e respetiva cultura. No entanto, e tendo em conta o contexto em que iniciámos este estudo, trabalhar a didática das línguas clássicas levar-nos-ia a correr o risco de alguma dispersão. Dessa forma, optámos por nos cingir à disciplina de latim, com a certeza de que, num futuro próximo, muitas das reflexões traçadas se poderão estender à disciplina de grego.

Observamos que a atual conjuntura educativa requer um investimento na didática das línguas clássicas, mais concretamente do latim. Há, no entanto, que considerar que não se trata de uma língua moderna/contemporânea, mas de uma língua de cultura fundamental para relacionar o passado com o presente. Por este facto, o seu ensino tem especificidades que a área da didática deve ter em ponderação. Impõe-se, neste tempo presente, estabelecer elos entre metodologias e saber colher das "novas tendências" aquilo que realmente poderá constituir uma mais-valia para o ensino e aprendizagem da língua latina.

Desde o início do período de investigação (2015), uma parte importante do nosso trabalho tem sido dedicada à participação em encontros científicos, por vezes com a dinamização de palestras e integração de iniciativas várias, e à organização e redação de artigos publicados, quer em Portugal quer em Espanha. Algumas das comunicações que temos realizado e alguns dos artigos que temos publicado resultam da investigação que temos levado a cabo e espelham, em certa medida, o trabalho aqui produzido.

Considerámos várias hipóteses de trabalho; no entanto, a linha orientadora sempre se relacionou com os objetivos inicialmente traçados.

Em termos teóricos, propusemo-nos:

- traçar a evolução do ensino do latim em Portugal e caracterizar o seu estado atual;
- compreender o desinvestimento no ensino do latim (das línguas clássicas em geral) e
 na respetiva didática;
 - sistematizar e discutir as teorias didáticas subjacentes ao ensino do latim.

Em termos curriculares, propusemo-nos:

- caracterizar a situação do ensino do latim no currículo do ensino secundário português;
- sistematizar as opções patentes nos vários documentos curriculares (programas, metas de aprendizagem e aprendizagens essenciais).

Em termos empíricos, propusemo-nos:

- investigar o modo como os professores de latim ensinam a língua, que aspetos valorizam e que metodologias aplicam;
 - investigar os fatores que levam os alunos a optar por essas línguas.

Em síntese, era nosso propósito estabelecer um ponto de situação entre o passado recente e o presente do sistema educativo português, ponderando os fatores que podem estar na origem do desinvestimento em relação à disciplina de latim.

A reflexão traçada teve como suporte um estudo empírico, no qual integrámos alunos, docentes e diretores escolares, que fundamentou as considerações finais e abriu caminho a uma análise concreta e atual da situação em questão.

Desta análise, era nosso objetivo traçar linhas de atuação, que poderão ser concretizadas, quer ao nível dos conteúdos quer ao nível das metodologias, e que poderão

contribuir para enriquecer e restabelecer o processo de ensino e aprendizagem da língua latina, contribuindo para que recupere a sua posição no currículo dito do "século XXI", de acordo com as orientações legais em vigor.

O trabalho de investigação, teórica e empírica, desenvolve-se em quatro momentos, correspondentes a quatro capítulos:

- O latim no *curriculum*
- Contributos para o *curriculum* a importância de ensinar e de aprender latim
- Didática
- Ensino e aprendizagem de latim o ensino secundário em Portugal (estudo de caso)

No primeiro capítulo – **O latim no** *curriculum* –, é nosso propósito analisar, de modo retrospetivo, a situação da disciplina de latim no panorama educativo português. Neste sentido, e tendo em conta que a presença da disciplina coincide praticamente com as primeiras referências ao ensino e à educação formal em Portugal, faremos uma menção inicial às origens do sistema de ensino português, destacando os tipos de escolas e as metodologias predominantes.

Este capítulo dividir-se-á em quatro partes, cujos pontos centrais passamos a explanar.

Na primeira parte do **Capítulo 1**, centraremos o nosso trabalho nos documentos legais que, após a década de 1940, têm regido o sistema de educativo português, com particular destaque para o ensino secundário. Esta opção prende-se com o tema do nosso projeto de investigação e com o facto de a disciplina de latim ser parte integrante deste ciclo de ensino. A análise destes documentos tem como objetivo traçar uma linha condutora prévia sobre as várias transformações de que este ciclo tem sido alvo, na perspetiva de sintetizar os aspetos que se têm mantido e os aspetos que têm sido alterados e abandonados pelas sucessivas reformulações.

Num segundo momento, procederemos à análise dos documentos legais mais recentes, concretamente a partir de 2011 (e que regulamentam em grande parte o atual currículo), data da publicação do Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril, que "estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino secundário".

Num terceiro ponto do **Capítulo 1**, avançaremos com a análise de alguns pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta análise, que estabelece uma relação com os documentos curriculares selecionados no ponto anterior, pretende apresentar pontos de vista diversos da legislação, elaborados por grupos de trabalho que têm vindo a

refletir, por um lado, sobre as mudanças implementadas e, por outro lado, que têm vindo a apresentar sugestões no campo da educação em Portugal.

Foi nossa opção realizar uma leitura da legislação de forma cronológica, centrada não só no sistema de ensino secundário em Portugal, mas sobretudo nas marcas da presença da disciplina de latim. Como tal, será dada ênfase particular a todas as indicações relacionadas com a área das Humanidades, uma vez que mantém uma ligação óbvia com a disciplina em análise.

O quarto ponto deste **Capítulo 1** será dedicado à análise dos documentos programáticos da disciplina de latim. Numa primeira fase, faremos uma leitura transversal dos documentos programáticos correspondentes ao período que decorre entre os anos letivos de 1974/75 e 1996/97, destacando essencialmente os conteúdos deles constantes e as metodologias que eram sugeridas. Seguidamente, a nossa leitura centrar-se-á nos documentos curriculares em vigor à data da redação deste trabalho (programas, metas de aprendizagem e aprendizagens essenciais), numa perspetiva de análise ao nível dos domínios da disciplina e dos conteúdos que os integram.

Esta leitura permitir-nos-á uma síntese, ainda que breve, relativa aos assuntos abordados, que contribua para estabelecermos algumas considerações acerca do estatuto que a disciplina de latim tem vivenciado ao longo destas últimas décadas. As alterações introduzidas e a evolução cronológica do processo de ensino e aprendizagem desta área concreta serão também objeto de análise. Tal permitirá sistematizar os conteúdos e as formas de operacionalização da disciplina, que conduzirá a uma reflexão acerca das metodologias de ensino do latim.

O Capítulo 2 – Contributos para o curriculum – a importância de ensinar e de aprender latim – será dedicado ao contributo que a disciplina de latim representa para o currículo do ensino secundário, tendo em conta o valor do conhecimento que transmite e a colaboração que pode ter no combate a uma aprendizagem rápida e voltada para o utilitarismo.

Na primeira parte deste capítulo, é nosso objetivo estabelecer alguns pontos de reflexão relativamente ao currículo, tendo como suporte conceitos de autores consagrados no tema, numa perspetiva sobretudo de interação com o tema específico do trabalho que estamos a desenvolver.

A segunda parte do capítulo responderá à questão "para quê aprender/ensinar latim?", através de uma síntese dos aspetos que cooperam para a fundamentação da disciplina e da sua

presença efetiva enquanto opção para os alunos do ensino secundário. Este momento fará menção aos diversos domínios em relação aos quais a aprendizagem do latim pode ter um papel fundamental — ao nível da aprendizagem de línguas, ao nível da abordagem da literatura e ao nível da cultura.

Esta opção de apresentar os benefícios do estudo do latim pretende constituir-se como um contributo efetivo para que a disciplina possa recuperar a sua afirmação e identidade no leque de opções que são disponibilizadas no curso de Línguas e Humanidades do ensino secundário, salientando a importância da definição de um currículo estável e o relevo que a disciplina de latim representa nessa conceção.

O Capítulo 3 – Didática – será desenvolvido em torno da questão da didática, primeiro de uma forma geral, abordando o seu conceito genérico e, posteriormente, passando à sua especificação no que diz respeito à disciplina de latim. Nesta primeira parte os assuntos abordados serão subdivididos em dois tópicos: A tradição didática e Didática de línguas não maternas. Aqui pretendemos estabelecer uma relação entre os modelos clássicos, constantes, por exemplo, na obra de Coménio e de Ernesto Faria, e a atualidade, abordando experiências pedagógicas que têm sido desenvolvidas quer no ensino secundário quer no ensino superior.

A parte central deste capítulo encontra-se nos pontos O que ensinar/aprender na disciplina de latim no século XXI? e Como ensinar latim no século XXI?

Na resposta a estas questões, é nosso objetivo fazer uma síntese entre passado, presente e futuro numa perspetiva de contributo para a elaboração de propostas didáticas, de manuais escolares e de documentos curriculares.

O Capítulo 3 termina com uma reflexão cujo objetivo será a sistematização de todos os aspetos abordados ao longo do capítulo, parte central do nosso trabalho sobre a didática do latim em Portugal.

O Capítulo 4 – Estudo empírico –, cujo enfoque reside no estudo que levámos a cabo ao longo do nosso trabalho de investigação, encontra-se dividido em quatro momentos: Justificação e descrição do estudo, Objetivos do estudo, Plano de investigação, instrumento e procedimentos, Tratamento, apuramento e análise de dados.

Tomando como ponto de partida a justificação do nosso estudo, que passa pela constatação do estado de fragilidade da disciplina de latim no sistema de ensino português, em particular, começaremos por elaborar a sua descrição e as várias etapas que o compõem.

Nesta parte, salientamos a apresentação do instrumento utilizado – um questionário com três versões – de acordo com os respetivos destinatários – alunos, professores e diretores escolares.

Num segundo momento, apresentamos os objetivos gerais e específicos que estiveram na base do estudo delineado, em correlação com os três intervenientes atrás indicados.

Prosseguimos com a descrição do plano de investigação e dos vários procedimentos realizados para a concretização do estudo, nomeadamente referindo a plataforma informática que nos permitiu o tratamento das respostas às três versões do questionário.

Terminaremos com uma parte analítica, na qual apresentamos a leitura dos dados obtidos, em primeiro lugar, de uma forma isolada em relação ao questionário dirigido a cada um dos intervenientes e, depois, procedendo a uma leitura transversal dos dados que permitam estabelecer uma leitura cruzada.

Estamos cientes de algumas das limitações do nosso trabalho empírico, que se prendem, desde logo, com o número reduzido de escolas participantes e o número relativamente reduzido de alunos que responderam ao questionário. No entanto, estas limitações resultam do próprio contexto da disciplina de latim em Portugal.

Optámos por não incluir outros níveis de ensino, o ensino básico e o ensino superior, tendo em conta que a realidade didática é diferente e tem objetivos também eles diferentes do ensino do latim no 10.º e 11.º anos de escolaridade.

No caso do ensino básico, a disciplina surge num contexto de complemento curricular, muitas vezes de frequência facultativa, tornando o processo de ensino e aprendizagem menos formal. Por outro lado, não está sujeita ao cumprimento das orientações emanadas pelos documentos curriculares oficiais.

No que concerne ao ensino superior, apesar de, no momento atual, a disciplina de latim surgir numa perspetiva de iniciação, o currículo é também ele diferente, assim como os instrumentos de avaliação. Os objetivos, neste nível de ensino, passam pela preparação de futuros professores ou investigadores na área dos estudos clássicos.

Apesar das limitações próprias de um projeto desta índole, temos consciência de que realizámos um trabalho de fundo, inovador e atual. O resultado parece-nos ser uma análise ímpar da situação da disciplina de latim no panorama do ensino secundário em Portugal, que acreditamos venha a ser um contributo para a revitalização da disciplina e da sua didática.

O tempora, o mores!

Cícero

DIDÁTICA DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

CAPÍTULO 1

O latim no curriculum

«Regressemos aos clássicos!» [...] Mas não se trata de regressar, pura e simplesmente, a Eneias e Laocoonte, a Homero ou a Virgílio. Trata-se de compreender que ser cidadão e pessoa exige que sejamos capazes de nos interrogar sobre de onde vimos e para onde vamos e de assumir a força da nossa liberdade e autonomia. E há atrás de nós uma velha cultura baseada nessa força criadora da liberdade e da responsabilidade.

Conselho Nacional de Educação, Recomendação 2/92.

Tomámos como ponto de partida o ano de 1947, marcado pela publicação de um documento estruturante – o Diploma Legal de Reforma do Ensino Liceal – que evidencia um dos aspetos fundamentais deste nível de ensino e onde se pode ler que "o ensino liceal revestirá [um] carácter simultaneamente humanista, educativo e de preparação para a vida" (art.º 1.º).

Esta premissa mantém-se em documentos mais recentes, como é o caso da referência constante do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 7/2001, no qual se reitera que "o ensino secundário ocupa um lugar determinante na construção do futuro dos indivíduos e das sociedades" ou ainda o caso da referência que se encontra no mesmo documento e que passamos a citar.

Num país em que o nível de qualificações da população é ainda muito inferior ao dos nossos parceiros da União Europeia, as formações secundárias têm necessariamente de se assumir como relevantes, permitindo, nomeadamente, a melhoria das aprendizagens, a articulação mais estreita entre a educação, a formação e a sociedade, numa perspectiva de facilitar a transição para o mercado de trabalho, a obrigatoriedade do ensino experimental nas ciências, bem como a criação de condições que assegurem o acesso à educação e à formação ao longo da vida.

Decreto-Lei n.º 7/2001, preâmbulo

As citações que marcam este início de capítulo corroboram de modo transversal a importância que o ensino secundário tem mantido ao longo dos tempos e que se justifica numa sociedade empenhada na formação dos jovens.

Esta análise cronológica tem como objetivo determinar as linhas que têm conduzido o ciclo de ensino que nos propusemos estudar e será dividida em dois pontos distintos, correspondendo o primeiro ponto ao período compreendido entre 1947 e 2007 e o segundo ponto ao período compreendido entre 2011 e 2018.

A par dos documentos legais nacionais, traremos à discussão algumas linhas condutoras do pensamento internacional que têm contribuído para uma reforma estruturante que se baseia na redução de conteúdos e na aposta em áreas de trabalho voltadas para o carácter utilitário e pragmático do ensino.

Deste estudo pretendemos salientar as alterações que se têm verificado, sobretudo ao nível da área de estudo relativa às Humanidades, que resultará numa retrospetiva histórica do ensino do latim em Portugal, tendo em conta o tema do nosso trabalho e o relevo que essa visão trará para o estudo atual da didática específica da disciplina.

1.1. O latim no curriculum português: dos anos 1940 à atualidade

Diversos países do mundo ocidental têm assistido, nos últimos anos, a um desinvestimento nas áreas das Humanidades nos seus sistemas de ensino. França, Espanha, Itália são alguns dos exemplos que se incluem nesta situação, apesar de, recentemente, se assistir a movimentos fortes, muitos deles já com reforço dos respetivos ministérios ou departamentos de educação, precisamente com o objetivo de revitalizar a presença das línguas clássicas nos respetivos sistemas de ensino. A este propósito, salienta-se o caso de Espanha, onde, no decorrer do ano de 2019, a Sociedad de Estudios Latinos (SELat), conduziu, em colaboração com várias instituições e personalidades espanholas e estrangeiras, entre as quais universidades e associações de professores de Portugal, uma petição², cujo objetivo passava por uma solicitação a dirigir à UNESCO no sentido de que o Grego, o Latim e a Cultura Clássica fossem declarados Património Cultural Imaterial da Humanidade. Esta petição teve o apoio do Governo espanhol e uma adesão significativa da parte de estudiosos e sociedade em geral.

Em Portugal, a publicação de documentos legais que preconizam alterações curriculares e programáticas tem sido muito intensa desde a década de 1990. Neste sentido, há

² https://www.facebook.com/SociedadDeEstudiosLatinos/

uma consciência quase generalizada de que a educação é uma área de mudança e de introdução constante de transformações. Tal facto não deixa de ser verdadeiro, contudo, muitas das mudanças, que por vezes se apresentam como inovadoras, não passam de um retorno a estratégias e a opções que já tiveram lugar no passado e que também já constituíram ponto de reflexão e de investigação.

Este retorno é demonstrativo de que as tentativas de inovação devem passar, sempre que tal se justifique, pela opção de voltar atrás e revitalizar estratégias e decisões, evitando fazer tábua-rasa de experiências que resultaram e que provaram a sua eficácia.

No entanto, tem sido prática dos legisladores não assumirem essas opções, mas antes preferirem importar soluções aparentemente céleres e justificar as alterações pelo sucesso que tiveram noutros países e apresentá-las como inovadoras, quando, na maioria dos casos, são desajustadas ao nosso contexto e não trazem mais-valias concretas para o nosso sistema de ensino.

Neste ponto do **Capítulo 1**, é nosso objetivo principal, como já explicámos na introdução ao capítulo, proceder a uma análise de alguns documentos legais. Esta análise será realizada por ordem cronológica e com destaque para o ensino secundário em geral e para a área das Humanidades em particular.

– Decreto-Lei n.º 36507, de 17 de setembro de 1947

Este diploma legal, que reformulou o ensino liceal no final dos anos quarenta do século passado, decorreu da preocupação de mudança do ensino, num sistema que se considerava não responder às necessidades *intra muros* numa época em que Estado Novo se afirmava no campo da educação. A sua orientação política ditava a afirmação da identidade nacional com raiz na tradição, porém, nas linhas do documento, percebem-se influências de teses advogadas pelo Movimento da Educação Nova com amplo acolhimento no estrangeiro.

Este texto dirige questões diversas nos anos seguintes sobre planos de estudos masculinos e femininos, discussões alargadas a professores e a deputados, com vários artigos publicados em jornais da época. Levantavam-se vários temas, entre os quais a necessidade de diminuir o currículo, centrando-o em disciplinas mais voltadas para a inserção na vida ativa.

O decreto em análise apresenta, no artigo 3, uma retrospetiva da história do ensino liceal em Portugal. O retrato, completo e relativamente pormenorizado, começa com uma referência ao século X, mais concretamente "uma escola de latim num Mosteiro de Guimarães" e, consequentemente, à influência da Igreja Católica na educação. Passa depois

pelos colégios do século XI até à fundação da Universidade no século XII, salientando a quase inexistente distinção entre ensino secundário e ensino superior.

De seguida, o mesmo documento dedica alguma relevância ao papel da Companhia de Jesus, sobretudo no que dizia respeito às Humanidades, um período que se estendeu até meados do século XVIII, altura da extinção da Companhia. Este facto, como aliás é notado no documento em análise, causou "um problema grave" e, por isso, foram tomadas medidas para colmatar a ausência do ensino das Humanidades com a criação de escolas onde se ministravam disciplinas como latim, grego, retórica e filosofía, procurando-se, inclusivamente, a reforma de métodos que substituíssem os "adoptados pelos jesuítas". Este período de transição causou alguma instabilidade no ensino, só ultrapassada pela resistência de alguns conventos que mantiveram os colégios dedicados ao ensino das Humanidades. Nos finais do século XVIII, como é referido, sob o Governo de D. Maria, assistiu-se à preocupação em relação às questões educativas, sendo criada a "Directoria dos Estudos e Escolas do Reino". No entanto, os problemas agudizaram-se, começando a surgir, nessa época, o ensino particular.

Com Passos Manuel (decreto de 17 de novembro de 1836) foram criados os liceus, em todas as capitais de distrito, mas o consenso ainda não chegara. Só por volta do ano de 1928 se iniciou a construção dos edifícios liceais, mas as questões pedagógicas continuavam por resolver — "Faltava o espírito de coordenação dos jesuítas; faltava a orientação e direcção emanadas de um órgão superior; faltava a inspecção."

Ainda de acordo com o documento de 1947, seguiram-se algumas reformas, contudo era frequente a constatação de não se ter atingido a perfeição. Os métodos de ensino cingiam-se basicamente à memorização, apesar de se irem introduzindo disciplinas com carácter mais prático, também com o objetivo de contribuir para aliviar o esforço exagerado que se exigia aos alunos. Progressivamente foram-se reduzindo os currículos de algumas disciplinas, à exceção da Matemática – "não será lícito fazer grandes reduções, pela utilidade manifesta do seu estudo, como exercício intelectual e de aperfeiçoamento do poder de raciocínio" – e das línguas – "é inadmissível a redução dos programas, mas impõe-se mesmo a sua intensificação, por se tratar de matérias que não devem ser esquecidas e que são de utilidade imediata." De salientar a conclusão retirada no final do ponto 6,

Convirá rever o velho conceito das Humanidades, em face das realidades do homem social moderno. Para educação integral dos espíritos que devem constituir um escol, não podem desprezar-se as Humanidades Clássicas. Estas, porém, não devem ser de estudo obrigatório para a grande massa da população, à qual terá de ministrar-se a cultura mais conveniente para

que possa dedicar-se ao trabalho de que tem de viver. Às necessidades do homem de outros tempos sucederam necessidades de diferente ordem, e a cultura de que se carece para satisfação dessas necessidades é que constitui o humanismo de hoje.

Este documento dá conta, ainda, de algumas reformas educativas levadas a cabo nos Estados Unidos da América e em Inglaterra com a ressalva, contudo, de que tais inovações não teriam lugar em Portugal. A flexibilidade, de que se falava já nessa altura, resiste com o receio de que os alunos não estivessem "aptos a escolher e muitos depois se arrependessem da escolha que fizessem."

A flexibilidade, é certo, não é de todo estranha às nossas tradições, visto que já na reforma de Costa Cabral (decreto de 20 de Setembro de 1844) se estabelecia o princípio da diferenciação de matérias a estudar nos vários liceus do País, tendo-se mantido essa diferenciação até à reforma de 1886. Mas o relatório do decreto de 23 de Julho desse ano apontava como uma das causas do «estado caótico» a que se achavam reduzidos os liceus «a disparidade de cursos de liceu para liceu.» Seria, certamente, arriscado repetir a experiência.

É de realçar que, desde sempre, se vê abordada a questão da utilidade do latim,

Surge naturalmente o problema do ensino do latim no curso geral. Esse problema tem dividido e até apaixonado pedagogistas e homens de Estado. Invocam uns a tradição, o valor formativo do estudo do latim, a necessidade de conhecer o espírito da velha latinidade para a superior compreensão de muitos factos da história e ainda, nos países latinos, a importância desse estudo para a explicação dos fenómenos da origem e evolução da língua materna. Afirmam outros, assente o princípio de que o ensino liceal, e especialmente o curso geral, tem como um dos fins principais a preparação para a vida, que o ensino do latim deve ceder o lugar a disciplinas verdadeiramente úteis.

O latim, de facto, e de acordo ainda com o documento de 1947, foi suprimido tendo em consideração o número excessivo de disciplinas que os alunos tinham, mas também o facto de se considerar o seu ensino "uma ficção", uma disciplina de elite, dado não ter utilidade prática no quotidiano. A maioria dos alunos não tirava proveito das aprendizagens e gerou-se uma "geral aversão pelo estudo do latim." Manteve-se, no entanto, o ensino da língua latina para todos os alunos que pretendiam a matrícula nas Faculdades de Letras e de Direito, alargando-se mesmo, nestes casos, o estudo do grego.

De salientar, ainda, na redação deste decreto, a determinação das disciplinas em que os alunos necessitavam de aprovação para a matrícula no ensino superior. Assim, o latim, a par do português, era de aprovação obrigatória para os cursos de Filologia Clássica, Filologia Românica, Ciências Histórico-Filosóficas e Direito. Além dessa decisão, estabelece-se também, no artigo 7.º, o seguinte: "No ensino de Português do 2.º ciclo serão ministradas

noções de língua latina, necessárias para a compreensão dos fenómenos da formação da língua pátria."

Acrescentamos, neste ponto, uma análise relativamente recente ao documento em questão³ (Adão & Remédios, 2008: 57), onde se pode ler a certo ponto que

A ideia de retirar uma disciplina inscreve-se numa intenção governamental mais vasta, a de reduzir a extensão do plano de estudos e a carga horária dos liceus portugueses e, desta forma, os alunos poderem aplicar-se mais intensivamente nos conteúdos programáticos, obtendo um maior sucesso escolar. A decisão da redução do plano de estudos ter lugar à custa da abolição do Latim fica a dever-se ao facto de se pretender adaptar o ensino às novas exigências da sociedade, que passavam pela necessidade de incrementar o desenvolvimento tecnológico em ordem a permitir a industrialização do país. Sobrepõe-se à aprendizagem da língua latina o desejo, por um lado, de reforçar os conhecimentos científicos e, por outro, de melhorar a aprendizagem das línguas vivas, concretamente, incrementar o ensino do Inglês, o qual permitiria a formação/especialização de futuros quadros superiores, no estrangeiro ou por técnicos de outros países que se deslocassem a Portugal.

- Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de março de 1967

Decorridos vinte anos da reforma do ensino secundário, com a publicação do Decreto-Lei n.º 36:507, de 17 de setembro, é notória neste documento alguma preocupação no que diz respeito a novas metodologias, aconselhando-se "a realização de experiências pedagógicas (...), como maneira segura de aferir o mérito das inovações projectadas", sob a forma de escolas-piloto, experiências pedagógicas ou ensaios de novos métodos didáticos. Esta indicação revela a preocupação não só com a inovação, mas sobretudo com o facto de se poder testar essas metodologias com o objetivo de atingir um sucesso maior e um grau preciso de concretização.

- Lei n.º 5/73, de 25 de julho

Ainda em relação à época em que vigorava no país o regime ditatorial, focamos a nossa análise no documento que integra a ampla reforma do Prof. Veiga Simão⁴.

³ Dada a importância do documento publicado no ano de 1947, tendo em conta as alterações que trouxe ao ensino secundário em Portugal, têm sido recorrentes as suas referências em documentos que se dedicam a este nível de ensino. O exemplo que incluímos, neste ponto do nosso trabalho, foi publicado em 2008 e tem como título *Memória para a frente, e... o resto é lotaria dos exames. A reforma do ensino liceal em 1947*.

⁴ O Prof. Veiga Simão foi nomeado Ministro da Educação, em 1970, e protagonizou uma importante reforma que ficou conhecida pela "Reforma de Veiga Simão", alargando a escolaridade obrigatória e gratuita para oito anos, e lançando as bases do desenvolvimento do ensino, estabelecendo o direito à educação, a igualdade de oportunidade e o acesso pelo mérito.

No dizer de Stoer (1983:18), a partir desta reforma "o sistema de educação passou a assumir um papel mais intimamente ligado à economia e à intervenção económica por parte do Estado".

Neste documento de 1973, assume-se o papel do Estado no que diz respeito à educação, cabendo-lhe "assegurar (...) o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um". Define os fins específicos da educação escolar, de entre os quais destacamos dois, que passamos a transcrever,

- Promover a formação moral, intelectual, física e profissional dos indivíduos, visando o fortalecimento da personalidade e da consciência cívica e social;
- Fomentar o espírito científico, crítico e criador, a capacidade de observação e de reflexão e a disciplina mental, bem como despertar o interesse por constante actualização de conhecimentos e de valorização profissional:
- a) Proporcionar a continuação de uma formação humanística, artística científica e técnica suficientemente ampla e diversificada, bem como a formação física, cívica, moral e religiosa;
- b) Desenvolver hábitos de trabalho e de disciplina mental, de reflexão metódica, de curiosidade científica e de análise e compreensão dos problemas do homem e da comunidade;
- c) Preparar o ingresso nos diversos cursos superiores ou a inserção em futura actividade profissional.

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Há a salientar, que, no ano em análise, estamos perante um regime político de democracia, onde as preocupações sociais tendiam a uma educação igualitária e abrangente, diferente da leitura que se fazia dos documentos anteriores.

O diploma em observação assumiu-se como um marco estruturante e tinha como âmbito "favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" (ponto 2, artigo 1.°). Nos seus princípios gerais, este documento destacava uma "educação para todos, global, que contribua para a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (ponto 2, artigo 2.°).

Esta lei de bases começa por estabelecer, no ponto 2, artigo 1.º, que "o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade." No artigo 3.º, onde se instituem os princípios organizativos, define-se, em primeiro lugar, que o sistema educativo se compõe no sentido de "contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista

europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo."

No artigo 9.º, apresenta-se a organização do ensino secundário, do qual se destacam os seguintes objetivos:

- a) assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;
- d) formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional.

Este documento elenca, para além de todos os aspetos relativos à dinâmica organizacional, os "Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores", que destacam, para além da formação inicial, uma vertente de formação contínua, flexível e integrada, que "favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa". Esta temática constituiu uma novidade em relação aos documentos anteriores e assumiu particular relevo no que diz respeito à investigação na área da educação.

Também neste documento se institui o Conselho Nacional de Educação, com funções consultivas, a que faremos alusão ao longo do nosso trabalho.

No artigo 50.º, faz-se referência à investigação em educação, defendendo-se que tenha lugar essencialmente nas instituições de ensino superior com "centros ou departamentos de ciências da educação, sem prejuízo da criação de centros autónomos especializados neste domínio."

O caminho, neste momento, passava por uma série de medidas que contribuíssem para um sistema educativo de mudanças, mas que deixava perceber uma lógica organizativa clara e pensada.

- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), este decreto define os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, pretendendo contribuir para "a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia."

Este documento estabelece os diversos planos curriculares, onde o latim e o grego figuram na lista da componente de formação específica (disciplinas trienais com 4 horas semanais), como se pode analisar no quadro abaixo representado.

Quadro 1 – "Mapa n.º 6 – Componente de formação específica"

	Horário semanal			
Disciplinas (a)	10.º ano	11.º ano	12.ºano	
	(b)	(b)	(c)	
Matemática	4	4	4	
Filosofia			4	
Métodos Quantitativos	(d) 3	(d) 3	(d) 3	
Introdução aos Computadores e à Informática	4	4	4	
Ciências Físico-Químicas	4	4		
Física			5	
Química			5	
Ciências da Terra e da Vida	4	4		
Geologia			5	
Biologia	- -		5	
História	4	4	4	
Geografia	4	4		
Introdução à Economia	4	4		
Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social	- -		4	
Sociologia	- -		3	
Psicologia	- -		3	
Introdução ao Direito	- -		3	
Latim	4	4	4	
Grego	4	4	4	
Língua Estrangeira I ou II (cont.)			3	
Língua Estrangeira (Nível inicial ou de cont.) (e)	4	4	4	
Estudos Literários	3	3	3	
História da Arte	4	4	4	
Desenho e Geometria Descritiva (Arquitectura)	4	4	4	
Desenho e Geometria Descritiva (Engenharia)			3	
Teoria do Design			3	
Introdução aos Estudos dos Materiais	3	3	3	
Formação Musical (f)	3	3	3	
Análise e Técnica de Composição (f)	3	3	3	
História da Música (f)	3	3	3	
Acústica Musical (f) (a) A lista de disciplinas e a sua ordem têm carácter indicativo dentro dos parâmetros	<u></u>		3	

⁽a) A lista de disciplinas e a sua ordem têm carácter indicativo dentro dos parâmetros estabelecidos no nº 5 do artigo 47º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

⁽b) Três disciplinas à escolha (quatro do ensino vocacional de música).

⁽c) Três a cinco disciplinas à escolha.

⁽d) Disciplina de um ano de frequência obrigatória num dos anos, excepto para os alunos com Matemática no seu currículo.

⁽e) De frequência obrigatória, quando no ensino básico tiver sido estudada apenas uma língua estrangeira.

⁽f) A frequência destas disciplinas exige a frequência da disciplina opcional de Educação Musical no 3º ciclo do ensino básico ou a realização de estudos e práticas devidamente certificadas.

- Portaria n.º 782/90, de 1 de setembro

Após um primeiro ano de cariz experimental dos novos currículos, de acordo com o Decreto-Lei supracitado, é publicada esta portaria que estabelece o calendário de experimentação dos referidos currículos a terminar no ano letivo de 1992/1993, com "os planos curriculares e os programas do 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, do 3.º ano do 3.º ciclo do ensino básico, bem como do 3.º ano do ensino secundário."

Este processo de experimentação, a ser implementado apenas numa amostra de escolas, seria seguido de um período de acompanhamento e avaliação com vista a eventuais reformulações e posterior generalização.

Todo este processo de revisão curricular previa a criação de áreas novas — Área-escola, onde se incluía a Educação Cívica, e a Formação Pessoal e Social. Previa, também, a criação de equipas de "professores responsáveis pela realização dos estudos e trabalhos de investigação directamente relacionados com a reformulação dos programas" e a criação de "uma rede de centros de recursos".

A presente portaria determinava, ainda, que "os diversos projectos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas" seriam "acompanhados pela respectiva direcção regional de educação" e "avaliados pelo Instituto de Inovação Educacional", que decidiria acerca da sua apresentação e generalização ao universo de escolas portuguesas.

Este documento regularizou, com a mesma finalidade, a criação de um Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular (regulamentado pela Portaria n.º 244/90, de 5 de abril), com vista ao "acompanhamento da experiência de aplicação dos novos planos curriculares e respectivos programas".

- Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro

Volvidos dez anos, é de destacar o decreto que legisla a revisão curricular do ensino secundário, a ser posta em prática nas escolas no ano letivo 2002/2003.

Este documento, assume, de forma mais vincada relativamente à legislação anterior, a influência das políticas e tendências educativas mundiais, estabelecendo nelas um ponto de partida para o que se pretendia que o ensino secundário oferecesse aos seus alunos.

A sociedade constituiu-se, a partir deste momento, como parte integrante e indissociável, das reformas educativas e da construção de uma escola que se queria (e continua a querer) voltada para o utilitarismo, apesar desse vocabulário não surgir ainda nesta proposta de 2001.

Assim, pode ler-se, na parte introdutória:

Com base nestas orientações iniciou-se o processo de elaboração de uma proposta de revisão curricular para o ensino secundário integrando contributos de documentos programáticos internacionais, de pareceres do Conselho Nacional de Educação e da análise das organizações curriculares do ensino secundário de diversos países, com especial destaque para os da União Europeia. Esta proposta foi divulgada junto dos parceiros sociais, das associações profissionais de professores, sociedades científicas e organizações profissionais diversas e realizaram-se dezenas de reuniões com as entidades referidas, onde a proposta apresentada foi analisada e discutida, tendo os pareceres recebidos permitido clarificar e melhorar a proposta apresentada.

Neste decreto de 2001, há a destacar a defesa da "centralidade da escola" e o seu papel primordial para "desenvolver o essencial das aprendizagens e da educação e formação dos alunos." Apesar de ser já notório, como atrás se referiu, um discurso de articulação entre a escola e a comunidade envolvente, assume-se a importância de "projectos que articulem o currículo definido a nível nacional com o contexto social, cultural e económico em que [as escolas] estão integradas."

Dos princípios orientadores elencados neste documento, Artigo 3.º, transcrevemos os seguintes:

- a) Articulação com o ensino básico, com o ensino superior e com o mundo do trabalho;
- b) Diversidade de percursos de formação, tomando em consideração as necessidades da sociedade e os interesses e motivações dos jovens, integrando uma formação geral com objectivos comuns;
- d) Existência de disciplinas e áreas curriculares visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e contextualização dos saberes:
- j) Valorização da diversidade de metodologias e de estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias da informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.

No nosso entender, estes princípios estabelecem um ponto de viragem em relação à visão que, em documentos anteriores, se preconizava para o ensino secundário, tendo em conta o destaque que é dado ao papel da escola na sociedade e à sua ligação ao mundo do trabalho, ou seja, a visão utilitarista e pragmática do ensino.

- Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de marco

Este documento introduz alguns pontos de reforma da revisão curricular apresentada no documento de 2001, com o objetivo de "formação e qualificação dos jovens portugueses

para os desafíos da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social." Preconiza, também, medidas relacionadas com "o aumento da qualidade das aprendizagens", introduzindo algumas medidas de diversificação da oferta formativa que se adequem, por um lado, "às motivações, expectativas e aspirações dos alunos" e, por outro lado, "às exigências requeridas pelo desenvolvimento do País."

Este documento, que foi posto em consulta pública, recomenda, para os vários percursos do ensino secundário, algumas orientações voltadas essencialmente para o ensino das ciências e da experimentação e a valorização do ensino profissional. Estabelece, também a divisão dos vários cursos científico-humanísticos: curso de ciências e tecnologias, curso de ciências sociais e humanas, curso de ciências socioeconómicas, curso de línguas e literaturas e curso de artes visuais.

Os quadros, a seguir representados, permitem analisar os diferentes percursos traçados neste decreto. O quadro 2 apresenta a matriz curricular geral dos cursos científico-humanísticos, indicativo da matriz das opções.

A transcrição dos anexos 1.2 e 1.4 do Decreto-Lei n.º 74, constantes do quadro 3, permite analisar paralelamente a componente específica do curso de ciências sociais e humanas e do curso de Línguas e Humanidades.

Esta subdivisão de percursos, legislada no decreto-lei em análise, estabelece alterações profundas nas opções de escolha e causou, nessa altura, alguns constrangimentos aos alunos e às escolas, uma vez que a área das Humanidades se ramificou entre as Ciências Sociais e Humanas e as Línguas e Humanidades.

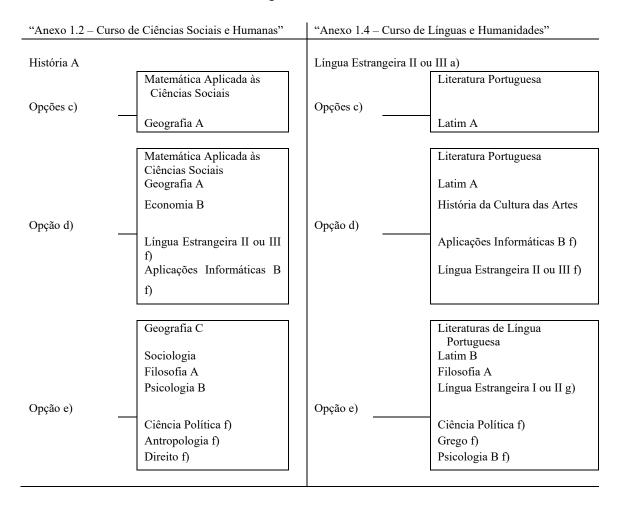
Esta repartição obrigava a que os alunos, ao ingressarem no 10.º ano de escolaridade, e muitas vezes sem uma noção exata do percurso futuro, se vissem na obrigação de optar por disciplinas que não lhes trariam grandes vantagens em termos de prosseguimento de estudos e, por outro lado, vissem vedada a hipótese de opção por disciplinas importantes para as áreas futuras. Está neste grupo a disciplina de latim que, no presente diploma, fazia parte, apenas, do curso de línguas e literaturas, área muito restrita e que obrigava os alunos a opções muito estanques.

Quadro 2 – "Anexo 1 – Matriz dos Cursos Científico-humanísticos"

Componente de Formação	Disciplinas	(2	Horária S x 90 minuto	os)
		10.°	11.°	12.°
Geral	Português	2	2	2
	Língua Estrangeira I ou II a)	2	2	
	Filosofia	2	2	
	Educação Física	2 b)	2 b)	2 b)
	Tecnologias de Informação e Comunicação	2		
Sub-total		10	8	4
	Trienal	3	3	3
	Bienal 1		3	3
	Opções c)	3	3	
	Bienal 2			
	Bioliai 2			
	Bienal 1			
	Bienal 2			
	Bienal 3			
	Opção d)		3	3
	Bienal 4 f)			
Específica	Bienal 5 f)			
	Anual 1			
	Anual 2			
	Anual 3			
	Anual 4			
	Opção e)			3
	Anual 5 f)			
	Anual 6 f)			
	Anual 7 f)			
	11111111 (7.7)			
Sub-total		6 (9)	9	(6) 9
	Área Projecto g)			2
	Educação Moral e Religiosa h)	(1)	(1)	(1)
		16 a	17 a	12 a
Total		20	18	16

- O aluno deverá dar continuidade a uma das línguas estrangeiras estudadas no ensino básico. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário, devendo a inserção desta ocorrer conforme estabelece
- b) A carga horária semanal poderá ser reduzida até 1 unidade lectiva, no caso de não ser possível a escola assegurar as condições físicas, humanas e organizacionais para a leccionação da disciplina com a carga horária definida.
- O aluno escolhe uma ou duas disciplinas bienais estruturantes.
- No caso de o aluno ter optado por iniciar apenas uma disciplina bienal no 10º ano, escolherá uma disciplina, excluindo a iniciada no
- O aluno escolhe uma disciplina. No caso de ter iniciado uma disciplina bienal no 11º ano, é excluída das possibilidades de escolha a disciplina que se considere sequência da referida disciplina bienal.
- Oferta dependente do projecto educativo da escola.
- A Área de Projecto é assegurada por um só professor. g) A Área de Projecto e asseguiada por h) Disciplina de frequência facultativa.

Quadro 3 – Componente de formação específica do Curso de Ciências Sociais e Humanas e do Curso de Línguas e Humanidades



- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo

Este documento reveste-se de uma importância acrescida, na medida em que apresenta, por um lado, os princípios organizativos do sistema educativo e, por outro lado, elenca os objetivos do ensino secundário e do ensino superior.

Selecionámos alguns excertos, a nosso ver, muito relevantes e que vão ao encontro do nosso trabalho de análise da legislação relativa à temática que nos propusemos abordar.

"O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade." (Capítulo I, artigo 1.º)

- O sistema educativo organiza-se de forma a:
- a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do

[&]quot;Artigo 3.º, Princípios organizativos

povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;"

SUBSECÇÃO II

Ensino secundário

Artigo 9.º

Objectivos

O ensino secundário tem por objectivos:

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;
- b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;
- c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
- d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;
- e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;
- f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;
- g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança."

"Artigo 10.º

Organização

3 – O ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos."

"SUBSECÇÃO III

Ensino superior

Artigo 11.º

Âmbito e objectivos

- 1 O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. 2 São objectivos do ensino superior:
- a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo;

- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes, e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra;
- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;"

"Artigo 34.º

Formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário 7 – A qualificação profissional dos professores do ensino secundário pode ainda adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação científica na área de docência respectiva, complementados por formação pedagógica adequada."

"Artigo 53.º

Investigação em educação

A investigação em educação destina-se a avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo, devendo ser incentivada, nomeadamente, nas instituições de ensino superior que possuam centros ou departamentos de ciências da educação, sem prejuízo da criação de centros autónomos especializados neste domínio."

- Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro

Na sequência das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei de 2001, há a necessidade de reorganizar os grupos de docência, patentes no presente decreto.

Salienta-se a definição, neste documento, do código 300 (grupo de recrutamento de português), respeitante ao 3.º ciclo do ensino básico e ao ensino secundário, que abrange os anteriores grupos 8.ºA (português, latim e grego) e 8.º B (português e francês), determinando a obrigatoriedade de estágio pedagógico na disciplina de português. Em relação ao código 310 (latim e grego), determina-se a obrigatoriedade de estágio pedagógico nas disciplinas de latim e grego.

Esta redefinição trouxe algumas mudanças às escolas, que, no entanto, não foram acompanhadas por uma efetiva distinção na formação inicial de professores. Em termos administrativos, teve como consequência a recuperação de vagas "apenas, no grupo de recrutamento de Português (código de recrutamento 300)", em detrimento do grupo 310. Assiste-se hoje a um quase esvaziamento deste grupo de recrutamento nas escolas do ensino público.

- Decreto-Lei n.º 272/2007 de 26 de julho

Esta publicação reconheceu os constrangimentos supramencionados a propósito dos efeitos do Decreto-Lei n.º 74/2004, apontando a "excessiva flexibilidade dos percursos formativos", que "se traduziu numa falta de identidade dos cursos e numa deficiente formação científica, (...) e à viabilidade do curso de Línguas e Literaturas, o qual tem vindo a registar um nível de procura cada vez mais reduzido."

Definem-se, assim,

alguns reajustamentos nos planos de estudo dos cursos científico-humanísticos com vista a assegurar uma formação científica sólida no domínio de cada um dos cursos, o reforço do ensino prático e experimental e uma escolha menos condicionada aos alunos que pretendam prosseguir estudos na área das Línguas e Literaturas. Os reajustamentos introduzidos contemplam o início das duas disciplinas bienais da componente de formação específica no $10.^{\circ}$ ano, restringindo a oferta a disciplinas que conferem identidade ao curso, e a frequência de duas disciplinas de opção anuais no $12.^{\circ}$ ano, estando uma delas obrigatoriamente ligada à natureza do curso e podendo a outra pertencer a outra área do saber.

Neste decreto, "determina-se a criação do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades resultante da junção dos cursos de Ciências Sociais e Humanas e de Línguas e Literaturas, contemplando a oferta de disciplinas da componente de formação específica dos dois cursos", cuja matriz curricular geral se reproduz no quadro 4. O quadro 5, por sua vez, traduz a componente específica deste novo curso agora estabelecido.

Este retrocesso traduziu-se num marco muito relevante, no entanto, e no que toca à disciplina de latim em específico, a lacuna criada foi de tal forma evidente que a disciplina não tornou a recuperar a sua expressividade nas opções dos alunos do ensino secundário.

DIDÁTICA DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

Quadro 4 – "Anexo n.º 1 – Matriz dos Cursos Científico-humanísticos" (com as alterações propostas pelo Decreto-Lei n.º 272/2007 de 26 de julho)

Componente de for	mação Disciplina	Carg	Carga horária semanal (vezes 90 minutos)		
Componente de fori	Бізсіріна	10.°	11.°	12.°	
Geral	Português	2	2	2	
	Língua Estrangeira I, II ou III (a)	2	2		
	Filosofia	2	2		
	Educação Física	2	2	2	
Subtotal		8	8	4	
Específica	Trienal	3 a 3,5	3 a 3,5	3 a 3,5	
	Opções (b):				
	Bienal 1	3 a 3,5	3 a 3,5		
	Bienal 2	3 a 3,5			
	Opções (c) – Anual 1			3 a 3,5	
	Opções (<i>d</i>) – Anual 2 (<i>e</i>)			3	
Subto	tal	9 a 10	9 a 10	9 a 10,5	
	Área de Projecto (f)			2	
	Educação Moral e Religiosa (g)	(1)	(1)	(1)	
Total (h)		17 a 19	17 a 19	15 a 17,5	

⁽a) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

⁽b) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

⁽c) (d) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (c).

⁽e) Oferta dependente do projecto educativo da escola — conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.

⁽f) A Área de Projecto é assegurada por um só professor.

⁽g) Disciplina de frequência facultativa.

⁽h) Carga horária máxima em função das opções dos diversos cursos.

^(*) O aluno deve escolher a língua estrangeira estudada na componente de formação geral, nos 10.º e 11.º anos.

Quadro 5 – "Anexo n.º 1.3 – Curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades"

Específica			_	_
	História A	3	3	3
	Opções (b):			
	Geografia A	3	3	
	Latim A	3	3	
	Língua Estrangeira I, II ou III	3,5	3,5	
	Literatura Portuguesa	3	3	
	Matemática Aplicada às Ciências Sociais	3	3	
	Opções (c)			3
	Filosofia A			
	Geografia C			
	Latim B			
	Língua Estrangeira I, II ou III (*)			
	Literaturas de Língua Portuguesa			
	Psicologia B			
	Sociologia			
	Opções (d)			3
	Antropologia (e)			
	Aplicações Informáticas B (e)			
	Ciência Política (e)			
	Clássicos da Literatura (e)			
	Direito (e)			
	Economia C (e)			
	Grego (e)			
Subtotal		9 a 9,5	9 a 9,5	9

⁽a) No caso de o aluno dar continuidade às duas línguas estrangeiras estudadas no ensino básico, deve inserir-se a Língua Estrangeira I na componente de formação geral e a Língua Estrangeira II na componente de formação específica.

1.2. Perspetiva curricular atual do ensino do latim

No presente ponto, daremos continuidade ao tratamento da legislação relativa ao ensino secundário numa fase mais recente – última década –, destacando, uma vez mais, os factos que dizem respeito à área das Humanidades em geral e à disciplina de latim em específico.

- Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril

Este documento "estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino secundário", nomeadamente no que diz respeito à matriz curricular dos cursos científico-humanísticos, apresentada no quadro 6.

⁽b) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

⁽c) (d) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (c).

⁽e) Oferta dependente do projecto educativo da escola.

⁽f) A área de Projecto é assegurada por um só professor.

⁽g) Disciplina de frequência facultativa.

^(*) O aluno pode escolher a língua estrangeira estudada na componente de formação geral ou a língua estrangeira estudada na componente de formação específica, nos 10.º e 11.º anos.

Em relação ao Curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades, o que estava estabelecido anteriormente mantém-se, ou seja, a disciplina de latim A continua na lista de opções da alínea b) a par das disciplinas de geografia A, língua estrangeira I, II ou III, literatura portuguesa e matemática aplicada às ciências sociais, obedecendo, como consta da alínea e), à "oferta dependente do projecto educativo da escola." Esta matriz específica pode ler-se no quadro 7.

Decorre deste facto que, mais uma vez, não se toma uma posição concreta que altere as circunstâncias que envolvem o ensino do latim em Portugal, sem se estabelecer, por exemplo, algum carácter de obrigatoriedade em assegurar que a disciplina fosse lecionada numa escola por concelho do país ou que se encontrasse um outro critério razoável que pudesse influenciar a sua manutenção na lista das opções efetivas dos alunos.

Quadro 6 – "Anexo n.º 1 – Matriz dos cursos científico-humanísticos" (com as alterações previstas no Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril)

		Ano/C	arga Horária S	emanal
Componente			(x 90 minutos)	
de formação	Disciplina	10.°	11.°	12.°
	Português	2	2	2
C1	Língua Estrangeira I, II ou III (a)	2	2	
Geral	Filosofia	2	2	
	Educação Física	2	2	2
	Subtotal	8	8	4
	•			
	Trienal	3 a 3,5	3 a 3,5	3 a 3,5
	Opções (b):			
	Bienal 1	3 a 3,5	3 a 3,5	
Espacífica	Bienal 2	3 a 3,5	3 a 3,5	
Específica	Opções (c):			
	Anual 1			3 a 3,5
	Opções (d):			
	Anual 2 (e)			3
	Subtotal	9 a 10	9 a 10	9 a 10,5
	Formação Cívica (f)	0,5		
	Educação Moral e Religiosa (g)	(1)	(1)	(1)
	TOTAL (h)	17,5 a 19,5	17 a 19	13 a 15,5
() 0 1 11	1/		, ,	

⁽a) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

⁽b) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

⁽c) (d) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (c).

⁽e) Oferta dependente do projecto educativo da escola – conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.

⁽f) A Formação Cívica é assegurada por um só professor.

⁽g) Disciplina de frequência facultativa.

⁽h) Carga horária máxima em função das opções dos diversos cursos.

Quadro 7 – "Anexo n.º 1.3 – Curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades" (com as alterações previstas no Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril)

	História A	3	3	3
	Opções (b):			
	Geografia A	3	3	
	Latim A	3	3	
	Língua Estrangeira I, II ou III	3,5	3,5	
	Literatura Portuguesa	3	3	
	Matemática Aplicada às Ciências Sociais	3	3	
	Opções (c):			
	Filosofia A			
	Geografia C			
	Latim B			3
Específica	Língua Estrangeira I, II ou III (*)			3
	Literaturas de Língua Portuguesa			
	Psicologia B			
	Sociologia			
	Opções (d):			
	Antropologia (e)			
	Aplicações Informáticas B (e)			
	Ciência Política (e)			3
	Clássicos da Literatura (e)			3
	Direito (e)			
	Economia C (e)			
	Grego (e)			
	Subtota	1 9 a 9,5	9 a 9,5	9

⁽a) No caso de o aluno dar continuidade às duas línguas estrangeiras estudadas no ensino básico, deve inserir-se a Língua Estrangeira I na componente de formação geral e a Língua Estrangeira II na componente de formação específica. Se o aluno iniciar uma nova língua estrangeira, deverá esta integrar-se na componente de formação específica, sendo obrigatória, na componente de formação geral, a continuidade de uma das línguas estrangeiras estudadas no ensino básico.

- Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril

O documento em análise define a reformulação do documento relativo às Metas Curriculares de todos os ciclos de ensino, "passando estas a assumirem-se (...) como uma referência fundamental no ensino". Este documento prevê a possibilidade de "revisão parcial de alguns programas curriculares", apenas nos campos considerados necessários, criando, para o efeito, "um grupo de trabalho composto por especialistas de reconhecido mérito", que depois se subdividiria em subgrupos de acordo com os ciclos e as disciplinas.

Estes grupos mais restritos tinham como objetivos:

- a) Propor Metas Curriculares para os diferentes anos de escolaridade ou ciclos, assegurando a necessária articulação entre os ciclos;
- b) Consagrar a articulação entre as metas e os conteúdos dos respetivos programas curriculares, apresentando os eventuais ajustamentos aos programas que se mostrem necessários.

⁽b) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

⁽c) (d) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (c).

⁽e) Oferta dependente do projecto educativo da escola.

⁽f) A Formação Cívica é assegurada por um só professor.

⁽g) Disciplina de frequência facultativa.

^(*) O aluno pode escolher a língua estrangeira estudada na componente de formação geral ou a língua estrangeira estudada na componente de formação específica, nos 10.º e 11.º anos.

- Despacho Normativo n. º 13-A/2012, de 5 de junho

Neste documento estabelecem-se os princípios da autonomia pedagógica e organizativa, no sentido de contribuir para uma maior flexibilidade ao nível da organização e da implementação de projetos curriculares "tendo em conta os recursos humanos e materiais" disponíveis em cada estabelecimento/agrupamento e "que melhor se adaptem às características dos seus alunos."

Com a publicação deste documento, cada escola passa a ter uma maior liberdade e autonomia para gerir os "seus recursos humanos e as opções nas ofertas curriculares obrigatórias ou complementares."

Parece óbvio que, partindo destes pressupostos, houvesse espaço para a reintrodução de disciplinas, como o latim, que, outrora, tiveram um domínio privilegiado pela conjuntura existente e que, ao longo dos anos e das consecutivas reformas, se viram afastadas das escolas.

Cabia, no nosso entender, não só às direções escolares, mas também aos docentes das áreas em questão, apresentar propostas válidas que influenciassem alunos e famílias, esclarecendo as vantagens de uma aprendizagem diversa, efetiva e adequada ao prosseguimento de estudos e à manutenção de uma linha condutora.

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Este decreto, para além de estabelecer "os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário", apresenta como objetivo principal a melhoria da "qualidade do que se ensina e do que se aprende", introduzindo "alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário."

Essas alterações passavam pelo incremento da autonomia das escolas para a gestão do currículo, contribuindo para "uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades."

Idealmente, estavam criadas, uma vez mais, as condições favoráveis para que o latim, as Línguas Clássicas e as Humanidades, em geral, recuperassem o seu estatuto num currículo que era definido como um "conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo."

Além disso, previa-se, artigo 3.º do Capítulo 1, alínea b), a "diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades essenciais para cada ciclo e nível de ensino, bem como as exigências decorrentes das estratégias de desenvolvimento do País." Acrescentando-se, na Secção III, artigo 16.º, os fundamentos que estabeleciam

- b) A componente de formação sociocultural, nos cursos profissionais, que visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;
- c) A componente de formação específica, nos cursos científico-humanísticos, incluindo na modalidade de ensino recorrente, que visa proporcionar formação científica consistente no domínio do respetivo curso.

Permitia-se, ao mesmo tempo, que as escolas, nas suas diversas estruturas, pudessem "adotar projetos próprios, otimizando os seus recursos materiais e humanos, tendo em vista a promoção de um ensino de qualidade" (Secção IV, artigo 20.º, ponto 5).

Ao mesmo tempo, este documento definia a competência do diretor para "autorizar o desdobramento das turmas ou funcionamento de forma alternada de disciplinas dos ensinos básico e secundário (Artigo 22.º).

Transcrevemos, no quadro 8, a matriz curricular dos cursos de ensino secundário estabelecida no decreto em análise.

Quadro 8 – "Ensino secundário – Cursos Científico-humanísticos, Parte B – Matriz curricular de referência"

Componentes de formação	Carga	Carga horária semanal (a)		
Componentes de formação	10.º ano	11.º ano	12.º ano	
Geral:				
Português	4	4	5	
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	4	4		
Filosofia	4	4		
Educação Física	4	4	4	
Específica:				
Trienal	6	6	6	
Opções (c):				
Bienal 1	6 ou 7	6 ou 7		
Bienal 2	6 ou 7	6 ou 7		
Opções (d):				
Anual 1			4	
Opções (e):				
Anual 2 (f)			4	
Educação Moral e Religiosa (g)	(2)	(2)	(2)	
Tempo a cumprir (h)	34 a 36	34 a 36	23	
Tempo a camprir (n)	(36 a 38)	(36 a 38)	(25)	

a) Carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá utilizar uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

- Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto

Esta portaria "define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos". As alterações em relação aos documentos anteriores não são significativas, no geral, como tal salientamos apenas a alínea c) do artigo 5.º, que determina que "a escolha de uma das disciplinas anuais do 12.º ano é condicionada pelo respetivo aproveitamento e precedência, de acordo com o anexo IX". Desta forma, para o aluno se poder matricular em latim B (12.º ano), teria de ter frequentado, nos anos anteriores, a disciplina de latim A.

Entendemos que esta regra traria vantagens se a opção no 10.º ano tivesse passado pela área do latim e se os alunos e respetivas famílias estivessem devidamente consciencializados da importância da disciplina no seu percurso escolar. Contudo, já neste

⁽b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

⁽c) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

⁽d) (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (d).

⁽f) Oferta dependente do projeto educativo da escola — conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.

⁽g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 2 × 45 minutos.

⁽h) Carga máxima em função das opções dos diversos cursos.

momento, poucas eram as escolas que assumiam a opção como válida e que permitiam aos alunos escolher tendo em conta todos os caminhos possíveis.

- Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho

Este despacho, onde se abordavam "os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola", preconizava uma "maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares", como constava do Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho.

A partir desta publicação, aos estabelecimentos de ensino é permitido que façam "as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos", com o objetivo de priorizar os "conhecimentos fundamentais". Tendo a possibilidade de gerir "a duração dos tempos letivos, a gestão das cargas curriculares de cada disciplina, a gestão dos seus recursos humanos e as opções nas ofertas curriculares obrigatórias ou complementares."

Novamente, há que referir a vantagem que se poderia ter tirado para uma disciplina como o latim que, progressivamente, foi perdendo expressividade e estatuto dentro do sistema de ensino português.

- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio

Detemos, entretanto, a nossa atenção no decreto que vem definir "o regime jurídico da habilitação profissional para a docência".

O documento em análise introduz uma série de alterações no sistema da formação inicial de professores. Assim, determina-se que o primeiro ciclo – licenciatura – assegura "a formação de base na área da docência", podendo ser complementado com o segundo ciclo – mestrado –, no sentido de reforçar e aprofundar "a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar." A par desta especificidade, realça-se que o segundo ciclo terá como objetivo "assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada."

Neste texto, é particularmente evidente a relação que se estabelece entre a qualidade da atividade docente e a "qualidade da educação", salientado que "a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente."

Esta preocupação assenta também na dinâmica de "renovação dos quadros das escolas" bem como na "procura de novos docentes", sendo, por isso, primordial que a sua preparação seja realizada da melhor forma possível. Passamos a citar uma passagem importante e que vem corroborar as referências feitas,

As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas.

Além destas prioridades em termos de formação inicial de professores, citam-se alguns estudos internacionais publicados por entidades como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Eurydice, que "têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino, tal como se registou notavelmente na Finlândia." Estes estudos, salienta-se, ainda, indicam que quanto mais profundo for o conhecimento "dos professores sobre as matérias específicas que lecionam" maior será a "sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos."

O presente decreto-lei, numa revisão do regime aprovado pelos decretos-leis n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, reforça a área "das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional", definindo a importância de adequar a formação inicial e "os grupos de recrutamento fixados pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, e pelas Portarias n.º 693/98, de 3 de setembro, e 192/2002, de 4 de março."

Para concretizar o que temos vindo a expor, transcrevemos alguns dos pontos fundamentais deste documento legal.

Componentes de formação

- 1 Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:
- a) Área de docência;
- b) Área educacional geral;
- c) Didáticas específicas;
- d) Área cultural, social e ética;
- e) Iniciação à prática profissional. (Artigo 7.º)

Formação em didáticas específicas — A formação em didáticas específicas abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência. (Artigo 10.°)

Iniciação à prática profissional

- 1 A iniciação à prática profissional organiza-se de acordo com os seguintes princípios:
- a) Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas;
- b) Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c) Realiza-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar -se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
- d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;
- e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos. (Artigo 11.º)

Escolas cooperantes

1 — Os estabelecimentos de ensino superior que pretendam organizar e ministrar ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, doravante designados escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada.

(...)

4 – Os estabelecimentos de ensino superior devem assegurar-se de que as escolas cooperantes possuem os recursos humanos e materiais necessários a uma formação de qualidade. (Artigo 22.º)

Orientadores cooperantes

- 1 Os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, doravante designados orientadores cooperantes, são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, obtida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante.
- 2 Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos:
- a) Formação e experiência adequadas às funções a desempenhar;
- b) Prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos.

(...)

4 – Na escolha do orientador cooperante devem ser considerados como fatores de preferência a formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão. (Artigo 23.º)

Todos os pressupostos constantes deste documento constituem uma valorização da importância do conhecimento para o exercício da atividade docente. Reconhece-se, também, a valorização da didática e da *praxis* na formação docente.

No entanto, não podemos deixar de registar a nossa preocupação relativamente à formação específica do professor de línguas clássicas. Por um lado, os alunos ingressam nas universidades, na maioria dos casos, sem qualquer contacto prévio com o latim ou o grego; por outro lado, faltam escolas e professores cooperantes que contribuam para que se cumpram todos os requisitos necessários à formação. Neste ponto, é importante realçar que a grave falta de escolas onde os futuros docentes possam realizar o estágio pedagógico inviabiliza a continuidade de um grupo de docência, obrigando, muitas vezes, a percursos alternativos.

Uma vez mais assiste-se a uma divergência calamitosa entre a matéria legislada e o universo real do sistema português.

- Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio

Este documento, cujo foco se detém nos "mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola", mais concretamente o ponto 8 do artigo 13°, do Capítulo IV, que prevê a autorização do "desdobramento das turmas ou o funcionamento de forma alternada de disciplinas dos ensinos básico e secundário, de acordo com as condições constantes do anexo H ao presente despacho, do qual faz parte integrante", é particularmente importante para a área das línguas clássicas que poderá beneficiar deste regime de exceção.

O desdobramento de turmas permite, por exemplo, a uma escola ter, numa mesma turma, grupos de alunos com diferentes opções, no campo da formação específica, e que frequentam disciplinas comuns na formação geral.

Saliente-se, neste ponto, que esta possibilidade também não é uma novidade no sistema português. Na década de 1990, era frequente que as escolas fizessem estas opções, respeitando as opções dos alunos e rentabilizando os grupos de docência.

- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho

Este despacho faz a apresentação do documento estruturante, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, "que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo" e constitui "um referencial educativo único que, abrangendo as diferentes vias e percursos que os alunos podem escolher, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória."

O texto em questão, "estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui, pois, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular."

O discurso educativo passa agora por conceitos como "aprendizagens significativas", "trabalho interdisciplinar", "diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação", "promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise", "domínio de técnicas de exposição e argumentação", "capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia."

Estas noções, como aliás é emergente do nosso trabalho, não constituem propriamente uma novidade, mas uma síntese de opções que foram sendo tomadas ao longo do tempo, com os respetivos avanços e recuos.

A flexibilidade apresentada já era referida, por exemplo, no diploma legal de reforma do ensino liceal, de 1947, que, por sua vez, já constava dos preceitos da Companhia de Jesus.

Este conceito, tal como será definido no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, possibilita que sejam os próprios alunos a traçar o seu percurso, "através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso."

Por outro lado, este documento foca o percurso curricular em aprendizagens essenciais, o supramencionado conhecimento significativo, que pode ser enriquecido de acordo com as opções estabelecidas no projeto educativo de cada escola.

Tendo em conta o tema que norteia o nosso trabalho, destacamos, neste ponto, algumas das orientações apresentadas, nomeadamente,

- g) Valorização da identidade do ensino secundário enquanto nível de ensino que oferece aos alunos diferentes vias que procuram responder aos seus interesses vocacionais, livres de estereótipos, e permitem a consecução da escolaridade obrigatória, a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para todos;
- n) Valorização da língua e da cultura portuguesas, enquanto veículos de identidade nacional;
- o) Valorização das línguas estrangeiras, enquanto veículos de identidade global e multicultural e de facilitação do acesso à informação e à tecnologia;
- p) Valorização da diversidade linguística dos alunos e da comunidade, enquanto expressão da identidade individual e coletiva;
- q) Assunção das artes, das ciências e tecnologias, do desporto e das humanidades como componentes estruturantes da matriz curricular das diversas ofertas educativas e formativas.

Citam-se, neste ponto, ainda, algumas das prioridades elencadas no documento designado *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, nomeadamente:

- a) A valorização das artes, das ciências, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação, e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e da comunidade local;
- d) A promoção de ações de orientação escolar e profissional de modo que os alunos optem por cursos, áreas e disciplinas que correspondam aos seus interesses vocacionais;
- (g) Oferta dependente do projeto educativo da escola conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Este decreto, com intervalo temporal de cerca de quatro anos em relação ao anteriormente analisado, parte do princípio fundamental da "igualdade de oportunidades" na educação, visa uma adequação da preparação dos jovens para o horizonte de 2030, que dê resposta a "empregos ainda não criados," "tecnologias ainda não inventadas" e "resolução de problemas que ainda se desconhecem." O grande objetivo, no momento presente, passa por "desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos."

- Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto

No sentido de complementar toda a informação veiculada no documento anterior, há ainda que mencionar esta portaria, tendo em conta o destaque que é dado às "componentes de formação":

- a) A componente de formação geral, que visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;
- b) A componente de formação específica, que visa proporcionar uma formação científica consistente no domínio do respetivo curso.

Seguindo a mesma linha que tem norteado o nosso trabalho, transcrevemos, no quadro 9, as componentes de formação geral e específica do Curso de Línguas e Humanidades.

40

Quadro 9 - "ANEXO III - Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades"

Componentes de formação		Carga horária semanal (a)			
Componentes de Tormação		10.º ano	11.º ano	12.º ano	
Geral:					
Português		180	180	200	
Língua Estrangeira I, II ou III (b)		150	150		
Filosofia		150	150		
Educação Física		150	150	150	
Específica:					
História A		250	250	270	
Opções (c):					
Geografia A		270	270		
Latim A		270	270		
Língua Estrangeira I, II ou III		270	270		
Literatura Portuguesa	o (j	270	270		
Matemática Aplicada às Ciências Sociais	ent	270	270		
	vim	270	270		
Opções (d):	vol			150	
Filosofia A	sen				
Geografia C	Ď				
Latim B	ia e				
Língua Estrangeira I, II ou III	Cidadania e Desenvolvimento (j)				
Literaturas de Língua Portuguesa	ida				
Psicologia B					
Sociologia					
Opções (e):				150	
Antropologia (f)					
Aplicações Informáticas B (f)					
Ciência Política (f)					
Clássicos da Literatura (f)					
Direito (f)					
Economia C (f)					
Grego (f)					
Teatro (f)					
Oferta de Escola (f) (g)					
Educação Moral e Religiosa (h)		(h)	(h)	(h)	
Total (i)	1530	1530	1035	

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente do currículo.

(c) O aluno escolhe duas disciplinas bienais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções da alínea c).

De salientar a presença da disciplina de latim, como opção da componente específica, à semelhança do que se estabelecia em documentos anteriores. No entanto, a sua presença

⁽b) O aluno escolhe uma língua estrangeira (LE I, II ou III). Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico (LE I), iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário (LE II). No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.

⁽d) e (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções da alínea d).

⁽f) Oferta dependente do projeto educativo da escola. Como segunda opção o aluno pode escolher uma disciplina do grupo de opções da alínea d) ou da alínea e) ou ainda de outros cursos.

⁽g) Disciplina de oferta de escola no âmbito da sua autonomia curricular.

⁽h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

⁽i) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobrante.

⁽j) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º da presente portaria.

continua numa perspetiva de opção, a par de outras áreas, cujo relevo não se questiona, mas cuja repercussão no futuro dos alunos nem sempre se pauta por critérios bem definidos.

No nosso entender, este documento carece de uma articulação com a listagem de disciplinas obrigatórias para prosseguimento de estudos no ensino superior.

Em síntese, e tal como temos vindo a referir, em Portugal, assiste-se regularmente a mudanças no sistema de ensino, no entanto essas renovações tendem, muitas das vezes, a um corte radical com decisões que comprovaram a sua utilidade e pertinência, dando lugar à opção por áreas novas, sem credibilidade suficiente, mas que, frequentemente por influências externas, se afiguram como soluções para todos os problemas que se manifestam no mundo escolar.

Por outro lado, a história vai-nos ensinando e comprovando que os sistemas educativos são cíclicos e que o corte radical com disciplinas estruturantes contribui para criar lacunas em gerações inteiras em áreas fundamentais e cruciais. Ao longo dos tempos e das sucessivas reformas, é recorrente concluir-se sobre a necessidade de reimplementar disciplinas cujo relevo pode não ser imediato e de sentido estritamente utilitário, mas que são primordiais para uma formação geral assente em princípios basilares. Salientamos, neste caso em concreto, para além da disciplina que está na base do nosso trabalho, disciplinas como a filosofia, a história ou o francês.⁵

A seleção de orientações que fizemos, comprova, no nosso entender, a garantia de revitalização para a área das Humanidades em geral e das línguas clássicas em concreto, na perspetiva de contribuir para a valorização de todos os aspetos que se relacionam com a manutenção da disciplina de latim no ensino secundário português.

Por outro lado, e tendo em conta, uma vez mais, a referência que é feita à "oferta dependente do projeto educativo da escola", cabe a cada escola/agrupamento criar as condições favoráveis a que os seus alunos tenham a hipótese de optar por todas as disciplinas

⁵ No momento da redação desta tese (concretamente 2019), têm sido publicados vários artigos de opinião sobre a necessidade de se generalizar o estudo das disciplinas referidas. Destacamos, a este propósito, a proposta de disciplina de opção para o 12.º ano, história, culturas e democracia, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/ae_hcd_12.o.pdf, um artigo do jornal *Publico*, https://www.publico.pt/2017/05/19/sociedade/noticia/portugal-e-dos-paises-da-ue-com-menos-estudantes-a-aprender-duas-linguas-estrangeiras-1772674, sobre a presença do francês, e uma reportagem da TSF sobre o ensino da filosofia, https://www.tsf.pt/sociedade/educacao/e-se-o-ensino-da-filosofia-comecasse-mais-cedo-9253828.html (consultados a 19/10/2019).

⁶ Esta expressão que aqui mencionamos está presente em praticamente todos os documentos legais que analisámos e que estabelecem opções curriculares. Ou seja, efetivamente e no limite, todas as disciplinas têm o seu lugar próprio e definido. Cabe, porém, aos estabelecimentos de ensino, rentabilizar os seus recursos e permitir aos alunos opções diversificadas.

previstas, sem restrições ou impossibilidades, que se prendam quer com a carência de docentes devidamente qualificados quer com a ausência de número mínimo de alunos para abertura de turmas.

Muitas vezes as escolas alegam não ter docentes qualificados, no entanto muitos dos docentes colocados no grupo 300 têm formação em Estudos Clássicos, somente não são colocados no grupo 310 por se verificar uma ausência significativa de lugares a concurso. No que diz respeito ao número mínimo de alunos, há a referir que, atualmente, as escolas têm condições legais para abrir turmas/disciplinas sem o número mínimo exigido, podendo, por exemplo desdobrar grupos e assegurar desse modo todas as opções curriculares, como consta no ponto 4 do artigo 7.º do Despacho Normativo n.º 10-A/2018.

A constituição ou a continuidade, a título excecional, de grupos e turmas com número inferior aos limites estabelecidos nos artigos 3.º a 6.º carece de autorização dos serviços do Ministério da Educação competentes, mediante análise de proposta fundamentada do diretor do estabelecimento de educação e de ensino ou de orientações do membro do Governo responsável pela área da educação, em casos em que se mostre oportuno implementar ofertas educativas ou disciplinas para as quais não exista a garantia de ter o número mínimo de alunos estipulado, atendendo, nomeadamente, à densidade populacional estudantil local ou à especificidade da oferta.

1.3. Reflexão em torno de pareceres e recomendações

No percurso pela legislação portuguesa relativa ao ensino secundário, com enfoque especial para a área das Humanidades, considerámos oportuno dedicar um ponto deste capítulo aos contributos do Conselho Nacional de Educação (CNE), por entendermos que refletem uma perspetiva externa aos documentos legais que temos vindo a analisar e que reúnem importantes contributos de especialistas nacionais da área de educação.

Este órgão, instituído pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo –, e com funções essencialmente consultivas, tem publicado, ao longo do tempo, documentos, pareceres e recomendações, que cooperam com a reflexão em torno do sistema de ensino em Portugal, imprescindível num sistema que se pretende participado e enriquecido pelos contributos de personalidades de reconhecido mérito académico.

Estes pareceres e recomendações, embora nem sempre reflitam a unanimidade dos conselheiros, constituem uma análise à legislação publicada e às experiências que vão sendo

implementadas. Apresentam, igualmente, considerações e sugestões sobre o *modus operandi* numa perspetiva de futuro.

De todos os documentos analisados, retirámos apenas os excertos que nos permitem estabelecer uma relação de proximidade com a temática do nosso estudo.

Tendo em conta que esses excertos selecionados são elucidativos dos objetivos pretendidos, optámos por transcrevê-los cronologicamente, deixando para o final um comentário geral e congregador.

- Parecer n.º 6/89, 7-6-1989

"A capacidade específica de frequência de um curso ou grupo de cursos afins deve ser posteriormente demonstrada através de provas próprias, de âmbito nacional. Se a frequência de certas disciplinas do ensino secundário pode habilitar melhor o aluno para esta prova de capacidade específica, não está na lógica da Lei que, para acesso ao ensino superior, seja condição que o aluno tenha frequentado com aproveitamento determinadas disciplinas do secundário."

- Recomendação 1/89 (27-1-1990)

"Articulação (...) dos programas de formação inicial e contínua dos professores, tendo em vista preparar docentes para a compreensão e execução do que se pretende refirmar e inovar. (...)

Reformulação de métodos pedagógicos e de gestão escolar que condicionam o alcance dos objetivos de ensino, educação/formação que se pretende alcançar."

- Recomendação 2/92 (16-2-1993)

"«Regressemos aos clássicos!», proclamava alguém cansado da trivialidade contemporânea. O grito de alma não pode, porém, constituir uma panaceia. Há, sim, que evitar o estranho divórcio entre a Europa e os seus fundamentos, entre a cidadania europeia e as suas bases ancestrais. Mas não se trata de regressar, pura e simplesmente, a Eneias e Laocoonte, a Homero ou a Virgílio. Trata-se de compreender que ser cidadão e pessoa exige que sejamos capazes de nos interrogar sobre de onde vimos e para onde vamos e de assumir a força da nossa liberdade e autonomia. E há atrás de nós uma velha cultura baseada nessa força criadora da liberdade e da responsabilidade. Não se trata, pois, de regressar aos clássicos, mas de compreendermo-nos melhor – e de sabermos ligar razão e sentimento, ética e estética, cultura e ciência, poesia e técnica."

- Recomendação 4/93 (18-1-1994)

"Os cursos de formação inicial de professores devem, por conseguinte, organizar-se tendo em conta os objectivos dos ensinos básico e secundário e correlativa organização dos grupos de docência."

- Parecer n.º 3/93 (15-2-1994)

"O desfasamento da escola em relação às necessidades de uma sociedade em acelerada mudança e, ao mesmo tempo, os pedidos cada vez mais numerosos e exigentes que diversas instâncias sociais formulam ao sistema de ensino (transmitir saberes básicos, assegurar a formação integral do cidadão, articular o ensino com a vida activa, (...) garantir a continuidade dos currículos escolares, etc.) tornam a situação actual do sistema educativo difícil e contraditória.

 (\ldots)

Após um período áureo em que se acreditou nas potencialidades transformadoras da escola e, face ao «falhanço» das políticas igualitárias, passou-se a um período bastante pessimista. O carácter selectivo da escola e a produção de exclusão são reconhecidos como um problema sem solução «à vista» no quando das políticas actuais (...). Afirma a OCDE, em 1985, que «o ensino deve desenvolver as diversas competências exigidas pelas economias modernas; mas, por isso mesmo, constitui um poderoso meio de selecção social que, contrariamente ao objectivo pretendido de uma maior igualdade social, se arrisca na realidade a reforçar essa desigualdade»."

- Recomendação 3/98 (5-11-1998)

"Na evolução do ensino e da formação de nível secundário, assistimos, assim, nos últimos vinte anos, à permanência de dinâmicas de continuidade e à emergência de dinâmicas de ruptura. Entre as primeiras é de salientar a persistência do modelo liceal como modelo de referência na construção do corpus curricular da oferta educativa de nível secundário. Tal persistência não só é visível na nova proposta curricular (de 1989) do ensino secundário, como no modo como o ensino superior se continua a constituir como o referencial que regressivamente determina a organização, a avaliação, os conteúdos e os métodos de ensino no nível secundário, abrangendo a própria oferta da formação profissional inicial.

(...)

O nível secundário, à semelhança do que já ocorria com o ensino básico, é um segmento do sistema educativo em que se revelam e desenvolvem os mais variados talentos e a enorme diversidade de «autenticidades», para recorrer ao termo de Miguel Torga. O ensino e a formação devem fomentar em cada um a capacidade de se conhecer e reconhecer como sujeito social, orientando-se no mundo em que vive. Fundamental se torna por isso, desenvolver em cada um capacidades de compreensão, ordenamento e crítica às mensagens que continuamente defluem, de modo a construir significado para as experiências próprias, em termos de verdade e de valores. Impõe-se a dificil tarefa de conciliação da equidade com a eficiência e a eficácia. Manter a qualidade e manter o esforço de universalização do nível secundário requer a valorização de uma pluralidade de excelências, de modo a facultar a cada um percurso motivador, estimulante e exigente."

- Parecer n.º 2/2004 (18-2-2004)

"Importa que o poder político em Portugal, nos seus diferentes níveis e graus de responsabilidade, veja a educação como um factor estrutural do desenvolvimento do País e da valorização dos Portugueses. Para isso, torna-se fundamental haver uma maior moderação na produção de legislação e de mudanças nas práticas instituídas, por maiores adjectivações de reforma ou de inovação que se juntem. O sistema educativo português necessita de maior

estabilidade nas suas reformas, e, sobretudo, que estas possam chegar ao seu termo e ser devidamente avaliadas. É possível que vários dos disfuncionamentos e a fraca «produtividade» do próprio sistema sejam atribuídos à instabilidade criada por uma excessiva e permanente atitude legisladora em matéria de educação por parte do poder político em Portugal."

- Recomendação n.º 2/2010 (2-11-2010)

"Em tempos de crise, Educação e Ciência são garantia de futuro. Uma Educação de qualidade para todos constitui uma alavanca para sair da crise actual, na medida em que promove a instrução e o enriquecimento cultural dos cidadãos, a sua capacidade de iniciativa, de criatividade e de compromisso com o bem comum. Por isso, e apesar da crise, é fundamental que a Educação e a Formação sejam encaradas como garante do desenvolvimento das pessoas e dos países e, como tal, não devem deixar de ocupar o centro das políticas e constituir uma prioridade do investimento público. A necessidade de tornar mais eficiente o sistema educativo, de racionalizar meios e recursos não deve prejudicar o investimento continuado e consistente na Educação e Formação."

- Parecer n.º 2/2012 (7-3-2012)

"A este propósito [redução de carga horária no ensino secundário], será de ter em conta que a eliminação de uma opção no ensino secundário poderá limitar o campo de experiências em que se baseia a escolha de percursos escolares e profissionais. Um leque mais alargado de disciplinas possibilita o contacto com uma maior variedade de conteúdos científicos, enquanto suporte de uma escolha mais informada e mais sólida, nomeadamente na opção por formações de nível superior. Em suma, a revisão agora proposta, não só restringe o âmbito do currículo, como altera o seu equilíbrio interno, afeta a extensão e contradiz alguns dos seus próprios pressupostos.

 (\ldots)

Algumas recomendações:

Garantir uma dimensão de abertura no currículo, o equilíbrio das suas componentes e uma maior autonomia das escolas na sua gestão. Quanto mais flexível o currículo, maior é a probabilidade de atender à diferença. O fechamento em componentes controladas a nível central, a limitação da oferta a um determinado tipo de conhecimento (determinadas disciplinas e conteúdos considerados fundamentais), aliados a uma restrição dos espaços de decisão das escolas não facilitam a resposta adequada a exigências diferentes e são, portanto, mais compatíveis com populações homogéneas e mais previsíveis.

(...)

Pensar o currículo nesta perspetiva significa, também, pensar como conseguir equilibrar um tronco comum de saberes, capacidades e atitudes indispensáveis ao cidadão de hoje, mas que inclua também a criatividade, a capacidade de escolha, a capacidade de ter e exprimir uma marca pessoal. Há inclusivamente investigadores que acentuam mesmo a importância das artes e das humanidades como forma de promover o desenvolvimento sócio-emocional e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo e a tomada de decisões.

Este currículo mais equilibrado nas suas finalidades e nas suas componentes deveria ser definido nacionalmente, mas deixando às escolas a liberdade de definirem a sua concretização e gestão.

(...)

Será de ter em conta que a eliminação de uma opção neste nível de ensino poderá limitar o campo de experiências em que se baseia a escolha de percursos escolares e profissionais. Um leque mais alargado de disciplinas possibilita o contacto com uma maior variedade de conteúdos científicos, enquanto suporte de uma escolha mais informada e mais sólida, nomeadamente na opção por formações de nível superior."

- Parecer n.º 11/2018 (28-5-2018)

"As matrizes curriculares-base do ensino secundário integram disciplinas comuns nas componentes de formação geral e sociocultural e disciplinas de formação específica, científica, técnica artística ou de formação em contexto de trabalho, conforme os vários tipos de curso."

- Recomendação 3/2019 (31-7-2019)

Finalizamos este ponto com uma referência à Recomendação 3/2019, publicada a 31 de julho de 2019, na qual se reflete sobre a qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário.

Por se tratar de um documento mais recente, e por reunir considerações muito adequadas às necessidades atuais no que diz respeito à formação de professores, optamos por fazer um comentário aos pontos que nos parecem fundamentais, em vez da transcrição como supra fizemos.

Logo no preâmbulo, esta recomendação alerta para o facto de a década de 2020 poder ficar assinalada pela falta de "professores qualificados para satisfazer as necessidades do sistema". Esta problemática tem origem, segundo a mesma fonte, em fatores diversos, como o "envelhecimento da população", "a necessária renovação" do corpo docente que não tem acontecido, a "dificuldade na entrada de novos profissionais no sistema" e a "redução na procura de cursos de formação de professores para o ensino básico e secundário". Reconhecese, ainda no preâmbulo do documento a necessidade urgente de "valorizar a profissão docente", alterando "as condições do seu exercício e estimular a construção de uma imagem pública positiva dos professores".

Neste sentido, salientamos a recomendação feita para o campo da formação inicial quando se refere, nomeadamente, "às exigências do perfil específico de docência em cada grupo de recrutamento", no caso da formação do 1.º ciclo, licenciatura. Destacamos, também, a recomendação feita em relação ao 2.º ciclo, mestrado, que incide na importância de a formação se centrar nos "conhecimentos necessários à docência das disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para o qual visa preparar os futuros professores". Além disso, recomenda-se especial atenção à "formação nas didáticas específicas da área da docência, a

formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional que culmina com a prática supervisionada", que estabeleça uma relação profícua com escolas cooperantes, onde os candidatos à docência possam participar, numa perspetiva de aprendizagem, nas diversas atividades por um período aproximado de um ano letivo.

Esta recomendação, que nos parece muito adequada às necessidades atuais, aproximase, na essência, de toda a reflexão que temos vindo a construir. Ou seja, cada vez mais, urge criar condições para que todas as disciplinas estejam representadas no currículo, assegurandose, por um lado, a sua lecionação, mas, por outro, a possibilidade para formar novos profissionais que permitam uma continuidade estável e adequadamente licenciada.

Em conclusão, ao longo das citações que transcrevemos, procurámos demonstrar a importância da reflexão que tem sido levada a cabo em Portugal no que diz respeito ao relevo que deve ser dado ao ensino secundário, tendo em conta a ligação que estabelece com o ensino superior.

Todos estes documentos, dos quais retirámos algumas ideias-chave, são unânimes quanto à formação completa e abrangente que se deve implementar neste nível de ensino. No entanto, há que salientar, também, a valorização da componente específica como contributo imprescindível à preparação dos jovens para as diversas áreas de atuação.

Ao mesmo tempo, é evidente nos documentos a preocupação em relação à formação de professores e, especificamente, a importância em articular a formação inicial com a prática docente, possibilitando o contacto com contextos reais de aprendizagem e de ação. Defende o CNE, ao longo do tempo, que o professor deve dominar plenamente a matéria que irá ensinar e, como tal, o ensino secundário desempenha um papel fulcral na formação dos jovens que ingressam nas universidades em cursos direcionados para a função docente. O ensino secundário inicia o caminho de aprendizagem específica que depois se aprofundará nas universidades e, por outro lado, permite aos jovens o contacto com áreas diversas do conhecimento.

Ficou patente, na leitura dos documentos, a defesa do papel da escola enquanto veículo de igualdade, que permita percursos plurais e diversificados com o objetivo máximo de que a educação possa contribuir para a valorização do país.

Destacamos, por fim, a citação que, de modo particular, faz referência ao ensino das línguas clássicas – Recomendação 2/92, de 16 de fevereiro de 1993 – para dela retermos a ideia concreta e sempre atual de que estas línguas e respetivas culturas e literaturas permitem

48

compreender a nossa identidade quer enquanto cidadãos nacionais quer numa perspetiva global de identidade europeia.

1.4. Análise dos documentos curriculares

Na conclusão do **Capítulo 1**, urge proceder a uma análise dos documentos curriculares relativos à disciplina de latim.

Tendo em conta que na página da Direção Geral da Educação (DGE)⁷, área da Biblioteca Digital, tivemos acesso a programas anteriormente publicados, entre os anos letivos de 1974/75 e 1996/1997, considerámos importante iniciar esta parte do nosso trabalho com uma leitura retrospetiva. Esta análise permitirá estabelecer uma linha cronológica relativamente à abordagem de conteúdos e metodologias bem como a outros aspetos mais genéricos que são parte integrante desses documentos, como as questões relativas à importância da disciplina e a justificação da sua presença nos currículos do ensino secundário.

Numa parte seguinte, procederemos à análise dos documentos em vigor no presente da escrita deste trabalho – *Programa de Latim A* (10.º e 11.º anos); *Metas Curriculares de Latim A* (10.º e 11.º anos); *Aprendizagens Essenciais de Latim A* (10.º e 11.º anos), e *Aprendizagens Essenciais de Latim B* (12.º ano). Este estudo, embora não exaustivo, tem por objetivo identificar elementos comuns aos três documentos no sentido de verificar a evolução que manifestam e as suas consequências práticas no processo de ensino e aprendizagem da língua latina.

Esta análise incide essencialmente sobre os conteúdos e as metodologias contemplados nos referidos documentos, apesar de este último aspeto não estar observado nas *Metas Curriculares* nem nas *Aprendizagens Essenciais*. Esta seleção prende-se com a importância de manter a linha condutora do nosso trabalho, cujo foco se tem relacionado com estes aspetos.

Numa primeira parte a análise será subdividida, começando pelo *Programas de Latim A*, 10.º e 11.º anos, e *Latim B*, 12.º ano, passando de seguida para o documento das *Metas Curriculares* e terminando no documento *Aprendizagens Essenciais*.

⁷ http://sibme.sec-geral.mec.pt/ (consultado a 11 de janeiro de 2020)

No final desta análise tripartida, faremos uma leitura global dos documentos analisados com vista a identificar traços comuns, que se têm mantido ao longo dos anos, e aspetos novos, que foram sendo introduzidos.

Esta leitura permitirá traçar algumas sugestões numa perspetiva de futuro para a construção de documentos similares.

1.4.1. Programas da disciplina de latim (1974/75 a 1996/97)

- Programa de latim para o ano letivo de 1974/75

Este documento começa por apresentar algumas questões gerais acerca da disciplina de latim, com particular destaque para a problemática da renovação de métodos e a pertinência da sua presença no currículo, numa época em que o país vivia a transição de um regime ditatorial para um regime democrático, facto que se encontra bem patente na citação que passamos a transcrever.

Com a revolução política operada no nosso país e a subsequente reformulação cultural, o programa de Latim deveria necessariamente ser sujeito a revisão. Mas se para certas disciplinas o problema que se põe diz respeito sobretudo ao conteúdo "ideológico" ou aos métodos de ensino e não à sua necessidade como indispensável matéria cultural, o latim vem sendo submetido, e já desde longa data, a uma discussão que envolve não apenas os referidos métodos de ensino como a própria validade cultural da disciplina em si.

A disciplina sofre acusações de algum "reacionarismo", tendo em conta as metodologias desatualizadas que eram postas em prática, baseadas na memorização, no distanciamento dos docentes em relação aos alunos, "pela fatigante aprendizagem da língua e não como expressão de uma cultura", pelo afastamento em relação ao contexto cultural que o país vivia e pela ligação estreita à igreja católica.

Apesar de todas estas constatações, o documento realçava o papel importante da aprendizagem da língua latina – "ela é indispensável numa formação cultural suficientemente harmonizada e completa". Salientava ainda, nesta parte inicial, a necessidade de tornar o latim "via de acesso a uma cultura que não só se reflete a vários níveis no processo cultural europeu, mas funciona ainda validamente, e sob vários aspetos, para o que culturalmente e de um modo geral hoje nos interessa".

Ao longo do documento, são poucas e vagas as indicações metodológicas, deixando ao docente a tarefa de seleção de textos/autores bem como dos conteúdos gramaticais. O documento é igualmente vago no que diz respeito a abordagens concretas, no entanto, no que

concerne à memória, apesar de alguma dispersão, reconhece a sua importância, esclarecendo que cabe ao docente "distinguir criteriosamente o que é necessário do que é excessivo, de modo a não agravar o que tem havido de odioso num estudo mecânico, gratuito e estéril".

A conjuntura política que o país atravessava no momento marcou o discurso de inovação e de criatividade, como está patente na seguinte passagem.

Tal trabalho [leitura e análise de obras literárias] seria depois lido numa aula e discutido pelos alunos sob orientação do professor que aproveitaria o ensejo para abrir problemas de cultura actual sobre os quais é possível levar toda a classe a reflectir, num diálogo verdadeiramente criativo.

Destaca-se, ainda, neste documento, o reconhecimento de que a aprendizagem da língua latina abre "possibilidade de dominar o texto original".

Apresentamos no Quadro 10, as linhas gerais deste programa da disciplina de latim.

Quadro 10 – Visão global do "Programa para o ano lectivo de 1974/75"

Estrutura	Textos/autores propostos	Metodologia
1. Questões gerais	- Cícero	- Recurso a traduções em
2. Programa (com destaque	- César	português
para os manuais que deviam	- Vergílio	- Abordagem integral dos textos
ter duas partes – língua e	- Tito Lívio	- Análise estética dos textos
coletânea de textos)	- Quintiliano	- Textos originais
2.1. livros	- Horácio	- Textos criados
2.2. literatura latina	- Salústio	- Recurso à "retroversão"
2.3. gramática	- Ovídio	- "Aulas práticas" para uso do
3. Algumas questões	- Fedro	dicionário, que só deve ser
suplementares	- Séneca	usado após a leitura do texto
	- Plauto	- Leitura e análise de obras
	- Terêncio	- Discussão de temas de cultura
	- Lucrécio	- "Tradução à primeira vista"
	- Catulo	- Leitura em voz alta de textos,
	- Marcial	realizada pelo professor
	- Juvenal	
	- Tácito	
	- Plínio, o Moço	
	- Santo Agostinho	
	*seleção de textos ao critério dos	
	professores	
	- Recurso a materiais diversos:	
	- Fíbula de Preneste	
	- Lei das XII Tábuas	

- Programa de latim publicado em 26/7/78

Este documento, cuja parte inicial foi publicada a 26/07/1978, resulta de uma reestruturação dos Cursos Complementares do Ensino Secundário (Despacho Normativo 140A/78), cujo objetivo primeiro era "reforçar e aprofundar a formação geral, através do desenvolvimento de atitudes, métodos de pesquisa e hábitos de trabalho, indispensáveis ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos".

No documento inicial, encontramos a apresentação do programa, especificamente no que diz respeito ao 10.º ano de escolaridade. No ano seguinte (1979), seguiu-se a publicação dos aspetos específicos ao 11.º ano. Em junho de 1980, foi publicada a versão relativa ao 12.º ano, que completa o ciclo.

Trata-se de um documento estruturado de forma criteriosa, que reflete a preocupação em capacitar os alunos de uma visão ampla em relação ao mundo. Os autores recorrem a bibliografia abrangente, nomeadamente estudos europeus.

Os objetivos gerais traçados aproximam-se de uma lógica de domínios, que, mesmo sem essa referência concreta, se pautam pela diversificação:

- contributo da aprendizagem da língua latina, ao relevo dos aspetos civilizacionais romanos que se projetam na cultura moderna;
- aprendizagem de conteúdos de língua que contribuam para a compreensão e tradução de textos latinos;
 - influência do latim no conhecimento da língua materna;
 - influência das raízes clássicas na literatura portuguesa;
 - influência do latim na aprendizagem de outras línguas;
 - contributo do latim em áreas como a História, a Filosofia ou o Direito.

Redigido numa terminologia mais próxima àquela que usamos na atualidade, este documento é rico em sugestões, em reflexões e abre caminho, em nosso entender, a uma estrutura diferente de documento programático, que deixa de estar centrado na atuação do docente, apresentado o aluno como parte central e a aprendizagem da língua de uma forma cuidada e coerente.

São apresentadas sugestões, inclusivamente, para a elaboração de manuais, o designado "livro do aluno", organizado em áreas temáticas, com recomendações expressas para a inclusão de gravuras e outras ilustrações, para a apresentação dos conteúdos gramaticais depois do texto, que deve ser acompanhado do significado de vocábulos novos, e para a inclusão de exercícios de aplicação. Quanto ao "livro do professor", será de uso exclusivo para o docente, sem, no entanto, "cercear a criatividade e o espírito inventivo".

Da vasta lista de sugestões metodológicas, salientamos a conclusão que é estabelecida no parágrafo que passamos a citar.

Na base de tudo isto estará um pensamento indutivo, sem desprezo, conduto, pela analogia e, como é evidente, pela dedução.

É claramente uma aposta na diversificação de estratégias que reflete uma inovação de pensamento e de entendimento do processo de ensino e aprendizagem da língua latina. A valorização da relação professor-aluno é salientada em todo o documento, como se prova no seguinte parágrafo que transcrevemos.

Em suma, é indispensável que, desde o início, aluno e professor, em estreita colaboração e trabalho persistente, dentro e fora da aula, se empenhem num desenvolvimento progressivo de actividades que contribuam para um mais perfeito conhecimento linguístico e um maior enriquecimento cultural.

Na versão específica para o 12.º ano, encontra-se, já na parte final, um esclarecimento relativo à sequência programática, designadamente o número de horas semanais dedicadas à disciplina, bem como à necessidade de seguir a sequência programática das matérias, tendo em conta a sua natureza.

O Quadro 11 apresenta uma leitura global dos principais aspetos do documento em análise.

Quadro 11 - Programa de latim (10.º e 11.º anos, publicado a 26/7/78, 30/5/79 e junho de 1980)

Estrutura	Textos/	Metodologia
Esti utui a	autores propostos	Wictodologia
1. Introdução	- Textos elaborados e	- Início faseado e progressivo,
2. Objetivos gerais	adaptados (que podem ser	que evite "a entrada imediata
3. Esquema programático	construídos pelo professor)	num texto sem interesse"
3.1. Considerações prévias	- Textos autênticos	- Visão global da língua latina
(pronúncia restaurada)		na história das línguas
3.2. Rubricas do programa do	*Salienta-se a sugestão de	- Situação geográfica e
10.º ano (língua e civilização)	abordagem do texto literário	histórica do povo romano
3.3. Rubricas do programa do	apenas no 12.º ano, não	- Microconversação em latim
11.º ano (língua e civilização)	obstante "o contacto com	- Observação e descrição de
4. Material	textos latinos de cunho	imagens
4.1. Fundamental (textos em	literário, embora relativamente	- Análise orientada de textos
língua latina elaborados, textos	simples" no 11.º ano	- Questionários em latim
autênticos, textos adaptados,		- "Tradução à primeira vista"
textos bilingues, traduções de		- Resumo escrito do texto
autores latinos, notícias sobre		- Versão para latim
aspetos culturais e		- Trabalho de grupo, sobretudo
civilizacionais dos romanos,		na abordagem de temas de
juízos críticos de autores		civilização
clássicos ou modernos, textos		- Leitura de excertos de obras
modernos inspirados em		- Estudo do léxico
personagens ou temas		- Uso do dicionário
clássicos)		
4.2. Subsidiário (visual –		m 1 m
gravuras, fotografias,		- Tradução rigorosa e correta,
diapositivos, mapas, plantas,		fiel ao texto original (numa
discos; impresso – dicionário e		fase mais adiantada de contacto
compêndio de gramática)		com a língua)
5. Livros escolares ("livro-		- Visitas de estudo
-método")		- Recurso à imagem
6. Sugestões didáticas		- Referência constante à
7. Apêndice		herança cultural
7.1. Sugestões bibliográficas		
(língua, cultura, didática, livros		
escolares, diversos)		
7.2. Material visual e sonoro		

- Programa mínimo da disciplina de Latim, 12.º ano (1982-83 e 1983-84)

Este documento é uma coletânea de conteúdos de várias disciplinas – área de letras – destinada aos alunos que pretendem realizar exame nacional.

No capítulo destinado à disciplina, à semelhança das outras disciplinas contempladas, apresenta-se uma listagem dos conteúdos alvo de avaliação no exame nacional. A listagem divide-se em duas partes: língua e cultura. Acrescenta-se, ainda, a lista de autores obrigatórios (Plauto, Terêncio, Catulo, César, Cícero, Vergílio, Horácio, Tito Lívio, Ovídio e Marcial) e de autores facultativos (Salústio, Tibulo, Fedro, Séneca, Plínio e Santo Agostinho).

- Programa de Latim e Grego (publicado a 17 de agosto de 1991)

Este programa resulta da Reforma Curricular, assente nos princípios e orientações básicas definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo e concretizados essencialmente no Decreto-Lei n.º 286/89.

Neste documento estão contempladas as duas disciplinas – latim e grego – contudo, e de acordo com a natureza do nosso trabalho, faremos a leitura apenas do capítulo relativo à disciplina de latim.

O documento é composto por duas partes, como se pode observar no Quadro 12.

À semelhança de outros documentos programáticos já mencionados, este texto principia com uma referência à importância do estudo das línguas clássicas, desenvolvida em três grandes domínios: relação cultural, relação linguística e relação metodológica. Desta parte introdutória, salientamos o último domínio, que é inovador em relação aos documentos mais antigos, uma vez que destaca o contributo da aprendizagem de línguas clássicas ao que concerne "à aquisição de hábitos e capacidades que decorrem da essência destas disciplinas", destacando-se, no caso específico do latim, o facto de se constituir como "um poderoso meio de desenvolvimento do espírito, por via da promoção das capacidades metodológicas, intelectuais e estéticas, criando no aluno o gosto da beleza e permitindo-lhe uma compreensão mais englobante da civilização e cultura europeias."

A estrutura deste programa obedece a algumas alterações relativamente aos anteriores, em particular a inclusão de finalidades, onde se contemplam, de modo global, as áreas de trabalho da disciplina – a herança cultural, a evolução da sociedade ao nível cultural, social, político e económico, os valores estéticos do passado, a consciência linguística, o contributo para a formação pessoal através de práticas de trabalho.

Estas finalidades são depois desenvolvidas em objetivos gerais, organizados em três campos: atitudes e valores, capacidades e aptidões, conhecimentos. Pela primeira vez, em termos de documentos programáticos, se encontra a referência concreta a atitudes e valores. Inicia-se, assim, com esta reforma curricular, uma nova era em questões programáticas em Portugal. A terminologia deste texto começa a aproximar-se daquela que encontramos agora nos documentos vigentes e abre caminho a novas reflexões na área da educação.

Depois da apresentação dos objetivos gerais, encontra-se um quadro geral dos conteúdos dos três anos de ensino, seguido das orientações metodológicas. Toda esta parte dedicada à metodologia, apresentada de forma esquemática no Quadro 12, é desenvolvida de uma forma pouco concreta, no nosso ponto de vista, tendo em conta que, em muitas situações,

se apresenta a justificação de um determinado procedimento em detrimento da estratégia em concreto, como é o caso dos conteúdos gramaticais, da tradução e da versão.

Surge, neste documento, pela primeira vez de forma explícita, a questão da avaliação. No entanto, e tal como acontece na parte dedicada à metodologia, também aqui se observa pouca objetividade na abordagem feita, sendo notória a justificação inicial e global do processo. Destacam-se os vários tipos de avaliação: diagnóstica, formativa, sumativa e contínua. Mais uma vez, não se encontram referências concretas a instrumentos de avaliação, para além dos "testes", para os quais são apresentadas algumas estratégias de elaboração e até de cotação.

A Parte II do programa em análise é, a nosso ver, a parte mais útil para o docente uma vez que apresenta um plano de organização, dividido pelos três anos, no qual se conjugam os conteúdos e os objetivos específicos. Este plano é de extremo valor para a planificação das atividades letivas e contribui para que o docente possa orientar o processo de ensino e aprendizagem de uma forma progressiva e coerente.

Além deste plano organizativo, o documento é composto ainda por três quadros de gestão do programa (10.°, 11.° e 12.°), divididos pelos três períodos do ano letivo, onde se reúne toda a informação anteriormente apresentada, inclusivamente com referência ao número de aulas previstas.

O programa que acabamos de analisar e que está esquematicamente reproduzido no **Quadro 12**, abaixo apresentado, é um documento inovador no panorama educativo em Portugal, apresentando uma estrutura cuidada e completa, reflexo da importante reforma curricular que espelha. No nosso entender, tratava-se de um documento com informação redundante e uma preocupação excessiva na justificação de pressupostos e métodos. Como instrumento de trabalho para a prática docente, é um texto que exigia uma leitura aprofundada e que introduzia muitas questões novas no ensino secundário em geral.

Apesar de todo o caráter diferente e de rutura estrutural com o passado, ao nível da metodologia, não se encontram inovações de fundo. Mantém-se, por um lado, a importância do latim como "porta de acesso" ao mundo da Antiguidade romana, quer através dos textos quer através da civilização e cultura. Não constam, por outro lado, estratégias que já estavam contempladas em documentos anteriores, como sejam o uso do questionário em latim e o recurso à oralidade, para além da fase de iniciação à língua.

Quadro 12 - Programa de Latim (ensino secundário, publicado a 17/8/1991)

Estrutura	Textos/	Metodologia
Esti utui a	autores propostos	Mictodologia
Parte I	10.º ano	1. Iniciação ("problema fulcral do ensino
1. Introdução	- Textos elaborados	do latim")
2. Finalidades	- Textos adaptados de	- Sensibilização para os benefícios do
3. Objetivos gerais	autores latinos	estudo do latim
4. Conteúdos – visão		- Progressão moderada que evite a
geral:	11.º ano	desmotivação e a desistência
- fonética	- Fedro	- União entre a morfologia e a sintaxe
- morfologia	- Eutrópio	- Abordagem progressiva das estruturas
- sintaxe	- Tito Lívio	básicas da língua
- temas culturais	- César	- Aquisição de vocabulário relativo ao
- autores	- Cícero	mundo romano
5. Orientação	- Plauto	- Uso do dicionário e da gramática apenas
metodológica		a partir do 2.º ano de estudo da língua
6. Avaliação	12.º ano	- Conversação em latim (apesar de não
Parte II	- Cícero	constar dos objetivos específicos, admite-
- Plano de organização e	- Vergílio	se a sua mais-valia nesta etapa)
sequência do ensino-	- Horácio	2. Estudo dos conteúdos gramaticais
aprendizagem	- Santo Agostinho	- Método indutivo (partir do texto ou de
- Gestão do programa	- Plauto	frases simples)
- Sugestões bibliográficas		- Exercícios de aplicação
		- Sínteses intermédias
		- Abordagem de determinados conteúdos
		numa perspetiva diacrónica
		- Opção por um ritmo lento que
		acompanhe a análise e a tradução
		3. Vocabulário
		- Recurso à etimologia
		- Exercícios sobre formação de palavras
		- Exercícios de associação de palavras por
		"centros de interesse" ou campos
		semânticos
		- Testes formativos e sumativos, que
		fomentem a aquisição de vocabulário
		4. O uso do dicionário
		- Sessões de orientação e treino
		- Tradução, em grupo, de pequenos textos
		5. Análise e tradução do texto literário
		- Leitura expressiva pelo professor
		- Diálogo sobre o texto
		- Análise de estruturas morfossintáticas
		- Tradução do texto
		- Análise da literariedade do texto
		- Leitura expressiva pelos alunos

6. Versão para latim
- Exercícios pequenos e simples, que
surjam o seguimento da tradução de um
texto e que façam uso do mesmo
vocabulário e insistam nas mesmas
construções
7. Materiais auxiliares
- Utilização de um "livro método"
- Organização, pelo aluno, de um dossier,
onde constem sínteses, vocabulário, fichas
informativas, fichas de trabalho, materiais
recolhidos de forma autónoma
- Utilização de materiais diversos (visuais e
sonoros)
- Realização de visitas de estudo,
recorrendo à interdisciplinaridade
- Utilização do quadro para explicações,
registos vários, exercícios práticos

- Orientações de Gestão do Programa (agosto de 1995)

Este documento, que vem acrescentar alguns esclarecimentos ao Programa de 1991, começa por reforçar o objetivo principal do estudo do latim – "compreender e traduzir corretamente, com o auxílio do dicionário, textos latinos de dificuldade moderada". É um texto composto por duas partes:

Parte I – "Núcleo significativo de objectivos e conteúdos da disciplina de latim e seu desenvolvimento ao longo de três anos";

Parte II – "Texto de apoio à gestão do programa".

Destaca-se, na Parte I, a importância que é atribuída a uma iniciação "sólida" da disciplina e de "um prosseguimento lento", que valorize a aquisição de vocabulário.

No que diz respeito às rubricas culturais, esta orientação alerta para o facto de não se poder transformar a disciplina de latim numa disciplina de história, salientando que estes conteúdos "são apenas pontos de referência e apoio para o estudo dos textos latinos". É vincada a ideia de que a disciplina de latim deve assentar no estudo das "estruturas da língua" e no "treino de análise e tradução de textos latinos".

Ao longo da Parte II, este documento faz referência aos objetivos específicos, estabelecendo a listagem dos conteúdos mínimos a cumprir em cada domínio do programa. Além desta listagem, são feitas também algumas advertências relativamente à concretização de alguns objetivos específicos, sempre em linha com o Programa de 1991. Estas recomendações são apresentadas por ano de escolaridade.

No que diz respeito ao texto, no 10.º ano, aponta-se para o recurso a textos "muito simples". Ao nível do 11.º ano, salienta-se o papel fundamental do texto "para o cumprimento dos objectivos fulcrais do ensino desta língua", aconselhando-se o recurso a textos autênticos, "fáceis, ou anotados e contextualizados", acrescentando-se também a não obrigatoriedade de abordar todas as sugestões do programa, esclarecendo, mesmo, que, de todos, Plauto é o "menos relevante". Relativamente ao 10.º ano, aconselha-se uma gestão "equilibrada", que valorize a abordagem de Cícero e Vergílio (mais uma vez, no que concerne a Plauto sugere-se, mesmo, a leitura "em casa" de *Anfitrião*, deixando para a sala de aula a "análise e tradução de um ou dois textos do original latino").

Relativamente aos aspetos de civilização romana, este documento, e de uma forma transversal aos três anos, sugere moderação na sua abordagem e sempre em estreita relação com os textos a estudar.

1.4.2. Programas da disciplina de Latim (em vigor)

Latim A (10.º e 11.º anos)

O *Programa de Latim A*, para o 10.º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, homologado a 22/02/2001⁸, divide-se em quatro partes: introdução, apresentação do programa, desenvolvimento do programa e bibliografía (cf. Quadro 13).

Tendo em conta que este documento se inseria na Revisão Curricular iniciada nesse ano, salienta-se a contextualização da disciplina em relação aos princípios dessa revisão e da Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecendo-se uma relação com o *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI apresentado à UNESCO*. Contudo, e pensando na importância que este programa encerrava, tendo em conta o contexto educativo em que se inseria, notamos ausência de algum arrojo. Teria sido relevante arriscar novos domínios e novas metodologias, que contribuíssem para o relançamento de uma disciplina que, visivelmente, estava votada ao desinvestimento.

Além do mais, consideramos que, ao nível da organização do documento, teria sido mais eficaz que a apresentação do programa partisse de uma parte comum e, depois, então, se fizesse o desdobramento em relação ao 10.º ano e em relação ao 11.º ano, de modo a evitar alguma redundância na abordagem dos tópicos.

⁸ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/latim_a_10.pdf https://www.dge.mec.pt/latim-ch-lh (consultado a 04/09/2018)

Na introdução, realça-se a importância da articulação entre o presente e o passado, a importância de estabelecer ligações com outras áreas do saber e o contributo da disciplina para áreas como as línguas e as literaturas. No entanto, estes aspetos são abordados sem que haja, ao longo do texto, uma concretização através da metodologia sugerida, através da seleção de textos ou através dos conteúdos relacionados com a cultura e com a civilização.

Esta introdução, que se encontra no programa da disciplina de latim de 10.º ano, abarca o conjunto dos dois programas, 10.º e 11.º anos, podendo, a nosso ver e como já afirmarmos, constituir uma parte comum.

A segunda parte do programa – apresentação – subdivide-se em vários pontos:

- finalidades e objetivos da disciplina de latim A;
- apresentação dos conteúdos programáticos (esquema geral dos conteúdos/temas);
- sugestões metodológicas gerais;
- avaliação;
- competências a desenvolver;
- recursos.

Da leitura que realizámos ao documento, salientamos a ênfase que é atribuída à ligação com a língua portuguesa, nomeadamente na definição de finalidades e objetivos. No nosso entender, esta valorização, que depois não se corporiza na definição de conteúdos, pode contribuir para uma certa desvalorização da essência da disciplina de latim. A disciplina deve ser autónoma e ter um carácter individual, embora a ligação com a língua e literatura portuguesas possa e deva ser realizada. Neste ponto, realçamos ainda a escassa referência que é feita a domínios como a escrita, a leitura ou a oralidade.

Na apresentação dos conteúdos programáticos, destaca-se a hierarquia que se estabelece, na visão do particular para o geral, ou seja, uma visão específica do homem romano, tendo em conta os variados aspetos do seu quotidiano, e uma visão de conjunto, que reflita a vida em sociedade. Contudo, em nosso entender, há algumas referências que careciam de maior especificidade, como é o caso do parágrafo, "Mas só podemos estudar as questões culturais numa interligação com a língua, veículo de transmissão dessa cultura." Não discordamos desta referência, no entanto o domínio da cultura é demasiado marcante para surgir apenas interligado com a língua. Em nossa opinião, como aliás já mencionámos ao longo deste capítulo, a cultura pode ser a "porta de entrada" para o latim, quer através da motivação quer na abordagem do contexto em que os textos se inserem.

Nas referências relativas às metodologias, que depois serão amplificadas, nota-se a tentativa de aproximar a disciplina ao discurso de construção de autonomia que emergia na

altura, no entanto é percetível ainda uma grande centralidade na figura do professor e algum contrassenso no que diz respeito à valorização da memória. Por um lado, apela-se à centralidade do aluno na construção do seu conhecimento, mas, por outro lado, as sugestões metodológicas estão longe dessa centralidade, o que, a nosso ver, pode constituir um contrassenso. A este respeito, consideramos que as indicações dadas são pouco objetivas, a título de exemplo refere-se a sugestão de "organizar materiais/exercícios diferentes e variados", sem, no entanto, se esclarecer em que deve constituir essa diferença e essa variedade. Notamos também, uma vez que o programa é de 10.º ano, a falta de referência às estratégias de motivação. Em síntese, há alguma redundância nestas sugestões que abrangem, quase exclusivamente, o universo do texto e da cultura.

No que concerne à avaliação, salienta-se o seu carácter formativo e formador, que deve decorrer de um processo contínuo, cujos critérios devem ser explicitados "da forma mais completa possível". Destaca-se, de igual modo, a relevância de que se reveste a avaliação de diagnóstico, como é designada no documento em análise, sobretudo na perspetiva de detetar "as dificuldades do aluno em questões que constituem pré-requisitos para a planificação das actividades." O documento apresenta uma listagem de instrumentos de avaliação e termina este ponto com a ressalva de que a adequação das estratégias contribuirá para "superar dificuldades e levará a consecução dos objectivos estabelecidos para cada unidade didáctica."

Ainda neste segundo ponto, e no que diz respeito às competências a desenvolver, só agora se refere à escrita, sem qualquer pormenorização ou apresentação de estratégias concretas de trabalho.

No que diz respeito aos recursos, e considerando a ligação ao Português, que é vincada ao longo do programa, julgamos que a listagem de títulos é reduzida, devendo ser alargada a vários outros autores que abordam as temáticas clássicas e que são objeto de estudo na disciplina de Português.

Passamos para a terceira parte do programa — Desenvolvimento do programa de 10.º ano. Tendo em conta a apreciação que já realizámos, assinalamos, neste ponto, alguns aspetos que, no nosso entender, poderiam ter tido uma abordagem diferente. Na introdução a esta questão, refere-se que "não se apresentam pré-requisitos, conceitos ou competências adquiridas no ensino básico, indispensáveis para o desenvolvimento do programa". Tal questão torna-se suscetível de discordância, como aliás se confirma no próprio documento. Será primordial que o aluno recupere aprendizagens relacionadas com a língua, a cultura ou a história de Roma e que possa estabelecer ligação entre esses aspetos e os conteúdos que vão ser trabalhados na disciplina de latim. Este facto é importante, não só para o desenvolvimento

das competências específicas da disciplina, como também para que o aluno tenha a perceção de que esta língua e respetiva cultura, agora novas no seu currículo, são parte integrante de outras áreas, já suas conhecidas. A introdução finaliza enfatizando a importância de que "o estudo da língua e o da civilização e cultura têm de ser paralelos e complementares."

O documento prossegue apresentando a organização dos conteúdos. A este propósito, notamos alguma discrepância entre as finalidades e os objetivos, previamente definidos, e lista de conteúdos. A gramática assume um papel central num documento em que se nota a ausência explícita de domínios como a leitura, a escrita e a oralidade.

Quanto às sugestões metodológicas (cf. Quadro 13), que já tinham sido abordadas numa parte introdutória, destacamos as referências ao texto e sua centralidade na aula de latim, aliado a estratégias de leitura, compreensão e, por fim, tradução. Como já referimos, teria sido importante o destaque destes domínios em outros pontos do documento, sob pena de perderem a sua identidade e valor.

Seguindo a mesma lógica da Parte II, esta terceira parte termina com uma referência à avaliação, agora de uma forma mais genérica, no entanto aponta-se uma listagem daquilo que os alunos deverão ser capazes, no final do 10.º ano:

- ter consolidado as estruturas morfo-sintácticas essenciais da língua latina e ser capaz de as relacionar com a língua portuguesa;
- revelar capacidades de análise e de aplicação a novas situações;
- possuir um corpus lexical adequado aos temas programáticos;
- interpretar e traduzir um texto latino aplicando os conhecimentos de língua e de cultura;
- demonstrar abertura e espírito crítico no confronto do passado com o presente, na continuidade/descontinuidade de valores e manifestações culturais.

A finalizar, é apresentada uma lista de bibliografia bastante completa que se subdivide pelas várias áreas da disciplina (civilização e cultura, língua, pedagogia e didática).

Para sintetizarmos a leitura que fizemos deste documento, organizámos no Quadro 13, à semelhança do que fizemos para os documentos abordados no ponto anterior, os aspetos essenciais relativos à estrutura, textos/autores propostos e metodologia.

Quadro 13 – Programa de Latim A – 10.º ano (homologado a 22/02/2001)

Estrutura	Textos/	Metodologia
	autores propostos	6
I. Introdução	Textos	Gerais
II. Apresentação do	- Textos construídos	- "relação pedagógica orientada para a
programa	- Textos de autor	autonomia"
- Finalidades e Objetivos	autênticos ou adaptados	- "estratégias adequadas a cada situação
- Apresentação dos	(textos narrativos,	concreta e motivadoras de novas
coteúdos programáticos	cartas, fábulas)	aprendizagens"
- Esquema geral dos	- Sententiae	- Aprendizagem a partir da descoberta pelo
coteúdos/temas	- Epitáfios	aluno e baseada em conhecimentos anteriores
- Sugestões metodológicas	- Inscrições	- Valorização da memória
gerais	- Graffiti	- Suporte constante fornecido pelo professor
- Avaliação		
- Competências a	Autores	Específicas
desenvolver	- Cícero	- Iniciação voltada para o despertar do
- Recursos	- Cornélio Nepos	interesse dos alunos pela disciplina e sua
III. Desenvolvimento do	- Eutrópio	importância
programa do 10.º ano	- Fedro	- Revisão e consolidação de conhecimentos
A. Módulo introdutório	- Ovídio	fundamentais ao nível da língua portuguesa e
I. A presença e a influência	- Petrónio	da história de Roma
da cultura clássica na arte	- Plauto	- Abordagem da língua a partir do texto
e na língua portuguesas	- Plínio, o jovem	- Leitura em voz alta, que permita a aquisição
II. Influência a literatura	- Tito Lívio	de vocabulário e a memorização de estruturas
portuguesa	- outros	- Questionários dirigidos pelo professor para
III. Reflexão sobre a		exploração e compreensão do texto
língua portuguesa		- Atividades de "memorização do
B. Conteúdos		vocabulário"
I. Civilização e cultura		- Estudo gradual da morfologia e da sintaxe
II. Língua		- Tradução do texto, depois da sua
III. Textos		compreensão
IV. Autores		- Exercícios de "aplicação do vocabulário e de
Proposta de gestão do		questões de sintaxe e morfologia"
programa		
Sugestões metodológicas		
Avaliação		
IV. Bibliografia		

O programa para a disciplina de latim de 11.º ano, homologado a 08/01/2001, é construído em sequência de tudo o que foi estipulado para o 10.º ano.

Tendo em conta que este documento vem no seguimento da versão publicada o anterior, a estrutura é muito mais sucinta e faz referência constante ao que ficou estabelecido nessa versão do 10.º ano.

A introdução, sucinta, começa por esclarecer o carácter sequencial da disciplina ao nível do 11.ºano, reforçando-se o trabalho de continuidade em relação ao ano anterior, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos de civilização e cultura. Em relação aos conteúdos de língua, nada se refere nesta parte introdutória.

Na segunda parte, este documento apresenta uma listagem dos conteúdos programáticos. Para além dos conteúdos de civilização e cultura, os conteúdos gramaticais surgem sobretudo em formato de revisão e consolidação, embora se acrescentem algumas especificidades da língua.

Seguidamente apresenta-se uma proposta de gestão do programa, com a ressalva de que se trata "de guião para uma distribuição equitativa, equilibrada e progressiva dos conteúdos ao logo do ano lectivo."

Quanto a sugestões metodológicas, parte seguinte do documento, reforça-se o trabalho de continuidade em relação ao 10.º ano e, como tal, "são aplicáveis, portanto, todas as estratégias e sugestões de actividades já enunciadas." Destaca-se, no entanto, a introdução do dicionário como "auxiliar de trabalho". Evidencia-se, neste documento, a valorização que é dada à leitura, essencialmente compreensiva, tendo em conta a influência que pode ter na interpretação textual. A nosso ver, esta sugestão já devia ter sido explorada no 10.º ano, preparando o aluno *pari passu* para determinadas atividades que devem assumir um carácter rotineiro.

A parte dedicada à avaliação também não acrescenta novidades ao documento relativo ao 10.º ano, para além dos tópicos "expressar, em língua materna, com clareza e rigor, os seus conhecimentos e reflexões" e "relacionar a língua e cultura latinas com a língua e cultura portuguesas."

Continua a notar-se, neste programa de 11.º, a falta de referências específicas em relação aos domínios de escrita e de oralidade.

A bibliografia segue a lógica apresentada no documento relativo ao 10.º ano.

No Quadro 14, apresentamos os aspetos essenciais relativos à estrutura, textos/autores propostos e metodologia.

Quadro 14 – Programa de Latim A – 11.º ano (homologado a 08/01/2001)

Estrutura	Textos/	Metodologia
<u> </u>	autores propostos	The control of the co
- Introdução	Textos	- "Aprofundamento e consolidação dos
- Conteúdos	- Textos elaborados	conhecimentos"
programáticos	- Textos adaptados	- Revisão e "completa assimilação dos
 I. Civilização e cultura 	- Textos autênticos	conteúdos adquiridos ao longo do 10.º ano",
II. Língua	- Textos em tradução	através de textos simples
III. Textos	- Inscrições	- Exercícios de "revisão e sistematização" e de
IV. Autores		consolidação
- Proposta de gestão do	Autores	- Abordagem de conteúdos novos "de acordo
programa	- Cícero	com o tema de cultura em estudo"
- Sugestões	- Estrabão	- Atividades que promovam a "aprendizagem
metodológicas	- Eutrópio	do léxico", levando "à sua memorização e
- Avaliação	- Marcial	alargamento"
- Bibliografia	- Petrónio	- Prática de tradução com o dicionário
	- Plauto	- Exercícios que levem "a compreender e a
	- Plínio, o Moço	memorizar estruturas linguísticas
	- Plínio, o Velho	fundamentais no latim e no português"
	- Pompónio Mela	- Abordagem de temas de civilização e cultura
	- Quintiliano	em "estreita relação com a língua"
	- Séneca	- Leitura textual "precedida de uma integração
	- Tito Lívio	temática e contextual"
	- Varrão	- Leitura conducente à identificação do tema
		global
		- Análise textual depois da "compreensão
		global"
		- Tradução, primeiro "literal", mas com vista
		ao "aperfeiçoamento progressivo"
		- Atividades práticas que proporcionem "um
		ensino tanto quanto possível diferenciado"

Latim B (12.º ano)

O programa da disciplina de latim de 12.º ano, homologado a 25/03/2002, diz respeito a uma área de carácter optativo para alunos "do Curso Geral de Línguas e Humanidades que, tendo completado dois anos de língua latina, pretendem dar continuidade ao estudo iniciado no 10.º ano".

Em termos estruturais, este documento segue a linha de redação dos documentos anteriormente analisados, respeitantes ao 10.º e aos 11.º anos, dividido em quatro partes.

Na introdução, Parte I, apresenta-se o documento, com a ressalva de que se trata de um programa independente em relação aos programas dos anos anteriores, mas que deve "ter em conta as aprendizagens anteriores."

A Parte II, essencialmente descritiva, começa por elencar as finalidades e os objetivos do programa. Neste ponto há a realçar a evolução que se verifica em relação aos programas do

10.º e 11.º ano, nomeadamente ao nível da visão reflexiva em relação aos textos, aos conteúdos de língua e de cultura. Há um claro desafio a atividades que envolvem a ponderação entre domínios diferentes, numa perspetiva de maior aproximação a um nível de estudos superiores que, certamente, seria a meta dos alunos que escolhessem a disciplina.

A apresentação dos conteúdos programáticos, em esquema nesta primeira parte, é antecedida de uma explanação acerca dos contributos da aprendizagem da língua latina neste nível de estudos, tendo em conta o seu carácter de "síntese da cultura romana, dos seus valores, das suas manifestações, da sua projecção no mundo de hoje." Foca-se o conceito de *humanitas* e a sua relevância para o humanismo moderno.

No que diz respeito às sugestões metodológicas, este documento é passível de causar uma certa ambiguidade em relação ao universo de alunos que poderiam frequentar a disciplina – "destinado a alunos que já frequentaram com aproveitamento dois anos da língua latina" – uma vez que na introdução do documento apresentava a disciplina sem obrigatoriedade de precedência, as propostas apresentadas são de "carácter geral". Estas sugestões centram-se sobretudo nos textos e na sua relação com os outros domínios da disciplina.

Em relação à avaliação, estão contempladas, de modo genérico, a avaliação formativa e sumativa, realçando, "para além dos conhecimentos e competências, o desenvolvimento de capacidades e atitudes."

Destacamos, de seguida, a parte relativa às competências a desenvolver, que, neste documento, surgem divididas em quatro categorias: competências linguísticas, competências literárias, competências culturais e competências pessoais e comportamentais. É uma forma de organização que revela evolução positiva em relação aos documentos anteriores e que patenteia as novas tendências de organização curricular, constantes da reforma que estava em curso.

A segunda parte do documento termina com a listagem de recursos, apresentada em formato de sugestão "para ilustrar, compreender ou enriquecer os temas em estudo."

A Parte III – Desenvolvimento do programa – tem, por sua vez, também, uma introdução, onde se apresenta o tema global deste documento programático, "O Homem Romano – o sentimento de si e do mundo (século I a.C. / século II d.C.)", bem como as temáticas significativas que norteiam a sua organização.

De seguida, é exposta a listagem global de conteúdos e, depois, a proposta de gestão do programa, organizada por unidades.

Na continuação da análise do documento, passamos à parte dedicada às sugestões metodológicas, da qual se destaca o tratamento do texto e a abordagem das questões de

civilização e cultura. Salienta-se a ligação sugerida com a literatura portuguesa, nomeadamente com *Os Lusíadas*, a propósito do estudo de excertos da *Eneida*, e com poetas portugueses, a propósito do estudo das *Odes* de Horácio. O documento integra, inclusivamente, uma síntese dos momentos que devem ser contemplados na análise textual:

- o enquadramento no contexto;
- a relação com a temática em estudo;
- os valores que transmite;
- as influências que manifesta;
- o seu valor literário;
- a relação com a literatura portuguesa e/ou a cultura ocidental.

Da análise do texto prevê-se sempre a chegada à etapa da tradução e acrescenta-se, neste nível, a possibilidade de um comentário ao texto. São elencadas, ainda, as várias atividades que poderão contribuir para o cumprimento dos objetivos específicos de cada unidade didática e que passam pela leitura global do texto, a análise morfossintática, a exploração vocabular, "o confronto com textos de natureza diversa", a tradução, "o comentário ideológico e/ou literário" e a relação "com textos da literatura portuguesa que revelam a influência latina."

A avaliação é abordada numa perspetiva genérica, no entanto, nota-se uma maior centralidade no aluno e na sua aprendizagem. Esta parte termina, à semelhança dos documentos relativos ao 10.º e ao 11.º ano, com uma lista de todos os aspetos que o aluno consiga realizar no final do ano letivo.

Tal como nos documentos anteriores, também neste a bibliografía se divide consoante os vários domínios da disciplina. Neste caso concreto: cultura/civilização, língua e literatura.

Quadro 15 – Programa de Latim B – 12.º ano (homologado a 25/03/2002)

Estrutura	Textos/	Metodologia
	autores propostos	
I. Introdução	Textos literários	Gerais
II. Apresentação do	- Prosa histórica	- Seleção de textos com base nos temas de
programa	- Epopeia	civilização/cultura e nos objetivos da disciplina
- Finalidades e	- Filosofia	- Abordagem textual que conduza a uma reflexão
objetivos da disciplina	- Poesia Lírica	sobre os autores
de latim B	- Sátira	- Abordagem textual a partir de aspetos temáticos,
 Apresentação dos 	- Novela	linguísticos e literários
conteúdos		- Exercícios de exploração temática com base em
programáticos	Autores	textos traduzidos e textos bilingues
- Esquema geral dos	- Cícero	- Aprendizagens que privilegiem "a análise, a
temas/conteúdos	- Catulo	interpretação e o comentário de texto como forma de
- Sugestões	- Virgílio	transmissão de uma cultura"
metodológicas gerais	- Horácio	Específicas
- Competências a	- Tito Lívio	- Iniciação através de textos em prosa
desenvolver	- Marcial	- Consolidação dos conceitos de <i>Pax Romana</i> e
- Recursos	- Petrónio	glorificação do império, a propósito da política de
III. Desenvolvimento	- Apuleio	Augusto
do programa		- Relação com a literatura portuguesa (<i>Os Lusiadas</i> e
- Introdução		poetas vários)
- Conteúdos		- Exploração da temática "reflexão sobre o mundo e a
programáticos		vida", a propósito de excertos retirados de obras de
 Gestão do programa 		Cícero
- Sugestões		- Reflexão em torno de temas filosóficos, a propósito
metodológicas		das <i>Odes</i> de Horácio
IV. Bibliografia		- Reflexão em torno da temática "manifestação de
		sentimentos pessoais", a propósito de excertos das
		Bucólicas de Vergílio, da poesia lírica de Catulo, de
		excertos de sátiras de Horácio e de Marcial, da novela
		de Petrónio e da novela de Apuleio
		- Estudo do texto "enquanto veículo da cultura de uma
		época"
		- Análise de "questões de morfologia e sintaxe que
		facilitem a compreensão do texto"
		- Análise de texto com vista a "uma consolidação e
		alargamento dos conhecimentos linguísticos,
		adquiridos, incluindo o lexical, e à verificação da sua
		dimensão estética"
		- Exercícios gramaticais diversos "para
		exemplificação de novas estruturas", "para aplicação
		de conhecimentos adquiridos" e "para avaliação e
		reformulação do trabalho"
		- Estudo do léxico numa perspetiva de evolução
		semântica e de questões de etimologia - Abordagem de questões relativas à expressividade da
		linguagem
		 Análise e compreensão de texto com vista à tradução Produção de comentário global de textos
		- Trodução de comentario global de textos - Trabalho de pesquisa autónomo
		- Atividades várias de leitura global de texto que
		conduzam a um comentário ideológico e/ou literário
	I	conduzani a uni comentario ideologico e/ou iliciario

1.4.3. Metas Curriculares da disciplina de latim

O documento relativo às *Metas Curriculares*, datado de julho de 2015, insere-se na revisão do Currículo Nacional, iniciada em 2011 e implementada no ano letivo de 2002/2003.

Começamos por salientar que este documento apresenta uma seleção de conteúdos, proveniente dos programas, organizados de uma forma muito clara e de fácil leitura.

Na introdução, destaca-se a afirmação que intensifica, por um lado, "o valor intrínseco da língua latina e o conhecimento civilizacional que lhe está agregado" e, por outro lado, "o valor funcional que se lhe reconhece, sobretudo na aprendizagem de outras línguas." Este documento tem como objetivo, como aliás nele é referido, "fazer ressurgir esse duplo valor" e contribuir para que a disciplina recupere o seu lugar no panorama educativo português.

Na leitura específica que fazemos à divisão de conteúdos pelos dois anos, voltamos a destacar a organização, embora notemos alguma preponderância de conteúdos culturais e civilizacionais. Acreditamos que a intenção seria dotar o aluno de um domínio completo no que diz respeito a todos os aspetos que compõem a cultura romana, contudo parece-nos que há alguma ambição que, em sala de aula, poderá contribuir para uma certa dispersão. No que diz respeito à gramática, notamos uma seleção de conteúdos em relação ao programa. A listagem é mais restrita, acrescentando-se conteúdos novos apenas no que respeita à história da língua e à sua evolução, definindo-se quatro objetivos, seguidos dos respetivos descritores, para este conteúdo. Também neste ponto consideramos ter havido alguma pretensão, quer pela extensão dos descritores quer pelo facto de estarem definidos para o 10.º ano, correndo-se o risco de alguma exaustão. Por outro lado, este é, sem dúvida, um aspeto que desperta o interesse dos alunos e, como tal, talvez por isso, careca de tanto protagonismo.

Ainda no que diz respeito ao 10.º ano, ressaltamos a valorização atribuída à leitura, compreensão e análise de textos, parecendo-nos muito adequada a definição dos descritores e o destaque que se confere aos géneros textuais.

Na passagem para o 11.º ano, voltamos a notar algum exagero no que respeita aos conteúdos de civilização e cultura, como aliás já tínhamos referido em relação ao 10.º ano. Na parte dedicada à gramática, e tal como acontecia no documento do Programa, os conteúdos surgem essencialmente em forma de consolidação, aos quais se acrescentam conteúdos de maior aprofundamento. Consideramos, por outro lado, muito bem definidos os objetivos relacionados com o tópico "Do latim ao português." Ao contrário do que se verificava no Programa, neste documento em concreto há uma maior especificidade na interligação entre o latim e o português, quer no que diz respeito à cultura quer em relação aos conteúdos

gramaticais. Parece-nos ser esta uma mais-valia das *Metas Curriculares de Latim*. À semelhança do que assinalámos em relação ao 10.º ano, também nesta parte se verifica o cuidado em relação à leitura, compreensão e análise de textos, elencando uma série de descritores que valorizam este domínio central do ensino e aprendizagem da língua latina.

1.4.4. Aprendizagens Essenciais da disciplina de latim

Em agosto de 2018, e na sequência da publicação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o Ministério da Educação publicou o documento *Aprendizagens Essenciais de Latim A*, 10.º e 11.º anos, e *Latim B*, 12.º ano.

Nesta visão renovada, as *Aprendizagens Essenciais* das várias disciplinas estabeleciam um ponto de partida para a flexibilidade curricular.

Organizadas em três documentos diferentes, as *Aprendizagens Essenciais* de latim estabelecem o conjunto das aprendizagens consideradas fundamentais que um aluno, no final do 11.º ano ou do 12.º ano, tenha adquirido.

Na introdução ao documento relativo ao 10.º ano, apresenta-se uma reflexão acerca do papel da disciplina no currículo do ensino secundário, pautado por um perfil de base humanista. Ainda na introdução, voltamos a constatar a insistência na relação com o Português, que já referimos a propósito do Programa, mas destacamos o relevo dado à competência comunicativa, ainda que numa perspetiva apenas de interdisciplinaridade.

Este documento divide-se em dois grandes domínios: civilização/cultura e língua/texto.

Da leitura que fizemos dos documentos anteriores, notámos alguma preponderância do domínio da gramática, questão que acaba por ser assumida neste documento, quando se afirma: "Reduzindo à essencialidade o Programa e as Metas Curriculares em vigor, definemse concretamente as questões de civilização e cultura e especificam-se as aprendizagens da língua, retirando o estudo exaustivo das questões gramaticais".

Realçamos, na parte final, a valorização atribuída à análise de texto, na parte final, tendo em conta as especificidades introduzidas nos respetivos descritores.

O documento respeitante ao 11.º ano estabelece-se numa linha de consolidação e revisão, como aliás já vínhamos notando quer no Programa quer nas Metas Curriculares. A ligação com a língua portuguesa continua muito vincada, facto que, no nosso entender, poderá contribuir para alguma desvalorização das especificidades da língua latina. A solução, no nosso ponto de vista, reside em se encontrar uma medida certa que mantenha a

individualidade da língua latina, mas que permita, de igual modo, realçar o vínculo que se estabelece com a língua portuguesa.

À semelhança do que se verificava no documento relativo ao 10.º ano, também neste se optou pela divisão entre dois domínios, notando-se do mesmo modo alguma tendência de síntese e objetividade, facto que vai ao encontro dos objetivos do documento e que pode contribuir de forma positiva para a organização do trabalho docente.

Por último, analisamos o documento relativo ao 12.º ano, latim B, disciplina de opção apenas para o 12.º ano e que não prevê a obrigatoriedade de frequência de latim nos anos anteriores, apesar de na frase inicial se referir "tendo em conta os conhecimentos já adquiridos na disciplina de latim A." As *Aprendizagens Essenciais* de latim B centram-se nos temas de cultura e de literatura, destacando-se Virgílio e Horácio e a sua influência sobretudo ao nível da literatura portuguesa. Prevê-se, também, o aprofundamento e consolidação de conteúdos gramaticais, acrescentando alguns conteúdos específicos para este ano, facto que, no nosso entender poderá trazer constrangimentos aos alunos que não tenham frequentado a disciplina de latim A.

Julgamos que uma disciplina com este carácter opcional e sem obrigatoriedade de precedência no estudo do latim carecia de um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes voltado essencialmente para a cultura, a literatura e a interligação com o Português, agora sim justificando-se pelo contributo que poderia representar "para o enriquecimento pessoal e o desenvolvimento de valores humanos."

1.4.5. Visão global acerca dos documentos programáticos

A leitura e análise dos documentos programáticos, desde o ano letivo de 1974/1975 até à atualidade, permitiu-nos traçar algumas linhas de reflexão que contribuem para a ligação que pretendemos estabelecer entre o passado, o presente e o futuro.

Constatámos, da leitura feita, que os programas da disciplina de latim têm sido objeto de alterações a vários níveis, desde a estrutura e organização até à própria formulação linguística.

Os primeiros documentos (de 1974 a 1983) eram textos mais breves e concisos, que deixavam na "mão" do professor muitas das decisões importantes, nomeadamente em termos de conteúdos gramaticais e de autores/textos a abordar. À medida que nos vamos aproximando da atualidade, estes documentos tomam um carácter mais normativo e regulador, apresentando referências concretas relativamente aos vários domínios da disciplina.

O texto assume-se, em todos os documentos analisados, como o grande elemento central, em torno do qual os restantes domínios se conjugam. É transversal a noção de que o texto é "porta de entrada" para o mundo romano e, como tal, é dada ênfase à sua leitura e compreensão. É a partir do texto que se chega aos conteúdos gramaticais e aos conteúdos de civilização e cultura. Os autores selecionados, quando esse aspeto está contemplado, são variados e abrem um leque alargado de opções, sem que, na maioria das situações, se refira a obra ou o texto, deixando essa opção ao critério do professor. Neste ponto, de realçar, que se nota algum excesso, comum a todos os documentos, no que diz respeito ao número de autores selecionados. De salientar que, no ano de 1995, foi publicado um documento com orientações de gestão programática que apresentava os conteúdos/objetivos essenciais a cumprir. Na atualidade, os documentos relativos às *Metas Curriculares* e às *Aprendizagens Essenciais* seguem a mesma linha de simplificação.

Em relação aos conteúdos de língua e de civilização/cultura, notamos que as referências dos vários documentos são semelhantes.

As alterações maiores encontram-se ao nível da estrutura/organização. Passamos de documentos muito objetivos e, de certa forma, vagos (documentos de 1974 a 1983), para um documento estruturalmente diferente (documento de 1991), que refletia a Reforma Curricular vigente e que assentava em linhas orientadoras mais precisas e objetivas.

No que diz respeito ao programa de 2001 (ainda em vigor), constatamos que se trata de um documento de difícil leitura, com informação redundante e repetida, o que torna o trabalho docente mais penoso. Este programa, apesar de ser ainda um documento de referência, foi concretizado e significativamente reduzido através dos documentos *Metas Curriculares* e posteriormente *Aprendizagens Essenciais*.

Realçamos, em síntese, o papel que é atribuído ao aluno – principal agente do processo educativo – e que, progressivamente, se torna mais notório e vincado. Esta centralidade resulta, na nossa perspetiva, das várias reformas que têm sido implementadas e da reflexão que tem sido realizada em torno da temática da educação.

1.5. Considerações gerais

O percurso que traçámos através da legislação vem comprovar a tendência que mencionámos no início do presente capítulo: é um facto que, em Portugal, há uma grande diversidade de leis relativas ao sistema educativo. As alterações, porém, nem sempre são completas inovações, assistindo-se muitas vezes a retornos.

Exemplo disso é o caso da área-escola que, apesar de ter sido retirada do currículo, encontra expressão nos projetos de articulação curricular apresentados no Decreto-Lei n.º 55/2018.

No mesmo sentido, referimos a estratégia de educação para a cidadania, que já teve expressividade na área curricular anteriormente designada de formação cívica.

No que diz respeito ao ensino de disciplinas do campo das Humanidades, as oscilações têm sido muitas. Contudo, na maioria dos casos, as reformas educativas "têm contribuído para a contínua desvalorização do ensino e da aprendizagem do latim, bem como de toda a área de Humanidades" (Anunciação, 2014: 190).

Se recuarmos ao século XVI, altura em que o ensino humanista baseava muita da aprendizagem na obra de Cícero, por exemplo, o latim era, nessa altura, a língua de cultura, a chave para se atingir a superioridade, a língua universal. No entanto, o uso coloquial desta língua verificou-se muito difícil e o seu uso cingiu-se aos círculos de ensino. O humanismo defendia, pois, algumas inovações metodológicas, que passavam pelo abandono do estudo sistemático da gramática, o cultivo da memória através da leitura dos autores clássicos, o uso de métodos ativos e agradáveis para os jovens que lhes despertassem a atenção. Juan Maldonado, professor de Latim e de Eloquência, produziu vários livros didáticos com o objetivo de auxiliar professores e pais⁹.

De facto, passa-se de um ensino universal do latim, nas escolas portuguesas, para uma situação problemática, em que a ausência das Humanidades requer que se tomem medidas para colmatar essa falha detetada. Ao nível das políticas educativas urge encontrar uma solução que permita à disciplina de latim assumir, de novo, uma posição de destaque nas opções dos alunos do ensino secundário.

⁹ Apresentamos algumas das obras de Juan Maldonado exemplo do carácter didático do seu trabalho:

⁻ Quædam opusculo nunc primum in lucem edita. Burgos, Juan de Junta, 1541 (B.N.M., R/ 5447).

⁻ Opusculo quœdam docta simul et elegantia, Burgos, Juan de Junta, 1549 (B.N.M., R/ 5448). Contém: De senectute christiana; Paradoxa; Ludus chartarum Tridunus et alii quidam;

⁻ Geniale iudicium sive Bacchanalia; Oratiuncula per adolescentulum habita Lucanalibus; Pastor bonus.

⁻ Eremitae, impresso com *Linguae latinae exercitatio* de Vives, 1550 (B.N.M.,R/7935).

A situação que temos vindo a enunciar e que diz respeito ao desaparecimento do latim, verifica-se há já algum tempo. Citam-se, a este propósito, as conclusões bem atuais, "aprovadas por unanimidade", de um Colóquio, realizado em 1973, que estabeleciam as seguintes medidas:

- 1. Obrigatoriedade, no curso complementar dos Liceus, para todos os alunos que se destinam às Faculdades de Letras e de Direito e às Escolas Normais Superiores.
- 2. Criação de condições que permitam o seu alargamento ao curso geral, designadamente, como medida imediata, de uma introdução à cultura clássica nesse grau de ensino.
- 3. Remodelação urgente dos programas, dos manuais, dicionários e outros instrumentos didácticos, de acordo com as novas orientações da linguística e da pedagogia.
- 4. Extensão ao ensino liceal da prática da pronúncia restaurada.

É importante referirmos que, desde cedo, se tem a perceção de que o ensino das línguas clássicas não deve ser de cariz obrigatório e que, muitas vezes, o seu ensino, como consta da Lei de 1947, não passa de «ficção», questionando-se novamente, nessa altura, o demasiado valor dado à memorização, defendendo-se a urgência na revisão das metodologias.

No entanto, não podemos deixar de concordar, que, tal como se instituía no ano de 1947, o latim deveria ser de frequência obrigatória para determinadas áreas, como as Letras, o Direito ou a História.

A este propósito, recordemos as palavras do Professor Costa Ramalho quando, em 1959, cita as razões que a Rússia apontava para o estudo do latim:

Descobriu-se que o conhecimento do latim (...) contribuía para a exactidão do pensamento e da linguagem; (...) que os professores de línguas modernas estavam mal preparados sem ele; que os candidatos às cátedras de linguística indo-europeia deviam tê-lo estudado." E já nesse mesmo ano afirmava que "...Portugal é, no Ocidente, o país em que menos latim se estuda" e citava até um estudo realizado na Bélgica para promover o seu estudo, que referia serem "... as línguas antigas (...) a melhor escola da inteligência.

(1956: 251-253)

Na passagem de regime político em Portugal e posterior aproximação à Europa, reparamos que o enfoque da legislação se relaciona com questões económicas e adequação do ensino às necessidades do mercado de trabalho. Preconiza-se uma escola em articulação com a comunidade, valorizando-se preferencialmente o ensino das ciências exatas que permitam a experimentação prática.

Ciclicamente, chega-se, em Portugal, de novo, a um problema na área do ensino das Humanidades. A subdivisão das áreas específicas dos cursos de ensino secundário, que não

vigoraria muito tempo, cria uma lacuna muito forte em áreas como o latim. Consequentemente, as escolas deixam de poder abrir turmas, os alunos deixam de poder optar e os professores deixam de ser colocados no atual grupo 310 (o antigo grupo de docência 8.º A – português, latim e grego). A disciplina, como muito se tem argumentado, não desapareceu. O facto é que as escolas foram-se habituando à sua ausência e a dificuldade em retomar o seu lugar torna-se cada vez mais difícil.

Tal como fomos comprovando ao longo do presente capítulo, o discurso educativo foi sofrendo alterações. As influências externas, sobretudo de organismos internacionais como a OCDE, são cada vez mais notórias e as políticas educativas preconizam ideais que se prendem com a flexibilidade. Às escolas é permitido gerir a sua autonomia, criar e implementar projetos inovadores que reduzam a dispersão e que tenham como objetivo central o sucesso dos alunos.

A par das alterações no processo de formação de professores, que estabelecem uma relação direta entre a qualidade da educação e a qualidade da atividade docente, preconiza-se a igualdade de oportunidades no ensino secundário, com um ensino voltado para o valor das Humanidades, patente no documento supracitado *do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Todas estas questões que mencionamos e as preocupações a que fomos fazendo referência têm correspondência nos pareceres e recomendações do CNE, que abordámos no ponto 1.3.

Conclui-se que a problemática que serve de base ao nosso trabalho surge de tempos a tempos, consoante as políticas educativas e as tendências externas.

Apesar de este trabalho se centrar no ensino secundário, não podemos deixar de fazer alusão ao ensino superior, sobretudo no que diz respeito à formação inicial de professores.

Tendo em conta as reformas que se têm vindo a realizar, o processo de Bolonha pretende a universidade como uma instituição que "estabeleça uma estreita ligação entre conhecimento e competências profissionais ou, numa outra formulação, que traduza o conhecimento em competências profissionais" (Damião: 2015, 61). A Declaração de Bolonha, assinada a 19 de junho de 1999, reformulou os princípios do ensino universitário, e o Espaço Europeu de Ensino Superior desenhava-se, tendo em conta as palavras de Damião, citando Lourtie (2002), como um espaço atrativo e coeso, capaz de produzir e divulgar conhecimento, de assegurar a empregabilidade dos diplomados, de incentivar a mobilidade dos docentes,

estudantes e investigadores, e de promover valores de cidadania, sobretudo de democracia e tolerância.

Portugal foi um dos países signatários e, nessa medida, surge o Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, em cujo preâmbulo se pode ler sobre a necessidade de tornar o ensino superior mais atrativo e mais próximo dos interesses da sociedade, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu e a perceção de que o conhecimento é um bem universal, na abertura que se preconiza deste espaço do conhecimento a terceiros.

Estas alterações preconizavam que o aluno teria um papel fundamental na sua formação, valorizando-se o trabalho autónomo e/ou colaborativo, em que as competências seriam o polo fundamental da aprendizagem, ultrapassando os modelos tradicionais de transmissão de conhecimentos, onde a avaliação seria um "procedimento sistémico e gradual que, se devidamente supervisionado, informa os estudantes acerca da sua evolução, possibilitando a reorientação adequada e atempada" (Damião: 2015, 65).

Em suma, é nosso entender que a aplicação eficaz de todas as diretrizes estabelecidas para o ensino secundário conduziria os jovens a escolhas mais acertadas e permitir-lhes-ia percursos diversificados, mas ao mesmo tempo, completos. Na passagem para o ensino superior, esses mesmos jovens estariam aptos para iniciar um percurso específico e, posteriormente, para entrarem no mundo do trabalho com uma formação integral. Sabemos, é certo, que essa formação integral não contemplará o ensino generalizado do latim assim como também não acontece com disciplinas da área das ciências exatas. Contudo, se se pudesse assegurar que a maioria dos alunos que opta pela área das Humanidades poderia escolher, em situação de igualdade, as várias disciplinas que compõem o leque de ofertas, chegaríamos, certamente, a um patamar muito completo ao nível da formação de pensamento crítico, do conhecimento dos fundamentos da cultura e literaturas ocidentais, do conhecimento das estruturas linguísticas que constituem a base de grande parte das línguas europeias.

CAPÍTULO 2

Contributos para o *curriculum* – a importância de ensinar e de aprender latim

Quer a cultura grega, quer a cultura romana evidenciam um propósito dominante, que é o de ultrapassar o circunstancial, o quotidiano, o subjectivo, o imediato, criando dos mesmos uma visão generalizada e libertadora.

Luís Simões Gomes, 1973: 57.

- Se imagina un mundo sin enseñanzas humanísticas ni clássicas?
- Sería una amenaza muy grande para la democracia. Si la gente no aprende a pensar de forma rigurosa y analítica, si no sabe construir argumentos filosoficos, serán los esclavos de los tempos de Sócrates. Son necesarias enseñanzas como los *Diálogos* de Platón, porque es necesaria la imaginación y la curiosidade para que las personas amplíen su mente y pensen en algo más que su família y su círculo. Votarán sin la menos preparación, no entenderán a la gente de otras razas, religiones y classes sociales. Pero no hablo solo del latín, del griego, de la cultura clásica, es necesaria toda la literatura, el arte, la filosofia, la pintura.

Martha Nussbaum, 2015: 6.

Muitas pessoas gostariam de saber latim – até pessoas que não estão ligadas às Letras. Outras – historiadores, arqueólogos, linguistas, teólogos, filósofos e lusitanistas – têm consciência de que deveriam saber (bastante mais) latim. E outras, ainda, estão de facto a aprendê-lo em Portugal, na escola ou na universidade, mas sem se darem conta de que, muito provavelmente, usam recursos para o estudo do latim que ainda refletem, em pleno século XXI, os programas e as metodologias dos liceus portugueses no tempo da ditadura de Salazar.

Frederico Lourenço, 2019: 11.

A pegada «linguística» da língua do Lácio foi, sem dúvida, esmagadora. Foi? Não: continua a ser. Se pensarmos na forma como essa «pegada» linguística cresceu desde a Antiguidade até ao presente através das línguas que nasceram do latim — o espanhol e o português são línguas nascidas do latim que são faladas, hoje, por mais de 600 milhões de pessoas no mundo inteiro; mais de 130 milhões falam hoje, como língua materna, italiano e francês —, ficamos com a sensação de que o *imperium sine fine*, que Júpiter promete aos romanos noutro passo célebre da *Eneida* (1.279), não parou de aumentar (se o entendermos linguisticamente) até hoje.

Frederico Lourenço, 2019: 18.

A conjuntura que marca a atualidade¹⁰ no panorama educativo português estabelece a flexibilidade curricular como o ponto de partida para as opções ao nível dos princípios orientadores do currículo. Esta realidade, legislada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, já referida no ponto 1.2. do **Capítulo 1**, constitui uma clara vantagem que possibilita a inserção no currículo de áreas de estudo diferentes.

O desenho curricular que as escolas mais autonomamente oferecem aos alunos poderão contribuir para que os jovens tracem um percurso educativo equilibrado e estável, no qual a educação de base humanista, como consta do documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, tenha um lugar garantido.

As línguas e a cultura clássicas podem ter um papel marcante nesta nova realidade curricular, tal como se comprova em relatos de figuras consagradas, dos quais se destaca a seguinte citação:

La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad. En este sentido, Grecia y Roma aportan las bases lingüísticas y culturales precisas para entender aspectos esenciales de la civilización occidental. El conocer nuestro pasado nos ayudará a conocer y valorar mejor nuestro presente.

Husillos García, 2011: 4

Um currículo de âmbito nacional deve ter em conta que as crianças e os jovens aprendem em espaços novos, muitas vezes fora da conjuntura escolar, onde os estímulos são constantes. Compete, pois, à escola, no global, e a cada uma das disciplinas, na sua especificidade, delimitar os conteúdos necessários ao conhecimento do mundo, sem cair nas tendências superficiais e vulgares da sociedade em geral. Este conhecimento é, nas palavras de Young (2010), "o conhecimento poderoso", que "só pode ser aprendido/explorado de modo formal na escola, com a profundidade e amplitude que ela permite" (Damião, 2019).

O presente capítulo tem como principal objetivo fundamentar o contributo que a disciplina de latim pode representar para os jovens que frequentam o ensino secundário, destacando a sua relevância no currículo.

No ponto 2.1., **Linhas gerais de reflexão – o latim e o currículo**, pretendemos levar a cabo uma reflexão geral sobre a noção de currículo com o objetivo específico de analisar a importância da disciplina de latim para os alunos que frequentam o ensino secundário. Ao longo deste ponto, é nosso propósito apresentar argumentos que contornem a visão redutora

¹⁰ Esta referência diz respeito ao presente da escrita deste trabalho.

que defende o ensino maioritariamente voltado para o utilitarismo e para a componente prática. Não pretendemos a desvalorização de qualquer disciplina ou área de conhecimento, mas sim contribuir para a valorização da língua e da cultura latinas numa época em que o seu ensino está com grande dificuldade em se afirmar como uma opção efetiva e tão válida quanto qualquer outra.

No ponto 2.2. **Para quê ensinar/aprender latim?**, responderemos às questões que, no dia a dia, se colocam aos alunos e aos professores, olhando, em particular, para três domínios fundamentais:

- o contributo do latim para a aprendizagem das línguas e para um conhecimento mais aprofundado e consciente da língua portuguesa em particular;
 - o contributo do latim para o conhecimento mais aprofundado da literatura ocidental;
 - o contributo do latim para a compreensão dos fundamentos da cultura ocidental.

2.1. Linhas gerais de reflexão – o latim e o curriculum

Tendo em conta a multiplicidade de definições de currículo escolar, neste trabalho optamos por adotar o ponto de vista de Miguel Zabalza, visto que sintetiza uma perspetiva adequada aos objetivos traçados.

Na sua obra de 1992, este autor define currículo como "o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola" (p. 12).

Deste modo, e ainda sob o ponto de vista do mesmo autor, há que olhar para o processo de ensino e aprendizagem como "uma transacção humana que une o professor, o aluno e o grupo em torno de um conjunto de inter-relações dinâmicas que serve de marco a uma aprendizagem entendida como mudança que dá corpo ao projeto vital de cada indivíduo" (1992: 193).

A partir desta definição, pode concluir-se que a linha orientadora que traça o princípio básico da educação se relaciona com o processo de crescimento e maturação do indivíduo que resulte na sua formação intelectual.

O currículo, embora específico e adequado às particularidades de cada âmbito de estudos, deve preparar os alunos para enfrentarem os desafios do mundo profissional, estabelecendo pontes entre o passado e o futuro, a modernidade e a Antiguidade, numa perspetiva de integração e congregação de saberes.

Apesar de os documentos estruturantes que compõem o recente quadro legislativo da educação em Portugal¹¹ indiciarem alguma divergência em relação ao princípio apresentado no parágrafo anterior, a visão utilitária do ensino que se foi construindo ao longo dos tempos, e sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, considera que o percurso escolar dos alunos, ao nível da formação específica, deve passar, na maioria das situações, por disciplinas de carácter prático e que promovam, de modo gradual, a parte experimental. Essas disciplinas têm como principal objetivo a preparação dos jovens para o ingresso no mundo do trabalho, privilegiando as áreas das ciências exatas, das ciências da vida ou da economia, cuja aplicação direta na vida ativa é mais facilmente mensurável, na opinião daqueles que defendem o utilitarismo e o pragmatismo da educação.

A par destas opções relacionadas com um ensino voltado tendencialmente para a preocupação com o desenvolvimento tecnológico, ligado à industrialização, deve destacar-se o cuidado constante com a aprendizagem de línguas consideradas vivas, incrementando-se, a partir das décadas de 1940/1950, o ensino das línguas estrangeiras, com destaque para o inglês. A questão, nesse tempo, centrava-se na importância de dotar os jovens de competências linguísticas que lhes permitissem o contacto com novas possibilidades de negócios, de especializações no estrangeiro, onde o inglês já se assumia como uma língua universal.

Ora, numa sociedade em que os valores económicos e financeiros se sobrepõem, tendencialmente, aos valores morais, o sistema de ensino procura oferecer aos jovens ferramentas práticas que constituam uma mais-valia para o crescimento financeiro e tecnológico. Em contrapartida, as restantes áreas, mais afastadas desse universo, são alvo de um desinvestimento progressivo, uma vez que a sua contribuição para o progresso comum é mais difícil de percecionar pela generalidade dos próprios decisores políticos.

¹¹ Neste ponto é importante realçar que Portugal, neste período, assiste a uma fase de implementação de legislação nova no que diz respeito à educação. Como tal, a análise feita neste trabalho conjuga a informação de documentos diferentes: *Programa de Latim A, Metas Curriculares de Latim A* e *Aprendizagens Essenciais*.

Neste sentido, é consensual que se tem perdido a presença efetiva de disciplinas cujo pragmatismo é mais difícil de aferir. Falamos de disciplinas que se relacionam com a área das Humanidades, das ciências sociais, mas também com áreas do domínio das artes. No caso concreto do latim e do grego, é de notar que a sua "expulsão" do currículo escolar não teve início nem neste século nem no século passado.

O investimento nestas áreas tem sido interrogado, dirigindo-se o foco dos decisores, fundamentalmente, para a tecnologia e para uma educação voltada para as emoções e os afetos.¹²

Em consequência do que acima apresentamos, o cenário que temos atualmente é de esvaziamento do currículo no que respeita a todo o conhecimento "poderoso", aquele que se distancia das experiências do quotidiano e da herança genética. Este tipo de conhecimento relaciona-se com os conceitos e as teorias que são dominados pelo professor e aos quais o aluno não consegue aceder de forma autónoma, quer através da experimentação quer através de pesquisas.

Num cenário como o que acabámos de expor, as capacidades cognitivas que incluem uma dimensão afetiva, que disciplinas como o latim e o grego conseguem despertar, ficam necessariamente limitadas. Este facto poderá comprometer, num futuro próximo, a preparação das novas gerações, uma vez que a educação escolar, que se pretende inclusiva e abrangente, está capturada pelo imediatismo de saberes de carácter mais pragmático.

Fazendo uso das palavras de Ordine (2017: 10), é sempre de relembrar que "todos os dias se cumpre um pequeno milagre numa qualquer sala de aula de um país (...). O ensino dá vida a um processo virtuoso, onde há um enriquecimento não só de quem recebe, mas também de quem doa". Mas tal só acontece se os princípios da educação escolar não se subverterem, subjugando-se a interesses alheios, muitas vezes dinamizados por entidades privadas, mas outras vezes sob a chancela do Ministério da Educação.

¹² Os projetos que elencamos a seguir são exemplos do investimento em áreas novas, direcionadas para o trabalho com as emoções e os afetos (cf, relatório do Directorate for Education and Skills da OECD, 2019) que se tem verificado nos últimos anos:

^{- &}quot;Rescur – currículo europeu para a resiliência", https://www.rescur.eu/about-the-project/?lang=PT (consultado em 28/12/2019)

^{- &}quot;Projeto MindUp", https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/mindup.pdf (consultado em 28/12/2019)

A estes projetos acrescentamos, neste âmbito, o relatório de Andreas Schleicher, Director OECD – Directorate for Education and Skills – "OECD preliminary views on the "Project for Autonomy and Flexibility", 9 February 2018",

disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto Autonomia e Flexibilidade/apresentacao relatorio

ocde.pdf(consultado em 28/12/2019).

O currículo do ensino secundário, que visa preparar de forma consistente os jovens para escolhas profissionais que satisfaçam os objetivos pessoais de cada um mas também que componham uma base de sustentação para as diversas áreas da sociedade, não deve constituir-se como um conjunto de disciplinas variável sem que se assegure uma formação com uma base uniforme.

Não se podendo separar a formação inicial de professores dos princípios que orientam o currículo escolar, assiste-se, em nosso entender, na atualidade, à implementação de uma série de medidas e projetos que visam somente um corte com a escola dita tradicional. Nas palavras de Damião (2019), declara-se uma

necessidade absoluta e urgente de cortar com o passado (escolar)/com a "educação tradicional", uma vez que os sistemas educativos (as escolas, os professores) não estão a cumprir a sua função:

- são ineficazes, não produzem resultados esperados (em termos de competitividade financeira e de bem-estar);
- estão desadequados face às exigências do século XXI (que são sobretudo tecnológicas e delas derivadas).

Torna-se, cada vez mais, fundamental que os docentes, enquanto agentes fundamentais do sistema, dominem as matérias, o que lhes permitirá assegurar o desenvolvimento intelectual dos jovens. Com efeito, conceitos relacionados com a filosofia, a história ou a sociologia deviam ser a base da profissão docente. De acordo com Young (2014: 1116) "essas disciplinas eram uma base da profissão", no entanto, como afirma o mesmo autor, hoje os futuros professores são, essencialmente, "formados quase como tecnólogos da educação, são preparados para oferecer conjuntos de instruções".

Será importante, ao concluir este ponto, esclarecer que os pressupostos do nosso trabalho não são, de forma alguma, um posicionamento contra a aposta curricular em disciplinas centradas nas ciências e nas tecnologias. No entanto, uma sociedade empenhada em implementar a inclusão e a equidade entre os cidadãos requer, sem quaisquer reservas, a valorização de competências relacionadas com as Humanidades e as artes, nomeadamente, "a capacidade de pensar criticamente, a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais, como um «cidadão do mundo»; (...) a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra" (Nussbaum, 2015: 3).

Não esquecendo que, e citando as palavras de Umbelino (2018: 200),

Só ilusoriamente nos julgamos capazes de orientar a nossa ação sem os outros; só equivocamente julgamos saber decidir sobre o que fazer sem ajuda; na verdade, não o conseguiremos nunca – realmente – se nos mantivermos no exterior desse grande colóquio humano mantido pelas Humanidades, se ignorarmos a importância dos grandes textos e correntes de pensamento, da variedade linguística, cultural e artística.

2.2. Para quê ensinar/aprender latim?

O latim e as preocupações em torno do seu ensino tiveram o apogeu nos séculos XVI e XVII, como se pode constatar pela publicação, na Europa, de dois importantes textos, que constituem as primeiras manifestações estruturadas em relação ao conceito de didática: *Ratio Studiorum*, da Companhia de Jesus, e *Didactica Magna*, de Coménio. O legado que estas obras nos deixaram permanece até hoje com uma atualidade excecional, tanto pelos conceitos transmitidos como pela forma visionária com que sintetizaram as questões inerentes à dinâmica do ensino e da aprendizagem. Por isso mantêm a sua importância pelo relevo que atribuíram ao estudo do latim.

Estes dois importantes documentos mostram-nos, apesar da distância temporal, uma visão do ensino com a consciência clara da necessidade de estabelecer uma série de procedimentos didáticos com objetivos que se afiguram, ainda hoje, marcantes, como comprova a referência de Miranda (2009), na tradução da obra *Código Pedagógico dos Jesuítas Ratio Studiorum*, da Companhia de Jesus, ao afirmar que "ao estudante, protagonista da sua aprendizagem, é expressamente exigido um carácter activo, personalizador e autoformativo, evitando a abulia, a passividade, o desinteresse e indiferença" (p. 41).

No que diz respeito à obra da Companhia de Jesus, *Ratio Studiorum*, a tónica punhase, para além dos conceitos práticos, na consciência da importância da educação na preparação do indivíduo enquanto agente ativo da sociedade, como se pode observar na afirmação seguinte: "pretende uma profunda formação do homem, através, principalmente, do conhecimento e interiorização dos grandes autores e das suas obras mais significativas" (idem, 2009: 42), 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 sequentes.

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.

Coménio, por seu lado, preconizava, na sua abrangente obra, *Didáctica Magna*, alguns métodos que continuam 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 Coménio, era essencial que se começasse pelo vocabulário, chamando à atenção para a relação intrínseca que se deve estabelecer entre as palavras e o que elas designam. Sugeria-se um processo 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" (2006: 334), mas 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).

Conscientes de que, na época em que estas duas obras foram redigidas, a área das Humanidades era transversal a todo o ensino, há que olhar para o seu legado como um ponto de partida, um ponto de convergência entre o passado e o futuro. Como afirma Savater (2006), "o estudo das Humanidades pressupunha o conhecimento do Grego e do Latim, pois as grandes obras estavam escritas nessas línguas" (p. 89), logo o aluno contactava obrigatoriamente com as línguas da Antiguidade e usava-as no seu quotidiano escolar.

Na atualidade, porém, e como já referimos, a situação que o latim ocupa no currículo do ensino secundário, e mesmo do ensino superior, é significativamente diferente.

O número de escolas públicas em que a disciplina é lecionada no ensino regular é diminuto¹³. A esta contabilização podemos acrescentar o projeto que implementa o método de Cambridge, que abrange um universo considerável de escolas públicas e privadas, embora assuma uma filosofia diferente, dado constituir-se como oferta de complemento curricular e não ensino regular do latim¹⁴.

No que diz respeito à situação do latim no currículo do ensino secundário em Portugal, na sua vertente de ensino regular, o panorama legislativo em vigor apresenta, em teoria, opções distintas e consideravelmente abrangentes para os alunos que iniciam o 10.º ano. Neste ponto, convém recuperar a análise que realizámos a propósito do **Quadro 9**, relativo à Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, onde a presença da disciplina de latim continua numa perspetiva de opção, a par de outras áreas tão díspares entre si. No referido documento não consta articulação alguma com o ensino superior e, como tal, os alunos não são esclarecidos em relação à verdadeira relevância da disciplina.

Na prática, e especificando o caso do curso de Línguas e Humanidades, há disciplinas¹⁵ que, embora a sua presença esteja devidamente legislada, têm vindo a desaparecer do quadro de opções efetivas das escolas secundárias portuguesas, públicas e privadas.

Esta realidade, que não é específica de Portugal, tem-se concretizado num claro prejuízo para o caso concreto do latim e várias são as vozes que se têm juntado, em países como Espanha, França ou Itália, nesta árdua tarefa de revitalizar os estudos clássicos.

Em Portugal, tem vindo a ser desenvolvido um esforço continuado, por parte de grupos de docentes das universidades de Coimbra e Lisboa e têm sido dinamizadas atividades

¹³ No ano letivo de 2019/2020, data de finalização do nosso trabalho, a disciplina de latim funciona em duas escolas da região de Lisboa, duas escolas na região de Coimbra, uma escola em Águeda e uma escola na região norte; nos Açores há também duas escolas secundárias com turmas de latim.

¹⁴ Relativamente ao ensino privado, há a referir que nos últimos anos um projeto importante está a ser implementado, baseado na obra de Θrberg e na pedagogia de Cambridge. No entanto, este projeto, que abrange um número considerável de alunos do 1.º ciclo ao ensino secundário, é implementado numa perspetiva de enriquecimento curricular, afastado do latim de ensino regular dos programas curriculares do Ministério da Educação. Pelas características específicas do projeto e das metodologias preconizadas, estes números não são contabilizados e os alunos não realizam o exame nacional nem prosseguem estudos, na sua maioria, na área dos Estudos Clássicos. Na página da DGE encontra-se informação específica acerca deste projeto – https://www.dge.mec.pt/noticias/ensino-basico/cambridge-latin-course (consultado em 24/08/2020).

¹⁵ Para além do latim e do grego, a que já fizemos referência neste trabalho, podemos ainda acrescentar o exemplo das disciplinas de Antropologia, de Clássicos da Literatura ou de Teatro.

de divulgação da área um pouco por todo o país. ¹⁶ No entanto, estas iniciativas, apesar de devidamente difundidas e com uma abrangência significativa, não se têm repercutido, de modo satisfatório, na abertura de turmas com a opção de latim no ensino secundário.

Com a implementação das sucessivas reformas curriculares, o latim foi, a pouco e pouco, desaparecendo como disciplina obrigatória e indispensável à formação em determinadas áreas, nomeadamente naquelas onde a sua presença é mais necessária, como as línguas e literaturas, o Direito ou a História.

Na verdade, se se verificasse uma preocupação, por parte dos responsáveis das escolas ou dos serviços de orientação vocacional, na passagem do 3.º ciclo para o ensino secundário, em esclarecer a validade da disciplina de latim, os conteúdos que são trabalhados, as metodologias aplicadas ou o valor que representa para o conhecimento em geral, certamente que a realidade seria diferente. O esclarecimento adequado levaria muitos jovens a optar por esta disciplina que continua a ser parte integrante do conjunto de opções do Curso de Línguas e Humanidades, como se mostrou no Quadro 9. Afinal, para a área das Línguas e Humanidades, não faria mais sentido, pela sua utilidade, uma disciplina que está na base da língua materna e que é fonte de inspiração de grande parte da literatura?

A disciplina de latim tem, de facto, enfrentado alguns desafios. Inclusivamente, às associações de professores de latim e línguas clássicas e às próprias universidades têm chegado relatos de situações em que os professores, ou mesmo os diretores escolares, diferenciam os alunos que pretendem incluir no seu percurso académico a disciplina de latim, impedindo, desta forma, a formação de turmas com esta opção. Recordemos, neste ponto, o estabelecido no Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio: "desdobramento das turmas ou o funcionamento de forma alternada de disciplinas dos ensinos básico e secundário, de acordo com as condições constantes do anexo H ao presente despacho, do qual faz parte integrante". Esta condição permite às escolas formar turmas com grupos de alunos mais reduzidos ou que frequentem disciplinas de opção diferentes. Contudo, raras são as vezes em que as escolas fazem uso desta exceção em prol da abertura de turmas com a opção de latim.

ensino básico ao estudo das línguas e cultura clássicas, apesar de existirem já alguns projetos semelhantes a

86 Fátima Ferreira

serem implementados, mas na vertente de enriquecimento curricular.

¹⁶ Salientamos, entre outras iniciativas, os *Ludi Conimbrigenses* e o Festea (Festival de Teatro de Tema Clássico), e o projeto *Carpe Scholam*, iniciativas do Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra (CECH – FLUC); a *Officina Romanorum*, os *Clássicos em rede* e as *Olimpíadas da Cultura Clássica*, iniciativas do Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Lisboa (CEC – FLUL) em parceria com a Rede de Bibliotecas Escolares; a criação da área curricular de Introdução à Cultura e Línguas Clássicas (ICLC) pela DGE, que veio possibilitar às escolas a dedicação de uma componente do currículo do

Pensamos que aspetos como os que de seguida apresentamos poderão justificar estas barreiras ao latim:

- o entendimento generalizado de que o conhecimento considerado mais erudito e abstrato deve dar lugar ao conhecimento prático e funcional;
- a crítica aos métodos tradicionais que se associam ao ensino das línguas clássicas,
 considerados austeros por solicitarem o recurso à memorização e, por conseguinte, a falta de
 interesse e entusiasmo das novas gerações.

Esta situação não é exclusiva destes últimos anos. Segundo António Freire, numa publicação que remonta a 1961, o latim era já, nessa altura, considerado por muitos como "empresa irremediavelmente condenada a falência". O mesmo autor alertava para o facto de que destruir o seu ensino era contribuir para "submergir os espíritos no abismo do obscurantismo intelectual" (Freire, 1961: 269). A sua intervenção prevenia já que

o primeiro passo a dar numa esclarecida pedagogia do ensino do Latim, deve ser este: convencerem-se os mestres e convencerem os alunos, que não se trata de uma língua morta. O mínimo que se pode dizer do Latim, é que é uma língua como qualquer outra: nela se exararam algumas das obras mais célebres no domínio da arte e do pensamento. Língua viva, que nunca cessou de ser falada e escrita, cumpre ensiná-la e aprendê-la como se ensinam e aprendem as demais línguas: falando-a e escrevendo-a.

Freire, 1961: 272-273

No sentido da reflexão que temos vindo a construir ao longo deste capítulo, é de salientar o facto de, nos últimos anos, serem poucos os alunos a ingressar na universidade tendo frequentado a disciplina de latim no ensino secundário. No caso das universidades de Coimbra e de Lisboa, onde a licenciatura em Estudos Clássicos faz parte da oferta curricular, e apesar de nos últimos anos as vagas terem sido sempre preenchidas, assiste-se a uma realidade surpreendente: os alunos iniciam o ensino superior sem terem, na maioria das situações, frequentado a disciplina de latim no seu percurso do ensino secundário. Tendo em conta esta "nova situação", os departamentos de Estudos Clássicos das referidas universidades viram-se na obrigação de ajustar os seus planos curriculares¹⁷, introduzindo disciplinas de iniciação ao latim e ao grego que, com uma carga semanal pesada, colmatassem a ausência de pré-requisitos dos alunos e que permitissem a continuidade dos cursos ministrados. Este

¹⁷ Plano de estudos da licenciatura em Estudos Clássicos FLUC – https://apps.uc.pt (consultado em 11/05/2019); Plano de estudos da licenciatura em Estudos Clássicos FLUL – https://www.letras.ulisboa.pt (consultado em 16/05/2019).

aspeto, que aparentemente foi simples de contornar, seria impensável, por exemplo, na área da economia ou das ciências, onde a não frequência de disciplinas como a Matemática, a Química ou a Biologia praticamente inviabilizariam a consecução do curso.

No caso específico do latim, este constitui-se como disciplina de frequência obrigatória apenas para a licenciatura em Estudos Clássicos, o que significa que em todas as outras licenciaturas, que também preparam futuros professores de Português¹⁸, é de carácter opcional e, como tal, raros são os alunos que o incluem na sua formação.

Se ponderarmos este aspeto em particular, estabelecendo uma ligação entre a formação atual de professores de português e a formação que se fazia há 20 anos, percebemos que as alterações foram significativas, embora não tenham contribuído no sentido de uma evolução positiva.

Há 20 anos (tome-se esta marca temporal), todos os candidatos a professores de português, cursando ou não a área dos estudos clássicos, encontravam no plano de estudos das universidades a presença obrigatória da disciplina. Aliás, a maioria desses alunos frequentava latim nos três anos do ensino secundário. Acautelava-se, desta forma, que todos os professores de Português compreendiam de forma mais intrínseca a origem da língua e da literatura que iam ensinar, conheciam os processos fonológicos de formação de palavras, os processos etimológicos, as estruturas sintáticas, as particularidades que compõem a língua portuguesa e que têm origem, na sua maioria, na língua latina. Além disso, as obras fundamentais e os períodos da cultura romana que estão na base da literatura e cultura ocidentais eram abordados em disciplinas como Cultura Romana e permitiam, assim, uma formação complementar aos futuros docentes.

Reverter esta situação que temos vindo a descrever pode passar por contribuir para uma alteração do conceito que a sociedade em geral tem acerca da língua latina.

O latim é, muitas vezes, encarado como uma língua morta e uma disciplina inútil, no entanto, a sua vitalidade é uma constante, quer através da língua portuguesa quer através de várias outras áreas do saber, da cultura ou da literatura.

Cabe ao professor – e neste ponto o professor de Português terá um papel crucial, tendo em conta a situação privilegiada que ocupa – conduzir o aluno à perceção de que o estudo do latim se enquadra de modo natural no seu currículo como qualquer outra área. Este papel que referimos em relação ao professor não se limitará à ação do professor de Português,

¹⁸ Plano de estudos da licenciatura em Línguas Modernas – https://apps.uc.pt (consultado em 11/05/2019)

mas estende-se também à ação do professor de História, por exemplo, ou de Filosofia, conduzindo os alunos à descoberta do mundo clássico.

À questão "para que se estuda ou, o que é mais realista, para que se estudaria Latim no Liceu?" (Buescu, 1966: 9), sugere-se uma resposta objetiva que aponta para três argumentos específicos: para um humanismo; para uma autodisciplina mental e espiritual; para um melhor e mais perfeito conhecimento do português.

O latim e todo o legado que o compõe foi, ao longo dos tempos, um instrumento de união de povos e culturas, de pensamentos e de modos de atuação. A sua aprendizagem traz, irrefutavelmente, contributos imprescindíveis a vários níveis: traduz-se num apoio efetivo à língua materna e à literatura, contribui para a manutenção do sentido histórico e permite a interação com outras línguas e outras culturas, como se pode ler na citação seguinte,

a importância que o Latim assume na aprendizagem do Português é facilmente justificada pela língua, literatura e cultura. Inevitavelmente, o ensino do Latim pressupõe o ensino do Português. E não só. É recorrente, numa aula de Latim, a interligação a várias áreas de ensino, como a Filosofia, a História, as Artes e até com outras línguas, como o Francês ou o Inglês.

Anunciação, 2014: 197-198

O descrédito em relação à disciplina de latim no ensino secundário, em correlação com o abandono a que as Humanidades têm sido votadas, tem, para o bem e para o mal, repercussões diretas no ensino superior.

De forma mais drástica, Ordine realça alguns dos reflexos desta situação não só em Portugal, mas um pouco por toda a Europa, referindo que

em algumas faculdades ou em alguns departamentos estão em perigo até mesmo disciplinas como a filologia e a paleografía. Isto significa que, em poucas décadas — quando os últimos filólogos, os últimos paleógrafos e os últimos estudiosos das línguas do passado estiverem aposentados —, será necessário fechar bibliotecas e museus e abandonar, até mesmo, as escavações arqueológicas e a reconstrução de textos e de documentos.

Ordine, 2016: 127-128

De facto, esta problemática tem vindo a ser debatida, a par de outras questões específicas do ensino da língua, em alguns encontros científicos, sobretudo de línguas clássicas¹⁹.

Esta discussão em torno da presença do latim já tem várias décadas. A prová-lo, citamos Novais Faria (1973: 65) numa reflexão sobre o "utilitarismo imediato a que se pretende subordinar todo o ensino, e os métodos e processos obsoletos, incapazes de captar o interesse dos alunos". Acrescentando-se, ainda da mesma autora, que "esta objecção contra métodos e processos é dum peso esmagador — porque a eles se deve em grande parte o descrédito que por toda a parte vai atingindo o Latim" (idem: 66).

A mesma professora elenca, numa comunicação de 1973²⁰, as razões fundamentais para o estudo do latim, dos quais destacamos:

- valor formativo;
- contributo para o domínio da língua românica materna e de outras línguas modernas estrangeiras;
 - importante via de acesso à cultura greco-latina;
 - promoção do sentimento de dignidade humana;
 - herança da Antiguidade;
 - estímulo ao sentido estético;
 - formação integral do ser humano.

Negar o contacto com as raízes, sejam elas linguísticas, literárias, culturais ou civilizacionais, é um sinal profundamente contraproducente que trará, a médio prazo, consequências em todo o processo educativo de gerações contínuas, cuja memória será deficitariamente moldada, como refere Ordine (2016: 128)

¹⁹ Segue-se uma lista de encontros/congressos significativos que se realizaram em Portugal nos últimos anos, especificamente na área do ensino dos Estudos Clássicos:

⁻ Congresso Internacional "O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didácticas" (FLUC, 22 de abril de 2016);

⁻ I Congresso em Didática e Ensino da FLUC (16 de maio de 2016);

⁻ Opera in Fieri (FLUC-CECH, 25 de maio de 2016);

⁻ VI Encontro de Jovens Investigadores do CEIS20 (Coimbra, 14 de novembro de 2017);

⁻ I Encontro Nacional de Professores de Estudos Clássicos (FLUC, 21 de abril de 2018);

⁻ I Jornadas de Estudos Clássicos (Escola Secundária Domingos Rebelo, Ponta Delgada, 23 a 25 de maio de 2018):

⁻ II Jornadas de Estudos Clássicos (Escola Secundária Domingos Rebelo, Ponta Delgada, 29 e 30 de abril de 2019):

⁻ II Colóquio em Didática e Ensino da FLUC – Desafios do Currículo Escolar do Século XXI (FLUC, 9 de junho de 2018);

⁻ I Congresso Internacional Inovação Docente – Instrumentos e ferramentas na Investigação das Línguas Clássicas (FLUL, 3 e 4 de dezembro de 2018)

²⁰ Colóquio sobre o ensino do latim: 17-19 de Maio de 1973, CECH - UC

nesse ritmo, como num progressivo passar de esponja, acabaremos por apagar a memória, até chegarmos à amnésia total. (...) E com isso, infelizmente, desaparecerá dentre os seres humanos todo o desejo de interrogar o passado para compreender o presente e imaginar o futuro. Teremos uma humanidade sem memória, que perderá completamente o sentido da própria identidade e da própria história.

Tendo em conta esta reflexão em torno da questão "Para quê aprender/ensinar Latim?", apresentamos de seguida uma subdivisão das áreas específicas onde o latim representa um importante contributo quer de forma explícita, como é o caso da aprendizagem de línguas, quer de forma implícita, relativamente à literatura e à cultura.

2.2.1. Contributo na aprendizagem de línguas

Considerando que o português é uma língua neolatina ou românica, são óbvias as conexões que se podem estabelecer entre o português e a sua língua mãe – o latim. E no percurso escolar, concretamente no final do 3.º ciclo e ao longo do ensino secundário, a disciplina de português apresenta conteúdos explícitos que evidenciam esta relação.

De acordo com informação constante da Direção Geral da Educação (DGE), os documentos de orientação curricular em vigor — *Aprendizagens Essenciais* — que foram construídos a partir dos documentos curriculares já existentes — *Programas e Metas Curriculares* —, apresentam vários descritores que dão a oportunidade de, em sala de aula, se explorar a relação entre o português e a sua *lingua mater*. Contudo, estamos certos de que um conhecimento mais sistemático da língua latina traria, seguramente, vantagens acrescidas ao processo de ensino e aprendizagem no que respeita, concretamente, à evolução da língua portuguesa, ao conhecimento da etimologia, da fonologia, e de aspetos da semântica.

Olhando para os documentos programáticos em vigor, elencamos algumas das ocorrências de conteúdos ou descritores a que se fez referência no parágrafo anterior:

Explicitar aspetos da fonologia do português.²¹

1. Identificar processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese e paragoge), supressão (aférese, síncope e apócope) e alteração de segmentos (redução vocálica, assimilação, dissimilação, metátese).

Reconhecer traços da variação da língua portuguesa de natureza diacrónica.²²

²¹ Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, Helena C. Buescu, José Morais, Maria Regina Rocha, Violante F. Magalhães, maio de 2015 (p. 88).

²² Aprendizagens Essenciais 9.º ano | 3.º ciclo do Ensino Básico Português (p. 11).

Conhecer a origem e a evolução do português.²³

- 1. Referir e caracterizar as principais etapas de formação do português.
- 2. Reconhecer o elenco das principais línguas românicas.
- 3. Explicitar processos fonológicos que ocorrem na evolução do português.
- 4. Identificar étimos de palavras.
- 5. Reconhecer valores semânticos de palavras considerando o respetivo étimo
- 6. Relacionar significados de palavras divergentes.
- 7. Identificar palavras convergentes.

Conhecer a origem, a evolução e a distribuição geográfica do Português no mundo (10.º ano). Reconhecer processos fonológicos que ocorrem no português (na evolução e no uso), (10.º ano).

Explicitar o significado das palavras com base na análise dos processos de formação. (10.º ano)

Reconhecer valores semânticos de palavras considerando o respetivo étimo. (10.º e 11.º anos) Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português (processos irregulares de formação de palavras). (12.º ano)²⁴

No âmbito da implementação do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (2014), a DGE dinamizou um conjunto de formações para as disciplinas de Português e de Matemática dirigido a um grupo limitado de formadores indicados pelos vários centros de formação de professores. Estas formações foram, por sua vez, disseminadas por estes formadores em contexto regional/local.

Deste conjunto de formações destacamos, ao nível do Português, uma apresentação sobre gramática²⁵, na qual se debatem alguns tópicos muito relevantes que corroboram todo o contributo que o latim representa na aprendizagem da língua portuguesa e no aprofundamento de alguns conteúdos, sobretudo ao nível do ensino secundário.

Na referida apresentação, faz-se menção à origem e evolução do português, destacando-se de forma magistral e devidamente exemplificada, uma série de conceitos que testemunham a presença constante do latim na língua portuguesa, completada ainda por uma listagem de radicais gregos com muita expressividade em inúmeras palavras portuguesas:

- a influência do latim e de todo o processo de romanização;
- as diversas fases de evolução da língua;
 - os processos de evolução fonética e fonológica;
 - a etimologia.

²³ Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário, janeiro de 2014 (atualizado), Helena C. Buescu, Luís C. Maia, Maria Graciete Silva, Maria Regina Rocha (p. 48).

²⁴ Aprendizagens Essenciais | Ensino Secundário Português.

²⁵ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/es_gramatica.pdf

O conhecimento da língua latina, como se comprova nesta apresentação, é um contributo fundamental para a explicação sustentada de diversos domínios, como o caso do léxico, que se particulariza de seguida. A título de exemplo, até que ponto o aluno percebe a presença do radical latino GRAD: *grado, gradere, gressus* (andar, dar passos), presente nas seguintes palavras de uso quotidiano?

gradação, gradual, graduação, grado, retrógrado, degradação grau, degrau progredir, progressão, progresso regredir, regresso congresso, ingresso ingrediente

De acordo com Melo (1995: 100), docente de português no ensino secundário, o recurso à etimologia e à evolução semântica "constituem estratégias profundamente motivantes para o estudo da língua latina, na medida em que contribuem para nos revelar os mistérios ocultos contidos num significante."

Além disso, e ainda sob a perspetiva do mesmo autor, o seu estudo é um importante contributo

para um conhecimento mais aprofundado do vocabulário da língua materna e das outras línguas românicas. Estudar a origem das palavras – etimologia –, e determinar o meio social e cultural em que nasceu um novo significado – estudo da evolução semântica – permite uma maior fundamentação do léxico das línguas românicas e, inclusivamente, germânicas. Estes recursos e estratégias ajudam a desfazer o preconceito do Latim considerado como uma língua morta, verificando que, através do léxico, o Latim continua ainda vivo e a justificar plenamente o seu ensino.

Melo, 1995: 113

Em linha com a apresentação da DGE, suprarreferida neste ponto, a especialista italiana Cristiana Franco (2017:13-15) é de opinião que aprender latim contribui, entre outros aspetos, para:

- o enriquecimento do léxico na língua materna (no caso de se tratar de uma língua novilatina), em variadas áreas como a literatura, mas também na perceção de conceitos técnicos e científicos;
 - a reflexão metalinguística, para a consciência da estratificação histórica da língua;
- a consciência da importância atual do latim (e do grego) na formação contemporânea
 dos neologismos e das palavras compostas;

- a consciência da origem latina (e grega por transmissão) de muitas metáforas conceptuais, de conceitos-chave da cultura europeia salientam-se, neste ponto, conceitos como natura, humanitas, cultus, ars, libertas, dignitas, honos, lex, virtus, mos (moralia), beneficium, matrimonium/patrimonium e da cultura cristã, em palavras como hostia, pontifex, inmolare, agnus dei, partícula, curia, mas também nos termos próprios do Direito e das instituições, como, por exemplo, pretore, censura, magistrato, moratória, senato, ius, iustitia, respublica, consilium, minister;
- a consciência da evolução semântica de algumas palavras e conceitos, como é o caso de studium, otium, magister, minister, religio;
- a perceção da riqueza do património arqueológico e da sua presença no património atual, através de monumentos como o anfiteatro, os *ludi*, os *munera*, o fórum, o arco do triunfo, o aqueduto e a própria estrada;
- a compreensão da presença das lendas e histórias de Roma (e dos mitos gregos por transmissão) na cultura moderna e contemporânea (pintura, literatura, entre outras);
- o conhecimento das abreviaturas e locuções latinas para uso editorial (*e.g.*, *etc.*, *scil.*, *sic*, *infra*, *supra*, *ibid.*, *vel sim.*).

Estas referências, muitas delas recorrentes no quotidiano dos alunos, são um ponto de partida para toda a argumentação a ser feita no sentido de promover a disciplina de latim. Os casos concretos que se elencaram encontram eco em manuais escolares de diversas áreas e em inúmeras situações do dia a dia. Fazer uso da língua latina contribui para explicar conceitos e factos, contribui para a motivação para a leitura e para cultivar o gosto pelo aprofundamento de conhecimentos na área concreta das especificidades de uma língua, pela qual muitas crianças e jovens manifestam interesse.

Por outro lado, dominar a língua latina permitiria aos estudantes, sejam eles alunos de ensino secundário ou investigadores e especialistas num nível superior, a oportunidade de conhecer e ler os textos na sua versão original, um dos objetivos fundamentais, no nosso entender, de estudar esta língua, uma vez que ler os textos antigos somente a partir de traduções pode acarretar alguns desvios linguísticos ou até conceptuais. Este objetivo sobrepõe-se, claramente, a nosso ver, à possibilidade do desenvolvimento de competências comunicativas, na medida em que não existe uma comunidade de falantes.

Citamos, neste ponto, Frederico Lourenço, numa das suas brilhantes reflexões partilhadas no Facebook²⁶, a propósito da controvérsia de o latim e o grego serem línguas mortas e, como tal, inusitado o seu estudo. Além disso, esta reflexão apresenta também algumas considerações em relação ao ensino do latim como língua "viva", demonstrando, de forma magistral que é possível esta abordagem, mas com intuitos diferentes daqueles que se devem sobrepor ao ensino formal da língua.

Língua morta, língua viva: uma controvérsia equivocada

A situação precária em que as línguas clássicas se encontram nalguns países (e as dificuldades de as ensinarmos a novas gerações que cresceram coladas ao computador e ao telemóvel e que, por isso, têm uma capacidade de atenção/concentração ínfima e ainda mais ínfima capacidade de memorização) tem levado à estratégia cada vez mais espalhada de ensinar latim como língua «viva». Esta metodologia consiste em ensinar latim exactamente como se estivéssemos a ensinar inglês ou qualquer outra língua moderna: o professor só fala em latim na aula e leva os alunos a adquirirem a competência valiosa de conseguir usar latim activamente, na oralidade e na escrita. «O latim não é uma língua morta!» proclamam os defensores desta metodologia.

E claro que não é uma língua morta (...) O latim como língua viva evoluiu com toda a naturalidade e hoje chamamos-lhe, conforme as suas variantes geográficas, italiano ou espanhol ou português ou francês ou romeno. (...) Não faz sentido defender que o latim clássico é uma língua viva: vivas são as línguas em que se transformou.

Isto não é negar utilidade lúdica e pedagógica ao exercício de falar ou escrever em latim clássico. (...) Dir-se-á que falar latim é pedagogicamente mais útil do que escrever latim. Que seja pedagogicamente útil, não duvido, pelo menos numa certa fase de aprendizagem. É um exercício lúdico e divertido, sem dúvida – e penso que devem ser apoiados os professores que, perante turmas que precisam de ser conquistadas para a causa das línguas clássicas, recorrem à metodologia de pôr a turma a falar em latim. (...)

Os defensores da metodologia de ensinar latim como língua viva dizem algo de parecido: quem aprender a falar latim conseguirá compreender muito melhor os grandes autores clássicos. Em vez do exercício mental fastidioso de traduzir para a sua própria língua o latim que está a ler, o aprendiz de latinista conseguirá compreender o que está a ler da perspectiva de alguém que fala latim como língua viva. No entanto, há aqui duas falácias: a primeira é postular que o exercício mental de traduzir é inerentemente fastidioso (...); a segunda falácia é que o bom domínio activo de uma língua abre automaticamente a porta à compreensão da literatura nessa língua. (...) Enfim: não há receitas mágicas para aprender grego e latim. Tudo depende também dos objectivos que nos propomos. Uma coisa é a actividade lúdica de participar em chats e sites na internet (ou em reuniões presenciais) onde nos podemos divertir a falar latim. Outra coisa diferente será sempre o objectivo de aprofundar a apreciação estética de Cícero ou Vergílio lidos (note-se: lidos) na língua original. E para isso, não vale a pena inventar a roda, porque o caminho para lá chegar está traçado há muito tempo: é fazer da leitura e releitura dos textos (e do Oxford Latin Dictionary, o recurso mais valioso que existe para a aprendizagem do latim) um acto de devoção diário.

²⁶ https://www.facebook.com/frederico.maria.lourenco

Partilhando de toda a reflexão que acabamos de transcrever, em nosso entender o acesso às fontes em língua original é, indubitavelmente, uma vantagem determinante para o progresso do conhecimento no domínio da filologia, quer se trate do estudo da literatura, quer da produção do conhecimento histórico, quer da crítica e edição de textos.

Além do aparecimento de novos textos literários e epigráficos, que só por si exigem conhecimento linguístico especializado, o estudo da História, tal como o da Literatura, nunca está concluído; é um processo contínuo (pois cada época contribui com a sua chave e ferramentas de interpretação). Por isso, o conhecimento da língua será sempre fundamental.

Num artigo redigido em 2011, Damião, Prata & Festas (p. 501) alertavam para o facto de as reformas curriculares estarem a contribuir, no caso português, para "a desvalorização e a eliminação, quase definitiva, do ensino da cultura e das línguas clássicas dos currículos do Ensino Básico e Secundário", concluindo que "esta política priva o aluno de aceder a instrumentos de desenvolvimento cognitivo de dimensão interdisciplinar e axiológica".

As autoras reiteram a importância da cultura clássica para uma educação cujo objetivo será a transmissão de "valores perenes em oposição a solicitações imediatas e passageiras". Referem que em países como a Polónia, a Itália, os Estados Unidos da América, a Inglaterra ou a Finlândia, o ensino das línguas clássicas se mantém nos currículos escolares e que a sua vantagem tem sido amplamente refletida. A favor, indicam alguns argumentos, tais como os benefícios para o desenvolvimento das capacidades linguísticas, mas também o contributo para competências ligadas à compreensão, à capacidade de abstração e à valorização da memória e do pensamento.

Conhecer a língua latina influencia também o conhecimento do português medieval, língua literária, que se encontra, por exemplo, em *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, e em tantas outras obras cuja presença é marcante no currículo da disciplina de português. Nessas obras, a presença de vocábulos latinos e expressões cuja sintaxe é alatinada são uma constante, podendo o latim contribuir para a sua descodificação. A par do léxico, a obra de Camões, bem como de outros escritores de renome, está repleta de marcas da cultura clássica, nomeadamente através da mitologia.

Em síntese, pugnar pela manutenção do ensino da língua latina significa contribuir, ao nível da aprendizagem da língua portuguesa, para:

 preservar as relações etimológicas, tão úteis por exemplo na abordagem da formação de palavras;

96

- explorar a permanência de prefixos e sufixos em palavras complexas;
- permitir uma correta descodificação semântica das palavras complexas;
- explicar conceitos da área da biologia ou da química, através dos inúmeros radicais que se encontram no léxico desses domínios concretos;
- conhecer a evolução semântica de certos vocábulos, muitos deles ainda presentes em textos que compõem o *corpus* textual da disciplina de português;
- compreender regras gramaticais, nomeadamente em relação às classes e subclasses
 de palavras e às particularidades que apresentam, como as regências de certos verbos,
 adjetivos ou nomes;
 - assimilar regras específicas de conjugação verbal;
 - compreender as especificidades da sintaxe;
 - permitir o alargamento de vocabulário;
- estabelecer relações de sentido com palavras desconhecidas, formando famílias de palavras e campos semânticos;
 - aceder diretamente às fontes histórico-literárias e epigráficas.

Acresce, também, que "ao progressivo enriquecimento do vocabulário latino irá corresponder um enriquecimento e clarificação do vocabulário português" (Novais Faria, 1973: 71).

Todas as vantagens enumeradas são comuns às línguas novilatinas e às restantes línguas europeias que, mesmo não tendo todas origem no latim, se inserem numa plataforma de cultura que é comum e que se estende a outros continentes, com destaque para o Brasil e para os países da América Latina.

A língua latina apresenta-se igualmente como um excelente contributo para a descodificação das línguas modernas, como o inglês. Verifica-se a existência de um grande de palavras na língua inglesa e em outras línguas anglo-saxónicas cujo étimo é latino²⁷.

Porém, no caso das línguas modernas – onde se incluem a maioria das línguas presentes no percurso escolar dos jovens em Portugal – há uma vantagem que se sobrepõe e que resulta dos contextos de comunicação e das relações interpessoais. Dominar línguas estrangeiras é, sem dúvida, uma maneira de estabelecer laços e formas de entendimento, que permitem dinâmicas interpessoais e interculturais.

²⁷ A título de exemplo, apresentamos os vocábulos *triumph* e *human* bem como alguns prefixos latinos, como *hiper-, hypo-, maxi-, super-*, presentes em muitas das palavras que compõem o léxico da língua inglesa. Outro exemplo marcante é o uso criativo do latim na publicidade.

Neste sentido, a aprendizagem de línguas estrangeiras, como o inglês, o francês, o alemão ou o espanhol, ocupa sempre, mesmo que passando por momentos de alguma fragilidade²⁸, uma presença privilegiada nos sistemas de ensino. Inclusivamente, para além de fazerem parte do currículo de modo obrigatório, muitos são os jovens que procuram intensificar a aprendizagem de línguas estrangeiras em horários de complemento curricular. Ora, a presença de línguas como o inglês, o francês ou o espanhol justifica-se por si só, sem que haja necessidade constante de se acrescentar as vantagens e as mais-valias da sua aprendizagem, como sucede no caso do latim ou do grego.

2.2.2. Contributo na abordagem à literatura

A literatura portuguesa, enquanto literatura ocidental, tem como matriz a literatura da Antiguidade greco-latina, visível em aspetos como as temáticas, as estruturas, as opções estilísticas, a presença de mitos, lendas e outras referências que se têm mantido e reconstruído ao longo dos tempos.

Exemplos paradigmáticos de autores portugueses que encontram na Antiguidade uma fonte inesgotável de inspiração são Sophia de Mello Breyner, Miguel Torga, Fernando Pessoa, Eugénio de Andrade, e muitos outros com os quais os alunos se "cruzam" no cânone literário sugerido pelos programas da disciplina de português.

Com efeito, são várias as ocorrências de autores portugueses que têm a Antiguidade greco-latina como fonte de inspiração para a sua obra. Não querendo ser exaustivos, apresentamos alguns dos inúmeros trabalhos que, a esse respeito, têm sido realizados por especialistas de renome:

- Fluir perene: a cultura clássica em escritores portugueses contemporâneos,
 Coordenadores: José Ribeiro Ferreira; Paula Barata Dias, Imprensa da Universidade de
 Coimbra (abril de 2004);
- Furor: ensaios sobre a obra dramática de Hélia Correia, Coordenador: Maria de Fátima Silva, Imprensa da Universidade de Coimbra (outubro de 2006);

²⁸ Recorde-se, neste ponto, que apesar da visibilidade sempre crescente do Inglês, as restantes línguas referidas têm sofrido, também, um decréscimo no número de aprendentes. A hegemonia do Inglês conferir-lhe-á, irrefutavelmente, o estatuto de língua universal quer em contextos profissionais ou de lazer (turismo, *gaming*, entre outros).

- "A tragédia Castro de António Ferreira: de Séneca ao modelo grego", Nair de Nazaré Castro Soares, *Poética(s): Diálogos com Aristóteles*, coord. António López Eire, Maria do Céu Fialho, Maria Luísa Portocarrero, Lisboa, Ariadne, 215-234 (2007);
- De ayer a hoy: influencias clásicas en la literatura, Coordenadores: Aurora López;
 Andrés Pociña; Maria de Fátima Silva (Tradução do grego, introdução e comentários),
 Imprensa da Universidade de Coimbra (maio de 2012);
- "Vasco Graça Moura 50 anos de ficções e quase ficções", Adriana Nogueira,
 Postal do Algarve, suplemento Cultura.Sul, 10 10 (dezembro de 2012);
- Rumor de mar: temas da poesia de Sophia, José Ribeiro Ferreira, Imprensa da
 Universidade de Coimbra (maio de 2013);
- A Literatura Clássica ou os Clássicos na Literatura I (2012); II (2014); III (2017).,
 Cristina Pimentel (coord. c/ Paula Morão) Lisboa, Campo da Comunicação;
- A recepção dos clássicos em Portugal e no Brasil, Coordenação: Maria de Fátima
 Silva; Maria das Graças de Moraes Augusto, Imprensa da Universidade de Coimbra
 (setembro de 2015).

A relação estreita que os autores portugueses e europeus têm sabido manter ao longo dos séculos é prova de que a literatura latina e a literatura grega continuam a ter um público fiel. Contudo, a abrangência destas referências só poderá verificar-se se os leitores (muitas vezes em contexto escolar) estiverem na posse de conhecimentos e competências que lhes permitam uma leitura integral e integradora, que contribua para descodificar conceitos e especificidades imprescindíveis para uma completa e correta compreensão e fruição dos textos.

Por outro lado, e detendo-nos no caso específico da literatura portuguesa, há a considerar a extensa rede de conceitos, referências, vocábulos, construções sintáticas e estilísticas que derivam diretamente do latim e cuja compreensão estaria facilitada através do estudo da língua latina e da sua cultura.

Toda a exposição que temos vindo a apresentar atesta, por um lado, o relevo da permanência do latim no ensino secundário, mas, por outro, abre portas ao alargamento da área curricular de Introdução à Cultura e Línguas Clássicas²⁹ que permitiria ao universo de alunos do ensino básico o acesso aos alicerces essenciais para construir a sua própria base de

²⁹ Ver https://www.dge.mec.pt/, informação relativa à componente de currículo para o ensino básico.

conhecimento que sustentaria a aprendizagem futura, mesmo optando por áreas de ciências ou artísticas.

O mundo da mitologia, que é uma área inesgotável no campo da literatura e que, nos últimos tempos, tem tido grande expressão em coleções para crianças e adolescentes³⁰, depois reproduzidas em séries televisivas, filmes, jogos de computador ou consola e muitas outras vertentes, é um domínio que não se deve descurar neste campo, tal como, de forma magistral, sintetiza o autor espanhol Reguero (2015: 88-91):

El mito clásico ha formado y forma una parte esencial de la literatura infantil y juvenil. Los motivos para ello son muchos e variados. Así, por ejemplo, se considera que el conocimiento de la mitología clásica estimula la imaginación, suscita la curiosidad o proporciona, además de un evidente deleite, un escape de la realidade. (...) En el caso de los mitos clásicos las adaptaciones se antojan imprescindibles. De un lado, porque su conocimiento directo es prácticamente imposible para los más pequeños; de outro lado, porque el mito griego ha tenido tal influjo en la literatura posterior, que su conocimiento es esencial para formar el intertexto del lector, desarrollar su competencia literaria y, en definitiva, posibilitar la comprensión más básica de infinidad de obras literarias, por no hablar, por supuesto, de la comprensión de otras manifestaciones artísticas, como pintura, escultura o música.

Aunque la adaptación parece ser tan antigua como la propiá literatura, las adaptaciones de obras populares destinadas al público infantil cobran relevancia, sobre todo, a partir del s. XIX.

Os mitos resultam da transmissão do original oral da memória coletiva, aos quais eram atribuídas funções culturais de importância fundamental. A sua repetição contribuiu para a criação e consolidação da identidade grega, sobretudo, mas também latina. Os mitos, na Antiguidade, não eram narrações fixas e imutáveis, antes podiam ser alteradas de acordo com quem contava ou com a situação – eram recontos e criações, como refere Coppola (2014: 21).

Desta forma, o ensino beneficiará com o seu reconto e recriação. Os projetos de articulação curricular poderão fazer uso deste imaginário em interligação com áreas como as ciências, a história ou a educação visual. O mito será, porventura, o domínio da cultura e literatura clássica cujo eco mais facilmente se adaptará às gerações jovens.³¹

³⁰ Exemplos de obras de inspiração clássica para adolescentes:

⁻ Ulisses, Maria Alberta Menéres

⁻ Olimpus.net, Ana Soares e Bárbara Wong

⁻ A Ilíada de Homero Adaptada para Jovens, Frederico Lourenco

⁻ A Odisseia de Homero Adaptada para Jovens, Frederico Lourenço

⁻ Percy Jackson, Rick Riordan

³¹ À luz da nova legislação que regulamenta a flexibilidade curricular, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, são vários os projetos de articulação curricular onde as línguas e cultura clássicas podem ter um papel de relevo. Sugerimos, a título de exemplo, um projeto de articulação entre as disciplinas de Português, latim e Filosofia, que tenha como ponto de partida as influências clássicas e a sua perenidade em conceitos, étimos ou autores e suas obras.

A ausência de contacto com as literaturas da Antiguidade Clássica poderá ser problemática no âmbito da formação inicial de professores, e com particular visibilidade na formação de professores de Português (variante de Línguas Modernas). Como já referimos no capítulo anterior (cf. pág. 92), as licenciaturas que formam professores de português não contemplam nos seus currículos a disciplina de Latim ou a disciplina de cultura romana. Este facto contribui para que os futuros docentes sejam privados, por um lado, do domínio da língua-mãe do português e, por outro lado, do domínio de toda a cultura clássica que esteve na base da cultura portuguesa. É nosso entender que esta situação constitui uma lacuna significativa que constrange e coarta a ação do docente de português em toda a abrangência da disciplina que ministra, e que, como tal, deverá ser revista com urgência.

Com efeito, o conhecimento das matérias poderá ser um contributo fundamental no processo de ensino e na própria relação com os alunos, uma vez que "o professor quando conta histórias, quando narra mitos, quando fala de lendas longínquas (...) está a ajudar os alunos a compreenderem a sua identidade, a (re)conhecerem-se e a (re)conhecerem o mundo em que vivem" (Anunciação, 2014: 197-199).

2.2.3. Contributos para a cultura

A motivação mais eficiente e mais perdurável para o estudo da língua latina encontra-se na própria língua latina, não só como via de acesso à cultura romana, mas também e sobretudo como processo, insubstituível, do estudo aprofundado das línguas românicas, mormente no domínio lexical. É preciso não esquecer que a língua de um povo é, ela própria, o elemento fundamental da sua cultura: estudar Latim é já, em si, estudar a cultura romana. É bom que não se olvide esta verdade, para que não se mantenha (ou não se alargue mais) uma certa tendência verificada, desde alguns anos a esta parte, de fazer das aulas de Latim aulas de História da Civilização Romana, deixando para segundo plano o estudo das estruturas da língua. É sintomático verificar que essa tendência, a nosso ver reprovável, se processou já em plena decadência do estudo do Latim. Julgou-se certamente que a via da civilização seria mais motivante para o estudo da língua, o que de forma alguma contestamos, desde que essa via se processe apenas na medida em que motive e facilite a abordagem do texto latino e, pelo contrário, não distraia dele.

Borregana, 1993: 199-200

O que é necessário é que os alunos, de alguma maneira, entendam o valor humano e estético destas obras (latinas), 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.

Gomes, 1973: 57

Destacamos que, no âmbito do Projeto Artes Docendi (CECH-UC), está em curso o projeto "Filosofia e mitologia com crianças e jovens", cuja aplicação prática será um importante contributo neste tipo de atividades.

Se o estudo do Latim e da respetiva cultura não recuperarem o valor que lhes é devido no currículo do ensino secundário em Portugal, nomeadamente até se verificar de novo a sua presença efetiva nas escolas secundárias, caso de estudo neste trabalho, perder-se-á um património fundamental que permite aos jovens estabelecerem a ponte entre as gerações anteriores e perceberem de modo linear as transformações culturais do mundo atual.

A língua latina foi um dos principais fatores de união cultural de um vasto império e essa ideia deve persistir nos *curricula* escolares. No apogeu do império romano, a decisão de impor o Latim como língua oficial terá sido tomada no sentido de manter a união e a supremacia, a par da religião, da cultura, das tradições em geral. A europa, como hoje a conhecemos, não pode negar as suas raízes e os elos que estão na base de tratados e de acordos políticos. Ou seja, é inegável a existência de uma herança clássica ao nível não só da política mas também da cultura, da literatura, da arte, que dá substância à identidade Europeia.

Não se pode esquecer que existe uma relação íntima entre as culturas latina e grega. Na Grécia Antiga, o tempo livre tinha como finalidade a dedicação à arte, à vida, ao silêncio e ao pensamento. Em termos pedagógicos, e no que respeita a uma dimensão cultural da Grécia Antiga, será relevante termos em conta as palavras de Lauriola (2012: 8)

...Greek mythology is certainly one that would be appropriate, appealing, and educational to children. The fascinating stories through which ancient Greek people explained life and the world to themselves have held an enduring interest across centuries, and have been revitalized in several forms of art and literature.

Os conceitos da dedicação à arte, à vida, ao pensamento, embora adaptados à cultura e às necessidades de um estilo de vida diferente, passaram para os romanos, que foram capazes, de modo magistral, de os pôr em prática. Estabeleceu-se, entre as duas civilizações, uma ligação pedagógica: Roma soube aproveitar os ensinamentos da Grécia, adaptando-os às suas vivências e às suas características, e o resultado foi um império magnífico e um legado que perdura até hoje.

Esta lição pode perfeitamente servir ao mundo moderno: olhar para o passado numa perspetiva de redimensionar o conhecimento e retirar dele a essência que nos permita continuar a herança em busca do equilíbrio e da perfeição.

Será importante, neste ponto, recuperarmos as palavras de um professor metodólogo, proferidas no *Colóquio sobre o Ensino do Latim*, realizado em Coimbra, em 1973, quer pela

atualidade que mantêm quer pela visão lúcida que transmitem, ao afirmar que "quer a cultura grega, quer a cultura romana evidenciam um propósito dominante, que é o de ultrapassar o circunstancial, o quotidiano, o subjectivo, o imediato, criando dos mesmos uma visão generalizada e libertadora" (Gomes, 1973:56).

Perder esses elos seria perder grande parte de momentos históricos que aqueles que nos precederam viveram e construíram. E numa época em que se fala de um modo tão veemente de identidade europeia, seria desconhecer grande parte dos elementos que a enformam. Numa sociedade em que os paradigmas da educação estão permanentemente em mudança, há que estabelecer um objetivo concreto – que áreas devemos considerar intocáveis em termos de currículo?

Neste sentido, a importância de conhecer os autores da Antiguidade Clássica não se relaciona apenas com a importância de conhecer as fontes, os textos antigos, o mundo clássico, a origem da nossa cultura. No mundo moderno, conhecer a Antiguidade Clássica contribui para que o ser humano se conheça com maior profundidade, encontrado a chave para a consciência do que é e para a interpretação do presente.

Se o estudo do Grego e do Latim não conseguir abranger um universo maior de jovens, o essencial será assegurar que todos aqueles que se dedicam ao estudo das Humanidades – estudadas com rigor e método – possam construir uma base mais sólida, propiciando um sistema que eduque o indivíduo em liberdade. Só desta maneira se conseguirá assegurar que nenhum professor de Português ou de História, nenhum advogado ou magistrado, nenhum arqueólogo ou estudioso da língua e cultura portuguesas, por exemplo, possa desempenhar a sua profissão sem conhecer um dos pilares básicos da sua área de influência. Já para não falar dos meros entusiastas das questões da Antiguidade, que veem esta área de estudo negada, muitas vezes, por desconhecimento ou por questões que em nada se prendem com a preocupação da escola em garantir uma formação plena.

A par das referências que já foram feitas, acrescenta-se, de novo, a opinião de Franco (2017: 2) que defende, de igual modo, a manutenção das línguas clássicas, em Itália, reforçando a constatação que se vive numa época que valoriza os saberes práticos e dispensa a reflexão teórica.

A mesma especialista fala, por exemplo, na importância do conhecimento da cultura clássica para a área do turismo ou da política (*e.g.* noções de *polis* e república) a par de todas as outras vantagens já mencionadas ao nível do conhecimento linguístico, da cultura europeia e das línguas modernas. Esta visão contribui para o alargamento a uma área que, à partida,

DIDÁTICA DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

não teria uma vantagem óbvia com a aprendizagem do Latim e respetiva cultura, mas o seu âmbito é de tal forma abrangente e transversal que, só por si, já justifica a sua valorização.

Fala-se, neste ponto da nossa reflexão, sobre o contributo da aprendizagem do Latim, de uma utilidade instrumental das línguas e, sobretudo, da cultura clássica. Um profissional da área do turismo terá um ganho significativo no desempenho das suas funções se possuir um conhecimento abrangente destes domínios. A vantagem poderá traduzir-se numa exposição e numa argumentação fundamentada em factos concretos e comprovados e contribuirá, sem dúvida, para a credibilização da sua função.

CAPÍTULO 3

Didática

Didáctica significa arte de ensinar. Acerca desta arte, desde há pouco tempo, alguns homens eminentes, tocados de piedade pelos alunos condenados a rebolar o rochedo de Sísifo, puseram-se a fazer investigações, com resultados diferentes. [...] Ensinar a arte das artes é, portanto, um trabalho sério e exige perspicácia de juízo, e não apenas de um só homem, mas de muitos, pois um só homem não pode estar tão atento que lhe não passem desapercebidas muitíssimas coisas.

João Amós Coménio, 1649: 45-47 (6.ª ed. 2015).

Para todos los humanistas, incluíndoVives, la didática – concepto tipicamente humanista también – es un proceso de formación de hombres y, por lo tanto, es esencial, ya que abre el acceso al conocimiento.

Juan Luis Pérez, 2011-2012: 288.

O presente capítulo tem como tema principal a questão da didática, abordada do geral para o particular ao longo de três pontos. Primeiro, apresentamos as referências respeitantes ao início da didática enquanto disciplina, no ensino superior em Portugal; em segundo lugar, destacamos a especificidade desta área de investigação; por fim, consideramos o caso concreto da didática do latim, área basilar do nosso trabalho.

No primeiro ponto — **Da didática geral à didática de línguas não maternas** —, a reflexão será realizada de uma forma global, abordando questões gerais relacionadas com a **tradição didática** — origem, crescimento da disciplina e teorias que, ao longo dos tempos, têm sido desenvolvidas. Ainda neste ponto, é nosso objetivo refletir sobre a importância desta área para o processo de ensino e aprendizagem, em geral, e para a formação de professores, em particular. Esta parte culminará numa análise específica relacionada com a **didática de línguas**, essencialmente línguas não maternas, tendo em conta o objeto de estudo global do nosso trabalho — o latim e a sua didática. A finalizar, é nosso intuito introduzir as questões relativas à especificidade da didática do latim.

O segundo ponto deste capítulo – **Contributos para a didática específica do latim** – será dedicado à particularidade da didática específica da disciplina, abordando, por um lado,

os aspetos de conteúdo – O que ensinar/aprender na disciplina de latim? – e, por outro, os aspetos relacionados com a metodologia – Como ensinar latim no século XXI? Com efeito, nesta parte do presente capítulo pretendemos elencar os conteúdos que, em nosso entender, devem continuar a ser lecionados na disciplina de Latim, recuperando os conteúdos tradicionais, constantes dos documentos programáticos, e acrescentar ou desenvolver outras componentes como por exemplo a leitura, a escrita e oralidade. Pretendemos também sistematizar as metodologias que têm sido implementadas no processo de ensino e aprendizagem da disciplina, estabelecendo contactos com metodologias diferentes e que, tradicionalmente, não são tidas em conta nesta área. É, ainda, nosso objetivo, neste subtópico, estabelecer uma relação entre modelos clássicos (constantes, por exemplo, na obra de Coménio, de Luís António de Verney, de Ernesto Faria) e modelos recentemente experimentados, abordando experiências pedagógicas que têm sido desenvolvidas quer no ensino secundário quer no ensino superior.

3.1. Da didática geral à didática de línguas não maternas

Etimologicamente, o termo "didática" provém do verbo grego διδάσκειν e significa "ensinar", "instruir". No latim o conceito encontra-se nos verbos *docere* e *discere*, cujo significado é, respetivamente, "ensinar" e "aprender"³².

Sendo o principal objetivo do conceito de "Educação"³³ a promoção do desenvolvimento das pessoas e das suas aprendizagens, conclui-se que os dois atos – ensinar e aprender – são indissociáveis.

Já desde Séneca se defende o pressuposto de que quem ensina tem de saber o que ensina, mas também o modo como essa transmissão deve ser realizada. Esta ideia surge numa das obras do autor latino – *Cartas a Lucílio* – e põe em destaque a importância da organização e do trabalho no processo de ensino e aprendizagem, como se comprova nas duas citações apresentadas.

³² Os conceitos de ensinar e aprender, em conexão, têm perdurado e a didática continua a ser a arte do ensino, uma ciência vulgarmente tida como auxiliar da pedagogia.

³³ Destacamos alguns dos autores que se têm salientado na definição de Educação que seguimos ao longo do nosso estudo: Immauel Kant (século XVIII); Vygotsky (1896-1934); Michael Young (1915-2002); Robert Gagné (1916-2002); José María Quintana Cabanas (1930-2013).

A sabedoria só se obtém pelo esforço. Para dizer a verdade, nem sequer é necessário grande esforço se, como disse, começarmos a formar e a corrigir a nossa alma antes que as más tendências cristalizem.

Séneca, Cartas a Lucílio, I, 50, 5-6³⁴

Repara que as questões não devem ser estudadas desordenadamente, nem convém tentar abarcar tudo de uma só vez; é gradualmente que chegarás à totalidade das nossas teorias. Importa também que não te esforces para além das tuas capacidades, nem tentes abarcar mais do que a tua preparação de momento te permite. Em suma, consagra-te ao estudo, não de tudo o que desejas, pois quanto mais conhecimentos o espírito absorve tanto mais capacidade vai adquirindo.

Séneca, Cartas a Lucílio, 108, 2

A ideia subjacente ao labor didático, acima expresso, esteve patente ao longo de séculos, como se constata igualmente em outras obras que, a par da obra de Séneca, têm atravessado gerações, como *Trabalhos e Dias* ou *Teogonia*, de Hesíodo, *As Geórgicas*, de Vergílio, ou *Arte de Amar*, de Ovídio.

Apresentamos algumas citações ilustrativas que evidenciam o teor didático que estas obras transmitem. Hesíodo, por exemplo, chega mesmo a identificar ou, pelo menos, a nomear o destinatário dos ensinamentos, destacando o valor do trabalho e do esforço.

Mas diante do Mérito colocaram o suor os deuses imortais: longa e íngreme é a senda que leva até ele, árdua no início, mas quando se chega ao cimo, torna-se acessível em seguida, por difícil que seja.

Hesíodo, Trabalhos e Dias³⁵, 289-292

Deuses e homens indignam-se contra quem no ócio vive, semelhante na índole aos zangões sem ferrão que o labor das abelhas devoram e, sem trabalhar, comem; preocupa-te pôr em ordem os trabalhos adequados, para que, na estação própria, de trigo se encham os celeiros. Graças ao trabalho, os homens são ricos em rebanhos e bens; e pelo trabalho serás muito mais estimado pelos imortais [e pelos mortais, porque eles muito detestam os ociosos]. Trabalho não é vergonha, é o ócio que traz vergonha.

Hesíodo, Trabalhos e Dias, 289-292

³⁴ Tradução, prefácio e notas de J. A. Segurado e Campos

³⁵ Introdução, tradução e notas de Ana Elias Pinheiro e de José Ribeiro Ferreira

Nas *Geórgicas*, Vergílio, dirigindo o seu texto aos leitores, pretende, através do ensino de técnicas e cuidados agrícolas, transmitir um conjunto de ideias e ensinamentos, políticos e filosóficos, destinados também a um público erudito, levando a cabo um intento social, moral e ideológico, considerando a degradação que sentia na sua cidade.

Por isso, vamos!, aprendei os cultivos próprios de cada espécie, ó lavradores, e domesticai os frutos selvagens ao cultivá-los.

Vergílio, As Geórgicas³⁶, Livro II, 35-36

Na verdade, nem todas as terras podem produzir tudo. Os salgueiros crescem à beira-rio, os amieiros junto a pântanos Espessos, os estéreis freixos-silvestres nos montes rochosos.

Vergílio, As Geórgicas, Livro II, 109-111

Na *Arte de Amar*, Ovídio destaca a importância das artes liberais na formação dos jovens, com particular ênfase para a formação do orador.

Aprende as boas artes, esse é o meu conselho, ó juventude de Roma, e não apenas para defender réus temerosos;

Ovídio, Arte de Amar³⁷, Livro I, 457-458

Seguindo os preceitos enunciados, a didática, enquanto ciência coadjuvante do processo educativo, deve centrar-se, por um lado, nas metodologias de ensino, mas, por outro lado, também nas circunstâncias que envolvem o processo de ensino e o processo de aprendizagem, que devem ser vistos de modo interligado. Deste modo, a didática deve incluir conceitos diversos como a planificação, o método, a execução e a avaliação das atividades, assumindo-se em certa medida como um conjunto de técnicas de ensino que o professor usa na sua prática letiva e que contribuem para o sucesso do processo de aprendizagem.

Estas noções, que têm vindo a ser aperfeiçoadas e completadas ao longo dos séculos, surgiram de forma mais estruturada a partir do século XVIII e, mais concretamente, na obra de Luís António de Verney. No prefácio que Joaquim Ferreira faz à obra, *Verdadeiro método de estudar*³⁸ (1949), refere-se ao autor oitocentista como aquele a quem os deuses tinham "reservado o papel de mensageiro da civilização neste povo embrutecido por século e meio de intolerância" (1949: 11).

³⁶ Tradução de Gabriel A. F. Silva

³⁷ Tradução de Carlos A. André.

³⁸ A data de publicação da obra de Luís António de Verney é 1746, no entanto, optamos por fazer referência à data da edição consultada.

Para Verney, a gramática era "a porta dos outros estudos (...) a porta pela qual se entra na latinidade; e quem pára no vestíbulo não pode ver as singularidades do palácio" (1949: 170). Acrescenta, ainda, que "foram os romanos os primeiros que aprenderam voluntariamente língua estrangeira, o que não consta que povo algum, antes dele, tivesse feito" (id., 1949: 182). Tal feito explica o valor que atribuíam ao processo de ensino e aprendizagem.

Na obra citada, o autor deixa ainda alguns conselhos importantes aos que se ocupam desta tarefa:

Devia o mestre ensinar ao discípulo compor bem uma oração portuguesa breve — uma carta, um cumprimento, ou coisa semelhante. Para isto tem o estudante toda a facilidade possível, porque o faz em uma língua que sabe, e na qual o mestre pode claramente mostrar-lhe os erros. Quando o estudante soubesse fazer isto bem, então lhe aconselharia que a convertesse em latim, deixando-lhe toda a liberdade da composição. Emendados os erros da gramática, se os houvesse, emendaria os erros da língua; e lhe mostraria a diferença que há entre estas duas línguas e a diversidade que aparece entre escrever segundo as regras de gramática e segundo o estilo da boa latinidade.

(...)

a nossa ciência nada mais é que a simples memória do que temos estudado. (...) Eu comparo a memória cheia de semelhantes ideias a uma livraria grande, cujos livros não estão nas estantes amontoados no meio e pelos cantos (...) deve cuidar o mestre em exercitar a memória dos principiantes em algumas determinadas matérias.

(...)

Não sei que graça tem cansar-se para escrever latim bem, e cansar-se também para falar latim mal; nem menos entendo que necessidade haja de falar semelhante latim.

 (\ldots)

parece-me que deve haver nas escolas algum exercício de latim, mas requerem-se algumas cautelas. (...) Primeiro, podem ensinar-lhes a dizer alguns cumprimentos de uma e outra parte; depois, pode-se introduzir algum diálogo sobre a matéria que se estuda.

Verney, 1949: 78 e 81-85

Em 1960, o professor Imídeo Nérici defendia que ao professor não era suficiente conhecer bem os conteúdos que pretendia ensinar, era fundamental o conhecimento do "aluno e o seu meio físico, afectivo, cultural e social" (1960: 49). Nas suas reflexões, o autor entendia como prioritária a preparação dos professores nesse mesmo domínio, tendo em conta já algum mal-estar, entre quem ensinava e quem aprendia, causado, no seu entender, por algum desajuste de métodos. Na sua obra, *Introdução à Didática Geral — Dinâmica na Escola*, definia o conceito de didática como ciência e como arte de ensinar: ciência, tendo em conta a vertente de pesquisa e de experimentação de novas metodologias de ensino e adaptação de metodologias já postas em prática, com o contributo de outras áreas, como a

psicologia, a sociologia ou a filosofia, a arte, uma vez que a didática instituía um conjunto de normativas, com base na investigação em educação, não sendo, por isso, possível separar a teoria e a prática.

Segundo o mesmo autor, as duas vertentes – teoria e prática – "têm de fundir-se em um só corpo, visando a maior eficiência do ensino e o seu melhor ajustamento às realidades humana e social do educando" (1960: 51). A didática enquanto "conjunto de procedimentos e normas destinados a dirigir a aprendizagem da maneira mais eficiente possível" (1960: 51) "deve levar à realização plena através de uma orientação ajustada à maneira e à capacidade de aprender de cada um, acompanhada de compreensão, segurança e de estímulo" (1960: 57).

Na senda das citações elencadas, e ao contrário do que por vezes é defendido em algumas teorias didáticas mais recentes, educar continuaria a ser um repertório relativamente reduzido de gestos que se resumem a:

- Expor ao mundo todos os indícios criados ao longo dos séculos;
- Seguir a raiz latina do verbo *doceo*, que supõe conceitos como dar, oferecer, dotar de signos que outros decifraram;
- Apostar numa educação global que não privilegie os privilegiados nem empobreça os pobres;
 - Valorizar a infância e a adolescência como o tempo da intensidade e não da utilidade;
- Valorizar a leitura e a escrita não apenas com meios de acesso à vida ativa, mas como fonte de fruição da ficção, da invenção e da metáfora.

Contudo, ao longo dos tempos, a didática foi, por diversas vezes, entendida como uma arte, tornando-se, progressivamente, numa ciência auxiliar da pedagogia, vivendo à luz de outras ciências. Num esforço de afirmação, instalou-se ela própria como ciência autónoma para, finalmente, se assumir como a ciência e a arte da aprendizagem.

As dificuldades de afirmação da didática como disciplina autónoma foram evidentes na sua implementação nas instituições de ensino superior, concretamente na área de formação de professores e na própria nomenclatura que a disciplina foi assumindo. A este propósito, Alarcão, num estudo de 2002, resume as diferentes fases de integração da disciplina:

- 1.ª fase: funcional (utilidade prática) introdução de disciplinas de didática específica, por vezes designadas por metodologias, e a necessidade daí decorrente de docentes especializados, muitos deles no estrangeiro;
 - 2.ª fase: afirmação institucional reconhecimento como área científica;

- 3.ª fase: reflexiva reflexão metadidática, estatuto epistemológico da disciplina
 (sendo tema de congressos e encontros de profissionais, redação de artigos e revistas da especialidade, entre outras iniciativas);
- 4ª fase: afirmação investigativa constituição de equipas e unidades de investigação, publicações (importância e mais-valia da integração de professores do ensino básico e secundário investigação-ação).

Estas fases, segundo a mesma autora, não se desenvolveram por esta ordem em todas as universidades e escolas superiores, uma vez que há que admitir que

pela sua juventude aparente, a investigação em Didática é ainda um campo com fragilidades. Falta-lhe, afirmam, objecto próprio e metodologia de análise específica. Apelidam-na de *sopa* ou *caldo* por não ter ainda sido capaz de gerar um corpo de saberes, mas se continuar a servir dos saberes de referência de disciplinas conexas.

Alarcão, 2002: 39

No entanto, a didática, e ainda nas palavras da mesma autora, é, sem dúvida "uma disciplina autónoma porque utiliza vários domínios do saber sem se identificar com nenhum deles exclusivamente ao colocar-se interrogações que lhe são próprias e ao encontrar para estas questões respostas que só ela sabe dar" (Alarção, 1991: 307).

Enquanto ciência autónoma, a didática debruça-se sobre os métodos, os processos e as técnicas que melhor se adaptam às disciplinas, às situações reais do processo de ensino e aprendizagem e aos objetivos traçados. Foi-se acomodando como uma disciplina de síntese que estabelece a ligação entre os saberes de cada área do conhecimento e a prática pedagógica que responde a questões como:

- Como ensinar determinado conteúdo ou disciplina?
- O que ensinar relativamente a uma disciplina?
- A quem se deve ensinar um determinado conteúdo ou disciplina?
- Em que circunstâncias se deve ensinar um determinado conteúdo ou disciplina?
- Por que motivo se deve ensinar um determinado conteúdo ou disciplina?
- Para que se deve ensinar um determinado conteúdo ou disciplina?

As questões não se esgotam na listagem que enumeramos. Cada área do conhecimento e cada disciplina tem a sua própria especificidade e, nessa medida, os temas que se colocam à didática de cada uma das disciplinas resultam da respetiva prática letiva e da investigação realizada.

A par das questões a que a didática, de modo geral, procura responder, será importante olhar para os contributos de Gagné (adaptado por Veiga *et al.*, 2013: 549) no que respeita às fases do processamento da informação na aprendizagem e no ensino, resumidos no seguinte quadro:

Quadro 16 - Fases do processamento da informação na aprendizagem e no ensino, segundo Gagné

Processo de aprendizagem	Processo de ensino
1. Atenção	1. Captar a atenção do aluno (novidade)
2. Expectativa	2. Mostrar os objetivos e a sua importância
3. Memória de trabalho	3. Ligar a nova informação com a já conhecida (recordar)
4. Perceção seletiva	4. Salientar o mais importante (evitar pormenores)
5. Memória a longo prazo	5. Fornecer guias de estudo (resumos, esquemas)
6. Resposta	6. Praticar (exercícios)
7. Reforço	7. Dar feedback
8. Recuperação	8. Avaliar o desempenho
9. Retenção e transferência	9. Fornecer dicas, fazer revisões

A relação que se institui entre os processos de aprendizagem e os processos de ensino permite percecionar todos os campos de intervenção da didática, numa situação de ensino e aprendizagem, sobretudo no seu carácter mais geral, mas que depois se veem aprofundados e particularizados no âmbito das didáticas específicas.

Enquanto área de estudo, subdivide-se em **didática geral**, dedicando-se aos aspetos genéricos e às teorias de ensino e aprendizagem, e em **didática específica**, à qual compete o recurso às teorias gerais, aplicando-as depois a uma área ou disciplina mais concreta e até, por vezes, a faixas etárias diferentes, complementando o seu âmbito de estudo com saberes oriundos de outras ciências.

Neste sentido, constata-se que o âmbito desta disciplina, apesar de abrangente, recai, especificamente, em áreas concretas — os conteúdos escolares — que aparecem no currículo e que são o produto de uma transposição didática, ou seja, os saberes académicos que se transformam em saberes escolares, passando pela seleção de conteúdos, recursos, estratégias, formas de planificação e formas de avaliação, bem como a sua repercussão no processo de ensino e de aprendizagem.

Citando Lee Shulman, a transformação do conhecimento académico em conhecimento escolar opera-se a partir de um conjunto de categorias:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- Conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como "ferramentas do oficio" para os professores;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas;
- Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.
 Shulman, 2014: 205

De acordo com o mesmo autor, de todas estas categorias, há a realçar a importância do conhecimento pedagógico, uma vez que "representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula" (idem, 2014: 205).

Tendo em conta este tipo de conhecimento que conjuga conteúdo e pedagogia, defendido por Shulman, há que recordar que o mesmo autor entende, no que diz respeito ao conhecimento, a existência de quatro fontes que constituem a base do saber para o ensino:

- 1.ª: formação académica na área ou áreas de conhecimento ou disciplinas
 (complementada por consulta e atualização de informação);
- 2.ª: os documentos curriculares, os materiais didáticos, os processos definidos, a organização do sistema educativo e o estatuto da profissão docente;
 - -3.ª: a investigação em educação e em questões socioculturais;
 - -4.^a: o conhecimento decorrente da própria prática letiva.

Este tipo de conhecimento – conhecimento pedagógico – é, sem dúvida, o domínio mais relevante de todas as categorias atrás mencionadas, uma vez que,

o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender, embora o aprendizado propriamente dito seja, em última análise, da responsabilidade dos alunos.

(id. ib.: 205)

Na perspetiva de Shulman, cabe ao professor distinguir o essencial do acessório, tendo em conta a diversidade de alunos com que trabalha, bem como o contexto social e cultural. Ao professor compete ser flexível e ousado, no sentido de perceber o momento oportuno para introduzir mudanças e alterações, pois "uma base de conhecimento para o ensino não é fixa e definitiva. Embora ensinar seja uma das profissões mais velhas do mundo, a pesquisa educacional, especialmente o estudo sistemático do ensino, é um empreendimento relativamente novo" (Shulman, 2014: 211).

Na escola do século XXI, o professor já não é o mestre, detentor único do saber, e os saberes transmitidos são, por vezes, alvo de contestação, o que há um século, por exemplo, seria impensável de acontecer. De facto, na atualidade,

os professores precisam aprender a usar a sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações. Portanto, a formação de professores precisa trabalhar com as crenças que guiam as ações docentes, com os princípios e evidências subjacentes às escolhas feitas pelos professores.

Shulman, 2014: 214

Desta forma, é pedido ao professor que, antes de ensinar, compreenda de forma crítica todos os conceitos que ensina e de maneiras diversas. Esse conhecimento deve ser conjugado com a pedagogia, como já referimos, e ainda na senda do que Shulman defende, é nessa combinação que está "a base de conhecimento para o ensino", sendo competência do professor "transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos" (Shulman, 2014: 217).

Citando uma outra perspetiva, anterior à que acabamos de referir, apresentamos o ponto de vista de Doyle, autor para quem o ponto de encontro para a investigação entre currículo e didática se realiza na aula, "un curriculum no es simplemente contenido, sino una teoria del contenido, esto es, una concepción de lo que el contenido es, lo que significa conocer qué contenido y qué fines deban realizarse cuando uno enseña el contenido" (1992:507).

Susan Stodolsky, por outro lado, demonstrava, num dos seus estudos, que "El contenido influye tanto en el diseño como en la práctica de las actividades escolares (...) aquello que se enseña determina profundamente la actividad docente" (1991: 13), logo cada disciplina tem a sua própria área didática.

Bolívar, corrobora esta última opinião, quando refere que

la didática de cada área/materia es interna o intrínseca a ella, puesto que hay – es obvio – una metodología y principios generales o comunes, pertencientes a una didática general y dependientes de unas teorias del aprendizaje; también es cierto que cada materia tiene modos específicos de enseñanza y una tradición didática propia de sus professores.

Bolívar, 1995:104

Os três últimos autores citados defendem, apesar de com algum desfasamento temporal, praticamente de forma unânime, que o conteúdo a ensinar e a aprender determinava, de modo estruturante, todas as fases do processo de ensino e aprendizagem. Logo, este facto consiste, como depois refletem as palavras de Shulman, no "conhecimento pedagógico", que permite a síntese da didática geral com a didática específica e continua a justificar a pertinência da investigação no domínio da área específica da didática.

É consensual que a didática específica colabora na transposição didática de conhecimento, uma vez que parte desse conhecimento e o transforma em disciplinas e áreas do saber, aliando todas as áreas a que recorre e que a complementam, desde as teorias da educação às metodologias.

A "nova investigação" em didática, que surge muitas vezes proposta, incide na questão das problemáticas próprias que diariamente se impõem ao já referido ato de ensinar e aprender, ou seja, a transposição didática do conhecimento, que se deve traduzir em áreas de aposta investigativa. Trata-se de uma investigação que, numa fase inicial, permite conhecer elementos estruturais, que dizem respeito a alunos, professores, à escola, no geral, e ao meio em que se insere. Mas, numa fase seguinte, os dados recolhidos permitem uma interpretação de aspetos mais concretos, como os comportamentos e as decisões, que conduzem à delimitação do campo de observação bem como do objeto de observação – uma turma, uma escola, um conjunto de turmas ou escolas, dependendo do objeto e dos respetivos objetivos.

Desta forma, a conceção de um programa de didática específica³⁹, que constitua parte integrante da formação de professores, deve ter como ponto de partida os conhecimentos da área ou da disciplina e os conhecimentos escolares que possibilitam a transmissão dos saberes da disciplina.

À didática específica compete estabelecer a ligação entre a teoria e a prática, no sentido de contribuir para a construção do saber. O conjunto de competências que domina

³⁹ Falamos neste momento da disciplina de Didática, parte integrante dos cursos de formação docente e não na didática enquanto processo de ensino de uma determinada área disciplinar.

pode trazer colaborações importantes para todo o complexo processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, a didática, na sua especificidade, "terá de ser vista como um espaço dinâmico, ponto de encontro de saberes científicos, mas também técnicos e tecnológicos, axiológicos e éticos, mas também artísticos e culturais, todos em convergência sinérgica (...) um espaço integrador de saberes" (Neto, 2003: 1418).

Tendo em conta a especificidade que vimos a reforçar, convém salientar, neste ponto do presente capítulo, que a área que é objeto do nosso estudo é a didática de línguas e, na sua particularidade, a didática do Latim. Foi nosso pressuposto abordar, inicialmente, alguns preceitos da área da didática em geral para então, a partir de agora, concretizar no que diz respeito aos domínios mais específicos das línguas e, depois, do Latim.

3.1.1. A tradição didática

A área da didática, enquanto disciplina autónoma, surge em Portugal, enquanto disciplina ligada à formação de professores, somente na década de 1990, e só alguns anos mais tarde se começaram a formar os primeiros especialistas⁴⁰. Nas várias instituições de ensino superior, a criação de departamentos e secções específicas aconteceu posteriormente, tendo em conta que a disciplina estava tendencialmente ligada ao domínio do conhecimento que trabalhava.

Consequentemente, a importância que as questões respeitantes ao ensino e à aprendizagem foram conquistando conduziu a um novo domínio de estudo e investigação. Este âmbito de estudos refletia a necessidade de se acrescentar à formação de professores um campo que reunisse os saberes essenciais ao desempenho da profissão, para além daqueles, primordiais, que se relacionavam com a área específica de ensino. Neste sentido, as instituições de ensino superior que ministravam cursos de formação de professores começaram a valorizar a importância de ensinar a ensinar uma determinada disciplina, de dotar os futuros professores de um conjunto de competências transversais, que lhes permitisse um melhor desempenho das suas funções.

Encetava-se, assim, a criação de uma área que, não sendo nova, não fazia parte do currículo dos cursos de formação de professores, pelo menos de modo formal.

⁴⁰ "A investigação em Didática realizada de uma forma sistemática é recente. A investigação académica reconhecida nesta área em Portugal tem 16 anos. Data de quando, em 1982, houve pela 1ª vez necessidade de se dar equivalência a um doutoramento feito no estrangeiro." (Alarcão, 1998: 37)

Deste modo, quer em Portugal quer no estrangeiro, a didática foi-se estabelecendo como uma "ciência da educação que estuda ou intervém no processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de obter formação intelectual dos alunos" (Mallart, 2001:5), mas, sendo uma ciência cuja ligação estreita a áreas diversas do conhecimento é inevitável, deve conjugar a teoria com a prática, transformando-se numa "teoria da praxis docente".

Defendemos que aprofundar a investigação em didática, valorizando sobretudo a didática específica, contribui para compreender o processo de ensino e aprendizagem de uma determinada área ou disciplina e possibilita o aprofundamento de conceitos científicos singulares e discursos próprios, uma vez que, tal como refere Damião (2016), "em cada didática explora-se o modo como, especificamente, a aprendizagem se concretiza numa determinada disciplina e, dependendo disso, se deve ensinar essa disciplina, e cada um dos seus conteúdos."

A corroborar a nossa opinião, citamos o estudo de Veiga & Magalhães (2013: 36), no qual consta que o professor deve desenvolver competências elevadas "na matéria que ensina, bem como o conhecimento das estratégias de planificação dos conteúdos de ensino", nomeadamente, ao nível da planificação de ensino, da gestão da sala de aula, da motivação dos alunos, da comunicação interpessoal, da consideração das diferenças individuais, da valorização da diversidade cultural, da avaliação de desempenho e da utilização de novas tecnologias.

Na mesma linha de pensamento, recuperamos, ainda, as palavras de Zabalza quando assume que "toda a tarefa didática tem um conteúdo, aquilo sobre que se trabalha, e um aspecto formal, isto é, o trabalho ou operação que se realiza com e sobre esse conteúdo" (2001: 118).

No entanto, e como já fomos expondo, para além dos conteúdos específicos ou gerais de uma determinada área, a didática ocupa-se dos métodos e da avaliação das aprendizagens, subdividindo-se em quatro vertentes: "a (...) científica associada aos saberes específicos de que trata a disciplina, e a sua adaptação ao contexto curricular; a vertente histórico-epistemológica (...); a vertente psicossociológica dos processos de aprendizagem; e a vertente da organização e da vivência da prática em sala de aula" (Silva, 1997: 1-29).

Esta referência que temos vindo a fazer acerca do conceito de didática enquanto disciplina específica é consensual entre os estudiosos, como é o caso de Martinand, quando afirma que "a resposta foi sempre a de que há didáticas, em correspondência com as especificidades dos conteúdos das diversas disciplinas e matérias educativas" (2008: 157). Deste modo, podemos afirmar que a investigação em didática tem de estar sempre associada a

uma investigação numa determinada área, "as didáticas, tal como todas as novas disciplinas de investigação, resultam de mestiçagens" (Martinand, 2008: 160), logo, é aceitável e acertado que as didáticas específicas não se tornem completamente independentes de outras disciplinas, nomeadamente das disciplinas ou áreas curriculares na sua prática e das disciplinas de investigação do domínio mais alargado das ciências da educação.

A didática "enquanto disciplina de investigação, apresenta-se acima de tudo como uma disciplina implicada ou, talvez se possa dizer, com mais rigor, como uma «disciplina académica implicada nos problemas do ensino das disciplinas escolares que parecem estarlhes associadas, ou mesmo nos problemas do seu próprio ensino»" (Martinand, *Latina Didaxis*, 2008:160).

Em resumo, podemos distinguir duas partes na abordagem geral da didática: a parte teórica, que se relaciona com as doutrinas dos processos de ensino e aprendizagem, e a parte prática, que diz respeito à aplicação das teorias em contextos reais de ensino e aprendizagem.

Há que considerar que, no que respeita aos preceitos do processo de ensino e aprendizagem, desde cedo a área da Didática se vinculou às Ciências da Educação e, em especial, à Psicologia da Educação e que, em conjunto, estas duas áreas constituem uma maisvalia para o seu enriquecimento. Conhecer as teorias do desenvolvimento psicológico, da aprendizagem em contexto escolar, da motivação, bem como as teorias relacionadas com a gestão de comportamentos ou a gestão de conteúdos e sua avaliação, contribui para a formação completa dos docentes e influencia a sua prática letiva. De acordo com Tavares (1998), a aprendizagem é um processo contínuo, "é a sina do ser humano, a sua sorte (...), o seu *negotium* e o seu *otium*, a sua alegria e a sua pena, o seu destino, o seu fado, que dão sentido e rosto à sua tarefa essencial" (Tavares, 1998: 15).

Ainda nas palavras do mesmo autor e na senda dos benefícios do cruzamento de saberes, é um facto que, cada vez mais, se deve tirar partido de "diferentes olhares sobre uma mesma realidade que só ganhariam, em conjunto, se dialogassem mais umas com as outras e tentassem ir um pouco mais longe, dando o tal salto epistemológico qualitativo que se espera destas e de outras pesquisas" (1998: 20).

A par das questões relacionadas com a ligação às Ciências da Educação e à Psicologia, há que fazer menção em particular a uma das teorias mais citadas há pelo menos um século e que se prende com a metodologia ativa. Este princípio está presente de modo diferente nas diversas teorias e importa esclarecer que se entende 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: 226), ou seja, métodos ativos são "todos aqueles em que o sujeito se empenha cognitivamente numa tarefa" (idem, 2011: 226). No entanto, para que a aprendizagem seja ativa "é necessário que a informação que chega à memória de trabalho seja organizada numa estrutura mental coerente. (...) A organização deste material é condição para que o aluno seja, futuramente, capaz de o utilizar e aplicar em situações novas" (idem, 2011: 226), sem descurar que "uma aprendizagem significativa requer, ainda, a integração dos novos conhecimentos nos já existentes na memória a longo prazo" (idem, 2011: 226) e a memória é, indiscutivelmente, uma marca para a aprendizagem humana.

Ora, por seu turno, a Didática, enquanto ponto de convergência entre conteúdo e prática, recorre a pressupostos que fazem parte de teorias mais amplas. Reside aqui o ponto de encontro com as Ciências da Educação e a Pedagogia, que contribui para reforçar a tarefa dos professores e da atividade didática.

Segundo a perspetiva de Young (2011), na qual encontramos fundamento para a nossa opinião acerca da importância dos conhecimentos disciplinares, a didática consiste em "...apresentar aos alunos conceitos que têm significados que não derivam da sua experiência nem se relacionam diretamente com ela." Também para o mesmo autor, "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." A grande lição de Young nesta matéria reside no facto de que, para haver aprendizagem ativa, tem de haver conhecimento disciplinar, condição que acompanha o raciocínio que já vimos desenvolvendo.

3.1.2. Didática de línguas não maternas

Na atualidade, o conhecimento de uma língua estrangeira é um cartão de acesso a um universo civilizacional novo, diverso da língua e cultura maternas, que permite a interação social e cultural.

Conhecer línguas permite uma vivência cosmopolita e, como tal, o seu ensino e aprendizagem passa, agora, também, pela aprendizagem da cultura que está na base dessa mesma língua, contribuindo, desta maneira, para um maior respeito por uma cultura plural.

Ao contrário do que acontecia até ao século XVIII, onde a finalidade com que se ensinava uma língua estrangeira era essencialmente comunicativa, na atualidade assiste-se a uma finalidade "educativo-cultural (...) visando a aquisição de um capital cultural que diferencie socialmente uma elite" (Andrade & Araújo e Sá, 1992: 25).

É um facto que o plurilinguismo enriquece a sociedade, logo, a aprendizagem de línguas constitui-se, por um lado, como requisito social ao estatuto de cidadão, promovendo competências de interação social, que contribuem para a construção de contextos de diversidade e pluralismo. Por outro lado, a aprendizagem de línguas desenvolve "atitudes positivas de abertura ao outro, às suas línguas e culturas, isto é, sensibilizando-as (as crianças) para a diversidade do mundo de hoje" (Araújo e Sá, 2003, 43).

Nesta linha de raciocínio, consideramos oportuno recordar que o Conselho Europeu, apesar do seu estatuto essencialmente político, tem investido, nas últimas décadas, em documentos integradores e promotores do plurilinguismo, que facilitam o diálogo entre os profissionais e os investigadores, nomeadamente:

- Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas⁴¹
- Portefólio das Línguas⁴²
- **ECML** (European Centre of Modern Languages) ⁴³

⁴¹ Este documento constitui, em conjunto com o Portfolio Europeu das Línguas, um importante guia para o ensino e da aprendizagem de línguas vivas. Os grandes objetivos nele presentes são:

[&]quot;1. Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a reflectirem sobre questões como:

⁻ O que fazemos exactamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros?

[–] O que nos permite agir assim?

⁻ O que é que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma língua nova?

⁻ Como definimos os nossos objectivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efectivo da língua estrangeira?

⁻ Como se processa a aprendizagem da língua?

⁻ Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua?

^{2.} Facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados." Quadro de referência para as línguas Aprendizagem, ensino, avaliação, Conselho da Europa, edições ASA, 2001

⁴² "PORTEFÓLIO EUROPEU DE LÍNGUAS, documento pessoal concebido para encorajar e fazer reconhecer a aprendizagem das línguas e as múltiplas experiências interculturais. Ao lançar este instrumento, o Conselho da Europa pretende ajudar os aprendentes a:

⁻ Controlar sistematicamente as suas aprendizagens

⁻ Registar as aquisições linguísticas e as experiências interculturais relevantes Os objectivos são:

⁻ Desenvolver competências comunicativas e interculturais

⁻ Fomentar a aprendizagem de várias línguas, dentro e fora do sistema escolar

⁻ Facilitar a mobilidade

⁻ Promover a cidadania europeia

⁻ Valorizar a diversidade linguística"

Portfolio Europeu das Línguas, Ministério da Educação, 2001

⁴³ O ECML foi criado em 1994, na Áustria, com o objetivo de encorajar a excelência e a inovação o ensino das línguas.

A mesma entidade tem apoiado projetos inovadores relacionados com o ensino de línguas, contribuindo para que jovens e adultos adquiram uma cidadania democrática. Outros projetos semelhantes, como **Evlang**⁴⁴ (Éveil aux langues) ou **Ja-Ling**⁴⁵ (*Janua Linguorum*) apostam também na importância do desenvolvimento da consciência linguística como fundamento base para a aprendizagem de línguas.

De entre os objetivos gerais destes projetos, selecionamos aqueles que, no nosso entender, contribuem para o fundamento do nosso trabalho, também ele dedicado à aprendizagem de uma língua:

- tomar consciência da riqueza cultural que implica a diversidade linguística e refletir sobre as consequências negativas da perda da mesma;
 - combater o estereotipo segundo o qual há línguas superiores e línguas inferiores;
- ter consciência da possibilidade de expressar de maneiras distintas os sentimentos e as ideias e a riqueza de poder fazê-lo em línguas distintas;
- valorizar a língua como veículo de expressão de sentimentos e conhecimento em geral.

De acordo com os pressupostos inerentes aos objetivos apresentados e dos quais o ensino de línguas pode retirar mais-valias, podemos estabelecer um conjunto de objetivos específicos para a aprendizagem de uma língua estrangeira. São eles:

- objetivos práticos: possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa;
- objetivos culturais: permitem o contacto com a literatura, a civilização, a arte, entre outros aspetos que compõem o universo linguístico;
- objetivos formativos ou educativos: contribuem para a formação da personalidade de crianças e jovens;
- objetivos políticos: favorecem o contacto com outros países e, respetivamente, outras culturas.

⁴⁴ http://jaling.ecml.at/english/evlang_english.htm (consultado em 09/09/2019) - O Programa Evlang trata-se de um programa europeu de inovação e pesquisa educacional, apoiado pela Comissão Europeia, que terminou em junho de 2001. O objetivo do programa Evlang era garantir a implementação de metodologias de pesquisa controladas, dividindo-se por três áreas:

⁻ produção de material didático:

⁻ formação de professores que implementassem os cursos;

[–] avaliação quantitativa e qualitativa desses cursos.

⁴⁵ https://www.ua.pt/cidtff/lale/page/9632 (consultado em 09/09/2019) - O projeto Ja-Ling, "a porta das línguas" trata-se de um programa que implementa a diversidade linguística e cultural em crianças e jovens, através de abordagem holística do mundo das línguas e dos seus povos, mais do que aprender uma língua em particular. Este programa tem por base os interesses e conhecimentos prévios dos alunos que são ponto de partida para a aprendizagem.

Partindo dos objetivos gerais e específicos apresentados e tendo em linha de conta as considerações que temos vindo a apresentar, será oportuno falar de didática de línguas não maternas, marcado pelo plural?

Por um lado, sim, pois as práticas linguísticas e textuais são universais, no entanto, cada língua tem os seus aspetos específicos e as suas particularidades. Como tal, concluímos que o mais importante será refletir sobre os saberes e as práticas que conduzem a uma didática integrada das línguas, tendo em conta, inclusivamente, o plurilinguismo dos estudantes.

Para um jovem que aprenda, pelo menos, duas línguas diferentes, será essencial que encontre metodologias e conteúdos comuns, apesar da singularidade própria de cada uma das línguas, de modo a que possa percecionar uma área maior e comum – a língua – que, depois, se distingue consoante as diferenças intrínsecas.

Segundo a perspetiva de Cristina Martins relativamente ao ensino de línguas não maternas, a gramática constitui um dos conteúdos em torno do qual existe mais polémica, "conduzido a práticas pedagógicas que passam pela erradicação (ou quase) do ensino explícito da gramática da LNM" (Martins, 2008: 115). Na discussão que se tem gerado, suscitaram-se alguns pontos de vista, entre os quais se salienta "a premissa segundo a qual a assimilação de uma LNM mais eficazmente se fará se centrada em práticas comunicativas, ficando estas ancoradas, em boa parte, e pelo menos nas fases iniciais de aprendizagem, em enunciados-fórmula pré-fabricados (a partir dos quais, em fases posteriores, o aprendente seria capaz de inferir as estruturas gramaticais relevantes da LNM)" (idem, 2008: 115).

Para além da finalidade comunicativa, relembramos, segundo a perspetiva de Dolz, Gagnon & Mosquera (2009), que uma língua permite refletir sobre ela própria e sobre a comunicação, descobrindo mecanismos vários, e permite construir referências culturais — os valores do património cultural. Estas três finalidades estão interligadas e não se deve estabelecer nenhuma hierarquia no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Neste prisma, o relevo da aprendizagem de línguas estabelece-se na possibilidade de criação de um elo com a cultura, os valores humanos e sociais de uma determinada comunidade. Passa-se, assim, de uma didática de língua a uma didática da língua-cultura, como já referia Galisson (1983), influenciada por conceitos novos como "plurilinguismo, intercompreensão, interculturalismo".

Este aspeto encontra eco, também, nas palavras de António Bolívar: "El proceso de aprendizaje de una lengua supone, al tiempo, el diálogo con una cultura de la que es reflejo la

lengua. De ahí que aprender otras lenguas es comprender otras culturas, base para un respeto y educación intercultural" (2008: 37-38).

Desta forma, consideramos que a didática de línguas consiste na aplicação prática das teorias pedagógicas ao serviço da abordagem de domínios concretos, como a gramática, a leitura, a escrita e a literatura, à qual se pode, e deve, aliar a cultura.

No entanto, e sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, surge um novo conjunto de conceitos, que emerge da nova investigação em didática de línguas, e que passa a constituir-se como referência para documentos programáticos e manuais escolares, como esclarece Camps na enumeração seguinte

discurso, texto, enunciación, coherencia, cohesión, etc., pertenecientes a nuevas orientaciones de los estúdios linguísticos como son la pragmática, las teorias de la enunciación, la gramática del texto, el análisis del discurso, etc." Sendo que, nas palavras da mesma autora, a principal contrariedade desta área é "la delimitación de su propio espacio, de forma que no se defina simplemente como una amalgama de distintas disciplinas y metodologías de investigación y de forma que no se limite a la simple aplicación de una o algunas de dichas disciplinas.

Camps, 1993: 210

Pela análise efetuada, a didática das línguas estrangeiras constitui um terreno fértil do qual se podem extrair contributos inestimáveis para a didática específica do latim. Assim, e para sistematizar a informação, destacamos algumas sugestões práticas, de acordo com Andrade & Araújo e Sá (1992: 32), para a definição do processo de ensino e aprendizagem, relacionadas com o desenvolvimento de quatro competências fundamentais:

I. Competência linguística:

- quadros linguísticos (lexicais e estruturais)
- exercícios de repetição (sons, ritmos, entoações)
- exercícios estruturais (estruturas linguísticas e aplicação de regras gramaticais)
- microconversação
- exercícios de escolha múltipla, equivalências semânticas
- utilização de dicionário
- trabalho de pares (descrições breves, ...)
- jogos (adivinhas, ...)
- leitura funcional e seletiva de um texto (organizar campos semânticos, traduzir iconicamente um texto, descrever personagens)
- exercícios de criatividade (sensibilidade poética, ao ritmo, à musicalidade, à rima, à aliteração, à conotação)

II. Competência referencial:

- exercício de transferência (conhecer personagens célebres e compreendê-las em função da época e do espaço a que pertencem, caracterizar diferentes épocas e em diferentes aspetos, político, artístico, transferir valores, símbolos e mitos de um contexto para outro)
- definição de uma estratégia de antecipação semântica do documento (levantando hipóteses interpretativas a partir da disposição gráfica, das imagens que acompanham o texto, do título e eventuais subtítulos ou informações adicionais)
- privilégio de exercícios que mobilizem aquisições anteriores e que contribuam para
 que o aluno possa tomar consciência das estratégias individuais de abordagem do texto

III. Competência pragmática

- jogos (apresentações breves, pequenas conversas)
- esquemas narrativos
- seleção de exercícios de explicação de palavras ou enunciados não compreendidos

IV. Competência discursiva

- compreender um texto
- compreender a estrutura organizativa de um texto

Seguindo a análise de Dolz, Gagnon & Mosquera (2009: 56)⁴⁶, a didática de línguas, na sua abordagem geral, tem como objetivo a resposta a uma série de questões:

- O que ensinar?
- A quem?
- Como?
- Onde e quando?
- Porquê?
- Com o objetivo de que resultados?
- Quais são as finalidades explícitas do ensino das línguas?
- Como se constituíram os objetos de ensino?
- Qual é o estatuto das línguas ensinadas?
- Como ter em conta os alunos e a progressão das aprendizagens?
- Que procedimentos e que ferramentas adotar?
- Como avaliar os resultados?

124 Fátima Ferreira

46

⁴⁶ A referência a estes autores aproxima-se já do âmbito específico que pretendemos abordar no nosso trabalho, ou seja, a didática de línguas e, em particular, a didática do latim.

Todas as sugestões apresentadas podem ser postas em prática no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Contudo, e de acordo com as mesmas autoras, importa ainda salientar que "multiplicar exageradamente as estratégias de ensino/aprendizagem dificilmente permite ao aluno uma clara compreensão dos objectivos de aprendizagem de cada uma delas, o que pode dificultar, pela dispersão, a criação de hábitos de trabalho sobre o sistema comunicativo estrangeiro" (1992: 106).

Com efeito, temos noção de que são muitos os desafios postos à didática do latim. Apesar de considerarmos que a aproximação às línguas estrangeiras é muito relevante, há ainda uma grande diferença entre o tratamento dado às línguas estrangeiras em relação à abordagem que é feita ao latim. A inexistência de uma comunidade de falantes dificulta a renovação dos métodos e a tradição escolástica insiste em designar o latim e o grego como línguas mortas. Mas a língua latina não pode ser considerada como uma língua morta⁴⁷. O latim está presente na língua que falamos e na cultura que nos rodeia. Será um facto que não a possamos estudar segundo todos os preceitos das línguas consideradas vivas, mas há sempre vantagens e adaptações passíveis de serem realizadas.

3.2. Contributos para a didática específica do latim

Uma das finalidades da didática específica do latim, cuja revitalização se torna fundamental, relaciona-se naturalmente com um dos fundamentos da didática geral: regular e dirigir o processo de ensino e aprendizagem (Mallart, 2001), 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, como já antes defendemos, mais concretamente no âmbito das metodologias e do desenvolvimento curricular, no sentido de se trilhar um caminho que vá ao encontro de novas tendências de investigação, na medida em que toda a didática específica só fará sentido se se elencar nos preceitos de base da didática geral.

⁴⁷ Veja-se, a este propósito, algumas obras que têm sido publicadas recentemente e que comprovam a ideia de que o latim não pode ser considerada uma língua morta; e.g. *Viva el Latin! Historias y beleza de una língua inútil*, de Nicola Gardini (2017), *Latin Lovers*, de Emilio del Rio (2019), ou *El Latín ha muerto*, *viva el Latín!*, de Wilfried Stroh (2012)

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.

Analisando algumas das obras que se debruçam sobre a Didática do Latim⁴⁸, percebemos que, apesar da distância temporal que as separa da nossa realidade (e que as separa entre si), assiste-se a uma argumentação comum de que o decréscimo do ensino desta disciplina e a consequente falta de aposta na língua (sobretudo dos governantes) têm aumentado muito por resultado de práticas desajustadas, que se limitam, muitas das vezes, ao estudo exaustivo da gramática, alheado de todas as tendências inovadoras do ensino de línguas. Esta argumentação, por si só, é falaciosa, na medida em que é utilizada muitas vezes para fundamentar outras opções governativas e ocultar as verdadeiras razões, que se prendem, por exemplo, com a visão funcional do ensino, como aliás já referimos no Capítulo 2.

No século XXI, constata-se que o latim é uma língua "falada" apenas em comunidades restritas, ligadas essencialmente a círculos académicos, e cujo uso se restringe, na maioria das situações, à leitura, análise e tradução de textos antigos. No entanto, uma pesquisa, não muito exaustiva, por países, cuja língua materna, muitas vezes, não é de origem novilatina, revela que o latim persiste e existe como segunda língua, estudado por comunidades alargadas, que, na maioria dos casos, inicia um primeiro contacto com a língua por volta dos 10 anos de idade. Refira-se, a título de exemplo, o contexto dos Estados Unidos da América, onde a aprendizagem da língua latina assume grande relevo e cuja valorização terá estado, certamente, na origem de documentos como *Standards for Classical Language Learning* (1996)⁴⁹ ou *Standards for Latin Teacher Preparation* (2010)⁵⁰, que estabelecem os perfis específicos importantes para a aprendizagem das línguas clássicas e para a formação de professores de latim.

⁴⁸ - *Didattica del Latino*, de G.B. Pighi (1955)

⁻ Introdução à Didática do Latim, de Ernesto Faria (1959)

⁻ Temi e Problemi della Didattica delle Lingue Classiche, de P. Wülfing (1986)

⁻ Didática de las Humanidades Clássicas, de F.R. Adrados (1989)

⁴⁹ Este documento, da responsabilidade de três instituições americanas (The American Classical League, The American Philological Association, Regional Classical Associations), foi publicado em 1997. A sua publicação resulta de um trabalho desenvolvido ao longo de 3 anos em torno do ensino de línguas estrangeiras. Resulta do entendimento generalizado de que os jovens devem ser proficientes em dois idiomas (inglês e outro, onde se incluem as línguas clássicas). O conjunto de indicações elencadas prevê que se estabeleça uma articulação entre escolas de ensino secundário e ensino superior.

⁵⁰ Documento publicado em 2010 por duas entidades norte-americanas, American Philological Association (APA) e The American Classical League (ACL).

Refletir sobre a didática específica do latim requer que se reflita também sobre a própria disciplina, em concreto, e até sobre o papel que, enquanto disciplina, assume no sistema de ensino em Portugal. E, apesar de, no **Capítulo 2**, nos termos debruçado sobre essa questão, não podemos, neste ponto, deixar de reforçar que a pouca valorização atribuída à Didática do latim decorre, no nosso entender, da desvalorização a que a disciplina de latim tem sido votada sobretudo nas últimas décadas.

Esta situação não é exclusiva de Portugal, é antes transversal à Europa, e também ao Brasil⁵¹.

No caso específico do Brasil, onde o ensino do latim começou com a chegada da Companhia de Jesus, em 1549, o pensamento da altura, como descreve Leite & Barbosa e Castro (2014: 55), considerava que

o cultivo da língua latina e das humanidades era primordial; os alunos entravam em contato com o latim desde cedo, e era ele não só uma disciplina em si, mas o instrumento através do qual todo conhecimento era transmitido, o veículo de informação e estudo de muitas das demais disciplinas curriculares.

A *Ratio Studiorum*, da Companhia de Jesus, constituía-se, de facto, como elemento unificador das metodologias implementadas, não só no ensino da disciplina de latim, mas também na educação ministrada de forma transversal, "a formação acadêmica do homem ocidental durante os séculos XVI e XVII era amplamente definida pelo projeto educacional jesuíta, que foi responsável, também, por instruir as camadas menos favorecidas da população europeia e pelo letramento dos indígenas" (Leite & Barbosa e Castro, 2014: 56). Nesta obra, e seguindo a linha das autoras citadas,

o papel do ensino de latim neste modelo era central e se fazia não só pelo resgate e manutenção de elementos clássicos da Antiguidade, mas dava à língua latina o lugar de principal veículo de transmissão da realidade coeva e do pensamento cristão e leigo.

Leite & Barbosa e Castro, 2014: 58

⁵¹ A primazia que damos, neste ponto, à situação do Brasil prende-se com a relação estreita que mantinha com Portugal, sendo uma colónia. Neste caso, o Brasil assumia-se como uma extensão do ensino em Portugal e, como tal, ser tão relevante a sua referência.

Na atualidade, esta relação estreita mantém-se, são muitos os estudantes e investigadores que trabalham em conjunto nos dois países. A língua que une Portugal e o Brasil será, certamente, um fator decisivo para essa ligação, no entanto a história, em muito comum, permite que haja tantos pontos de encontro entre as duas culturas.

No século XIX, à semelhança do que acontecia na Europa, a ausência das Humanidades era quase total, "os únicos cursos de humanidades que o Governo instituiu foram aulas de línguas vivas, que se consideravam úteis por suas possibilidades de uso imediato no contato com aliados estrangeiros" (Leite & Barbosa e Castro, 2014: 64).

As Humanidades, no Brasil, concretamente a partir da década de 1920, entraram num patamar de incerteza, em que o currículo se voltava para a importância de um ensino utilitário, apesar da defesa do ensino do latim por todos aqueles que promoviam o seu valor, área que começava a manifestar grande fragilidade, tendo em conta a preocupação com a preparação de cidadãos para o mundo profissional. No entanto, outras disciplinas da área das Humanidades, como história ou geografia, mantiveram a sua presença vincada no currículo, já em relação aos Estudos Clássicos a discussão sobre a sua permanência continuou, sem que se percebesse preocupação com métodos, como se pode observar na citação seguinte: "seria importante redimensionar a maneira como essas disciplinas eram ministradas no ensino secundário, de modo que pudessem oferecer aos alunos maior contribuição em sua formação." (Leite & Barbosa e Castro, 2014: 66).

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o latim, a par de outras disciplinas, tornou-se de carácter opcional, "foi o golpe definitivo que levou os estudos clássicos a perderem a sua supremacia no ensino secundário, fazendo com que desaparecessem das práticas escolares" (Leite & Barbosa e Castro, 2014: 67).

Paulatinamente, o caminho traçado para a disciplina de latim teve efeitos também no ensino universitário e, consequentemente na sua didática específica. Se a procura pela disciplina no ensino secundário era escassa, o investimento na formação de professores não era prioritário.

Tais factos começaram a reverter-se na década de 1980, tendo surgido várias discussões acerca dos estudos clássicos que se avolumaram em 1995, data marcada pela publicação da obra *Uma estranha língua?*, de Alceu Dias Lima. Desde essa altura, vários docentes das universidades brasileiras se têm dedicado à sua revitalização, entendendo o latim como "elemento de acesso à cultura de outros povos e outras épocas" (Leite & Barbosa e Castro, 2014: 69).

No que diz respeito às metodologias, o consenso também não vigora no Brasil. Há, ainda, professores adeptos de métodos tradicionais e há alguns professores que vão incluindo metodologias diferentes, assentes na valorização da leitura, mas que trazem algumas divergências quanto à tipologia de textos a utilizar: textos autênticos ou textos criados com objetivos estritamente didáticos. Esta questão traz também a problemática da abordagem da

gramática, que num ensino voltado tendencialmente para a gramática se vê enfraquecido. Os métodos designados ativos, que valorizam a escrita e a oralidade, são controversos e, na atualidade, têm-se advogado os métodos que resultem na interseção de várias tendências e metodologias, na tentativa de se chegar a uma situação de equilíbrio. Depois do ano 2000, têm surgido alguns trabalhos marcantes – Charlene Miotti e Alzir Oliveira (2008) e José Amarante (2013) – quê põem a tónica no "como", na maneira através da qual se deve ensinar a língua latina.

Este breve olhar que dedicamos à situação da didática do latim no Brasil mostra que existem muitas semelhanças com o que se tem passado em Portugal. A importância atribuída à disciplina de latim, as metodologias em prática, a própria reflexão em termos de didática da disciplina e da formação de professores são pontos comuns que têm sido objeto de reflexão em ambos os países.

De facto, depois de séculos em que a preparação de professores devidamente habilitados para ensinar latim era primordial, somos confrontados, em pleno século XXI, com o facto de apenas duas universidades — Coimbra e Lisboa — ministrarem a licenciatura de Estudos Clássicos e, consequentemente, só essas duas universidades incluírem nos seus planos de estudo a disciplina de didática do latim, nos mestrados em ensino.

Apesar de o objeto de estudo do nosso trabalho incidir no ensino secundário, não podemos deixar de fazer menção à disciplina de didática do latim no ensino superior, uma vez que os conteúdos e as metodologias a adotar no ensino secundário estão intimamente relacionados com a preparação que os futuros professores realizam no ensino superior. Além disso, este nível de ensino é a referência *mater*, é a instituição que deverá constituir-se como referência marcante e reguladora na elaboração de documentos curriculares para o ensino secundário, na certificação de manuais do ensino secundário e no desenvolvimento de ações de formação contínua para os docentes. O ensino superior não deve afastar-se do seu estatuto de excelência e influência, onde os centros de investigação continuam a desenvolver um trabalho muito ativo e têm um papel preponderante na ligação entre os dois níveis de ensino.

Além do mais, a relação direta que as línguas e a cultura clássicas estabelecem com o Português, e com outras línguas, a herança que a Cultura Ocidental recebeu da Antiguidade Greco-Latina e as repercussões que têm tido em vários domínios, como as artes plásticas, a literatura, o teatro, a filosofia ou a ciência, mostram a vitalidade das línguas grega e romana e justificam, por si só, que se repense a noção da sua didática específica.

Tal menção justifica-se na medida em que esta disciplina estabelece uma relação direta com a formação específica dos futuros professores de latim e a prática didática que depois levarão a cabo. Muitos dos preceitos que os docentes põem em ação na sua prática letiva decorrem da aprendizagem realizada nesta disciplina. Como tal, para a reflexão que pretendemos iniciar, será fundamental analisar os conteúdos que são abordados nesta área e os procedimentos adotados bem como a evolução que se vai verificando ao nível do seu carácter específico.

Concretizada enquanto área de estudo desde a década de 1990, a Didática das Línguas Clássicas⁵² (só mais tarde a designação passou a ser Didática do Latim) abordava, nessa altura, para além do conceito geral de didática, a sua evolução e as expectativas, a especificidade da área, nomeadamente a designação das línguas clássicas como línguas mortas ou vivas, o seu papel no currículo escolar e a respetiva justificação para o seu estudo. Numa fase seguinte, partia da análise dos documentos programáticos, com particular incidência na caracterização e distinção de finalidades, objetivos gerais e objetivos específicos. Só após estas abordagens, de cariz mais abrangente, se passava para a problematização de aspetos como:

- a iniciação ao grego e ao latim e respetivos métodos de ensino e aprendizagem;
- a importância dos textos na aprendizagem das línguas clássicas;
- a integração de textos autênticos, textos adaptados ou textos elaborados vantagens
 e inconvenientes;
 - a importância da leitura leitura compreensiva e expressiva;
 - a abordagem dos temas de cultura e civilização;
 - a aquisição de vocabulário métodos estáticos e dinâmicos;
 - o uso do dicionário metodologia e oportunidades;
 - a exploração morfossintática e semântica do texto, que conduz à tradução.

Na atualidade, a disciplina continua a percorrer o caminho realizado pela área da didática e mantém a abordagem dos conteúdos essenciais, mas abre lugar a um debate sobre as designadas "novas metodologias" e o contributo que podem constituir para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a disciplina, atualmente, beneficia de algumas décadas de

⁵² A perspetiva que apresentamos relaciona-se, essencialmente, com a lecionação da disciplina na FLUC, instituição onde realizámos a nossa formação inicial e, por conseguinte, onde estabelecemos o nosso primeiro contacto com a área da Didática.

experiência e dos contributos da investigação que tem sido levada a cabo na área específica e no domínio da educação em geral.

De salientar que, no campo do ensino universitário, o relevo desta disciplina nem sempre é devidamente valorizado. O facto de o ensino do latim estar a atravessar um período de descrédito contribui para que, nas próprias faculdades, se questione a importância da didática específica do latim. Tal situação não é exclusiva do ensino universitário em Portugal, como se comprova na citação do professor López López

los peores enemigos del latín, en un Departamento de Filología General, sean a veces los propios colegas de uno, filólogos de profesíon, muchos de ellos dedicados incluso a las lenguas y literaturas românicas, pero en cambio poco sensibiles a la tradición clásica, capaces por lo tanto de infundir en sus alumnos graves prejuicios en relación al mundo antíguo.

López López, 1990: 298

Da década de 1990 até hoje, a investigação e formação específica em didática das línguas, e nomeadamente em línguas clássicas, tem estado em crescendo e o resultado desse investimento é o número de eventos organizados sobretudo pelas Faculdades de Letras de Coimbra e Lisboa, patente na realização periódica de congressos, colóquios, palestras, aulas abertas, entre outras iniciativas, a que se juntam as publicações que têm sido produzidas acerca da temática. A par desta tendência de crescimento, há que salientar a criação do projeto "Artes Docendi", no Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra (CECH-UC)⁵³, que congrega o trabalho de vários investigadores e que se dedica à investigação neste domínio específico, estabelecendo uma ligação próxima com o ensino básico e o ensino secundário. Este projeto complementar, que constitui uma importante linha de investigação do CECH-UC, tem uma dinâmica de trabalho definida e, perante a nova estruturação do centro, assume uma preponderância que permitiu torná-lo autónomo, apesar da ligação intrínseca à investigação e ao trabalho geral de todo o conjunto de investigadores.

Do trabalho de investigação que tem sido levado a cabo por este grupo, em correlação com as dinâmicas nacionais e internacionais, têm surgido vários pressupostos e linhas condutoras que permitirão continuar a revitalização da didática das línguas clássicas. O empenho que temos dedicado às questões da didática do latim, integrado na ação do CECH-UC⁵⁴, tem beneficiado diretamente destas iniciativas bem como da visibilidade que a área tem ganhado.

⁵³ https://www.uc.pt/iii/research_centers/CECH/projetos/didaticaLatim

⁵⁴ De salientar a nossa integração como investigadora colaboradora do CECH-UC em 2015, tendo passado, em 2017, para investigadora integrada não doutorada, fazendo parte da equipa do projeto "Artes docendi".

Na senda do que vimos a referir, destacamos alguns trabalhos que têm sido publicados pela Imprensa da Universidade de Coimbra, nomeadamente os números mais recentes do Boletim de Estudos Clássicos e da Revista Humanitas. Estes trabalhos, essencialmente sob orientação de Cláudia Cravo e Susana Marques, investigadoras do CECH-UC e docentes da FLUC⁵⁵, têm contado com a participação de outros docentes, quer de outras universidades quer de escolas do ensino básico e secundário. Algumas destas publicações resultam de comunicações apresentadas em encontros de professores, enquanto outras são resultado de práticas investigativas no domínio da Didática do Latim e das Línguas Clássicas. A par destas referências nacionais, acrescentamos também algumas publicações em revistas internacionais como a Thamyris⁵⁶.

As temáticas trabalhadas passam pela análise de projetos que têm cooperado para a revitalização latim do grego e respetivas culturas no ensino básico⁵⁷, por colaborações nacionais e estrangeiras de professores do Ensino Universitário e Secundário sobre questões relacionadas com o ensino e aprendizagem das Línguas Clássicas, associando a investigação realizada nesta área à atividade prática de lecionação de latim, grego e Cultura Clássica⁵⁸, contributos para a formação de professores na área das línguas clássicas, estudos que reúnem propostas de trabalho em áreas como a etimologia⁵⁹ ou a utilização de tecnologias da informação e comunicação⁶⁰, recensões a trabalhos estrangeiros que versam a área da didática do latim⁶¹, propostas didáticas várias, às quais faremos alusão, sempre que oportuno, em momentos seguintes deste capítulo.

⁵⁵ https://www.uc.pt/iii/research_centers/CECH/investigadores

⁵⁶ http://www.thamyris.uma.es/

⁵⁷ Martins, Isaltina; Damião, Maria Helena; Azevedo, Alexandra; Dias, Paula Barata; Brandão, José Luís & Cravo, Cláudia "Reintrodução das línguas e cultura clássicas no sistema educativo português", *Humanitas*, vol. 67 (2015).

⁵⁸ Cravo, Claúdia & Marques, Susana (Coords.), *O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas*, H*vmanitas svpplementvm* • *estudos monográficos* (2017) (esta obra constitui um volume onde se podem encontrar contributos de autores vários, todos eles estudiosos da didática do latim e das línguas clássicas, onde se insere, igualmente, um contributo nosso).

⁵⁹ Cravo, Cláudia & Marques, Susana, "A presença do mundo clássico no ensino básico em Portugal - A etimologia como recurso didático no âmbito da disciplina de «Introdução à cultura e línguas clássicas», Lorena Jiménez Justicia y Alberto J. Quiroga Puertas (eds.) *Ianus: innovación docente y reelaboraciones del legado clásico*.

⁶⁰ Cravo, Cláudia, Acácio, Ricardo & Marques, Susana, "Uma experiência colaborativa de produção e aplicação de exercícios interativos para o ensino/aprendizagem do latim na FLUC", *Thamyris* (2019).

⁶¹ Cravo, Cláudia, "[Recensão a] Latina Didaxis XXI; Latina Didaxis XXII; Latina Didaxis XXIII; Latina Didaxis XXIV", *Humanitas*, vol. 63, Imprensa da Universidade de Coimbra (2011).

3.2.1. O que ensinar/aprender na disciplina de latim no século XXI?

Tendo em conta o tema norteador do nosso trabalho, deter-nos-emos, a partir deste ponto, sobre os conteúdos a ensinar e a aprender na disciplina de latim.

Quando se inicia uma proposta didática há que ter sempre em mente a meta que se pretende alcançar. No ensino do latim tal facto não se pode descurar, aliado sempre à velha questão, "para que serve o Latim?" (Miraglia, 1996: 7), que, na atualidade, se tornou num tópico importante, tendo em conta que, para além de ensinar os conteúdos específicos da disciplina, o professor vê-se, muitas vezes, obrigado a justificar a sua pertinência, com o objetivo de contribuir para a motivação dos alunos e à consequente formação de turmas com esta opção.

Segundo Robert Gagné (adaptado por Veiga *et al.*, 2013:552) a instrução deve ser deliberada e formalizada, traduzindo-se num conjunto de acontecimentos que provocam, intencionalmente, mudanças nos sujeitos, no sentido da aquisição e/ou do melhoramento de desempenhos, da alteração de atitudes, interesses ou valores que se mantêm ao longo do tempo.

Tendo em conta estes pressupostos, há que estabelecer um referencial de ensino, que se divide em objetivos e conhecimentos:

- objetivos: para quê ensinar?, para quê aprender?
- conhecimentos: o que ensinar?, o que aprender?

Nesta fase, e porque no **Capítulo 2** já desenvolvemos a questão sobre os objetivos – para quê ensinar e para quê aprender? – a tónica, de acordo com Gagné, centra-se agora nos conhecimentos – o que ensinar e o que aprender?

Para especificar estes pressupostos, lançamos mão da taxonomia de Block (1984), que hierarquiza os conhecimentos, tendo em conta o processo de aprendizagem, que decorre em quatro fases:

- o saber (aquisição de conhecimentos vários, embora muitas vezes de forma vaga);
- a compreensão (apropriação de conceitos);
- a aplicação (produção e criação fazendo uso do que se aprendeu e compreende, que contribui para um sentimento de confiança que leva o aluno a empenhar-se de forma mais ativa);

 a integração (utilização espontânea dos conhecimentos, enriquecendo a sua personalidade, passa da formação parcial à formação integral).

Partindo dessas quatro fases, e ainda na perspetiva do mesmo autor, pode estabelecerse uma hierarquia de conteúdos relativos à aprendizagem da língua latina que contribui para uma organização coerente que pode ser muito útil, por exemplo, na organização de documentos programáticos ou materiais de ensino como manuais. A categorização dos conteúdos, estabelecida pelo autor referido, apresenta a seguinte ordem:

```
factos (ex.: nomes, lugares...);
conceitos (ex.: caso, género, número...);
relações (ex.: função dos casos, autores e épocas...);
estruturas (ex.: declinações, conjugações, civilização...);
métodos (ex.: tradução, interpretação, indução ou dedução...);
atitudes (ex.: apreciação estilística...).
```

Em termos didáticos, esta organização de conteúdos não é uma novidade relativamente ao processo de ensino e aprendizagem da língua latina. No entanto, a sequenciação apresentada nem sempre é evidente quer nos manuais quer na organização dos conteúdos em termos de programa.

Cabe, pois, à didática analisar esta problemática, contribuindo para tornar o saber e o conhecimento compreensíveis e transmitidos de forma eficaz. O processo de ensino deve exortar o aluno a prosseguir o trabalho, aperfeiçoando-o e desenvolvendo o gosto pela descoberta e pelo estudo.

No nosso trabalho, optamos por uma sequenciação de conteúdos que decorre, por um lado, da análise dos documentos programáticos, de gramáticas e de manuais escolares – não só portugueses mas também em uso em países europeus, como Espanha, França e Inglaterra – e, por outro lado, da bibliografia consultada que elenca um conjunto de conteúdos, muitos deles em relação com as línguas não maternas, que devem ser abordados numa disciplina de língua e cultura como é o latim.

Defendemos que a estrutura da disciplina de latim deve ser organizada em quatro domínios fundamentais, deixando em aberto, sempre que possível e adequado, o cruzamento com outros domínios, designadamente a leitura, a oralidade e a escrita.

Dividimos, por conseguinte, a nossa abordagem pelos seguintes tópicos:

(1) Cultura romana (formação e história de um povo e de uma civilização);

- (2) Texto (original e produzido/adaptado);
- (3) Gramática (morfologia e sintaxe);
- (4) Aspetos vários (datas romanas; abreviaturas romanas; vocabulário essencial da língua latina).⁶²

Salientamos, como ponto prévio à apresentação de cada um dos tópicos, que muitas das sugestões que aqui expomos resultam diretamente da nossa experiência docente. Desta experiência, ressaltamos o facto de, desde o ano letivo de 1997/1998 até ao ano letivo de 2005/2006, termos a nosso cargo turmas de latim (10.°, 11.° e 12.° anos), preparando sucessivamente alunos para a realização do exame nacional, que na conjuntura legal vigente, tinha lugar no final dos três anos do ensino secundário. Ao longo desses importantes anos da nossa experiência profissional, foram inúmeros os materiais que preparámos e adaptámos, tendo em conta a diversidade de alunos que nos chegavam, a preocupação pelo cumprimento de programas, mas, sobretudo, a responsabilidade de ensinar uma língua que muitos consideram morta e que requer um esforço acrescido da parte dos docentes. Nessa altura, o uso das tecnologias era comparativamente menor ao que se faz hoje em dia e, como tal, o recurso a livros e a meios mais tradicionais imperava. No entanto, essa circunstância levava a um trabalho mais colaborativo e menos disperso, realidade a que nem sempre se assiste no presente.

Além dessa experiência, salientamos também que, nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15, colaborámos com a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra na formação de professores, mais precisamente na orientação de estágio nas disciplinas de latim e de português. A responsabilidade dessa tarefa constituiu, para nós, numa consciencialização mais objetiva da necessidade de revitalização de métodos e conteúdos, numa perspetiva mais integradora. Após um período sem termos a nosso cargo a lecionação da disciplina de Latim, esta oportunidade permitiu, ao mesmo tempo, um contacto mais direto com a didática e todos os preceitos que lhe estão inerentes. Contribuir para a formação de futuros professores de português e latim representou também, para nós, num período de reflexão acerca da importância de que se reveste a didática de uma determinada disciplina para a própria

⁶² Para além desta listagem que organizamos, o ensino e aprendizagem de latim na atualidade deve incluir também conteúdos relacionados com as competências da oralidade, da leitura e da escrita.

Tendo em conta a especificidade da disciplina, estes conteúdos serão explicitados de uma forma mais concreta no tópico seguinte, relacionando-os, sobretudo, com as metodologias. Por outro lado, a abordagem destes conteúdos será realizada de forma transversal a outras áreas, tendo em conta a sua versatilidade.

identidade da disciplina. Toda a atividade realizada nesses dois anos letivos corporizou, em grande medida, o trabalho que congregamos na investigação que temos levado a cabo.

Passamos, de seguida, a explicitar cada um dos tópicos acima mencionados.

(1) Cultura romana (formação e história de um povo e de uma civilização)

Optamos por destacar em primeiro lugar este aspeto uma vez que, na nossa perspetiva de trabalho (assente na experiência de lecionação da disciplina de latim que levámos a cabo durante uma década), a cultura deve ser considerada como parte essencial da aprendizagem de uma língua, analisando a sua presença nos vários contextos de uso.

A importância da abordagem do tópico relativo à cultura romana surge referenciada de modo transversal no pensamento de vários autores que, nas últimas décadas, se têm dedicado a esta reflexão. Exemplo disso são as duas citações que a seguir apresentamos e que sintetizam o valor que a abordagem das temáticas culturais detém no estudo global da disciplina de latim.

(...) 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.

Gomes, 1973: 56-57

(...) 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." (...) permitir "a coordenação com algumas disciplinas, nomeadamente a História e a Filosofia (...) centrar o estudo do latim, desde a primeira lição, na descoberta do Mundo Romano.

Novais Faria, 1973: 72

Avançando até à década de 1990, recuperamos também a reflexão do professor António Freire acerca desta componente imprescindível de uma disciplina de língua.

Não há dúvida que hoje, para a aprendizagem do latim ou de uma outra qualquer língua, falada ou não falada, se torna incontestável que aquela se possa processar absolutamente alheada do conhecimento da civilização e da cultura de que ela é expressão. Pelo contrário, quando se ensina uma língua, mais do que motivar os alunos, através de informações sobre a cultura do povo que a falou ou fala, é necessário levá-los a pensar culturalmente.

(...)

Evidente se torna que não é possível dissociar o estudo de uma qualquer língua dos aspectos civilizacionais que ela expressa e veicula e, se é inegável que eles constituem um valioso factor de motivação, pelo interesse que os jovens manifestam sempre que lhes falamos de povos do passado, e em particular dos que mais directamente estiveram na base da nossa civilização, eles são muito mais do que isso, tornando-se o seu conhecimento indispensável à compreensão dos documentos escritos que no-los referem e transmitem. (...) parece-nos importante que no início da aprendizagem da língua latina se motivem os alunos, se lhes dêem informações suficientes, apoiadas pela leitura de textos, pelo visionamento de gravuras, de filmes, de mapas, etc., numa constante viagem ao espaço e ao tempo em que a língua que hoje estudamos se falou e se escreveu, por pessoas que como nós, no seu tempo e ao seu jeito, viveram e conviveram, se expressaram e comunicaram entre si.

Freire, 1994: 62-63

Destas considerações podemos reter dois aspetos importantes a recuperar para a atualidade da didática do latim: o primeiro diz respeito ao fator motivacional que os conteúdos culturais constituem; o segundo refere-se à imprescindibilidade de conhecer os aspetos culturais para a compreensão dos autores e respetivas obras. Tais aspetos justificam o lugar primordial que a cultura deve assumir no ensino e aprendizagem da língua latina, em concreto.

Concretizando este tópico, somos da opinião de que a disciplina de latim deve privilegiar os seguintes conteúdos:

- fundação de Roma (condicionantes geográficas e históricas);
- formação do Império Romano (fases e condições);
- vida quotidiana do povo romano (religião, educação, atividades profissionais, lazer);
- organização política (instituições principais);
- arte (pintura, arquitetura, escultura, música);
- literatura (principais géneros, autores principais);
- mitologia romana (principais exemplos, influências).

Na atualidade, a didática de línguas acrescenta à sua investigação a cultura e a competência comunicativa da língua, que implica o desenvolvimento de competências sociais de relacionamento interpessoal. Em relação a esta vertente comunicativa, defendemos alguma ponderação na sua abordagem, tendo em conta que a língua latina não tem uma comunidade de falantes e as atividades de comunicação correm o risco de se tornarem demasiado fictícias. No entanto, é nosso entender que uma proposta curricular da disciplina de iniciação ao latim deve também contemplar expressões de uso social, como por exemplo, saudações, expressões de cortesia, provérbios, ditados populares ou expressões idiomáticas.

O desenvolvimento destas competências, que exigem conhecimentos culturais e sociais, está contemplado inclusivamente no documento *Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas* e podem organizar-se em competências gerais:

- saber (conhecimento do mundo: lugares, instituições, pessoas, feitos);
- saber fazer;
- saber ser;
- saber aprender.

Estes níveis de proficiência devem contribuir para a abordagem de conteúdos concretos, como a vida quotidiana, as classes sociais, as relações interpessoais, os valores, as crenças e religiões, as profissões e as festividades/celebrações.

Recuperamos ainda a referência que é feita a esta premissa no documento *Standards* for Classic Language Learning ⁶³

The United States must educate students who are equipped linguistically and culturally to communicate successfully in a pluralistic American society and abroad. This imperative envisions a future in which ALL students will develop and maintain proficiency in English and at least one other language, modern or classical. (p. 1)

Relativamente à mitologia, parte que integramos neste conteúdo mais alargado da cultura, a sua presença justifica-se pela relação estreita que mantém com a literatura infantojuvenil e com grandes obras da literatura mundial. Conhecê-la contribui para estimular a imaginação e a curiosidade, permitido um ponto de partida de excelência para iniciar a disciplina e, depois, para desenvolver a propósito de textos e autores vários. Explorar a mitologia em correlação com manifestações artísticas como a pintura, a escultura e a música permite não só desenvolver a competência literária mas também possibilitar a compreensão de inúmeros *topoi* referidos na cultura clássica.

(2) Textos (original e produzido/adaptado)

Na exploração deste tópico, será importante relembrar que uma das finalidades imediatas do ensino e aprendizagem do latim prende-se com a capacidade de compreender a língua e o texto constitui, incontestavelmente, a base da maior parte das aulas da disciplina.

⁶³ Este documento apresenta uma série de recomendações efetivas e coerentes muito úteis para a aprendizagem da língua latina. É um documento de estrutura clara e objetiva que pode ser um ótimo ponto de partida para reorganização de programas e orientações, mas também de materiais didáticos.

[&]quot;Standards for Classical Language Learning begins a process and positions classicists to play a role in standards-based school reform. The task force has proposed standards; now we trust that classicists will review and revise them, and then promote, implement, and assess them, fully realizing that the standards will never be set in concrete."

O texto é, de facto, um tópico fundamental na didática do latim, mas levanta várias reflexões e acesos debates: texto original, adaptado ou criado? As respostas e reflexões a que se tem chegado não trazem unanimidade, considerando-se, de forma geral, que os textos, originais ou criados, devem pautar-se pela qualidade, segurança e correção, devidamente anotados e ilustrados.

No tempo em que nos encontramos, o ensino do latim, de um ponto de vista mais formal, circunscreve-se, quase exclusivamente, aos textos antigos, tal como refere Amarante (2013:176), "considerando que o latim não é mais uma língua de falantes nativos e que seu uso é restrito a determinados contextos, o objeto de ensino da língua latina é basicamente o que se registra nos textos que nos legou a tradição". Ainda na opinião do mesmo autor, os textos em português, que devem também ser parte integrante da disciplina de latim, devem ser preferencialmente "destinados à explicação ou explanação de assuntos referentes à vida romana, às instituições públicas e particulares, à história antiga, à mitologia" (2013: 173).

Na análise aos manuais escolares⁶⁴ que estiveram em uso até há alguns anos no nosso país (e alguns continuam ainda) constata-se que a maioria privilegiava, pelo menos numa primeira fase da aprendizagem, a utilização de textos, ou mesmo frases soltas, adaptados, por vezes descontextualizados e cujo interesse residia, quase exclusivamente, em se focarem em determinado conteúdo gramatical, que eventualmente seria oportuno abordar naquela fase da aprendizagem. Estes textos e frases, quase sempre criados pelos autores dos respetivos manuais, concorriam para a visão estereotipada de que o latim é uma língua exclusivamente 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.

Por outro lado, há que considerar algumas criações mais recentes, em língua latina, e que se têm pautado pela correção e adequação. Estas criações têm como objetivo primordial o ensino do latim segundo perspetivas e dinâmicas diferentes, permitindo o cruzamento de metodologias e estratégias diversas, o designado método híbrido⁶⁵. Esta metodologia,

Fátima Ferreira

139

⁶⁴ - João Soares, Latim 1 – Iniciação ao Latim e à Civilização Romana (10.ºano), Coimbra, Almedina, 1993

⁻ Isaltina Martins e João Soares, Latim 2 - Língua e Civilização (11.ºano), Coimbra, Almedina, 1994

⁻ Isaltina Martins e João Soares, *Latim 3 – Língua - História Literária – Cultura* (12.ºano), Coimbra, Almedina, 1995

⁻ Martins, I. & Freire, T., Noua Itinera 10.º ano, Edições ASA, 2004

⁻ Martins, I. & Freire, T., Noua Itinera 11.º ano, Edições ASA, 2005

⁻ Borregana, A.A. & Borregana, A. R., Novo método de Latim, 10.º ano, Raiz Editora, 2005

⁻ Borregana, A.A. & Borregana, A. R., Novo método de Latim, 11.º ano, Raiz Editora, 2005

⁶⁵ Método desigado por Macías Villalobos (coordenador do Proyecto de Innovación Educativa (PIE009-2013) «Empleo del método inductivo-contextual en la enseñanza de las lenguas clásicas», desenvolvido na

implementada no ensino superior, poderia, na nossa opinião constituir um caminho, sobretudo ao nível da iniciação, conjugado com o método considerado mais tradicional, de tradução e gramática. A par de textos criados/adaptados poderiam surgir os textos originais, com recurso a atividades práticas estruturadas em língua latina, pressupondo igualmente respostas em língua latina.

Em nosso entender, a abordagem dos autores clássicos e canónicos é fundamental, embora de forma progressiva e numa fase mais avançada do contacto com a língua. Tendo em conta o universo de meios que na atualidade é tão vasto, é relativamente fácil encontrar exemplos, com níveis de dificuldade diferentes, da literatura latina dos vários períodos contemplados nos programas do Ensino Secundário e que podem ser utilizados nas diversas fases do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, pode-se evitar o recurso exclusivo às adaptações, que nem sempre se revelam perfeitamente ajustadas, à exceção de algumas supressões de texto que são inevitáveis no uso de textos originais, facilitando o contacto com esses textos.

Recuperamos, neste ponto a consideração feita por Junqueiro, que defendia que "os textos latinos autênticos constituem a fonte de pesquisa ideal para quem pretende estudar e aprender Latim. Temos, através deles, a oportunidade de conhecer a sua riqueza lexical, bem como as realidades culturais e literárias que os envolvem" (1993: 211).

No entanto, e seguindo a mesma fonte, tal estudo só se poderá fazer a partir dos originais numa fase mais avançada, o primeiro contacto terá de ser estabelecido com textos mais simples, adaptados à fase da iniciação, passando gradualmente a textos mais complexos.

Outro aspeto relevante que recolhemos deste autor e no qual revemos a nossa posição é a importância da contextualização dos autores e dos textos estudados. Diz este autor que "o texto deve proporcionar conteúdos linguísticos, literários e culturais que contribuam para o conhecimento do autor na época em que se insere" (Junqueiro, 1993: 211). Quanto a este aspeto, defendemos a relevância de fazer acompanhar os textos latinos de outros textos

T T.

Universidade de Málaga durante o bienio 2013-2015), que prevê um conjunto de metodologias ativas, que passam pela adaptação de textos da obra *Familia Romana* de Orberg, acompanhados de questionários em latim, explicações e esclarecimentos também em língua latina. Este método pretende colmatar algumas dificuldades detetadas na utilização de métodos tradicionais de tradução e gramática, sem, no entanto, "prescindir de otras actividades claramente «tradicionales» pero que estimamos útiles, como pequeños ejercicios de traducción latín-español y español-latín, análisis y traducción de formas nominales y verbales; ejercicios de paso de oraciones latinas de singular a plural o plural a singular, o de activa a pasiva, entre otros. Por supuesto, en esta apuesta por el sincretismo o la hibridación, aunque no renunciamos a servirnos del latín como lengua vehicular en clase, la mayoría de las explicaciones las hemos hecho en español" (Macías Villalobos, 2015: 204).

informativos, em português ou mesmo em latim⁶⁶, que permitam a contextualização dos autores e das épocas estudadas. Na atualidade é também importante o recurso a outros materiais como documentários, excertos de filmes, animações e outros meios auxiliares que completam o trabalho em sala de aula.

Ainda relativamente a este tópico que temos vindo a abordar, é significativo referir uma outra questão, que diz respeito aos textos adaptados e aos textos originais de autores portugueses com temática clássica. Estes textos, que se encontram na obra de autores como Mário de Carvalho, João de Aguiar ou Sophia de Mello Breyner, compõem um recurso muito importante que pode surgir de forma autónoma ou em ligação com os textos originais de autores latinos⁶⁷. O aproveitamento que se pode fazer, em sala de aula, destes textos deve ser numa perspetiva de interligação com a literatura portuguesa, contribuindo, por exemplo, numa fase de motivação ou de abordagem de questões concretas de mitologia ou história de Roma.

(3) Gramática (morfologia e sintaxe)

No que diz respeito a este terceiro tópico, a sua abordagem requer que se ponderem vários fatores, tais como a sua influência para a compreensão de um texto, a excessiva valorização que os métodos mais tradicionais lhe conferiam ou a sua relação com a memorização.⁶⁸

Ao longo dos tempos, este conteúdo é aquele que mais contrariedades tem trazido ao ensino e aprendizagem da língua latina. Se, por um lado, há quem defenda a sua permanência e tradicional valor nos programas e manuais escolares, por outro lado, muitas são as vozes que

⁶⁶ Nesta situação, seria oportuno a implementação do "método híbrido", o que permitiria um contacto com a língua latina, não apenas na perspetiva de tradução, mas antes na perspetiva informativa.

⁶⁷ Sugerimos, a este propósito, alguns títulos dos autores referidos que poderão ser abordados numa perspetiva de complementaridade:

⁻ Quatrocentos mil sestércios seguido de O Conde Jano, Mário de Carvalho (1991)

⁻ Contos da sétima esfera, Mário de Carvalho (1981)

⁻ Não há vozes, não há prantos, Mário de Carvalho (2012)

⁻ O Grande Livro de Tebas navio e Mariana, Mário de Carvalho (1982)

⁻ Novelas extravagantes, Mário de Carvalho (2015)

⁻ Um Deus passeando pela brisa da tarde, Mário de Carvalho (1994)

⁻ A voz dos deuses, João de Aguiar (1984)

⁻ A hora de Sertório, João de Aguiar (1994)

⁻ Coral, Sophia de Mello Breyner Andersen (1950)

⁻ Livro sexto, Sophia de Mello Breyner Andersen (1962)

⁻ O nome das coisas, Sophia de Mello Breyner Andersen (1977)

⁻ Contos exemplares, Sophia de Mello Breyner Andersen (1962)

⁶⁸ Neste ponto, há também que ter em conta outros fatores, como por exemplo a idade dos alunos, a duração da aprendizagem, os objetivos do curso e a própria tipologia do curso ministrado. Todos estes aspetos, apesar de serem mais variáveis nas situações de ensino extracurricular, fazem depender as opções ao nível da gramática assim como ao nível dos restantes conteúdos. Numa perspetiva curricular, a listagem dos conteúdos gramaticais é estanque e está determinada nos respetivos documentos curriculares.

se têm levantado no sentido de que a gramática seja menos valorizada, deixando o papel principal que outrora detinha na aula de latim. A abordagem dos conteúdos gramaticais, que no passado assumia a primazia dos programas escolares, requer, agora, um cuidado redobrado na seleção de conteúdos e na forma de os transmitir. Num momento em que o recurso à memorização é posto em causa, tendo em conta que pode constituir uma barreira ao processo de ensino e aprendizagem, há que olhar para a gramática na perspetiva da sua ocorrência em situações concretas. Os conteúdos gramaticais a serem abordados devem decorrer do texto e nunca o contrário. A gramática deve transformar-se num mecanismo que auxilie a compreensão do texto, que jamais se deverá transformar num pretexto para abordar conteúdos.

Tendo em conta que, na atualidade, o ponto de partida para a língua latina recorre, por vezes, a circunstâncias de adaptação à língua numa situação comunicativa, a abordagem da gramática deve cingir-se a conceitos simples e básicos que contribuam apenas, como já referimos, para a compreensão do texto. Quando se parte para a exploração de textos escritos no latim autêntico e não em textos artificiais, inventados para exemplificar abstratamente uma regra gramatical, a relevância que se atribui à gramática passa para segundo plano. A gramática deve ser introduzida de modo natural e tendo sempre como origem a sua ocorrência em texto. Deste modo, os textos têm de ser criteriosamente selecionados, para exemplificar regras simples e, progressivamente, para abordar questões mais complexas.

Das reflexões que têm sido levadas a cabo nos últimos anos, chega-se, muitas vezes, à ideia de que o estudo aprofundado da gramática deve ficar para um estudo superior, havendo, nessa altura, lugar à aprendizagem de regras e normativas. Por outro lado, no ensino secundário, tem-se formado a ideia de que a gramática deve ter uma base de exercitação, definindo-se como um contributo para a aprendizagem da língua. O início deve ser através da língua para chegar à análise lógica dessa mesma língua, nunca realizando o percurso inverso.

No entanto, e apesar da relativa desvalorização da presença de conteúdos gramaticais, há aspetos que são fundamentais e cuja permanência contribui de forma decisiva para a compreensão das estruturas básicas da língua e consequente compreensão de textos, um dos fundamentais objetivos da aprendizagem do latim⁶⁹.

⁶⁹ Citamos, neste ponto, Frederico Loureço, na sua *Nova Gramática do Latim* (já anteriormente referida), "Perguntei-me sempre como dar da forma mais prática – para efeitos de leitura concreta, já que a finalidade básica de aprender latim é conseguir ler em latim – as chaves necessárias para entender os autores latinos. Verse-á que me preocupei mais com o funcionamento das frases nas obras dos autores do que com a sua tipologia

Elencamos os aspetos que, a nosso ver, se deverão manter nos documentos oficiais, nos manuais, em síntese, nas aulas de latim do ensino secundário:

- noções básicas de pronúncia;
- alfabeto latino, com particular referência à distinção entre vogais longas e breves,
 mas também para as particularidades de pronúncia de cada uma das letras;
 - ditongos e sua peculiaridade;
 - acentuação;
 - morfologia: género, casos e respetivas funções, declinações, classes de palavras;
 - sintaxe: constituintes da frase, coordenação e subordinação;
- questões de etimologia, sobretudo na relação com a língua portuguesa, evolução fonética e semântica.

(4) Aspetos vários (datas romanas, abreviaturas romanas, vocabulário essencial da língua latina)

Este tópico, designado desta forma dada a sua abrangência, pode constituir-se, a nosso ver, num importante aliado nas várias fases que compõem a aprendizagem do latim no ensino secundário⁷⁰.

Estes assuntos, aos quais outros podem ser acrescentados de acordo com as particularidades dos vários textos e autores, completam o conjunto de conteúdos elencado e acrescentam-lhe pormenores que continuam presentes no dia a dia. São aspetos que, pela sua abrangência, não devem ocupar uma sequência didática, mas que devem surgir de forma transversal nas várias sequências, contribuindo para alargar os conhecimentos gerais dos alunos e fortalecer a relação que une a língua portuguesa e a língua latina.

No que confere ao vocabulário, há que reconhecer que a preocupação em ensinar gramática, que pautou as últimas décadas, contribuiu para um certo abandono das técnicas que favorecem o conhecimento e a utilização de palavras novas. No entanto, e tendo em conta a reflexão que temos vindo a conduzir, a memorização de um conjunto alargado de vocábulos, com recurso, por exemplo a instrumentos didáticos variados⁷¹, pode ser muito relevante na

vista de um ponto de vista teórico. O que me interessou foi reunir informação que possa, realmente, ser útil." (2019: *Preambulum*).

⁷⁰ Referimos, a este propósito, que na recente obra de Frederico Lourenço, *Nova Gramática de Latim*, encontrámos esta agregação de aspetos muito relevantes no ensino do latim e que não é usual verificar o seu destaque em obras do género.

⁷¹ Propomos, no que concerne à aquisição de vocabulário, o recurso a atividades de carácter mais lúdico, como por exemplo jogos de famílias de palavras, jogos de sinónimos e antónimos ou a tradicional construção de um léxico individual, partido dos textos estudados, que, na atualidade, pode ser realizado com recurso à tecnologia,

leitura e compreensão de textos. Não será descontextualizado recordar que, nas décadas de 1980 e 1990, os alunos eram incentivados a organizar um registo pessoal de vocabulário mais corrente e esse registo acompanhava, muitas vezes, o seu percurso académico, contribuindo para o domínio lexical dos textos e evitando o uso excessivo e desregrado do dicionário.

Contudo, podemos olhar para este recurso como forma de aproximação da língua latina à língua portuguesa, de modo a que os alunos reconheçam nesta segunda a presença da língua-mãe. Sugerimos o recurso a tabelas, onde o aluno possa registar palavras latinas, de uso comum, estabelecendo a correspondência com palavras portuguesas⁷² etimologicamente relacionadas com essas.

3.2.2. Como ensinar latim no século XXI?

A – O caminho percorrido

Ao longo deste tópico do **Capítulo 3**, é nossa intenção refletir sobre a importância de rever, atualizar e revitalizar a metodologia, no que diz respeito à didática do latim.

Com efeito, as preocupações com o ensino do latim e a sua didática já percorrem alguns séculos, embora os pressupostos, na atualidade, sejam diferentes. No passado, discutiase a eficácia dos métodos de ensino de uma das mais importantes disciplinas do currículo; em contrapartida, no presente, discute-se a eficácia da manutenção da disciplina no currículo, e tenta-se "encontrar" métodos que cativem alunos e professores.

Recuando ao século XVI, é incontornável a referência à obra *Ratio Studiorum*, publicada em 1552 pela Companhia de Jesus, que se constituía como um manual prático, elencava métodos de ensino e orientava o professor na organização da sua aula. Era um programa essencialmente humanístico, que se destinava à formação de religiosos, passando por áreas diversas e que possibilitavam ao indivíduo agir para o bem comum e formar homens que soubessem pensar e escrever. Esta obra propunha uma variedade de métodos, que podiam

aliando o respetivo significado e até, sempre que se justifique, imagens ilustrativas. Além disso, as práticas de escrita podem também ser um recurso importante, levando o aluno a construir frases curtas ou pequenos textos em latim, privilegiando determinadas palavras.

⁷² Sugerimos, neste ponto, as atividades apresentadas no artigo "A presença do mundo clássico no ensino básico em Portugal - A etimologia como recurso didático no âmbito da disciplina de «Introdução à cultura e línguas clássicas»", Cravo, Cláudia & Marques, Susana, in Ianus: innovación docente y reelaboraciones del legado clásico, Coimbra, Imprensa da Universidade, 2018. O conjunto de propostas didáticas destina-se, essencialmente, a alunos do ensino básico que frequentem a oferta curricular de ICLC ou numa aula de Português, contudo a amplitude dos exercícios permite a sua aplicação na disciplina de latim, por exemplo, numa fase inicial de contacto com a língua.

ser adaptados às circunstâncias. Estes métodos, que são designados como métodos ativos, uma vez que o professor e o aluno trabalhavam em conjunto, partiam de uma preleção, antes da qual o aluno recitava de cor um trecho latino, em prosa ou verso, acerca do assunto que ia ser estudado. O trabalho conjunto entre professores e alunos era constante, "ao estudante, protagonista da sua aprendizagem, é expressamente exigido um carácter activo, personalizador e autoformativo, evitando a abulia, a passividade, o desinteresse e indiferença" (Miranda, 2009: 74).

O exemplo que acabamos de sintetizar está muito longe do que hoje se espera do ensino do latim, tendo em conta que os alunos tinham, em média, seis horas diárias de estudo da língua e iniciavam-no com, aproximadamente, sete anos. No entanto, os ensinamentos que nos deixa são muitos e atuais, passando pela importância da planificação adequada, pela distribuição equilibrada dos conteúdos ou pela valorização da exercitação constante, mas com grau de dificuldade crescente. Todos estes procedimentos eram reforçados pela memória, pilar fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, e pelo estímulo constante que conduzia os alunos ao sucesso e a aprendizagens efetivas.

Na atualidade, o ensino do latim quer em Portugal quer em outros países tem sido alvo de uma questionação crescente e, muitas vezes, a metodologia é apontada como a causa principal do afastamento a que esta disciplina está votada. Justifica-se, inclusivamente, a falta de turmas e o consequente desinvestimento das escolas não só pelo facto de a disciplina não ter carácter utilitário, mas sobretudo por fazer uso de modo exagerado da memorização e da exposição, sem recurso a metodologias diferentes e, segundo a opinião de alguns estudiosos, inovadoras.

De facto, este diagnóstico já se encontra em publicações dos anos 1960, 1970 e 1980, que alertavam, por um lado, para os perigos do ensino voltado para utilitarismo imediato, mas, por outro lado, para os perigos também do uso de métodos desajustados. A este propósito lembramos as palavras de Luís Simões Gomes que, no *Colóquio sobre o Ensino do Latim* (1973), dá conta de que "quer a cultura grega, quer a cultura romana evidenciam um propósito dominante, que é o de ultrapassar o circunstancial, o quotidiano, o subjectivo, o imediato, criando dos mesmos uma visão generalizada e libertadora" ou a opinião de Maria do Céu Faria, no mesmo evento, 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".

Ainda nesse ano de 1973, no *Colóquio sobre o Ensino do Latim*, organizado pelo CECH-UC, o professor metodólogo Luís Simões Gomes⁷³ demonstra a sua preocupação quando avisa pertinentemente que "os programas liceais⁷⁴ 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". Evidencia, na mesma comunicação, 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, (...) 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.

O diagnóstico negativo das metodologias de ensino do Latim continuou ao longo do tempo. Em 1997, Teresa Freire, numa comunicação⁷⁵ apresentada no *Colóquio Clássico* (Aveiro), 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", reiterando a urgência em alterar métodos, estratégias e atividades.

Na sequência da referência anterior, trazemos à discussão a opinião de Macías Villalobos, numa publicação de 2015 a que já anteriormente fizemos referência, na qual se lembrava que "tuvimos muy claro que un acercamiento exclusivamente basado en el método *gramática-traducción* estaba condenado al fracaso, dada precisamente la falta de conocimientos gramaticales y de hábitos de traducción de una parte muy importante de nuestros alumnos" (2015: 203).

De acordo com todas estas considerações, é também nossa opinião que se torna necessário evitar discursos e apologias que conduzam o aluno, exclusivamente, à dificuldade de lidar com uma língua de particularidades – há que reconhecê-lo –, para não correr o risco de encontrar juízos como o que a seguir se apresenta, com alguns anos, é um facto, mas que poderia ser de hoje: "segundo os alunos, a aula de Latim é, de um modo geral, longa e

⁷⁵ "Aprender Latim hoje: otium an negotium?"

⁷³ No caso concreto, faz-se referência à comunicação intitulada "Lugar e necessidade do latim no currículo liceal"

⁷⁴ Saliente-se o facto de esta opinião assentar em documentos programáticos que já não estão em vigor, contudo a discussão acerca do modo como se deve ensinar latim persiste.

aborrecida, por vezes lenta, repetitiva e monótona, denotando um ensino demasiado gramatical e apelando frequentemente para a memória" (Jabouille, 1993: 44).

Requer-se, nos dias de hoje, perceber as preferências dos alunos e, sempre que daí não advenha o desmérito da disciplina, acrescentar aos métodos mais tradicionais percursos de aprendizagem diferentes e profícuos, em simultâneo.

Nesta linha, recuperamos a reflexão da professora metodóloga Maria do Céu Novais Faria (1973: 85) em torno da prática pedagógica, ao defender que "o professor tem de franquear aos aprendizes do latim os acessos ao mundo em que viveram os homens que o falaram e escreveram (...) encontrar progressivamente os elos que ligam os nossos valores culturais aos da civilização greco-romana." A professora metodóloga apresentava, também, uma série de sugestões, que passam pelas diretrizes para a elaboração dos manuais escolares e pela abordagem dos textos em situação de sala de aula, alertando para a importância da aquisição de vocabulário, esclarecendo que "os alunos têm de habituar-se a aprender vocabulário latino, como aprendem o de outras línguas", 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."

A análise de textos académicos, como os que foram sendo mencionados, abre necessariamente caminho a perspetivas diferentes acerca da didática do latim. Estas perspetivas não devem preconizar um corte com tudo aquilo que foi escrito e, em algumas situações, posto em prática, mas, sim, estabelecer linhas de atuação que recuperem as boas experiências do passado, aliando-as às recentes reflexões em torno das metodologias e do processo de ensino e aprendizagem que, eventualmente, se considerem importantes incluir no ensino do latim.

Assim, consideramos que o abandono radical da tradição não será vantajoso, no entanto, é importante olhar para as metodologias ditas "inovadoras" de modo equilibrado, chegando a um método que consiga contemplar a tradição com a renovação⁷⁶. Este método,

⁷⁶ Recordem-se, neste ponto, as palavras de Maria Helena da Rocha Pereira, no prefácio da 1.ª edição de *Sic itur in urbem* (1977), de Carlos Alberto Louro da Fonseca, ao caracterizar o método preconizado – "Todo voltado à prática imediata da língua, recorrendo à imagem como auxiliar da memória e ao exercício continuo, ora associando dados arqueológicos, ora movendo-se no contemporâneo, pretende mais fornecer sugestões para um ensino vivo e natural do que proporcionar um método rigorosamente construído. Aos mestres caberá desenvolver, ajustar, variar."

sugerido já a propósito da abordagem de textos, foi designado pelo professor Macías Villalobos por método híbrido.

Pero cuando hablamos de «método híbrido» no nos quedamos en esta forma particular de afrontar la enseñanza del latín que venimos describiendo. En los grupos de Clásica en los que impartimos docencia, dado que la mayoría de los alumnos se han formado en el método gramática-traducción, seguimos manteniendo los mismos objetivos y esquemas metodológicos del llamado «método tradicional», aunque incorporamos ciertos elementos del método activo, como preguntas en latín sobre el texto que se acaba de traducir, que obviamente hay que contestar también en latín; definición en latín de nombres propios o de términos relativos a *realia* vistos en los textos y, en ciertos casos, resumen en latín del texto que se acaba de hacer, empleando única y exclusivamente el vocabulario visto en ese texto o en el *corpus* textual trabajado hasta el momento. Además, algunos años hemos exigido a los alumnos traducción sin diccionario de los textos vistos en clase, en los que, para tratar de evitar que se los aprendan de memoria (empresa ardua donde las haya), incluimos pequeñas variaciones de léxico y estructuras sobre los textos realmente vistos.

Macías Villalobos, 2015: 204

Nesta sequência, destacamos uma série de procedimentos que aliam tradição e inovação de forma equilibrada, sugerida por Macías Villalobos, e na qual revemos muitos dos modos de atuação que consideramos importantes para o processo de ensino e aprendizagem da língua latina:

En particular, aumentar la competencia oral de los alumnos mediante la lectura continuada en latín de los textos objeto de trabajo o bien a través de pequeños diálogos; favorecer el aprendizaje activo del léxico visto en los textos, así como la tarea de componer *sententiae* con sentido y respeto a la gramática, prescindiendo lo más posible del uso del diccionario (que no se emplea en clase ni por supuesto en los exámenes); incluir actividades que favorecieran la comprensión de los textos, incluso aunque para ello la mayoría de los alumnos se sirvieran de la lengua española, etc.—, no queríamos prescindir de otras actividades claramente «tradicionales» pero que estimamos útiles, como pequeños ejercicios de traducción latínespañol y español-latín, análisis y traducción de formas nominales y verbales; ejercicios de paso de oraciones latinas de singular a plural o plural a singular, o de activa a pasiva, entre otros.

Macías Villalobos, 2015: 204

Tradicionalmente, o ensino do latim partia da gramática para o texto (entidade viva da língua), privilegiando-se a memorização de conceitos e regras, sem que houvesse, na maioria das vezes, lugar à reflexão em torno da língua e das suas particularidades. Tal situação inverte o processo natural de aprendizagem das línguas que, na atualidade, coloca a tónica no contacto com a língua falada. No entanto, no caso do latim (e do grego) há a dificuldade acrescida de a língua não ter uma comunidade de falantes. À exceção de alguns programas específicos a que já fomos fazendo referência e que são sobretudo implementados em países

estrangeiros, em Portugal não é comum desenvolverem-se, nas línguas clássicas, estas componentes escritas ou orais.

A aprendizagem do latim, no nosso ponto de vista, visa sobretudo o contacto com os textos e autores originais, como já aludimos, sem desprestígio de, para que esse caminho seja trilhado, se utilizarem técnicas diversas que podem passar pela utilização de adaptações e mesmo textos criados e pelo recurso a atividades relativas à oralidade e à escrita. O objetivo principal será desenvolver competências várias que conduzam à competência maior de leitura, transformá-la de mero sistema de descodificação, num instrumento que interaja com o leitor, explorando, inclusivamente, os elementos paratextuais, como os títulos e as ilustrações, mas analisando também os marcadores discursivos e as opções retóricas, em suma, realizar o percurso inverso – partir do texto para a língua e para a cultura que lhe está subjacente.

No presente, a investigação em didática da língua, a que agora se tem juntado a cultura, pressupõe a integração de competências diversas, onde a comunicação e a escrita assumem, como já referimos, uma preponderância maior do que acontecia até aqui. Contudo, o mais difícil, no que diz respeito à organização do processo de ensino e aprendizagem desta língua, será conseguir um equilíbrio razoável entre as metodologias consideradas inovadoras e as metodologias de cariz mais tradicional. É nossa convicção de que basear o processo e ensino do latim apenas em atividades que partem de criações com objetivos muito específicos, como seja o uso oral da língua, poderá contribuir para desvirtuar a disciplina e conferir-lhe um carácter essencialmente lúdico que poderá condicionar a sua relevância e o seu lugar no currículo.

Em países da América Latina, onde o latim apresenta uma expressividade considerável, sobretudo ao nível do ensino superior, encontram-se, do mesmo modo, ecos destas reflexões. Perante a tradicional metodologia de iniciar a aprendizagem do latim pela gramática, valorizando a memorização das declinações, das funções dos casos, da conjugação verbal, encontrando no dicionário a principal ferramenta de aquisição de vocabulário e, depois, a escolha de textos especialmente para aplicação de conteúdos trabalhados, propõe-se uma metodologia de renovação (sobretudo com a inclusão do domínio da escrita e da oralidade, de modo semelhante ao que é feito no ensino e aprendizagem das línguas modernas).

A propósito da referência que acabamos de expor, apresentamos três citações que vêm comprovar a revitalização que o ensino do latim tem vivido nas últimas décadas e a aposta que tem sido levada a cabo em metodologias diferentes que contribuem, por um lado, para a

renovação didática e, por outro, para que a língua latina recupere o estatuto perdido, sobretudo ao nível da cooperação decisiva para a aprendizagem de outras línguas e das ciências sociais.

la renovación didáctica de la lengua latina no puede consistir solamente en proponer nuevas estrategias, es además indispensable hacer un análisis exhaustivo que permita renovar los métodos y actualizar su enseñanza de tal manera que los estudiantes comprendan el valor inapreciable del latín en el aprendizaje de las lenguas modernas, así como en el estudio de toda la civilización occidental la cual tiene sus bases en el aporte de la cultura latina en el ámbito de la literatura, la historia, el derecho y las ciencias modernas.

Brand, 2007: 8

Ante esta forma tradicional de mirar la enseñanza del latín, propusimos, en este intento de renovación didáctica del latín dirigido al estudio de los Idiomas Modernos, la utilización de los aprendizajes significativos aunados a las propuestas de los más distinguidos estudiosos de las lenguas clásicas como lo son Valenti Fiol, Rodríguez Adrados y Jiménez Delgado quienes, a pesar del gran interés demostrado en la nueva visión de la enseñanza de las lenguas clásicas, no tenían en sus propuestas didácticas una concepción constructivista como tal. No obstante, se puede un observar un empeño en la transformación de la metodología de enseñanza del latín así como la renovación y por qué no, la innovación en la utilización de nuevos métodos que permitiesen rescatar el deseo de aprender latín en los estudiantes.

(...)

la enseñanza de Latín se ha basado en el diseño de los temas y sus alcances desde un punto de vista tradicional europeo en el que el profesor transmite a los estudiantes conocimientos dirigidos al estudio de la gramática y al análisis morfológico y sintáctico de las oraciones permitiéndole al alumno traducir de una manera literal una oración o párrafo."

Brand, 2007: 9-10

No documento já citado *Standards for latin teacher preparation*, apresenta-se uma criteriosa seleção de procedimentos e metodologias destinados, especificamente, ao professor de latim. Fazemos menção a três ideias que corroboram o que temos afirmado sobre a diversidade que deve existir numa aula de latim (nomeadamente ao nível da interceção de domínios como a gramática, a leitura, a escrita, a cultura e a interpretação, a par do desenvolvimento de competências de comunicação).

Whenever possible, Latin teachers make an effort to plan and deliver lessons that integrate grammar, reading, and culture, while efficiently weaving together the interpretive, interpersonal, and presentational modes of communication.

As the important Connections, Comparisons, and Communities strands of the Five Cs suggest, beginning Latin teachers consciously aim to help their students see linguistic and cultural connections and comparisons for themselves, and they employ instructional strategies that encourage students to make connections and comparisons and use their knowledge of Latin and of Roman culture to make sense of and participate in the complex multilingual world of today.

Assessment should measure not only what students know about the language, but what students can do with the language in reading, writing, speaking, and listening.

Standards for latin teacher preparation, 2010: 14 e 15

É um facto que nem todas as aulas podem versar atividades tão diversificadas e que percorram domínios diferentes, no entanto, se a estrutura se mantiver e se enraizar, mais facilmente o professor poderá interligar os conteúdos de modo a permitir um desenvolvimento global de competências.

A par das questões de metodologia que aflorámos até aqui, importa incluir a temática da inovação. Nas publicações e nos encontros recentes, esta referência tem sido uma constante, no entanto nem sempre inovação é sinónimo de mudança e de alteração efetiva. Em suma, inovação deve ser a maneira de fazer melhor as coisas, traçando processos a pensar nos objetivos e não seguir tendências passageiras, que fazem o mesmo com outras ferramentas, tal como indica Fidalgo-Blanco.

Innovación educativa es un cambio que produce mejora en el aprendizaje. Esse cambio debe conseguir aumentar los resultados de aprendizaje (empleando el mismo esfuerzo que antes de introducir la innovación) o mantener los resultados de aprendizaje (pero com menos esfuerzo que antes de introducir la innovación).

Fidalgo-Blanco, 2015: 53

Refletindo sobre o conceito de inovação, o Professor Lopéz-Muñoz, especialista espanhol na área do latim e da sua didática, problematiza o conjunto de questões que normalmente se associam a este conceito (é necessária a inovação?; o que é?; para quem se destina?; para quê?; com quê?; como?; por quê?). No seu ponto de vista, cuja centralidade vai ao encontro da opinião que também defendemos, estas questões concebem a inovação como a chave de todos os erros e dificuldades, apenas com o objetivo de levar a cabo os intentos de formadores e de estratégias governativas. Não pressupõem, no seu entender, a figura do aluno como ponto de partida. Para além disso, ainda segundo o autor citado, assistimos, muitas vezes, a uma falsa inovação, justificada pelo uso de ferramentas digitais ou pelo uso corrente da oralidade.

Que método seguir – ativo ou passivo? De acordo com López-Muñoz, esta pergunta está mal formulada, pressupondo que o método é independente de conhecimentos prévios, da adaptação ao meio, das exigências finais. A pergunta centra-se nos docentes e esquece os estudantes. Na perspetiva de López-Muñoz, as perguntas devem ser reformuladas:

 Que método devemos seguir? (um método que dê confiança ao professor, mas que vise a aprendizagem) - Como podemos fazer os nossos estudantes aprender o que vão necessitar, com as condições materiais disponíveis e de um modo rápido e eficaz?

Uma vez que "Inovar não é questão de ferramentas nem de fé, mas sim de trabalho e de objetivos". 77

Não obstante toda a reflexão que conduzimos a longo das últimas páginas, é imprescindível ter em conta que a aprendizagem do latim não visa, preferencialmente, a competência comunicativa da língua nas suas vertentes oral e escrita. Contudo, introduzir, na sala de aula, algumas atividades relacionadas com esse domínio será um importante contributo para a familiarização com a língua ou para o trabalho de questões relacionadas com a pronúncia. Por outro lado, não devemos esquecer que, desse modo, o professor estará a aproximar a aula de latim das aulas de línguas estrangeiras a que os alunos estão habituados, causando menos estranheza e maior empatia.

No caso específico da didática do latim, cada vez mais, se tem a perceção de que é necessário tornar o ensino e a aprendizagem desta língua mais ativos, mais interessantes e, acima de tudo, contextualizá-los. É um erro considerar que a metodologia deve mudar apenas e só para mudar. O mais significativo é operar uma mudança tendo em conta aquilo que está certo e também o que tem suscitado dúvidas, estabelecendo um ponto de equilíbrio entre tradição e renovação.

Reconhece-se que o processo de ensino e aprendizagem do latim poderá tirar partido de uma reflexão transversal sobre as metodologias, no sentido de se intensificar a adequação aos objetivos e ao conhecimento que a disciplina transmite. De entre as questões levantadas acerca da metodologia, o recurso à memorização é provavelmente aquele que mais controvérsia tem gerado.

Será, portanto, imprescindível recorrer à memória?

Segundo Isabel Festas (2015), os estímulos do meio chegam à nossa memória sensorial, passando para a memória de trabalho, a curto prazo, e, depois, para a memória a longo prazo que está em relação com a memória de trabalho. Desta forma, há necessidade de consolidar conhecimentos, pois a memória de trabalho é limitada ao tempo e à quantidade, para que possam ser recuperados automaticamente nas situações que exigem um alto nível de compreensão. Logo, torna-se impossível a aprendizagem autónoma, a partir da resolução de

⁷⁷ Frase proferida pelo Professor Manuel Lopez-Muñoz, na palestra organizada pelo CECH – UC, intitulada "De la traducción al aprendizaje. Una experiencia en la Universidad de Almería", a 3 de maio de 2019.

problemas complexos, ou seja, é impossível aprender a partir da resolução autónoma de problemas, não podendo estes ser usados como ponto de partida para situações de aprendizagem.

Num estudo relacionado com a função da memória na aprendizagem, Célia Oliveira (2016: 85) elenca algumas "estratégias e implicações pedagógicas" que "favorecem o armazenamento da informação. A saber:

- Associação de nova informação ao conhecimento prévio;
- Construção de múltiplas associações significativas, promovendo a conexão entre informações semelhantes, a evocação de conteúdos e a recuperação da informação que lhe está associada;
- Consideração de influências contextuais sobre a informação a aprender, valorizando-se a importância da contextualização dos conteúdos;
- Prática repetida, valorizando a repetição e a consolidação, fundamentais para o acesso à memória a longo prazo;
- Distribuição intervalar das aprendizagens, por oposição a uma prática concertada;
- Efeito da prática intercalada, por exemplo, ao nível dos conteúdos ou tópicos diferentes dentro do mesmo conteúdo;
- Construção de esquemas conceptuais que resultam da aglutinação, numa única representação mental, de uma porção significativa de conceitos semanticamente associados;
- Outras estratégias, como o recurso a mnemónicas, que se tem revelado útil na aprendizagem de conteúdos específicos e restritos, como é o caso da aprendizagem de vocabulário no estudo de uma Língua estrangeira;
- Testagem repetida, com a realização de pequenos testes de carácter formativo, e sempre acompanhados de um feedback ao aluno, contribui para reforçar e corrigir as aprendizagens durante os períodos letivos e antes das avaliações formativas;
- Tipos de testagem e qualidade da avaliação, proporcionando a aquisição duradoura de conhecimentos que servem de base à transferência das aprendizagens e ao estabelecimento de relações entre disciplinas e conteúdos distintos.

Em síntese, para a autora citada, "quanto maior a congruência entre as estratégias de aprendizagem e a tarefa de avaliação, maior é a probabilidade de recuperação da informação" (Oliveira, 2016: 100).

B – Um caminho a percorrer

Após estas considerações de carácter geral, focaremos, agora, de modo mais particular, a nossa reflexão acerca da metodologia que, no nosso entender, deve prevalecer nas aulas de latim na atualidade.

Sem cair na tendência atual de inovação, muitas das vezes, apenas em teoria e sem valorizar a aprendizagem do aluno – objetivo fundamental de qualquer disciplina – realçamos de novo a necessidade de rever procedimentos e de estabelecer um ponto de equilíbrio entre tradição e renovação. Esta ideia não é recente, como já atrás referimos e como atesta a frase de Delgado, "Si queremos dar eficacia a la didáctica del latín urge revisar, actualizar y vivificar su metodologia" (1959:153).

À semelhança da organização que estabelecemos no ponto **3.2.1.** – **O que ensinar/aprender na disciplina de latim no séc. XXI?** –, também aqui optamos por organizar as propostas metodológicas de acordo com os tópicos temáticos⁷⁸, a saber:

- (1) Motivação;
- (2) Texto e Leitura;
- (3) Tradução;
- (4) Gramática;
- (5) Etimologia;
- (6) Escrita;
- (7) Oralidade;
- (8) Cultura.

Nesta subdivisão, para além dos domínios que serviram de base ao tópico anterior – cultura romana, texto latino, gramática, aspetos vários, oralidade – acrescentámos também a motivação, a tradução e a leitura, em consonância com o texto, a escrita e a etimologia.

⁷⁸ Os tópicos que compõem este ponto do nosso trabalho, apesar de se apresentarem de forma separada, estão intimamente interligados, não são estanques e, como tal, na abordagem concreta de cada um existem constantes cruzamentos, resultantes da impossibilidade de os abordar de modo isolado.

(1) Motivação

A motivação é a fase fundamental no processo de ensino e aprendizagem de qualquer língua, tal como defendia Schiappa

A iniciação em qualquer língua é, ou deve ser, um momento privilegiado da sua aprendizagem, porquanto nele se configura primordialmente uma ocasião de encontro: se há empatia imediata, isso significa que a pré-disposição do aluno actua de forma positiva ao longo das várias etapas conducentes ao sucesso, no domínio de linguagem pretendido; se, pelo contrário, essa empatia não se verifica, o sentimento interior de "barreira" instala-se, condicionando uma consciente ou inconsciente resistência que prejudica todo o percurso de interiorização das estruturas essenciais aos objectivos pré-determinados.

Schiappa, 1999: 237

No caso específico da língua latina, a motivação é importante pelo "encontro" que possibilita com uma língua que o aluno reconhecerá parente da sua própria língua, logo criando uma maior predisposição e uma maior "empatia" para a aprendizagem. Desta forma, destroem-se barreiras que poderiam dificultar todo um processo em iniciação.

No que diz respeito ao latim, em específico, esta fase assume uma importância acrescida tendo em conta que abrange um período que antecede a própria aprendizagem formal, como defende Jabouille, uma vez que

a verdadeira motivação para as línguas clássicas realiza-se antes do curso de Latim. É nas outras disciplinas, e antes do 10.º ano, que se faz a motivação (o interdisciplinar é fundamental) e a justificação da aprendizagem. A partir do momento em que há alunos inscritos numa turma, o professor de Latim não necessita, nem deve justificar o seu ensino. Deve realizá-lo, apenas.

Jabouille, 1992: 125

As circunstâncias que antecedem a matrícula de um aluno na disciplina de latim, 10.º ano, revestem-se de algumas particularidades, como já referimos no **Capítulo 2**. Porém, a favor da motivação, a disciplina apresenta mais-valias (as origens de uma civilização e de um conjunto de línguas, entre elas a língua portuguesa e a cultura ocidental) que os professores podem ter em conta para despertar o interesse dos alunos por uma área de carácter diferente e, na atualidade, votada ao quase esquecimento.

Todos sabemos que, há alguns anos, poucos eram os professores de latim que se preocupavam em motivar os alunos para o estudo desta disciplina; poucos eram também os que tentavam não ficar amarrados às indicações do programa oficial e do livro único e, menos ainda eram aqueles que, com alguma coragem e ousadia, procuravam levar os alunos bastante além da declinação do *rosa, rosae*. É que, nessa altura, não havia falta de alunos de latim, já que a frequência desta disciplina era obrigatória para determinadas áreas; além disso, a mentalidade

dominante, aliada às condições sociológicas, fazia com que os alunos sofressem determinadas motivações — nem sempre as mais adequadas, diga-se de passagem — para a frequência do ensino em geral e do latim em particular, o que, regra geral, os levava a um estudo mais ou menos continuado desta disciplina.

Toda esta situação levou a um natural adormecimento de um número significativo de professores, com os métodos de ensino a repetirem-se de geração para geração.

Torrão, 1994: 359-360

Como tal, as circunstâncias atuais obrigam a refletir acerca do ponto de partida e, sobretudo, acerca das opções que deverão ser tomadas ao longo da prática letiva – "que latim vamos ensinar? E como o vamos ensinar? vamos continuar com as antigas exigências ou vamos adaptar o nosso ensino às novas «realidades»?" (Torrão, 1994: 360).

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 ideia de que esta se trata de uma língua morta. A aposta na criação de um ambiente de motivação será um forte contributo. É preciso causar simpatia e entusiasmo, unir a gramática ao vocabulário, para que se possa traduzir, "falar" ou escrever, pois "o sucesso está ligado à motivação" (Nogueira, 1994: 45). Ao professor de línguas clássicas cabe "entusiasmar os seus jovens discípulos com aquilo que constituiu a grandeza da Grécia e Roma e que, embora encoberto, tem permanecido na civilização ocidental" (Simão, 1992: 174).

É importante o professor explorar os "realia" (Delgado, 1959: 53) – mapas, livros, imagens, fotografías, pequenos diálogos, publicidade, excertos de filmes ou documentários, entre outros –, que tenham elementos clássicos quer de língua quer de cultura⁷⁹. A sua

⁷⁹ Apresentamos uma breve listagem de artigos do Boletim de Estudos Clássicos, onde se aborda a presença da cultura clássica em diversos formatos e que podem constituir pontos de partida para tratamento didático:

^{- &}quot;Atalanta e Ulisses ou do mito grego em BD", Nuno Simões Rodrigues, volume 48, 185-196, 2007;

^{- &}quot;Grammatica Totorum Classicarum Linguarum Harrii Potterii Librorum (Pars Secunda)", Paula Barata Dias, volume 48, 137-149, 2007;

^{- &}quot;A Ilíada em Banda Desenhada", Nuno Simões Rodrigues, volume 50, 111-120, 2008;

^{- &}quot;Roma Vive!: a civilização romana vista pelo cinema, Nídia Catorze Santos, volume 51, 147-152, 2009;

^{- &}quot;A Antiguidade no cinema: QVO VADIS? De Mervyn Leroy (1951)", Nuno Simões Rodrigues, volume 52, 157-168, 2009;

^{- &}quot;Nós, os deuses e o amor: Valentine: do Olimpo para Hollywood", Mariana Montalvão Horta e Costa Matias, volume 51, 139-144, 2009;

^{- &}quot;A Antiguidade no cinema: Titus de Julie Taymor (1999)", Nuno Simões Rodrigues, volume 53, 127-139, 2010;

^{- &}quot;A Antiguidade no cinema: Spartacus de Stanley Kubrick (960)", Nuno Simões Rodrigues, volume 54, 91-98, 2011;

^{- &}quot;A Antiguidade no cinema: The Odyssey de Andrei Konchalovsky (1997)", Nuno Simões Rodrigues, volume 55, 101-107, 2011;

^{- &}quot;Filme *Imortais* de Tarsem Singh: uma proposta didática", Luísa de Nazaré Ferreira, volume 61, 185-196, 2016;

^{- &}quot;O senhor dos anéis de J. R. R. Tolkien e o universo da épica clássica, Cláudia Teixeira, volume 64, 207-220, 2019;

abordagem contribuirá, de forma efetiva, para que o aluno perceba a perenidade da língua e o seu carácter global.

É nesta fase da aprendizagem que o professor poderá privilegiar o uso coloquial do latim, através da leitura de breves textos, de pequenos questionários e diálogos em latim, cujas respostas possam também ser realizadas em latim, no sentido de que os alunos não encontrem diferenças significativas entre estas aulas e as aulas de línguas modernas⁸⁰.

O objetivo desta forma de iniciação à língua latina não passa, no nosso ponto de vista, pela criação de comunidades de falantes. Contudo, reconhecemos que o uso coloquial do latim constitui um importante contributo para a motivação dos alunos, excluindo algumas das barreiras sociais que continuam a considerar extemporânea a sua aprendizagem.

Nas aulas dedicadas à motivação será relevante optar por aspetos que contribuam para captar o interesse e o entusiasmo dos alunos, mostrando-lhes, por exemplo, que o povo que falou latim tinha características ímpares, mas que, ao mesmo tempo, era um povo que vivia o quotidiano intensamente, como comprova a sua literatura.

Ora o que importa que os alunos observem é que os Romanos nem só batalhavam, nem só filosofavam. (...) Tinham uma vida quotidiana com preocupações, pequenos aborrecimentos, incidentes irónicos, alegrias, emoções. É isso o que, na maior parte dos casos, os jovens ignoram.

Buesco, 1966: 11

A motivação mais eficiente e mais perdurável para o estudo da língua latina encontra-se na própria língua latina, não só como via de acesso à cultura romana, mas também e sobretudo como processo, insubstituível, do estudo aprofundado das línguas românicas, mormente no domínio lexical.

Borregana, 1993: 199-200

^{- &}quot;Os animais fantásticos o imaginário clássico na poesia para crianças de José Jorge Letria", Luísa de Nazaré Ferreira, volume 55, 83-92, 2011;

^{- &}quot;Chegaram, viram e venceram: os monstros à conquista de Atlanta, Geórgia (USA)", Nídia Santos, volume 55, 143-145, 2011.

⁸⁰ Sugerimos, neste ponto, a aplicação de exercícios simples, baseados em publicações como *Latin for beginners*, de Angela Wikes (Usborne Internet-Linked), também acessível *online* através do endereço https://usborne.com/gb/quicklinks/quicklink/latin-for-beginners. Esta publicação, apesar de se destinar a crianças a partir dos 9 anos de idade, pode ser um ponto de partida para a criação de diálogos relacionados, por exemplo, com formas de saudação e de apresentação pessoal, entre outros.

Sugerimos também, na mesma sequência, a aplicação ou adaptação de exercícios constantes de uma outra publicação, *Forum – lectiones latinitatis vivae*, de Daniel Blanchard *et al.* (Polis Institute Press).

Estas e outras publicações, que aliam a imagem ao vocabulário e às questões, são compostas por uma grande variedade de exercícios a que o professor pode recorrer na fase da motivação, mas também em outras fases do processo de ensino e aprendizagem da língua latina, completando a oferta do manual e permitindo atividades mais abrangentes e de carácter menos formal.

A ligação entre a língua latina e a língua portuguesa, enquanto língua novilatina, é um excelente "ponto de partida para o Latim" (Junqueiro, 1993: 203). Há diversos exemplos na literatura portuguesa, muitos deles parte integrante do *corpus* textual dos programas do ensino básico e secundário, compostos quer de temáticas e *topoi* clássicos quer de étimos e construções sintáticas oriundas do latim e do grego⁸¹.

O latim tem futuro, se nós soubermos ensiná-lo, revelando a sua grande importância para o estudo do português. Estudar latim será, por isso mesmo, uma necessidade para todos os falantes e estudiosos do português, pois é a única maneira de nos entendermos profundamente, já que a língua faz parte de nós mesmos, é o nosso próprio pensamento e a nossa história.

Carneiro, 1995: 47

A iniciação a esta língua, quer se dedique mais ou menos tempo à fase da motivação, deve ser realizada com um recurso ponderado a elementos lúdicos. A sua utilização pode permitir a criação de "laços afectivos", como sugeria Schiappa (1999: 242), no entanto a sensibilização para esta língua deve realizar-se sobretudo, ainda sob a perspetiva de Schiappa, "através de situações do quotidiano, apresentando moldes de como o aluno, nas suas vivências concretas da aula ou fora da aula, poderá utilizar a língua, quanto mais não seja como mero instante lúdico" (1999: 242).

Estes recursos devem ser utilizados com alguma moderação, no sentido em que o uso excessivo poderia cooperar para alguma descredibilização da disciplina e para o afastamento dos objetivos principais do seu processo de ensino e aprendizagem, como aliás alertava já esta afirmação de Jabouille.

Não se compreende, do mesmo modo, o recurso dilatado a técnicas infantilizadas de motivação por vezes importadas de bons métodos orientados para níveis etários diferentes). O áudio-visual, elemento indispensável, deve ser utilizado com comedimento e saber, tal como os outros meios auxiliares.

Jabouille, 1992: 125

A motivação encontra no texto um grande aliado. Contudo, neste início, o professor deve partir de textos breves e significativos, evitando as frases soltas, muitas vezes vazias de conteúdo e criadas para a circunstância.

⁸¹ Referimos, a este propósito, apenas alguns dos títulos que comprovam a presença indireta das línguas e culturas clássicas no universo dos programas da disciplina de Português do ensino básico e secundário:

⁻ Ulisses, de Maria Alberta Menéres;

⁻ Fábulas de Esopo;

⁻ Contos Gregos, de António Sérgio;

⁻ Odisseia contada a jovens, de Frederico Lourenço;

⁻ Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente;

⁻ Os Lusíadas, de Luís de Camões.

Na verdade, o professor depara-se com o facto de que "nem autores gregos nem latinos escreveram textos metodologicamente organizados e reflectidos com vista ao ensino das respectivas línguas" (Schiappa, 1999: 240). Mas tal não deve impedir o uso deste instrumento motivacional valioso, como, de certa forma, os autores de manuais, foram demonstrando, através de algum equilíbrio conseguido nas várias sugestões apresentadas. Salientamos, neste ponto, a opinião de Borregana.

Julgo que a forma mais eficaz, a que permite um avanço mais rápido, é partir de textos elaborados, de harmonia com os temas de civilização constantes do programa e com um evolucionar lentamente progressivo no domínio das estruturas da língua. Dir-se-á que isto é artificial: construir textos só com primeira declinação, depois com a primeira e a segunda e assim sucessivamente... E eu respondo: todos os artificialismos são permitidos em pedagogia desde que facilitem a progressão e não induzam em erro; (...) Mais artificial me parece entregar aos alunos, de início, textos autênticos, chamando-lhes a atenção para alguns aspectos, tendo de deixar no escuro os outros (que são a maioria). Parece-me isto não apenas artificial, mas susceptível de criar, logo de início, na imaginação do aluno, a imagem de uma língua impossível.

Borregana, 1993: 205

O texto latino, original ou adaptado, é um dos exemplos de interligação das duas línguas – português e latim. Qualquer aluno será capaz, mesmo num período de iniciação, de estabelecer relações entre palavras latinas de um determinado texto e palavras portuguesas, evitando o uso do dicionário, instrumento que se reveste de dificuldade acrescida pela especificidade da língua. Esta ligação permite ao aluno sentir confiança e progredir de modo autónomo, abrindo caminho para a abordagem de questões etimológicas, mas também para a sintaxe, apesar das diferenças marcantes, chegando assim, em conjunto, ao sentido do texto.

A este propósito, Maldonado (2015) concretiza que os alunos, numa primeira fase, devem começar com Terêncio e com algumas epístolas de Cícero, construindo o seu próprio vocabulário, retirando dos textos pequenas frases que considerem interessantes, com as quais se identifiquem, e as vão memorizando, numa aproximação progressiva e motivadora à língua.

Em nossa opinião, há toda a vantagem em que, num momento de motivação, se privilegie o recurso a textos criados ou excertos breves, cujo grau de complexidade não implique conhecimentos prévios da língua.

De acordo com esta nossa visão, apresentamos, de seguida, dois exemplos – um texto elaborado e um texto de autor – que podem constituir um ponto de partida para a introdução do texto na aula de latim. O primeiro, da autoria de Louro da Fonseca, trata-

-se de um excerto de simples compreensão, passível de ser usado na fase mais inicial da aprendizagem; o segundo, uma fábula de Fedro, é mais complexo; no entanto, com o auxílio do professor ou com o recurso à apresentação da respetiva tradução, poderá ser usado num momento de transição entre a motivação e a aprendizagem mais formal.

Exemplo 1

Roma in Italia est. Italia in Europa est. Graecia in Europa est. Italia et Graecia in Europa sunt. Hispania in Europa est. Hispania et Italia et Graecia in Europa sunt. Gallia et Germania in Europa quoque sunt.

Aegyptus in Europa non est: Aegyptus in Africa est. Syria non est in Europa, sed in Asia. Carthago in Africa erat.

Imperium Romanum fuit magnum. Mediterraneum mare in medio Imperio Romano erat: qua de causa de causa Mediterraneum mare lacus Romanus fuit.

(retirado de Sic itur in urbem, Louro da Fonseca, 6.ª edição, 1992:14)

Exemplo 2

Pullus ad margaritam

In sterquilino pullus gallinaceus

Dum quaerit escam, margaritam repperit.

Iaces indigno quanta res inquit loco!

Hoc si quis pretii cupidus vidisset tui,

Olim redisses ad splendorem pristinum.

Ego quod te inveni, potior cui multo est cibus,

Nec tibi prodesse nec mihi quicquam potest.

Hoc illis narro, qui me non intellegunt.

(retirado de *Fabulae Aesopiae*, Phaedrus, Augusti libertus. L. Mueller. Leipzig. B. G. Teubner, 1876, http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text, consultado em 22/11/2020)

(2) Texto e Leitura

O texto assume particular importância nas aulas de latim, na medida em que está presente na abordagem de todos os outros domínios. A sua transversalidade permite afirmarmos que o texto é a peça fundamental da aula. Como tal, é essencial que se formalize um conjunto de sugestões, aproveitando todas as reflexões que têm sido construídas em torno da utilização do texto latino em sala de aula.

Intimamente associado à abordagem do texto está o domínio da leitura pois constituise como o meio de acesso aos textos – ler um texto é compreendê-lo.

Presentemente, o texto, e todos os aspetos que o compõem — autor, circunstâncias históricas da sua vida e obra, contexto, época, elementos paratextuais, conteúdo, género textual, ... —, constituem um instrumento privilegiado, sendo variados os percursos que se podem traçar numa aula de latim, cuja centralidade seja preenchida por um documento escrito. Destacamos, nesta fase inicial, as referências ao autor e aos aspetos paratextuais. As referências ao autor são fundamentais, pois, "apresentar ao aluno o autor latino que este vai ler, explicar-lhe, de forma que não esteja fora do alcance de sua inteligência, a obra deste autor, é despertar-lhe o interesse pelo objeto do seu estudo" (Faria, 1959: 258). Em relação aos aspetos paratextuais e às ilustrações em particular, destaca-se o seu valor complementar, associado aos textos informativos em português, que num manual ou em materiais didáticos disponibilizados pelo professor, quer através de livros quer através de recursos digitais, se destinam "à explicação ou explanação de assuntos referentes à vida romana, às instituições públicas e particulares, à história antiga, à mitologia" (Faria, 1959: 173).

Atente-se, a título de exemplo, nos novos programas escolares franceses (2013), onde se defende que as línguas e culturas antigas permitem ao aluno descobrir a riqueza dos textos fundadores, conhecer em perspetiva as representações do mundo que todos os dias surgem na nossa sociedade de comunicação, contribuindo para a formação de um cidadão autónomo, crítico e consciente. Os mesmos documentos referem que o ponto central deverá ser o texto, desenvolvendo a competência de interpretar, transversal a todas as disciplinas.

No início do processo de ensino e aprendizagem do latim, deve privilegiar-se o contacto direto com textos, mesmo que pequenos, como defende Perucci (1999), evitando a abordagem de conteúdos gramaticais. A este propósito, López López (1990) salienta a importância do recurso às inscrições latinas e a outras formas de expressão que não sejam exclusivamente literárias.

Nesta fase, é importante a valorização de atividades de oralidade e de leitura, que permitam a aquisição de vocabulário, contribuindo para uma familiarização crescente com a língua que, só numa fase mais avançada, inclua a tradução. Esta perspetiva introduz um corte relativamente à tradição, que privilegiava a análise gramatical, sempre pautada por regras e paradigmas, com o objetivo máximo de traduzir um texto.

De facto, o contacto com a língua, partindo de textos mais pequenos (excertos com significado) e mais simples, passando progressivamente a textos maiores e mais complexos, tem como objetivo conduzir o aluno à compreensão e interiorização dos mecanismos específicos da língua latina. Os conceitos gramaticais devem ser introduzidos paulatinamente.

Nesta linha de pensamento, João Soares, numa reflexão sobre manuais de latim, concretiza que a iniciação parta de textos criados para este efeito ou adaptados de originais, baseados em temas de civilização e de cultura – "Na fase inicial do ensino-aprendizagem das línguas clássicas seria uma aventura apresentar aos alunos textos autênticos, estes não podem deixar de ser elaborados ou adaptados segundo uma lógica de progressão sistemática e coerente" (Soares, 1993: 80).

De facto, é importante que o texto esteja adequado ao nível de escolaridade dos alunos, permitindo explorar a sua tipologia, nomeadamente texto epistolar, texto narrativo, de onde se podem identificar as diferentes personagens, as referências aos espaços, entre outros. Neste ponto, há que aproveitar as vantagens trazidas pelas ilustrações ou pelas gravuras que acompanham o texto. Nesta primeira fase de leitura do texto, o título é também uma boa porta de entrada; as referências ao autor e respetiva obra, complementam igualmente o trabalho inicial.

Só numa fase seguinte se deve passar à identificação das ideias fundamentais, por exemplo através de questões exploratórias, através da identificação de palavras-chave ou da síntese do assunto.

No plano prático resta situarmos a leitura funcional como um elemento fundamental de planificação didáctica: em termos mais gerais ou curriculares, ela situa-se, fundamentalmente, na transição entre um período de sensibilização e de aquisição de estruturas linguísticas básicas por meio de textos simples ou dos chamados textos pré-fabricados e o período de abordagem dos textos literários. (...) este tipo de leitura 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.

Sequeira, 1992: 197

Retomando a reflexão de Soares (1993: 82-83), de destacar como benéfico "o recurso a textos de português das épocas proto-histórica, arcaica, clássica e moderna", no sentido de contribuir para a perceção da evolução da língua portuguesa. Além dos textos de épocas diversificadas, sugere ainda que "o recurso à linguística histórica, estrutural e comparativa deve ser uma constante no manual. Por este caminho, os alunos compreenderão a lógica interna das línguas clássicas e não se confinarão à memorização" (Soares, 1993: 81).

Na análise que realizámos aos manuais escolares em uso até há alguns anos no nosso país⁸², constatámos que a maioria privilegiava, pelo menos numa primeira fase da aprendizagem, a utilização de textos, ou mesmo frases soltas, adaptados, muitas vezes descontextualizados, e cujo interesse residia, quase exclusivamente, em se focarem em determinado conteúdo gramatical, que eventualmente seria oportuno abordar naquele ponto. Estes pequenos textos ou frases, com o objetivo concreto de abordar um conteúdo gramatical, concorrem para a visão estereotipada de que o latim é uma língua de gramática, desprestigiando o universo cultural que se encontra nos autores consagrados e que são o exemplo marcante de uma língua que se quer viva. Esta prática será o resultado de "una banalización del texto literário como "continente" de estructuras gramaticales, fonemas, frases lexicales, presentado en la clase de lengua como "muestrario", y en fragmentos arbitrariamente selecionados" (Bolaños & González, 2004: 225). Por outro lado, e citando ainda os mesmos autores, é notório "un marcado apego a lo factual para explicar el funcionamiento de la lengua tendiente a negar un espacio adecuado a la ficción, que parece ya institucionalizado para el discurso literario, cuando en realidade es de todo discurso" (2004: 226).

Numa lógica de progressão quanto ao trabalho específico do texto na aula de latim, o recurso aos autores clássicos e canónicos é fundamental. A literatura latina dos vários períodos contemplados nos programas do ensino secundário constitui-se como um vasto universo de meios, onde não será difícil encontrar exemplos com níveis de dificuldade diferentes, que podem ser utilizados nas diversas fases do processo de ensino e aprendizagem, de modo a que, progressivamente, se passe das adaptações para os textos originais⁸³.

Neste âmbito, Buesco (1966:12) sintetiza de modo particular as características que concorrem para que um texto se torne num elemento fundamental na aula de latim.

Segundo me parece, poderemos resumir as qualidades que deverá possuir um bom texto. Além da acessibilidade, variável segundo o grau de adiantamento dos alunos, o texto deve ser informativo e formativo. Informativo, quanto ao modo de vida da Antiguidade, pressupondo

⁸² Cf. supra nota 56

⁸³ Sugerimos, neste ponto, a consulta dos autores que constam nos documentos programáticos da disciplina de latim, e que sugerem a abordagem dos seguintes autores: Cícero, Cornélio Nepos, Eutrópio, Fedro, Ovídio, Petrónio, Plauto, Plínio, o Jovem, Plínio, o Velho, Tito Lívio, Estrabão, Marcial, Pompónio Mela, Quintiliano, Séneca, Varrão, dando ainda a hipótese de o professor poder recorrer a outros autores.

Sublinhe-se que ao professor não é exigida a abordagem de autores específicos, que depois possam ser especificamente avaliados nos exames nacionais. Como tal, ao professor, é sempre possível o enriquecimento e complemento da aula com outros textos/autores que considere importantes.

Neste sentido, propomos, sobretudo ao longo do 10.º ano, o recurso a alguns autores que escreveram textos/obras em latim, de cariz didático, como Lhomond, Louro da Fonseca ou Orberg.

um certo número de conhecimentos de que deverá completar o quadro e aprofundar o aspecto, quanto à História, quanto ao Pensamento.

Quanto ao carácter formativo, evidencia sobretudo a sua função estética, marcada pela beleza da palavra, da construção sintática e estilística.

Concretizado em relação à dinâmica de sala de aula, o trabalho com o texto pode partir da sua leitura, realizada expressivamente pelo professor e, numa fase mais avançada, pelos alunos, pondo em prática as regras de acentuação latina, partindo depois para a compreensão dos seus aspetos essenciais (tema, assunto, recursos estilísticos...), "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 interior do texto, indo ao encontro dos elementos que o compõem e que lhe conferem coesão e coerência. Este último processo, devidamente automatizado, poderá contribuir para estimular a confiança dos alunos e aproximar as atividades das aulas de Latim daquelas com que o aluno contacta há mais tempo em outras aulas de língua. O estudo dos textos requer alguma contextualização, mas é importante deixar que o aluno procure autonomamente os aspetos que contribuem para a sua interpretação, conduzindo a um diálogo com o texto.

No trabalho de seleção textual, deve optar-se por exemplos que possam permitir um diálogo com a atualidade, seja pela temática, pela crítica social ou pela perenidade de valores. A este nível, os textos de Plauto e Terêncio podem constituir exemplos marcantes.

O que é necessário é que os alunos, de alguma maneira, entendam o valor humano e estético destas obras (latinas), 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.

Gomes, 1973: 57

Na abordagem ao texto latino, também a leitura assume papel de coadjuvante, contribuindo, por um lado, para a aproximação ao sentido do texto, de modo progressivo, e, por outro lado, para a exploração de todos os elementos que possam colaborar para a interpretação aprofundada e que, numa fase posterior, possa levar à tradução.

Consideradas como fases fundamentais da abordagem do texto, a leitura compreensiva, a princípio superficial, tornando-se cada vez mais aprofundada, através da exploração semântica, morfo-sintáctica e lexical, a caminho da tradução, é sobretudo da primeira fase, a da compreensão e das estratégias que a viabilizam e facilitam (...), motivando mais os alunos, levando-os, pela observação atenta da imagem, a outras leituras, proporcionando-lhes

oportunidade de questionamento e reflexão, de descoberta, de relacionação, de confronto, num processo interactivo de aquisição de conhecimentos, mas também de desenvolvimento de competências."

Freire, 1997: 197

Desenvolver o processo de leitura no ensino da língua latina requer que seja o professor a iniciar a leitura expressiva, com especial atenção para as particularidades que dizem respeito à acentuação, à pronúncia e à articulação das palavras. O professor deve começar por ler o texto no início da sua abordagem ou, então, fazer uso de um recurso áudio, que permita a sua descodificação.

Así para Paul Ricoeur la interpretación constituye un proceso completo que engloba la explicación y la comprensión, marcando el discurso del lector: "El texto es como una pauta musical y el lector, como el director de la orquesta, obedece las instrucciones de la pauta. Consequentemente, compreender no es meramente repetir el suceso del habla en un suceso similar, es generar un nuevo suceso empezando desde el texto en que el evento inicial se ha objetivado.

Bolaños & González, 2004: 223-224

Todas as reflexões que apresentámos podem sistematizar-se em alguns procedimentos a adotar no trabalho em sala de aula, que, de acordo com Freire (1997), se podem organizar numa sequência de "organizadores prévios":

- leitura expressiva pelo professor;
- leitura silenciosa pelos alunos;
- análise do título;
- questionário exploratório (Quem? Quando? Onde?...);
- deteção da temática;
- análise das informações contextuais;
- sínteses prévias;
- intertextualidade.

Nestes organizadores, pode, ainda, fazer-se uso das ilustrações, quando estas acompanham os textos e se se revelarem pertinentes.

Tendo em conta que o trabalho com o texto não se esgota na sua leitura e compreensão, consideramos que pode proporcionar outras atividades complementares à sua exploração, mas sempre numa perspetiva de ligação temática ao texto. Desta forma, elencamos algumas sugestões práticas que podem ser desenvolvidas nessa fase seguinte e que

permitem ao aluno expandir o conhecimento adquirido em atividades de articulação curricular, de acordo com as novas orientações curriculares:

- reconto de quadros históricos ou mitológicos;
- criação de ilustrações, como por exemplo bandas-desenhadas ou caricaturas;
- construção de pequenas fábulas, contos ou histórias breves;
- construção de redes semânticas;
- exploração de redes etimológicas;
- elaboração de árvores de ideias (tema ideias principais ideias secundárias);
- construção de glossários temáticos ou vocabulares.

Estas atividades podem ser enriquecidas com leituras várias sobre temas de civilização e cultura, visionamento de filmes ou documentários e visitas a museus e ruínas arqueológicas.

A abordagem do texto latino requer que se tenha em conta variados fatores, como ficou explícito na nossa reflexão ao longo das últimas páginas. Pelo seu papel central na disciplina de Latim, o que requer uma escolha criteriosa, este domínio permite estabelecer elos com todos os outros domínios, assumindo-se de forma transversal pelas variadas dinâmicas que possibilita. Tal facto, comprova-se nas palavras de Maria do Céu Novais Faria, que contribuem para uma síntese de todas as considerações estabelecidas.

textos latinos cuidadosamente elaborados, sempre formando um sentido completo e de fundo cultural, onde fosse respeitada a ordem espontânea latina, para apresentação das estruturas morfo-sintácticas e do vocabulário de base; mais tarde, textos autênticos, de dificuldade graduada e sem alterações; notas históricas e literárias a propósito; textos de autores modernos sobre os assuntos ou personagens em questão ou neles inspirados; notícias sobre a vida privada, pública e militar dos Romanos, sobre religião, costumes, instituições, relações com o mundo e o pensamento dos Gregos; traduções de autores latinos, que os revelassem homens iguais a outros homens; gravuras e fotografias abundantes e sugestivas: ruínas, reconstituições, obras de arte, paisagens... Tudo isto arrumado por centros de interesse, depois por autores e convenientemente graduado através dos anos que durasse o estudo do latim, de modo a que o aluno, ao terminar o seu curso, ficasse com uma visão de conjunto desse mundo por onde peregrinara durante longas horas e fosse capaz de exercer sobre ele o seu julgamento e o seu sentido crítico; se sentisse de posse de uma cultura e de um senso estético mais apurado; compreendesse melhor o mundo em que vive e tivesse uma consciência mais nítida de fazer parte da Humanidade perene.

Novais Faria, 1973: 71-74

(3) Tradução

o exercício mais nobre e, por isso, o mais exigente no estudo do latim, aquele em que conhecimentos de língua e cultura latinas, conhecimentos e uso da língua e cultura maternas se

interligam e entreajudam, no esforço de traduzir com fidelidade e com correção o corpo do texto, mas também o seu espírito, a sua alma.

Freire, 1997: 201

Traduzir um texto deve constituir-se sempre como a última etapa da exploração textual, que deve ser fiel ao texto original, mas pautada pela utilização de um português correto.

Tendo em conta o objetivo da filologia latina, apresentado por Valcárcel (1995:89), conhecer e entender os textos latinos para, através deles, chegar à cultura, a tradução revestese como o método mais eficaz para alcançar essa finalidade. Para o mesmo autor, são duas as fases contempladas no processo de tradução, que, na opinião de Miraglia (1996: 54) continua a ser uma das grandes questões didáticas no latim:

- primeira fase: compreensão do texto original, dificultada pelo facto de não poder ser global e pelo universo cultural ser diferente, e ainda porque ao nível fonológico, morfológico, sintático e lexical não há correspondência completa;
- segunda fase: expressão da sua compreensão na língua de receção, reformulando o conteúdo original.

Ainda segundo Valcárcel, a tradução é "un juego, un ir y venir, de un lado, entre el análisis y la sínteses y, de outro, entre el análisis y la intuición" (1995:99). Também para este autor, as principais dificuldades centram-se ao nível das diferenças culturais e situacionais, o mundo de partida e o mundo de chegada são muito diferentes e, como tal, há situações em que encontrar termos equivalentes se torna muito difícil e outras em que se desconhece por completo o contexto, isto é, a informação subentendida. Além disso, no caso dos textos literários, acresce ainda a presença dos recursos retóricos que, por vezes, criam uma barreira à compreensão e consequente tradução do texto. O aluno precisa de desenvolver uma certa sensibilidade estética para além da competência filológica.

A competência tradutora, partindo da opinião de Lopéz-Muñoz (2016) contribui para que o texto deixe de ser um fim, mas sim um meio, uma forma de entender a literatura latina. Ler compreensivamente um texto permite perceber que uma literatura é composta pelas obras produzidas. Desenvolver esta competência de tradução implica o progresso da competência cultural, às quais se acrescenta a competência textual.

Conscientes dos desafios colocados ao tema da tradução, somos de opinião de que esta é uma etapa e não uma finalidade do processo de ensino e aprendizagem da língua latina.

Na aula de latim, a tradução escolar ou didática, tem como finalidade primeira a aprendizagem da língua e da cultura, logo, para a tradução a este nível, há que iniciar-se pela leitura cuidada do texto, na totalidade, ou, então, sob orientação, de uma unidade mínima de sentido, para perceber o género do texto. Esta leitura ponderada permitirá marcar as palavraschave e o seu significado global, as marcas sintáticas que permitem a articulação do discurso e, a pouco e pouco, as marcas culturais e civilizacionais. Depois desta leitura inicial, segue-se o "exame linguístico", através do léxico, da morfossintaxe e do contexto. Desta análise resultará uma tradução com alguns sentidos falsos, mas que será um importante ponto de partida para a fase seguinte. Depois destas fases, o aluno será capaz de passar à análise contextual ou pragmática, do sentido inicial das palavras e do texto em geral, chegando à compreensão global do texto e ao sentido real das palavras, esclarecendo as dúvidas iniciais e construindo uma tradução com sentido. Todo este trabalho pode e deve ser realizado com recurso ao dicionário, que requer, no entanto, regras específicas, as quais serão também objeto de abordagem na parte final deste ponto.

No desenvolvimento da competência de tradução, Baños Baños (2009) prevê, nos seus manuais de Latim, algumas etapas fundamentais:

- ordenar as palavras da oração latina segundo a ordem da língua de chegada (apesar de esta prática levantar algumas questões, nomeadamente a "desordem" da língua latina; no entanto a ordenação permite ao aluno a familiarização com a ordem natural do Latim que, uma vez assimilada, permite a compreensão e análise do texto latino);
 - analisar as frases seguindo uma ordem (árvore);
- estabelecer um catálogo de funções, que permitirá incutir o gosto pela reflexão gramatical.

Além destas etapas de carácter mais geral, a análise textual com vista à tradução, deve ser acompanhada de outros momentos, tais como sugere Coppola (2014: 21):

- divisão do texto em partes, tendo em conta, por exemplo, as personagens ou os espaços;
- exploração das várias vertentes e referências encontradas, como por exemplo referências mitológicas, históricas e culturais;
 - contextualização literária do autor.

À semelhança da progressão proposta para o trabalho de interpretação textual, também na tradução consideramos importante que se estabeleça essa linha orientadora. Numa primeira fase, o exercício de tradução deverá partir da leitura direta de textos latinos fáceis, mas não

falsificados, podendo ter início logo na fase de iniciação à língua, para que o aluno comece desde cedo a compreender o texto na ordem latina.

Gradualmente, na tradução deve procurar manter-se a ordem das palavras e preservar o estilo original do autor, bem como dos processos especiais de expressão, que podem passar, por exemplo, pela repetição de palavras ou expressões em sentido próprio, ou pelas perífrases, como sublinhava Faria (1959). Ou, como se sugere na reflexão de Buesco (1966), a tradução de um texto deve ser desenvolvida como uma estratégia de trabalho coletivo, uma técnica segura, que evite que se transforme "numa espécie de adivinha, num *puzzle* de palavras" (1966: 16).

Em síntese, a análise, conducente à tradução, deve ser privilegiada, promovendo-se um trabalho consistente e organizado que permita a comparação proficua entre a língua de partida e a língua de chegada, como preconiza Borregana (1993: 201)

Parta-se do texto latino (seja ele elaborado, adaptado ou autêntico): compare-se a morfosintaxe latina com a portuguesa (como foram substituídos os casos em Português?), observe-se a ordem das palavras nas duas línguas, detectem-se palavras latinas donde provieram vocábulos portugueses, formem-se famílias de palavras paralelamente latinas e portuguesas.

Esta comparação pode ser feita de um modo muito particular ao nível do vocabulário, obviando-se a barreira ao trabalho de tradução que o seu desconhecimento pode implicar. Assim, na opinião de Torrão (1997: 2-3), é importante a implementação de estratégias específicas ao nível do conhecimento "de cor" do vocabulário, uma vez que contribui para uma maior competência na tradução, logo desde as primeiras aulas. A aquisição de vocabulário deve ser fomentada através da repetição insistente, "estabelecimento sistemático de família de palavras", "exploração etimológica e a aproximação ao português e a outras línguas modernas", "exploração das palavras compostas, através de um conhecimento, ainda que sumário, dos prefixos e sufixos mais usuais."

Falar de tradução implica, obviamente, refletir sobre o uso do dicionário na aula de Latim.

Na opinião de Torrão (1997), "uma introdução tardia do dicionário terá a vantagem de "obrigar" os alunos a decorarem o vocabulário necessário para os diferentes tipos de provas a que têm de se sujeitar." No ano inicial do ensino e aprendizagem da língua latina, o 10.º ano do ensino secundário, a utilização do dicionário nunca deverá acontecer antes de meados do ano letivo. O momento ideal deve ser avaliado pelo professor, de acordo com as características da turma e, no caso de os alunos conseguirem traduzir com facilidade sem o

dicionário, o seu uso deve protelar-se, fomentando-se uma prática a partir de exercícios de compreensão e tradução sem dicionário, de textos com vocabulário exigível ou fornecendo em nota o não exigível.

Quando se decide o uso do dicionário, os alunos devem ser treinados no sentido de uma esclarecida e proveitosa utilização desta ferramenta. Há que reservar, sempre, algumas aulas para fornecer aos alunos as regras básicas e as instruções de carácter geral, que, na maioria das vezes, se encontram nas páginas iniciais, "tornam-se imperiosas a explicação de uma correta utilização deste meio auxiliar e uma prática razoável e apoiada da procura de palavras..." (Torrão: 1997, 6). Para a iniciação ao uso do dicionário é importante que se selecionem textos

com palavras que se enquadrem no mais variado leque de hipóteses de procura, isto é, o texto deverá conter palavras que se encontrem imediatamente; deve englobar também algumas que, após breve reflexão, são fáceis de encontrar; deve, finalmente, incluir vocábulos mais difíceis de encontrar, nomeadamente verbos com variações na raiz ou palavras da terceira declinação em casos oblíquos e cujo nominativo não seja óbvio."

Torrão, 1997: 9-10

O dicionário, quando utilizado de um modo razoável e treinado, fornece indicadores importantes e, como tal, o aluno deverá ser consciencializado para a importância da leitura de "todo o conteúdo dedicado a cada palavra, (...) para ficar na posse de toda a carga semântica do vocábulo em questão e assim poder escolher melhor o significado que, de forma mais perfeita, se adapta ao contexto em análise" (Torrão, 1997: 10).

Em resumo, e no âmbito da tradução, o dicionário deverá constituir-se como um instrumento adicional e nunca o ponto de partida da aprendizagem da língua, pois "uma turma bem treinada, a quem o uso do dicionário tenha sido vedado até bastante tarde, compreenderá quase sempre o sentido geral do texto" (Novais Faria, 1973: 84).

(4) Gramática

Uma conceção tradicional de ensino enraíza-se na tradição gramatical e retórica grecolatina, como afirma Camps (1993), uma vez que a gramática tinha uma função essencialmente pedagógica e era entendida como um instrumento que permitia o conhecimento e a análise dos textos clássicos. Neste sentido, ensinar uma língua confunde-se, ainda hoje, com ensinar a gramática dessa mesma língua, predominando uma orientação analítica e prescritiva.

el primero, más grave y más frecuente, (...) consiste en empezar inmediatamente con la enseñanza sistemática de la gramática para iniciarse en el conocimiento de la lengua, y en continuar luego insistiendo en ello como si en el aprendizaje de sus reglas y en el ejercicio repetitivo para aplicarlas consistiera toda la razón de ser del estudio de la lengua, o incluso la esencia misma de la lengua. El otro error, también frecuente, pero menos generalizado, consiste en ampliar, más allá de los conocimientos y necesidades propios de la enseñanza secundaria, la erudición filológica y el análisis gramatical, morfológico y sintáctico, de la palabra, de la frase, del período, de manera que la palabra *per se* se convierta en el objetivo principal de la instrucción linguística.

Miraglia, 1996:1

Cabe, pois, à didática analisar esta problemática e contorná-la, contribuindo para tornar o saber e o conhecimento compreensíveis e transmitidos de forma eficaz.

O ensino da gramática deve constituir-se como um procedimento gradual. Os conteúdos gramaticais a lecionar devem ser estabelecidos de acordo com o texto que se está a trabalhar e tal facto nem sempre se tem em conta nas práticas letivas. O avanço deve ser progressivo, devendo começar com a evolução histórica do Latim desde o indo-europeu e introduzir a pouco e pouco e de modo gradativo os vários conteúdos gramaticais.

O objetivo principal da análise gramatical (Adrados, 1989: 378) consiste em mostrar que os elementos estão necessariamente interrelacionados, devendo partir sempre da leitura atenta do texto, observando a forma como foi estruturado pelo autor. A preocupação exaustiva com o estudo da gramática pode representar-se como o pior inimigo da aprendizagem rápida e efetiva de uma língua.

Recuando à obra de Coménio, que se mantém atual, entendia-se que, na abordagem aos conteúdos gramaticais, o importante era observar-se o momento favorável, organizando os exercícios de modo a que se desenrolassem todos segundo uma regra fixa. Para o mesmo autor, e de forma errada, nas línguas inicia-se pela gramática e não pelos autores e pelo vocabulário (dicionário), ensinam-se primeiro regras em abstrato e só depois se exemplificam, quando deverá ser ao contrário. Coménio defendia ainda que as palavras não se devem aprender separadamente das coisas e que "os primeiros exercícios de uma nova língua sejam acerca da matéria já conhecida".

Também no estudo das línguas se procede erradamente, porque não se principia por qualquer autor ou por qualquer dicionário convenientemente ilustrado, mas pela gramática, embora os autores (e os dicionários também, a seu modo) forneçam a matéria do discurso, isto é, os vocábulos, e a gramática apenas acrescente a forma, ou seja, as leis para formar, ordenar e associar os vocábulos.

Coménio, 2006: 211-212

Ernesto Faria assumia, na sua obra *Introdução à Didática do Latim*, que esta língua contribui para a formação da personalidade e para a educação do pensamento "se os professores não tornarem a aula exclusivamente uma estéril memorização gramatical" (Faria, 1959: 107). Afirmava que a morfologia nunca deve preceder a leitura e que a memorização prévia das declinações e conjugações é um erro, nunca se devendo fazer sem aliar à prática no uso das formas.

Com base em autores como Coménio, Faria, Carneiro, Baños Baños e Adrados, elencamos um conjunto de indicações que podem constituir-se como exemplos de atividades e estratégias a ser implementadas a abordagem da gramática, na aula de latim:

- usar uma mesma palavra em situações diferentes, levando o aluno a criar o paradigma da declinação, com procedimento idêntico para o plural, sistematizando complementos circunstanciais;
 - recorrer ao sistema de perguntas e respostas em latim;
- recorrer sempre à indução como método, apresentando uma grande variedade de exemplos;
 - aplicar a regra e os paradigmas a situações novas (método dedutivo);
- introduzir progressivamente as exceções às regras, em harmonia com as necessidades impostas pelos textos a estudar;
 - abordar as declinações, salientando as marcas comuns dos casos;
- utilizar textos em português com um vocabulário, tanto quanto possível, muito próximo do latino e em que se identifiquem, claramente, todos os casos de todas as declinações;
- abordar os casos por uma ordem específica, iniciando pelo acusativo, por ser o caso
 etimológico e, por isso, o mais representado em português;
- passar progressivamente para os outros casos, um a um, no singular e no plural, de todas as declinações;
 - associar, em alguns casos, o dativo e o ablativo, quando apresentam formas iguais;
- reservar o nominativo para o último lugar, tendo em conta que apresenta mais particularidades e que deixou poucos vestígios na língua portuguesa, favorecendo os casos mais ocorrentes em latim;
- promover a análise através da identificação de unidades de sentido, obviamente demarcadas pela pontuação, depois, numa segunda leitura, identificar particularidades da

língua, como coordenações ou subordinações. Paulatinamente, o aluno vai-se habituando a fazer este processo e vai chegado a conclusões relativamente às classes a que as palavras pertencem, aos elementos que as compõem, ao tipo de relação que estabelecem com outras palavras, ao significado e ao enunciado.

O ensino da gramática, tal como defendemos em relação a outros domínios, deve ser realizado de modo progressivo, decorrendo da abordagem de textos e nunca antecedendo a sua interpretação e compreensão.

(5) Etimologia

Preconizamos o recurso à etimologia e à evolução semântica não só como uma das estratégias mais motivantes para a aprendizagem do vocabulário latino mas também pelo que traz de enriquecedor para um conhecimento mais aprofundado do vocabulário da língua materna e das outras línguas românicas. Estudar a origem das palavras – etimologia-, e determinar o meio social e cultural em que nasceu um novo significado – estudo da evolução semântica – permite uma maior fundamentação do léxico das línguas românicas e, inclusivamente, germânicas. Estes recursos e estratégias ajudam a desfazer o preconceito do Latim considerado como uma língua morta, verificando que, através do léxico, o Latim continua ainda vivo e a justificar plenamente o seu ensino.

Melo, 1995: 113

Embora integrada no domínio da gramática, somos de opinião que o ensino do latim beneficia se se destacar, em termos de propostas metodológicas, a etimologia como um tópico autónomo. De facto, a etimologia é, incontestavelmente, aquele domínio que mais contribui para a sedução dos alunos, pois é a etimologia que permite a perceção clara da familiaridade entre a língua latina e a língua portuguesa.

A etimologia dá a possibilidade ao professor de desvendar, na sua aula, a origem das palavras, tornando-as transparentes e quebrando a opacidade de que muitas vezes se revestem. De facto, a abordagem etimológica pode constituir-se num proveitoso recurso, com vista, por um lado, à motivação inicial e, por outro lado, ao estudo da origem das palavras, através de jogos didáticos, atividades com as palavras, como por exemplo crucigramas, que explorem as relações entre palavras e as ligações familiares que se podem traçar entre elas e que se podem designar de *arbor frondibus luxurians*.

O estudo do vocabulário com base na etimologia é proficuo pela possibilidade de se estabelecerem relações entre palavras, por vezes, com significados muito diferentes.

Trata-se, como se sabe, de partir da raiz de um vocábulo de significado conhecido, e formar com ele, recorrendo à derivação ou à composição, a família das palavras que mantêm como núcleo semântico a mesma raiz etimológica. Esta estratégia pressupõe, evidentemente, uma

prévia análise do valor dos principais prefixos e sufixos usados na composição e na derivação vocabular. Numa perspectiva de enriquecimento vocabular pode proceder-se, sempre que se justifique, à análise diacrónica de algumas palavras suscitadas pelos textos estudados nas aulas, focando a sua sucessiva evolução semântica.

Adrados, 1989: 209

Todas estas atividades que se podem desenvolver em torno da etimologia contribuem para a aquisição de vocabulário latino, mas também para alargar o vocabulário da língua materna, cujas lacunas constituem, muitas vezes, um fator de desmotivação para os alunos. Nas palavras de Melo, "os recursos à etimologia e à evolução semântica constituem estratégias profundamente motivantes para o estudo da língua latina, na medida em que contribuem para nos revelar os mistérios ocultos contidos num significante" (1995: 100).

(6) Escrita

En la enseñanza tradicional del latín esta actividad (escribir en latín) no tiene cabida aunque en las propuestas modernas para la didáctica de la lengua latina, el escribir en latín representa enormes ventajas para los estudiantes, especialmente en la adquisición de destrezas en el manejo elemental de la estructura morfológica y sintáctica de la lengua latina. Del mismo modo, les permite memorizar vocabulario y adquirir habilidades en el uso del diccionario. Los fragmentos a escribir estarán relacionados con aspectos cotidianos de la vida.

Brand, 2007: 13

A escrita é um domínio que, na didática do latim, tem tido pouca atenção por parte de investigadores e de professores. Os próprios documentos curriculares não contemplam esta competência de forma específica. Apenas se refere que a aprendizagem das estruturas da língua latina constitui um contributo importante para o desenvolvimento da competência da escrita na língua materna.

No entanto, há que relembrar que a composição de texto, que foi geralmente abandonada quer nos documentos programáticos quer nas atividades da maioria dos manuais, era a finalidade inicial de estudar Latim. Persistem, contudo, os exercícios de versão, mas que, à luz da psicologia educacional, não se justificam, pois resultam, muitas vezes, em exercícios com frases soltas e desconexas. Estes tipos de exercícios constituem, na opinião de Faria, "os principais responsáveis do desamor tradicional dos alunos pelo latim" (1959: 196) e "não correspondem mais aos modernos objectivos dos estudos latinos na actualidade" (1959: 197).

A vantagem de escrever em latim, segundo Dugdale (2011), não está em traduzir frases da língua materna para o latim, mas sim em criar frases em latim, uma vez que o aluno tem de investir numa série de aspetos. Ao redigir em latim o aluno é capaz de intercetar os seus interesses, as suas emoções e ideias, em suma, a sua imaginação criativa com as competências de escrita, como quando aprende qualquer língua nova. Tais aspetos estão

referidos no documento *Standards for Classical Language Learning* e estão relacionados com os métodos ditos ativos de aprendizagem de uma língua.

Escrever em latim contribui para reforçar o conhecimento sobre a cultura romana, permitindo uma reflexão sobre elementos básicos e simples como as formas de saudação, o vestuário ou mesmo as características arquitetónicas; permite transformar a língua num instrumento de comunicação; contribui para o enriquecimento e memorização de vocabulário; conduz o aluno a uma atitude metalinguística, conjugando considerações gramaticais, morfológicas e sintáticas.

Elencamos, de seguida, alguns exemplos de atividades de escrita que podem ser dinamizadas nas aulas de latim:

- criação ou continuação de uma pequena história, aproveitando um texto trabalhado
 ou um conteúdo relativo à cultura, mitologia ou à história do povo romano;
- construção de *cartoons* ou banda desenhada, fazendo uso de palavras e de determinadas histórias (mito, episódio histórico ou da literatura...);
- redação de uma carta ou de um *e-mail*, dirigido, por exemplo, a uma personagem de um texto, a uma figura emblemática da História ou a um deus;
 - conceção de pequenos poemas ou dedicatórias;
 - criação ou adaptação de expressões axiológicas;
 - elaboração de pequenas biografias ou autobiografias;
- construção de inscrições fúnebres, dedicadas a um herói, a uma personagem mitológica ou a uma figura histórica;
 - organização de campos lexicais e organização de sinónimos;
 - organização de apontamentos e resumos dos conceitos aprendidos.

Outro aspeto importante poderá passar pela promoção de atividades de escrita, fazendo uso do designado "neolatim" e, para tal, há que criar vocabulário novo para o latim, adaptações, para acompanhar as línguas faladas, e ter em conta que muitos dos vocábulos latinos não têm correspondência na atualidade. O "neolatim" consistirá, então, em utilizar a gramática clássica e o seu vocabulário alargado para expressar questões do nosso tempo (Kangiser, 2015). Do "neolatim", segundo Kangiser, depende a valorização e a utilização do latim clássico.

No nosso ponto de vista, estas atividades poderão ser de grande utilidade numa fase de iniciação à língua ou numa perspetiva mais lúdica (por vezes até no ensino da língua latina em

contextos menos formais). Fazer a correspondência latina para vocábulos atuais não constitui, por si só, uma metodologia a implementar no processo de ensino e aprendizagem da língua, sob pena de se correrem alguns riscos desnecessários de descontextualização.

(7) Oralidade

o recurso à conversação latina (mesmo para a interpretação de textos) é um processo de que os alunos sempre gostam, por ser vivo, dinâmico... e engraçado. E, sobretudo de princípio, ajuda a desfazer o preconceito de língua morta, língua imanejável, língua inútil. Ajuda mesmo a criar gosto pela disciplina e automatismos de linguagem. (...) a necessidade de se iniciar o aluno numa língua a partir de frases (ainda que essas frases sejam muito curtas) orais ou escritas.

Novais Faria, 1973: 80-82

O domínio da oralidade não tem reunido consenso no que diz respeito ao papel que deve ocupar em sala de aula nem em relação ao conjunto de atividades a ela associadas. Se, por um lado, assistimos quer em Portugal quer no estrangeiro, a várias iniciativas que implementam o uso oral e comunicativo do latim, por outro lado, são várias as vozes menos recetivas a estas metodologias.

Usar una nueva lengua, por tanto, no comporta necesariamente la capacidade de expresarse en ella. Una persona puede hacer un uso efectivo y eficaz de una nueva lengua aunque se limite a interpretar adecuadamente el sentido de textos orales y escritos.

Peris, 2008: p. 46

Kangiser (2015), que não é adepto do uso oral do latim, justifica a sua opinião pelo facto de, por exemplo, não conhecermos a sua pronúncia exata, já que a pronúncia eclesiástica tinha marcas próprias. Além disso, a pronúncia do Latim em situações formais não teria as mesmas características do Latim quotidiano. Como tal, na sua opinião, "parece más prudente dejar el latín hablado en Roma e Italia en el mundo de las conjeturas filológicas – lo que no invalida el esfuerzo por recuperar su pronunciación – y limitarnos al uso escrito de la lengua del Lacio" (2015: 118).

O mesmo autor, numa posição mais extrema, considera que o estudo do latim deve ser optativo, deve partir da escolha dos alunos, logo há que investir no esforço para os motivar, sobretudo para a literatura latina, para que essa cultura prevaleça.

Por outro lado, há que ter em conta outras opiniões, que apesar de versarem uma linha contraditória a este domínio, não deixam de apresentar argumentos válidos.

A aprendizagem do Latim não tem como finalidade a comunicação oral, nem tão pouco a comunicação escrita, tal como as línguas contemporâneas. Possui, por isso, objectivos mais específicos, nos domínios linguístico, histórico-literário e cultural, facto que só por si faz pressupor a necessidade de metodologias e estratégias próprias durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Junqueiro, 1992: 115

o recurso à oralidade pode constituir uma estratégia bem sucedida, desde que utilizada com moderação e de forma acessível de modo que, tal como na nossa aula, todos se possam sentir capazes de falar Latim.

Junqueiro, 1993: 215

Apesar da opinião contraditória no que respeita ao domínio da oralidade, esta não deixa de ser uma área sobre a qual mais se tem escrito, nos últimos tempos, no que diz respeito à didática do latim. Verifica-se uma clara tentativa de aproximar o latim das línguas modernas, de forma a valorizar a vertente comunicativa desta língua.

É nossa perceção que, no caso da língua latina, pode e deve encarar-se esta língua, em termos de processos didáticos, como uma língua estrangeira, de modo a explorar uma dimensão comunicativa, trabalhando determinadas "habilidades essenciais", como sugere Amarante (2013: 63) – ouvir, falar, ler e escrever.

Tendo em conta o uso comunicativo da língua, como forma de interagir com outras línguas e outras culturas, o ensino de uma língua estrangeira deve ser estabelecido por etapas e esta metodologia, que deve ser comum a todas as línguas segundas, contribui para que a aprendizagem se aproxime da vida quotidiana dos alunos.

Desta forma, torna-se benéfico, no ensino da língua latina, planear atividades similares àquelas a que os alunos estão habituados nas aulas de línguas estrangeiras, como o Inglês ou o Espanhol. A utilização de formas de avaliação semelhantes permitirá, ao mesmo tempo, a criação de uma metalinguagem comum, com uma terminologia também comum, que deverá partir logo dos documentos curriculares.

Citando Amarante (2013:79), reforçamos a nossa convição de que as atividades relativas ao uso oral do latim "podem contribuir para o desenvolvimento de uma leitura mais fluente, razão pela qual muitos métodos apresentam esses tipos de atividades", sem que esse uso seja, por si só, o objetivo do processo de ensino e aprendizagem da língua latina.

António Freire, em 1961, alertava para a importância de "exercitar paulatinamente os alunos (...) com perguntas graduadas, breves e simples, frequentemente repetidas, sobre

construções gramaticais (...) até culminar na expressão oral e escrita de apreciações críticas sobre os autores latinos e suas obras." Alertava, contudo, para alguma falta de preparação dos professores neste domínio.

Os professores dirão que não foram treinados em semelhante ginástica e, que, portanto, *nemo dat quod non habet*. É esta, sem dúvida, uma grande lacuna do ensino do latim nas universidades, que se converte geralmente num ciclo vicioso: nas Faculdades clássicas não se fala latim, porque os professores do liceu não habilitaram os alunos a escrever e falar latim: os professores liceais, por sua vez, queixam-se de que, na universidade, jamais ouviram um diálogo em latim. Continuamos a manter firmemente a convicção de que professor que não saiba falar nem escrever bem latim, não poderá ensiná-lo com gosto e proveito aos seus alunos.

Freire, 1961: 274

Freire (1961: 275) acrescenta que para que o Latim não seja "língua morta, fastidiosa e inútil, importa ensinar de uma maneira vital: falando-o e escrevendo-o."

Apesar destas considerações, fará sentido, ainda, a questão: "pretende-se ensinar a falar ou a escrever latim?" (Faria, 1959: 124). O uso coloquial do latim, através da leitura de textos e de questionários, que proponham também respostas em latim, permitirá aproximar esta língua das línguas modernas, mas todas estas questões devem ser ponderadas uma vez que o latim tem características peculiares.

Nos Estados Unidos, a ênfase para o ensino das línguas clássicas está, segundo Engelsing, na oralidade.

O docente de línguas clássicas parece insensível ao que sugerem as áreas que se ocupam com o ensino de línguas e com o uso da linguagem, como ensinar línguas antigas através do uso exclusivo da língua materna do aluno, e não da própria língua objeto de estudo, fosse uma fatalidade, contingência histórica e linguística irrevocável.

Engelsing, 2014:34

No documento *Standards for Classical Language Learning*, correspondente às metas de aprendizagem ainda em vigor no sistema de ensino português, a comunicação aparece como uma porta de entrada para a disciplina, "Reading, then, is the first standard and the key to communicating with the ancient world." Sugerem-se algumas competências essenciais e que se aproximam da reflexão que temos vindo a traçar:

 "Students read, understand, and interpret Latin or Greek" (propondo-se exercícios com frases simples e associadas a imagens, resposta a questionários em Latim e atividades de aquisição de vocabulário – organizadas em etapas de evolução e complexidade progressiva);

- "Students use orally, listen to, and write Latin or Greek as part of the language learning process" (propondo-se o reconhecimento e reprodução de sons, a resposta a questionários, entoação de pequenas canções e produção de frases simples em Latim).

Esta competência, como já referimos, tem acarretado alguma controvérsia em meios académicos, no entanto, se desenvolvida com moderação e em articulação com os outros domínios, pode constituir-se numa importante aliada nas várias fases de aprendizagem do Latim, com maior preponderância na fase inicial. Desde a motivação e a iniciação até à aquisição de vocabulário, à leitura e à interpretação textual, a competência da oralidade permite explorar conteúdos de cultura e civilização e, em suma, contribuir para que a língua latina assuma o seu papel de língua não materna, mas vencendo o estigma de língua morta.

(8) Cultura

O homem do Ocidente acha-se confrontado com todas as variedades de humanidade; ele tem de aprender a situar-se numa totalidade que já domina. O ideal unitário da cultura clássica dá lugar a uma espécie de museu imaginário de culturas, nas quais se exprime através do espaço e do tempo a presença do homem sobre a terra. E porque cada forma de cultura é a marca do homem, é igualmente respeitável e sagrada.

Georges Gusdorf (1968: 297)

O domínio da cultura é aquele que, pela sua transversalidade e relevância, se assume como o mais consensual em termos de didática do latim.

A cultura, como já referimos anteriormente, constitui-se como uma âncora quer para a motivação dos alunos quer para a abordagem de textos, para a leitura, para a escrita e mesmo para o desenvolvimento da competência oral.

Através dos temas culturais que constam dos documentos programáticos, aos quais se devem acrescentar outros que decorram de sugestões dos alunos ou da sua presença em textos ou *realia*, o professor detém um manancial de conceitos que contribuem para enriquecer o ensino do Latim⁸⁴.

⁸⁴ Sugerimos, a este respeito, a utilização de algumas publicações basilares, como é exemplo a obra de Maria Helena da Rocha Pereira, *Estudos de História da Cultura Clássica*, volume 2, Cultura Romana (1982). Mais recentemente publicado, sugerimos a obra *História de Roma Antiga, volume I: das origens à morte de César*, Brandão, José Luís (coord.) e Oliveira, Francisco de (coord.) (2015)

Por outro lado, este domínio é de suma importância para criar elos relativos à literatura, à mitologia, ao pensamento filosófico e religioso.

Temas da cultura e da civilização dos Romanos que os programas contemplam explicitamente – e outros que acontece ocorrerem no decurso das actividades lectivas – podem encontrar na observação da etimologia e da evolução semântica de palavras-chave um motivante centro de interesse. A descoberta torna aliciante a aprendizagem e mais duradoiro e útil o conhecimento.

Vieira, 1999: 227

No caso específico da mitologia, para além de se trabalhar os mitos da civilização romana, o estudo deve ser alargado à mitologia grega, tendo em conta a relação que se estabelece e o contributo desta última para o completo entendimento da primeira.

A presença da mitologia quer em textos de literatura latina quer em textos de literatura portuguesa constitui uma base inesgotável de trabalho. Para além da leitura e exploração textual, o professor pode aproveitar este conteúdo para atividades lúdicas, para atividades de escrita ou de oralidade. Também a motivação para o estudo da disciplina e as aulas de iniciação beneficiarão com este contacto. Não podemos esquecer que o público preferencial da disciplina de Latim do 10.º ano é composto por alunos de 9.º ano que contactaram com *Os Lusiadas* e para quem estes aspetos não são novos. Há, pois, que aproveitar esta ligação e explorá-la, indo ao encontro do que os alunos conhecem.

Na abordagem deste domínio, que deve ser transversal a todas as unidades didáticas, deve valorizar-se o desenvolvimento de competências como as que a seguir elencamos:

- conhecer e compreender a cultura romana;
- contactar com a cultura romana a partir das práticas do seu povo;
- conhecer a vida quotidiana, a educação, a política, a história, a filosofia e a religião,
 partindo dos textos literários e das manifestações artísticas;
 - estabelecer relações interdisciplinares;
 - reconhecer a presença dos elementos clássicos na cultura contemporânea;
 - reconhecer a influência dos elementos clássicos na cultura contemporânea;
- reconhecer os contrastes e discrepâncias do mundo clássico e a sua permanência na sociedade contemporânea;
- compreender a ligação que se estabelece entre as línguas clássicas e determinadas áreas científicas, como a ciência ou a medicina;

 usufruir dos ensinamentos transmitidos pela cultura clássica apenas por fruição ou gosto pessoal.

A cultura é, por si só, uma das vertentes mais marcantes na disciplina de Latim. No entanto, há que gerir a sua abordagem com moderação, apesar de os documentos programáticos serem relativamente ambiciosos nesta área, tal como referimos no **Capítulo 1**. Não deverá a disciplina de Latim transformar-se numa disciplina de cultura.

Recorde-se a este propósito a criação da disciplina de Introdução à Cultura e Línguas Clássicas⁸⁵, numa perspetiva de Oferta de Escola, prevista para o 1.º, 2.º e 3.º ciclos, e que permite desenvolver competências várias relativamente à cultura e às línguas grega e latina. Estas duas disciplinas poderão complementar-se de forma profícua.

Todas as competências/domínios que abordámos, embora apresentadas em pontos distintos, não devem ser consideradas isoladamente.

A disciplina de Latim não se ensina só pela preponderância do texto ou só pelos conteúdos gramaticais, que muitas vezes ainda centralizam todo o trabalho em sala de aula. A disciplina de Latim não deve pautar-se apenas pelo desenvolvimento de práticas de oralidade ou de escrita. Os conteúdos de cultura devem ser geridos de forma regrada.

Numa sequência didática da disciplina de latim será importante congregar todas as competências de uma forma progressiva e harmoniosa, embora nem todas as aulas permitam tal intento. A vantagem de um trabalho global estará certamente em encontrar uma medida que permita explorar as potencialidades da língua latina, sem esquecer as particularidades de que se compõe. Será fundamental que o aluno interiorize o valor de cada um dos domínios e perceba a relação que estabelecem entre si.

C – Caminhos paralelos

La unión de imagen y palabra contaba com larga tradición en la humanidade, aunque hasta el Renacimiento y el Barroco no adquirió la categoria de género e impregnó diversos ámbitos de la cultura y del pensamento europeos

Antón, 2002: 200

⁸⁵ https://www.dge.mec.pt/introducao-cultura-e-linguas-classicas (consultado a 13/06/2020)

Terminada a reflexão com base nos domínios/competências de ensino e aprendizagem do Latim, apresentamos algumas sugestões metodológicas que, não sendo exclusivas da aula de língua latina, será importante ter em mente em todo o processo didático

- respeitar sempre o rigor científico;
- não avançar demasiado depressa;
- introduzir explicações fonéticas ou excepções à regra, apenas quando a propósito;
- fazer associações lexicais, visando um contínuo enriquecimento do vocabulário activo dos alunos.

Carneiro, 1995: 46

A aquisição de uma língua, como o latim em particular, poderá beneficiar de estratégias de trabalho colaborativo, como trabalhos de grupo ou de pares, que permitam o desenvolvimento de projetos de investigação e aprofundamento de conhecimentos, mas também projetos de articulação curricular. Neste último ponto, há uma série de elementos próprios da cultura clássica que constituem um manancial de trabalho muito rico. De entre estes elementos, destacamos os *realia*, nomeadamente a cerâmica, os mosaicos, as réplicas de moedas, a reprodução de originais antigos, como os templos, os teatros e os anfiteatros, as casas, a reprodução de figuras mitológicas ou personagens históricas, os mapas, as reconstruções virtuais, que se encontram com alguma facilidade na internet, ou as inscrições gregas e latinas.

Entre los medios auxiliares para la enseñanza de las lenguas clássicas, la imagen, fija o en movimiento, es un elemento insustituible para el tratamento de los *realia*, pues proporciona al alumno un referente visual fundamental para haceres una buena idea de aspectos básicos de la civilización grecorromana.

Macías & Ortega, 2004: 239

O trabalho com estes elementos, que deverá sempre passar pelas fases de projeto, de investigação, de pesquisa e, por último, de realização, abre caminho a uma infindável possibilidade de abordagens que, para além de permitirem desenvolver competências específicas da disciplina, permitem trabalhar a perenidade da língua e cultura romanas na língua, literatura e cultura portuguesas. Estes trabalhos de articulação podem ser desenvolvidos com todas as disciplinas que compõem o currículo do curso de ensino secundário onde o latim se inscreve.

Esta estratégia, que se reveste de métodos ativos, permite que os alunos adquiram conhecimentos novos e que sejam capazes de criar elementos originais a partir das informações novas e das ideias pesquisadas. Neste sentido, conduzindo o aluno a uma

reflexão sobre aquilo que pesquisa e a que tem acesso, procura-se ultrapassar as metodologias tradicionais que pressupunham essencialmente a transmissão de informação de forma magistral. Por outro lado, a heterogeneidade dos grupos contribui para a apresentação de perspetivas, pontos de vista e interesses diferentes que enriquecem a partilha e a aprendizagem.

Este tipo de trabalho terá como aliado a tecnologia, e até as redes sociais que, na atualidade, estão disponíveis em grande escala e podem ser aproveitadas como recurso complementar numa sala de aula.

Também a didática pode ser valorizada, uma vez que os materiais disponíveis são em muito maior número e muito diversificados, tendo em conta os inúmeros blogues de professores e de alunos, os blogues temáticos de especialistas, ou até as páginas que usam o Latim como língua de comunicação. Todas estas ferramentas poderão inclusivamente estar disponíveis nas páginas das escolas e tornar-se uma ferramenta de uso frequente para alunos e professores.

De destacar também a importância de recursos e de atividades que, apesar de não serem inovadores, continuam a desempenhar um papel importante no processo de ensino e aprendizagem do Latim. Referimo-nos a filmes e documentários, a visitas a museus, virtuais ou reais, e a espaços arqueológicos e às parcerias com entidades de ensino superior que proporcionam palestras, conferências e atividades lúdicas direcionadas especificamente ao público juvenil.

Importa ainda referir o auxílio que a área da multimédia e da gamificação pode constituir na aula de Latim. Usar jogos, segundo Macías Villalobos, tem três objetivos:

- 1) Placer estético/actitudes emocionales (es decir, disfrutar de la propiá historia desarrollada en le videojuego y por ende en el libro);
- 2) Conocer las manifestaciones culturales y sociales del mundo clásico: se trataria de conocer de manera general la época desde la perspectiva histórica, así como familiarizarnos con la cultura, la tradición y la mitología de la Grecia clásica;
- 3) Manifestaciones literarias: conocer a Homero, así como algunos de los principales autores y obras del momento, los rasgos de la épica y los de poesá oral.

Macías Villalobos, 2013: 230

Além disso, todas estas vertentes poderão representar uma das melhores maneiras de o aluno conhecer, por exemplo, a mitologia, as máximas gregas e latinas, algum léxico, as questões relacionadas com a guerra e com a política, em suma, a sociedade em geral pode ser parte integrante deste tipo de abordagem

los videojuegos de temática clasicista sean una de las vías más habituales que tiene el público joven para conocer el mundo grecorromano, há convertido a este soporte en un innovador campo de estúdio para comprender la recepción del mundo clásico en nuestra época. Asimismo, la existencia de algunas experiencias novedosas, que pretenden utilizarlo como forma de acercar al alumno a los contenidos de la cultura clásica, abre al investigador de la didáctica horizontes insospechados respecto a su uso en nuestras materias.

Macías Villalobos, 2013: 205

Un usu renovador plantearía su empleo como catalisador de experiencias, como dinamizador de la comunicación o como punto de partida para analizar la propiá realidade. Son varias las funciones que la imagen puede desempeñar en la enseñanza en general y en nuestras disciplinas en particular:

- Puede servir para traducir símbolos verbales en símbolos visuales;
- La imagen es un medio adecuado para transmitir sentimentos y actitudes ... como potenciar el aprecio hacia el arte clásico y adquirir conciencia de la importancia de conservar este legado;
- Puede servirnos para ilustrar datos de la realidade difíciles de ver a simple vista, o para dar a conocer formas, estilos, hechos que de otra forma nos resultaria más difícil de conocer.

Macías & Ortega, 2004: 266-268

O recurso ao multimédia contribui para simplificar realidades complexas, por exemplo através de esquemas ou diagramas. É um recurso que apresenta uma função motivadora e mesmo catalisadora, sobretudo quando se inicia uma unidade didática, uma função recreativa, quando se pretende apenas ilustrar um conteúdo, e constitui-se como um elemento dinamizador da aprendizagem. No entanto, o recurso ao multimédia deve ser ponderado e equilibrado, no sentido de evitar redundâncias, sobretudo quando retrata aspetos que surgem nos textos.

Partindo da perspetiva de Macías Villalobos (2004), sintetizamos de seguida as várias possibilidades didáticas que todos estes recursos (*realia*, Internet, multimédia...) podem assumir no processo de ensino e aprendizagem do Latim:

- função instrutiva;
- acessibilidade rápida e fácil à informação;
- promoção da criatividade;
- desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação;
- ligação entre o latim e o grego;
- dinâmica de atividades baseadas em espaços do quotidiano;
- exploração de figuras históricas e mitológicas;
- dinâmica de jogos dramáticos;
- exploração de *slogans* e sentenças latinas;
- criação de publicidades;

- dinamização de atividades extracurriculares;
- participação ativa na vida da escola;
- partilha de conhecimentos com a comunidade educativa.

3.3. Conclusão do capítulo

Após estas considerações, primeiro relacionadas com os conteúdos a ensinar e a aprender na disciplina de Latim e depois com a forma de ensinar e aprender esses mesmos conteúdos, surge-nos a questão: será necessária uma renovação da didática do Latim?

Conclui-se, pois, que é de grande pertinência ponderar atualmente as questões que se relacionam com o ensino do latim numa perspetiva de renovação ao nível dos conteúdos e das metodologias. Estamos conscientes da necessidade da importância da reflexão sobre as práticas dos intervenientes no processo de ensino desta língua, uma vez que também elas terão contribuído para o afastamento dos alunos desta disciplina tão nobre. Acreditamos que o latim só voltará a ocupar o devido lugar no sistema de ensino português se houver uma revitalização da sua didática.

A relevância que a disciplina de Latim deverá ocupar no currículo do século XXI exige que se estabeleça um conjunto de procedimentos a ter em conta para a aprendizagem desta língua, essencial não só para todos aqueles que se interessam pelas Humanidades, mas ainda para todos aqueles que, em áreas diferentes, se interessem por adquirir um conhecimento abrangente acerca da língua portuguesa, da cultura ocidental, cuja herança não se pode dissociar do latim.

Tal como se foi afirmando ao longo do capítulo, a didática das línguas clássicas, e do latim em particular, tem vindo a ganhar visibilidade nas universidades e, consequentemente, na investigação, o que se tem traduzido já em ações concretas⁸⁶.

Para os estudiosos, é seguro que são necessárias mudanças, que urge uma aproximação à didática das línguas estrangeiras, mesmo tendo em conta todas as diferenças

⁸⁶ Estas ações, levadas a cabo, essencialmente, pelos Centros de Investigação das universidades de Coimbra e Lisboa – CECH e CEC – têm resultado em contributos diversos, a saber:

⁻ criação de grupos de trabalho com particular interesse na didática;

⁻ promoção de colóquios, congressos e encontros de professores e investigadores;

⁻ dinamização de atividades para a comunidade de alunos do ensino básico e secundário;

⁻ elaboração de materiais didáticos;

⁻ promoção de uma reflexão, na sociedade em geral, em torno do ensino do latim.

que existem em relação, por exemplo, ao inglês, ao francês ou ao alemão. Mas, independentemente das disparidades, há que mostrar a vitalidade da língua latina, através de exemplos quotidianos que saibam aproveitar o seu cariz transversal e intercultural.

Como tal, é crucial a valorização de um processo de ensino e aprendizagem progressivo e dinâmico, com ponto de partida em textos curtos e acessíveis, introduzindo a pouco e pouco os conceitos de gramática, sem criar percursos de desmotivação e de afastamento em relação à língua. Neste caminho, será fundamental introduzir atividades de escrita, de leitura e de oralidade, que em conjunto possam transformar a devolver à disciplina de latim o carácter desafiante, capaz de despertar nos jovens o interesse pelo seu estudo e por todas as portas que com ele se podem abrir.

CAPÍTULO 4

Ensino e aprendizagem de latim no ensino secundário em Portugal (estudo de caso)

O ponto de partida e de chegada da investigação didática terá de referir-se, portanto, às situações escolares em que se ensina e aprende língua.

Henri Besse, 1988: 30-31.

El desarrollo de la investigación educativa no debe entenderse, exclusivamente, como una consecuencia de la historia externa y de las presiones sociales de un mundo en que la demanda de educación es cada vez mayor y más compleja. Se relaciona también con la historia interna de las ciencias sociales, la cual ha proporcionado modelos y metodologías que han permitido sustituir la pura especulación de los fenómenos educativos por investigaciones rigurosas. Las ciencias de la educación están, así, estrechamente entrelazadas con el conjunto general de las ciencias sociales.

Luis Ballester, 2004: 57.

(...) os investigadores (...) denotam uma consciência crescente da necessidade de introduzir factores de promoção da proximidade entre as vertentes investigativa e profissional da Didáctica.

Isabel Alarcão e Manuel Canha, 2013: 156.

Nos capítulos anteriores realizámos o enquadramento teórico do tema que nos propusemos tratar: a situação do ensino do latim, com especial destaque para Portugal, no sentido de encontrar contributos que possam perspetivar a sua didática. O percurso que fizemos teve como ponto de partida a análise da disciplina no quadro do currículo do designado ensino liceal, que passou a ser designado ensino secundário, ou seja, um percurso iniciado aproximadamente desde 1940 até aos dias de hoje. Nessa análise demos destaque a questões relacionadas com as finalidades, os conteúdos e as metodologias, no sentido de tentar estabelecer uma ligação entre a tradição e a inovação, capaz de orientar o trabalho escolar e a investigação.

No presente capítulo justificamos e descrevemos o estudo empírico que levámos a cabo, definimos os objetivos que o conduziram, caracterizamos os participantes, explicamos a metodologia pela qual optámos, descrevemos o instrumento usado e, por fim, apresentamos os dados que obtivemos e que nos conduziram às conclusões que sistematizamos.

4.1. Justificação e descrição do estudo

O estudo que realizámos encontra sentido na constatação do especial estado de fragilidade a que o ensino do latim tem estado votado nas últimas décadas em diversos sistemas de ensino de países de matriz ocidental, com particular destaque para o português. Na rede de escolas públicas, a disciplina tem lugar apenas no ensino secundário (a designação é "latim A", situando-se nos 10.º e 11.º anos) e apenas como opção para o Curso de Línguas e Humanidades.

Tal como expusemos no **Capítulo 1** do presente trabalho, o desinvestimento a que se assiste em relação aos estudos clássicos tem contribuído para que as escolas deixem progressivamente de oferecer as disciplinas de grego e de latim, sendo muito poucas as que, no contexto nacional, concretizam essas opções.

Em paralelo, a investigação na área da didática do latim tende a ressentir-se, apesar de, na última década, parecer dar alguns sinais de ressurgimento, como evidenciámos no **Capítulo 3,** tendo em conta as publicações e os encontros científicos concretizados. Verificase, porém, que a discussão dos modos específicos de ensino e aprendizagem da língua latina fica essencialmente circunscrita aos meios académicos, pouca repercussão tendo nas políticas educativas e nas práticas docentes.

O quase desaparecimento do latim, tanto no currículo escolar como na investigação educativa, foi o motivo deste estudo. Em concreto, entendemos ser necessário conhecer, a uma escala nacional, as perspetivas dos principais atores que participam na disciplina – alunos, docentes e diretores de escolas. A nossa intenção foi conseguir um retrato operacional, que permita ponderar, de um modo estruturado e fundamentado, a sua situação no futuro. Esperamos, assim, contribuir para a discussão que é preciso continuar a fazer no quadro do currículo escolar que, mais recentemente, se diz do "Século XXI" e que se quer "humanista".

Nesse currículo, a revitalização da disciplina de latim – e da sua didática –, constituindo um ponto-chave, não dispensa a investigação: é nela que deverão assentar, em primeira instância, as decisões a tomar no sistema educativo, desde um nível macro a um nível micro. Encontramos aqui suporte em Lerma (2015), que destaca os contributos que podem ser retirados da investigação, tanto no que respeita à elaboração ou revisão de documentos curriculares como no que respeita ao desenrolar do processo de ensino e de aprendizagem.

A mesma autora avança um conjunto de pressupostos que devem guiar tal investigação e que interessa recuperar: interpretar os fenómenos educativos, para conseguir um ensino de maior qualidade; despertar uma atitude crítica em relação aos processos educativos e ao próprio sistema de ensino; analisar e detetar fragilidades que possam desencadear a necessidade de renovação do ensino; desenvolver modelos, materiais didáticos e modos de avaliação que concorram nesse sentido; recolher dados que impliquem otimizar procedimentos e decisões inovadoras; avaliar programas e currículos com a intenção de superar limitações; conhecer fatores históricos, culturais, sociais e económicos que condicionam os fenómenos educativos; contribuir para a qualidade da ação dos próprios investigadores, relacionando a investigação com o quotidiano pedagógico.

Estes pressupostos corporizam o relevante papel que vemos na investigação que a disciplina de latim requer, especialmente se ela prestar atenção às perspetivas dos atores acima mencionados, aqueles que têm permitido que ela se mantenha viva. A perspetiva dos alunos permite perceber as motivações que subjazem à sua opção pela disciplina, bem como o interesse que lhe atribuem nos seus percursos futuros. O conhecimento deste ponto de vista poderá ajudar substancialmente os professores e as direções escolares a ajustar formas de divulgação da disciplina junto dos alunos. A perspetiva dos professores constitui um ponto de referência da especificidade do ensino do latim, tendo por base a experiência de trabalho de sala de aula. Este conhecimento é importante na organização da abordagem didática da disciplina. A perspetiva dos diretores escolares não é de menor relevância pois deles dependem, em grande medida, as ações concretas que conduzem à revitalização da disciplina no panorama das opções efetivas previstas para o ensino secundário.

Nos próximos pontos deste capítulo, apresentaremos, então, os objetivos do estudo, a caracterização dos participantes, o plano de investigação, o instrumento criado, os procedimentos e os dados recolhidos.

4.2. Objetivos do estudo

Tendo em conta o objeto de investigação, definimos um objetivo geral: conhecer a perspetiva dos agentes mais diretamente relacionados com a disciplina de latim A (alunos, docentes e diretores escolares).

De modo específico, pretendemos, em relação aos alunos, apurar as razões que os levam a optar pela disciplina e perceber a importância que lhe atribuem. No que diz respeito aos professores, pretendemos recolher dados relativos ao funcionamento geral da disciplina e perceber a importância que atribuem à disciplina. Em relação aos diretores, pretendemos apurar as razões da inclusão da disciplina nas opções da escola que dirigem e perceber a importância que atribuem à disciplina (cf. Quadro 17).

Quadro 17 – Objetivo geral e objetivos específicos do estudo

Objetivo geral	Objetivos específicos	
Conhecer a perspetiva	No respeitante aos alunos:	
dos alunos,	- Apurar razões que os levam a escolher a disciplina.	
professores e	- Perceber a importância que atribuem à disciplina.	
diretores das escolas	No respeitante aos professores :	
em relação à disciplina	- Recolher dados relativos ao funcionamento geral da disciplina.	
de latim A.	- Perceber a importância que atribuem à disciplina.	
	No respeitante aos diretores:	
	- Apurar razões da inclusão da disciplina nas opções da escola.	
	- Perceber a importância que atribuem à disciplina.	

4.3. Plano de investigação, instrumento e procedimentos

Os objetivos que traçámos, definidos no ponto 4.2 deste capítulo, orientaram a construção de um **plano de investigação** com carácter essencialmente descritivo. Este carácter é justificado pela necessidade que consideramos pertinente, de obter, num determinado momento, uma caracterização tão precisa quanto possível da perspetiva dos três mencionados grupos de agentes com uma ligação direta à disciplina de latim A. Essa caracterização pode constituir uma referência para outros estudos que venham a realizar-se, permitindo aferir a evolução de perspetivas.

Para concretizar este plano entendemos que o **instrumento** mais adequado seria o questionário individual, de tipo semiestruturado, com preenchimento autónomo⁸⁷. Considerando o objetivo geral e os objetivos específicos, que antes explicitámos (cf. Quadro 17), construímos três versões: uma para cada grupo de participantes. Depois de um conjunto de questões sociodemográficas, seguem-se questões específicas para cada grupo, mas com uma formulação que se procurou ser o mais aproximada possível, de modo a permitir comparações entre os grupos⁸⁸.

Em termos de processo, depois de formularmos as questões de forma precisa, sem ambiguidades, privilegiando um vocabulário adequado e acessível aos destinatários, solicitámos a análise de estudiosos na área da Pedagogia e dos Estudos Clássicos. Em função da sua apreciação, procedemos à alteração de aspetos pontuais. Passamos, de seguida, a descrever cada uma das versões finais do mencionado instrumento, que apresentamos no Anexos 3, 4 e 5.

Na versão do **questionário para os alunos**, incluímos, na primeira parte, questões relativas à idade, ao sexo, ao ano de escolaridade frequentado, à pretensão de continuar estudos, à circunstância que deu a conhecer a existência da disciplina de latim A e ao tempo semanal dedicado ao seu estudo.

A segunda parte é composta por duas categorias: "Motivação" e "Importância". A categoria "Motivação" é especificada em dois pontos – "Motivos que determinaram a escolha da disciplina" e "Reações por parte de pessoas próximas à opção pela disciplina" –, que se concretizam em dez itens. A categoria "Importância" é organizada em quatro pontos – "Aspetos de interesse no estudo do latim", "Aspetos que facilitam o estudo do latim", "Importância da aprendizagem do latim" e "Caracterização da tarefa de aprender latim" – que se concretizam em vinte e seis itens (cf. Quadro 18).

.

⁸⁷ Sendo de tipo semiestruturado inclui questões de resposta aberta e fechada. Nestas últimas, para melhor situar a perspetiva dos participantes, incluimos uma escala tipo Likert (1932) em cinco intervalos: "Discordo totalmente", "Discordo parcialmente", "Concordo parcialmente", "Concordo totalmente".

⁸⁸ A formulação das questões que compõem o questionário foi apoiada, por um lado, pelo conhecimento que temos relativamente à realidade do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de latim e, por outro lado, pelo trabalho realizado em trabalhos anteriores e pela revisão da literatura.

DIDÁTICA DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

Quadro 18 – Estrutura da versão do questionário dirigida aos alunos

Categoria	Especificação	Itens	
Motivação	A opção pela	- Ter curiosidade em aprender uma nova língua.	
	disciplina de latim	- Considerar que o latim contribui para a aprendizagem noutras	
	A foi motivada	disciplinas.	
	por	- Pensar que o latim pode ser útil para o percurso profissional.	
		- Achar que contribui para o enriquecimento pessoal.	
		- Outra possibilidade.	
	As reações por	- Indiferença.	
	parte de pessoas	- Admiração.	
	próximas à opção	- Desencorajamento.	
	pela disciplina de	- Incentivo.	
	latim foram de	- Outra possibilidade.	
Importância	O interesse da	- Nas questões de civilização e cultura.	
	disciplina de latim	- Na leitura e análise de textos.	
	A reside	- Na análise gramatical.	
	sobretudo	- Nos exercícios de tradução.	
		- Na versão para latim.	
		- Na relação com a língua portuguesa e a sua cultura.	
		- Nas questões de etimologia e evolução do latim ao português.	
		- Em saber aplicar frases em latim em contextos específicos.	
		- Outra possibilidade.	
	Na disciplina de	- Estudar questões de civilização e cultura.	
	latim A, é fácil	- Ler e analisar textos.	
		- Compreender a gramática e aplicar as suas regras.	
		- Traduzir textos.	
		- Fazer exercícios de versão (português para latim).	
		- Estabelecer relação entre o latim e o português.	
		- Outra possibilidade.	
	Aprender latim	- Um melhor conhecimento da língua materna.	
	pode ser	- O estudo de ciências humanas e sociais (História, Sociologia,	
	importante para	etc.).	
		- O estudo de ciências físicas e naturais (Biologia, Física)	
		- O estudo da Filosofia.	
		- O estudo das Artes.	
		- Outra possibilidade.	
	Aprender latim é	- Interessante.	
	uma tarefa	- Desafiante.	
		- Trabalhosa.	
		- Outra possibilidade.	

Na **versão do questionário para professores**, incluímos, na primeira parte, questões respeitantes à idade, ao sexo, ao tempo de serviço docente, à categoria na carreira docente, ao grau académico de que são detentores, à instituição onde obtiveram a formação inicial e à prática letiva.

A segunda parte incluiu três categorias: "Motivação", "Importância" e "Conteúdos e Metodologias". A categoria "Motivação" é especificada num único ponto – "Motivos que determinaram a escolha da disciplina" – que se concretiza em cinco itens. A categoria "Importância" é especificada em três pontos – "Aspetos de interesse no estudo do latim", "Aspetos que facilitam o estudo do latim" e "Importância da aprendizagem do latim" – que se corporizam em vinte e dois itens. A categoria "Conteúdos a abordar e metodologias a implementar" especificada num único ponto – "Aspetos de relevo abordados na aula de Latim A" – e materializa-se em nove itens (cf. Quadro 19).

Quadro 19 – Estrutura da versão do questionário dirigido aos professores

Categorias	Especificação	Itens	
Motivação	A opção dos	- Terem curiosidade em aprender uma nova língua.	
	alunos pela	- Considerarem que o latim contribui para a aprendizagem	
	disciplina de	noutras disciplinas.	
	latim A foi	- Pensarem que o latim pode ser útil para o percurso profissional.	
	motivada por	- Acharem que contribui para o seu enriquecimento pessoal.	
		- Outra possibilidade.	
Importância	O interesse da	- Nas questões de civilização e cultura.	
	disciplina de	- Na leitura e análise de textos.	
	latim A para os	- Na análise gramatical.	
	alunos reside	- Nos exercícios de tradução.	
	sobretudo	- Na versão para latim.	
		- Na relação com a língua portuguesa e a sua cultura.	
		- Nas questões de etimologia e evolução do latim ao português.	
		- Em saber aplicar frases em latim em contextos específicos.	
		- Outra possibilidade.	
	Na disciplina de	- Estudar questões de civilização e cultura.	
	latim A, os	- Ler e analisar textos.	
	alunos	- Compreender a gramática e aplicar as suas regras.	
	consideram	- Traduzir textos.	
	fácil	- Fazer exercícios de versão (português para latim).	
		- Estabelecer relação entre o latim e o português.	
		- Outra possibilidade.	
	Aprender latim	- Um melhor conhecimento da língua materna.	
	pode ser	- O estudo de ciências humanas e sociais.	
	importante	- O estudo de ciências físicas e naturais.	
	para	- O estudo da Filosofia.	
		- O estudo das Artes.	
		- Outra possibilidade.	
Conteúdos e	Na aula de latim	- A aprendizagem de conteúdos gramaticais e a sua aplicação em	
Metodologias	tem relevo	exercícios.	
		- A tradução de textos latinos adaptados ou criados de raiz.	
		- A tradução de textos latinos originais, de crescente grau de	
		dificuldade.	
		- A exploração de textos, partindo de elementos paratextuais.	
		- O questionário em latim, dirigido ao texto.	
		- A abordagem de conteúdos relativos à cultura romana.	
		- A versão de frase e pequenos textos portugueses para latim.	
		- A etimologia.	
		- Outra possibilidade.	

Na **versão do questionário para diretores** incluímos, na primeira parte, questões que se relacionam com aspetos relativos à gestão escolar.

A segunda parte é constituída por duas categorias: "Motivação" e "Importância", especificadas num único ponto cada uma delas, respetivamente, – "Motivos que determinaram a escolha da disciplina", que se concretiza em cinco itens, e "Importância da aprendizagem do latim", que se concretiza em seis itens (cf. Quadro 20).

Quadro 20 – Estrutura da versão do questionário dirigido aos diretores de escola

Categorias	Especificação	Itens
Motivação	A opção dos	- Terem curiosidade em aprender uma nova língua.
	alunos pela	- Considerarem que o latim contribui para a aprendizagem
	disciplina de latim	noutras disciplinas.
	A foi motivada	- Pensarem que o latim pode ser útil para o percurso
	por	profissional.
		- Acharem que contribui para o seu enriquecimento pessoal.
		- Outra possibilidade.
Importância	Aprender latim	- Um melhor conhecimento da língua materna.
	pode ser	- O estudo de ciências humanas e sociais.
	importante para	- O estudo de ciências físicas e naturais.
		- O estudo da Filosofía.
		- O estudo das Artes.
		- Outra possibilidade.

No quadro seguinte, apresentamos as três versões do questionário, evidenciando a sua transversalidade (cf. Quadro 21)

Quadro 21 – Estrutura transversal do questionário, nas suas três versões

Categorias	Especificação	Versão do questionário		
		Alunos	Docentes	Diretores
Motivação	Motivação para a escolha da disciplina.	V	V	V
	Reações à escolha da disciplina.	V		
Importância	Aspetos de interesse na disciplina.	1	V	
	Aspetos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem da disciplina.	V	V	
	Importância da disciplina.	V	V	1
	Características da tarefa de estudar latim.	V		
Conteúdos e metodologias	Aspetos de relevo no processo de ensino e aprendizagem do latim.		V	

4.3.1 Procedimento para realização do estudo e participantes

No respeitante aos **procedimentos** para a realização do estudo, começámos por dirigir um pedido de autorização à Direção Geral da Educação (DGE) para aplicarmos o questionário em meio escolar, que nos foi concedido⁸⁹. Contactámos, de seguida, por correio eletrónico, as escolas elencadas no Quadro 22, através dos seus diretores (cf. anexo 6). Seguiu-se o pedido formal aos professores que lecionavam a disciplina de latim A, os quais transmitiram aos respetivos alunos a solicitação de colaboração pretendida. Pelo facto de os alunos serem menores de idade (na sua maioria) foi solicitado um consentimento informado aos seus encarregados de educação (cf. anexo 7).

Todos os documentos que acabámos de elencar foram enviados em papel por correio postal, em número correspondente aos participantes de cada escola. Fizemos também chegar a cada escola envolvida um envelope selado, para que, findo o processo, nos pudessem devolver os questionários preenchidos.

Incluímos no estudo, como **participantes**, os principais envolvidos no ensino e aprendizagem da disciplina de latim A dos 10.º ano e 11.º ano de escolaridade, integrados em escolas da rede pública de ensino: os alunos que optaram pela disciplina, os professores que a lecionavam e os diretores das escolas envolvidas. Estes três grupos constituem, portanto, o universo de atores que, num momento recente, têm dado vida à disciplina no ensino secundário em Portugal (continente e ilhas)⁹⁰.

Ao todo, foram quinze as escolas contactadas – Agrupamentos de Escolas (AE), Escolas Secundárias (ES) e Escolas Secundárias com 3.º Ciclo (ES com 3.º Ciclo) ⁹¹ –, tendo onze delas participado no estudo. O contacto a doze escolas, que disponibilizam a opção foi feito no ano letivo de 2016/2017, no entanto uma delas participou no ano letivo seguinte (2017/2018), tendo em conta a disponibilidade do professor da disciplina. No ano letivo de 2019/2020, contactámos mais três escolas que passaram a incluir a disciplina na sua oferta efetiva, sendo que, destas, apenas uma respondeu à nossa solicitação (cf. Quadro 22).

⁸⁹ Este pedido, que é obrigatório ao abrigo do Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME – http://mime.dgeec.mec.pt), ficou registado com o número 0015100006.

⁹⁰ Excluímos as escolas (das redes pública e privada) que têm em curso, na vertente de "oferta complementar", projetos de línguas e cultura clássicas.

Para fazer o levantamento das escolas em que a disciplina de latim era lecionada, contámos com a colaboração da Associação de Professores de Latim e Grego (APLG), da Associação de Professores de Estudos Clássicos (APEC) e da Direção Geral da Educação (DGE).

Quadro 22 – Escolas participantes no estudo

Escola	Cidade	Ano de	Participação
		contacto	
AE Figueira Mar	Figueira da Foz	2016/2017	$\sqrt{}$
AE de São Julião da Barra	Oeiras	2016/2017	$\sqrt{}$
ES de Camões	Lisboa	2016/2017	√
AE Dra. Laura Ayres	Quarteira	2016/2017	√
ES com 3.º C. Camilo Castelo Branco	Vila Real	2016/2017	√
AE Leal da Câmara	Lisboa	2016/2017	√
ES de Palmela	Palmela	2016/2017	√
EB e S da Povoação	Povoação (Açores)	2016/2017	√
ES Antero de Quental	S. Miguel (Açores)	2016/2017	V
ES da Ribeira Grande	Ribeira Grande (Açores)	2016/2017	√
AE Rodrigues de Freitas*	Porto	2016/2017	X
AE Fontes Pereira de Melo*	Porto	2016/2017	X
ES Marques de Castilho	Águeda	2019/2020	√
ES com 3.º Ciclo D. Dinis*	Coimbra	2019/2020	X
ES com 3.º Ciclo Martinho Árias*	Soure	2019/2020	X

^{*} Escolas contactadas, mas que não responderam à solicitação.

Participaram no estudo um total de 167 participantes: 143 alunos, 12 professores e 12 diretores escolares. Recolhemos os dados sociodemográficos essenciais dos dois primeiros grupos – alunos e professores. Em relação aos diretores, recolhemos apenas dados que dizem respeito ao funcionamento da disciplina nas suas escolas.

A maioria dos alunos era do sexo feminino (70,6%), situando-se, em termos de idade, nos 16 anos (50,3%). Mais de metade (57,3%) frequentava o 10.º ano e os restantes (42,7%) o 11.º ano (cf. Quadro 23).

Quadro 23 – Dados sociodemográficos dos alunos

Idade	N.º	%
15	27	18,9%
16	72	50,3%
17	30	21%
18	13	9,1%
19	1	0,7%
Sexo	N.º	%
Masculino	42	29,4%
Feminino	101	70,6%
Ano de escolaridade	N.º	%
10.º ano	82	57,3%
11.º ano	61	42,7%

A maioria dos professores era do sexo feminino (83,3%). Relativamente à idade, e tendo por base Huberman (1992), estabelecemos cinco intervalos (menos de 40 anos, entre 40 e 45 anos, entre 46 e 50 anos, entre 51 e 55 anos e mais de 60 anos), situando-se a maioria no terceiro intervalo.

Relativamente ao tempo de serviço, e também de acordo com Huberman (1992), estabelecemos igualmente cinco intervalos pelos quais os professores se distribuíam: menos de 15 anos, de 16 a 20 anos, de 21 a 25 anos, de 26 a 30 anos e mais de 30 anos. A maioria situava-se no segundo e no quarto intervalos. Facilmente se conclui da grande experiência profissional deste grupo.

Em termos de categoria na carreira, 75% dos partiicipantes apresentavam vínculo à função pública (Quadro de Nomeação Definitiva, carreira docente da Região Autónoma dos Açores, Quadros de Agrupamento, Quadros de Escola e Quadros de Zona Pedagógica) e 25% eram contratados.

No que diz respeito ao grau académico, 58,3% eram licenciados, 33,3% possuíam mestrado e 8,3% uma pós-graduação. Um terço dos professores fez o seu percurso de formação inicial na Universidade de Aveiro e os restantes na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, na Universidade Clássica de Lisboa e na Universidade Católica de Braga (cf. Quadro 24).

Quadro 24 – Dados sociodemográficos dos professores

Idade	N.º	%
Até 30 anos	1	8,3%
Entre 40 e 45 anos	4	33,3%
Entre 46 e 50 anos	5	41,5%
Entre 51 e 55 anos	1	8,3%
Mais de 60 anos	1	8,3%
Sexo	N.º	%
Masculino	2	16,7%
Feminino	10	83,3%
Tempo de serviço	N.º	%
Até 15 anos	1	8,3%
Entre 16 e 20 anos	4	33,3%
Entre 21 e 25 anos	1	8,3%
Entre 26 e 30 anos	4	33,3%
Mais de 31 anos	2	16,7%
Grau académico	N.º	%
Licenciatura	7	58,3%
Mestrado	4	33,3%
Pós-graduação	1	8,3%
Instituição formação inicial	N.º	%
U Aveiro	4	33,3%
FLU Coimbra	2	16,7%
FLU Lisboa	2	16,7%
U Clássica Lisboa	2	16,7%
U Católica Braga	2	16,7%

4.4. Tratamento, apuramento e análise de dados

O tratamento dos dados recolhidos foi feito através do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 26.0. Para procedermos a uma exploração mais fina dos dados, recorremos à "técnica de análise de conteúdo", tendo em conta as indicações de Bardin (1995), Lima (2013) e Vala (1986). No respeitante a esta técnica, procedemos do seguinte modo: realizámos a leitura de todos os questionários, de maneira a apreender o sentido do todo; de seguida, traçámos as linhas orientadoras para a sistematização da informação; por último, transcrevemos para o corpo da tese, de modo descritivo, os aspetos essenciais recorrendo a quadros-síntese que permitissem uma mais fácil leitura e interpretação das informações.

Numa observação prévia, verificámos que os alunos haviam deixado várias questões sem resposta, mas, tendo essa situação ocorrido em menos de 10% dos casos, considerámos válidos todos os questionários.

A análise que apresentamos de seguida divide-se em dois momentos: sistematização dos dados dos questionários a alunos, a docentes e a diretores; e exploração transversal das questões comuns.

Dados obtidos e conclusões prévias - Alunos

Quase todos os alunos (93%) declararam a intenção de prosseguir estudos superiores, no entanto 29,8% ainda não se decidiram pelo curso ou não responderam. Uma percentagem significativa (33,6%) pretende seguir Direito, 7,7% pretendem Comunicação Social, 7,7% Psicologia e 7% Turismo, dispersando-se os restantes por várias áreas. De notar que apenas 1,4% dos alunos pretendem prosseguir estudos na área de Línguas Clássicas (cf. Quadro 25).

Quadro 25 – Intenção de prosseguir estudos superiores

Intenção	N.º	%	Curso pretendido	N.º	%
Sim	102	93%	Artes performativas	5	3,5%
			Comunicação social	11	7,7%
			Desporto	4	2,8%
			Direito	48	33,6%
			Escola Naval	1	0,7%
			Estudos asiáticos	2	1,4%
			Fotografia e crítica musical	1	0,7%
			Geografia	1	0,7%
			História	1	0,7%
			Língua clássicas	2	1,4%
			Marketing/publicidade	1	0,7%
			Polícia	1	0,7%
			Professor 1.º CEB	1	0,7%
			Psicologia	9	6,3%
			Recursos humanos	2	1,4%
			Relações internacionais	1	0,7%
			Tradução	1	0,7%
			Turismo	10	7%
Não	10	7%			
NS/NR	31	28,7%			

Quanto à disciplina de latim, os quadros 26 e 27 traduzem, complementarmente, os dados relativos ao conhecimento da existência da disciplina de latim A como opção no Curso de Línguas e Humanidades. O Quadro 27, em concreto, apresenta as informações acrescentadas à opção "Outro" constante no Quadro 26.

Quadro 26 – Conhecimento da existência da disciplina de latim

Professores	Colegas	Pais	Pesquisa autónoma	Outras formas
42,7%	16,1%	11,9%	13,3%	30,8%

Ainda que os dados relativos ao conhecimento da existência da disciplina através de colegas e dos pais, respetivamente 16,1% e 11,9%, e através de pesquisa autónoma (13,3%) tenham uma expressão significativa, foi maioritariamente através dos professores (42.7%) que os alunos tiveram esse conhecimento.

Relativamente aos alunos que invocaram outros meios através dos quais tiveram conhecimento da disciplina, destaca-se a divulgação opcional feita pela escola (cerca de um terço). Apenas dois referiram a influência dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) em prol da sua opção. Embora numa percentagem relativamente baixa, é apresentado como fator influenciador para o conhecimento da disciplina a "Proposta da escola por não haver a opção pretendida"⁹². Esta informação consta do Quadro 27.

Quadro 27 – Outras formas de conhecimento da existência da disciplina de latim

Outras formas	N.º	%
Divulgação da escola	30	21%
Influência de um irmão	2	1,4%
Opção adequada ao curso pretendido	2	1,4%
Perguntou na secretaria	1	0,7%
Proposta da escola por não haver a opção	5	3,5%
pretendida		
Seleção no ato da matrícula	2	1,4%
Serviço de Orientação e Psicologia	2	1,4%
NS/NR	99	69,2%

Relativamente ao tempo que os alunos dedicam ao estudo semanal da disciplina de latim A, constatámos que 77% dos inquiridos afirmam despender entre uma e duas horas ou menos de uma hora de estudo semanal. Estes dados estão patentes no Quadro 28.

⁹² Se nestes casos poderá ter funcionado a favor da opção da disciplina de latim, em outras situações é nosso entender que joga em seu desfavor. A este propósito, são vários os relatos de que tivemos conhecimento de alunos que pretendiam optar pela disciplina, mas que não conseguiram concretizar essa intenção. Nessas circunstâncias, as escolas alegaram falta de condições para a abertura de turma, seja pela ausência de um docente da área ou pelo número reduzido de alunos. Nestes casos, foram propostas aos alunos outras opções disciplinares.

Quadro 28 – Tempo semanal dedicado ao estudo da disciplina de latim

Tempo dedicado ao estudo da disciplina	N.º	%
Mais de 5 horas	1	0,7%
Entre 3 e 5 horas	12	8,4%
Menos de 3 horas	20	14%
Entre 1 e 2 horas	68	47,6%
Menos de 1 hora	42	29,4%

Passamos à análise das categorias definidas: "Motivação" e "Importância".

Na análise das respostas às questões que concretizam a "Motivação" verificámos que a maioria dos alunos demonstrou uma concordância parcial ou total (situando-se nos valores 4 e 5) com as opções apresentadas. De notar que a opção "Utilidade para o percurso profissional" é a que tem menor expressão.

A partir das restantes respostas, verifica-se que os alunos manifestam curiosidade em relação à disciplina, reconhecem o seu contributo em relação a outras aprendizagens e a maisvalia que pode apresentar para o seu enriquecimento pessoal.

No Quadro 29 sistematizam-se as informações mais importantes em relação à categoria em apreço.

Quadro 29 – Motivação para a opção pela disciplina de latim

Motivos que conduziram à opção de latim A	1	2	3	4	5
Curiosidade em aprender uma nova língua.	2,8%	4,3%	12,1%	35,5%	45,5%
Contributo para a aprendizagem noutras disciplinas.	4,3%	7,9%	18,7%	41%	28,1%
Utilidade para o percurso profissional.	12,9%	7,9%	22,9%	28,6%	27,9%
Contributo para o enriquecimento pessoal.	2,2%	5,1%	13,8%	34,8%	44,2%

Na análise aos dados obtidos, verificamos que os alunos sentem que as pessoas próximas denotam uma atitude positiva em relação à escolha pela disciplina de latim. Tal se confirma pelas opções de resposta "Admiração" e "Incentivo", dado reunirem maior consenso na concordância parcial ou total. Por outro lado, as respostas às opções "Indiferença" e "Desencorajamento" revelam um alto percentual de discordância. O Quadro 30 indica a reação por parte de pessoas próximas à opção pela disciplina.

Quadro 30 - Reações à opção pela disciplina de latim

Reações das pessoas	1	2	3	4	5
Indiferença	33,3%	16,7%	20,5%	16,7	12,9%
Admiração	4,4%	6,7%	19.3%	40,7%	28,9%
Desencorajamento	44,6%	11,5%	20%	16,2%	7,7%
Incentivo	7,9%	12,6%	30,7%	27,6%	21,3%

No que respeita às questões específicas da disciplina de latim, a análise permite concluir que, de um modo geral, os alunos sustentam uma ideia positiva face aos diferentes conteúdos e metodologias da disciplina. Contudo, percebe-se uma maior preferência pelas opções que se relacionam com aspetos civilizacionais e culturais e com a língua e cultura portuguesas ("Relação com a língua portuguesa e a sua cultura" / "Questões etimológicas e evolução do latim ao português") ou usos contextuais do latim, uma vez que estes aspetos reúnem uma maior concordância nas opções de resposta.

Por outro lado, os aspetos mais diretamente relacionados com a especificidade da língua latina ("Leitura e análise de textos", "Análise gramatical", "Exercícios de tradução" e "Versão para latim") têm menos expressão na concordância parcial ou total dos alunos. Somados os valores 4 e 5, o tópico "Exercícios de tradução" é o que atinge valor mais alto; por seu lado, o tópico "Análise gramatical" é o único que não atinge a fasquia dos 50% na soma destes dois valores.

O Quadro 31 mostra os dados relativos aos aspetos de conteúdo e de metodologias da disciplina que despertam interesse nos alunos.

Quadro 31 – Aspetos de interesse na disciplina de latim

Aspetos de interesse na disciplina	1	2	3	4	5
Questões de civilização e cultura.	1,4%	5,8%	15,8%	36,7%	40%
Leitura e análise de textos.	9,6%	11,8%	27,9%	33,1%	17,6%
Análise gramatical.	10,3%	15,4%	28,7%	27,9%	17,6%
Exercícios de tradução.	8,7%	10,9%	20,3%	40,6%	19,6%
Versão para latim.	13,3%	12,6%	24,4%	34,8%	14,8%
Relação com a língua portuguesa e a sua cultura.	1,4%	5,1%	15,9%	39,1%	38,4%
Questões etimológicas e evolução do latim ao português.	2,2%	6,6%	19,1%	39%	33,1%
Aplicação de frases em latim em contextos específicos.	8,1%	5,2%	25,2%	35,6%	25,9%

O item seguinte pretendia aferir a opinião dos alunos quanto ao carácter facilitador das estratégias e atividades que são parte integrante da aula de Latim.

Os resultados expressos evidenciam uma clara coincidência com os dados constantes no quadro anterior, uma vez que os aspetos de civilização/cultura do latim e a relação que se estabelece entre o latim e o português surgem como aqueles que se evidenciam como mais facilitadores para a aprendizagem da língua latina. De facto, os alunos encaram o tópico "Estudo de questões de civilização e cultura" numa percentagem superior a 80% de concordância parcial ou total e o tópico "Relação entre o latim e o português" numa percentagem superior a 60%.

Coerentemente com os dados do Quadro 31, surgem com percentagens mais modestas os tópicos que se relacionam com os aspetos específicos da língua latina, não atingindo os 50% na concordância parcial ou total. Contudo, ao contrário do que os dados do referido quadro traduzem, o tópico "Compreensão da gramática e aplicação das suas regras" apresenta maior grau de concordância face aos tópicos "Tradução de textos" e "Exercícios de versão".

No Quadro 32 encontram-se expressos os dados relativos aos aspetos de carácter facilitador.

Quadro 32 – Aspetos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de latim

Aspetos facilitadores da disciplina	1	2	3	4	5
Estudo de questões de civilização e cultura.	2,1%	5%	10,6%	38,3%	44%
Leitura e análise de textos.	7,4%	19,1%	33,8%	36%	3,7%
Compreensão da gramática e aplicação das suas regras.	10,1%	15,2%	33,3%	27,5%	13,8%
Tradução de textos.	11,7%	21,2%	33,6%	27,7%	5,8%
Exercícios de versão (português para latim).	10,3%	23,5%	33,8%	26,5%	5,9%
Relação entre o Latim e o Português.	2,2%	6,5%	30,2%	44,6%	16,5%

Segue-se a análise dos dados de um item que tem por base uma questão comum também à versão dirigida aos docentes e aos diretores, e que mais à frente será objeto de análise de forma transversal, permite observar os dados relativos à importância de aprender latim, neste caso, na perspetiva do aluno.

Os dados recolhidos possibilitam uma perceção clara quanto às opções selecionadas, correspondendo os valores 4 e 5 a uma percentagem significativa em relação aos dois primeiros itens – "Melhor conhecimento da língua materna" e "Estudo das ciências humanas e sociais", com uma percentagem de 89, 6% e 64,2%, respetivamente. Mais uma vez, quanto ao primeiro item, com um valor muito próximo dos 90%, se mantém a coerência quanto à importância da relação que se estabelece entre o latim e o português.

Coerentemente, também os alunos reconhecem a importância desta disciplina para o curso maioritariamente pretendido no futuro: Direito (cf. Quadro 25). Relevante é também o valor de 31,9% obtido na concordância parcial em relação à importância do latim para o estudo da filosofia, de acordo com o Quadro 33 que apresenta os dados relativos aos aspetos de importância da disciplina de latim.

Quadro 33 – Importância da disciplina de latim

Importância de aprender latim	1	2	3	4	5
Melhor conhecimento da língua materna.	0%	3,5%	7%	44,8%	44,8%
Estudo das ciências humanas e sociais.	4,4%	5,8%	25,5%	41, 6%	22,6%
Estudo das ciências físicas e naturais.	24,1%	19,7%	32,1%	16,1%	8%
Estudo da Filosofia.	13%	12,3%	37%	31,9%	5,8%
Estudo das Artes.	14,6%	15,3%	38%	27%	5,1%

A maioria dos inquiridos concordaram, parcial ou totalmente, com as três opções apresentadas acerca da tarefa de aprendizagem da disciplina de Latim, perfazendo a soma do valor 4 e 5 as percentagens de 77,7%, 87,6% e 95,7%, respetivamente para os tópicos "Interessante", "Desafiante" e "Trabalhosa".

Contudo, notamos uma incoerência face à perceção que têm da disciplina de Latim como uma disciplina "Trabalhosa" e o tempo semanal a ela dedicado. Se confrontarmos esta informação com o Quadro 28 – "Tempo semanal dedicado ao estudo da disciplina de latim" – reparamos que 77% dos alunos dedicam semanalmente apenas entre 1 e 2 horas ao seu estudo.

O Quadro 34 traduz os dados relativos à caracterização da tarefa de aprendizagem do latim.

Quadro 34 – Caracterização da tarefa de aprendizagem do latim

Tarefa de aprendizagem de Latim	1	2	3	4	5
Interessante	3,7%	4,4%	14,1%	28,1%	49,6%
Desafiante	0%	0,7%	11,7%	31,4%	56,2%
Trabalhosa	0,7%	0%	3,6%	17,4%	78,3%

Depois da apresentação dos dados obtidos através da versão do questionário dirigida aos alunos, importa sistematizar algumas conclusões prévias que decorrem da análise que levámos a cabo:

- a leitura do Quadro 25, "Intenção de prosseguir estudos superiores", permitenos inferir a importância que os alunos conferem à disciplina de latim independentemente da
 área de estudos que tenham em mente no seu futuro. No caso do curso de Direito, para além
 das questões relativas à terminologia, referem que esta língua poderá contribuir para a sua
 cultura, tendo em conta as bases romanas do Direito. Em relação à área da Comunicação
 Social/Jornalismo, os benefícios indicados passam pela ligação com a língua e com a cultura,
 herdeiras do mundo romano. A área do Turismo, usufruirá do conhecimento acerca das
 marcas clássicas que diversas paisagens, monumentos, manifestações artísticas, a cultura em
 geral, apresentam e cuja abordagem constituirá um ponto muito positivo no desempenho do
 profissional de Turismo;
- a leitura do Quadro 28, "Tempo semanal dedicado ao estudo da disciplina de latim", traduz um dado relativamente curioso tendo em conta a complexidade da disciplina e a importância do estudo sistemático e contínuo, ao mesmo tempo que pode ser um indicador do facto de os alunos não sentirem necessidade de um estudo intenso, o que pode comprovar que os tempos letivos são adequados à lecionação da disciplina, permitindo atividades de consolidação de conhecimentos em situação de sala de aula;
- a leitura do Quadro 30, "Reações por parte de pessoas próximas à opção pela disciplina de latim", fornece dados importantes tendo em conta que a disciplina tem perdido a sua visibilidade e, além disso, tem-se assistido a alguma relutância em opções relacionadas com as Humanidades, e com as disciplinas como o Latim em particular. Não deixa, pois, de ser interessante notar a perceção da admiração manifestada pela opção dos alunos e o incentivo que acabam por sentir;
- a leitura do Quadro 31, "Aspetos de interesse da disciplina de latim", permitenos concluir que os conteúdos abordados e as metodologias aplicadas na disciplina de Latim
 A devem permanecer em programas e documentos curriculares. Contudo, os aspetos que
 permitem o contacto entre a língua/cultura latina e a língua/cultura portuguesa deverão ser
 mais explorados, pois nelas reside o maior foco de concordância dos alunos. Será nesta
 abordagem que os alunos encontram um maior interesse pelo estudo do latim. Face aos
 resultados obtidos, pensamos que a abordagem gramatical merece uma atenção especial. À
 semelhança da reflexão que fomos levando a cabo nos capítulos teóricos, o tratamento deste
 domínio carece de algumas alterações, no sentido de o tornar menos penoso em sala de aula,

valorizando-se a sua ligação com os textos e com os outros domínios e combatendo-se uma abordagem isolada e descontextualizada;

- a leitura do Quadro 32, "Aspetos facilitadores da disciplina de latim", reforça a ideia de que as questões de civilização/cultura e a relação entre o português e o latim devem ser revistas positivamente em termos de documentos curriculares;
- a leitura do Quadro 33, "Importância de aprender latim", permite concluir que os alunos estão devidamente informados e conscientes acerca da importância fundamental da disciplina para determinadas áreas de formação;
- a leitura do Quadro 34, "Caracterização da tarefa de aprendizagem do latim", revela uma perceção muito positiva por parte dos alunos em relação à disciplina de Latim, considerando-a interessante e desafiante. Tal facto pode contribuir para o discurso de motivação para a disciplina, que beneficiará destes dados, e de depoimentos dos discentes que poderão reforçar a mais-valia desta opção no percurso académico.

Dados obtidos e conclusões prévias - Professores

A parte do questionário baseada na análise dos quadros 35 a 39 diz respeito a aspetos específicos do serviço docente, nomeadamente turmas constantes do horário letivo, número de turmas de Latim A atribuídas, anos de escolaridade a que lecionam a disciplina de Latim A, número de alunos por turma, média das notas obtidas pelos alunos na avaliação final de período à disciplina de Latim A e tempo semanal dedicado à preparação da prática letiva (preparação de aulas, elaboração de materiais diversos, correção de trabalhos/fichas de avaliação, entre outros).

No que respeita a aspetos específicos da prática letiva, apenas 25% dos inquiridos lecionam somente a disciplina de latim, enquanto 75% dos inquiridos têm um horário letivo preenchido com turmas de português e turmas de latim A.

Quadro 35 – Horário letivo dos professores

Tempo letivo	N.º	%
Só turmas de Latim	3	25%
Turmas de Latim e de Português	9	75%

O Quadro 36 apresenta o número de turmas de Latim A atribuídas a cada um dos inquiridos. A maioria dos docentes (75%) têm apenas uma turma atribuída; 16,7% têm atribuídas duas turmas; 8,3%, têm a seu cargo três ou mais turmas de Latim A.

Quadro 36 – Número de turmas de latim A atribuídas

Número de turmas de Latim atribuídas	N.º	%
Uma turma	9	75%
Duas turmas	2	16,7%
Três ou mais turmas	1	8,3%

De acordo com o Quadro 37 – "Anos de escolaridade a que pertencem as turmas atribuídas" –, a maioria (50%) apenas leciona turmas de 10.º ano; 16,7% apenas a turmas de 11.º ano e um terço dos professores lecionam a turmas de 10.º e 11.º anos.

Quadro 37 – Anos de escolaridade a que lecionam a disciplina de latim A

Anos de escolaridade a que lecionam latim	N.º	%
10.° ano	6	50%
11.º ano	2	16,7%
10.° e 11.° ano	4	33,3%

Em relação ao número de alunos por turma, informação constante do Quadro 38, a maioria das turmas situa-se num número inferior a 10 alunos (66,7%); segue-se depois o valor entre os 11 e os 15 alunos, que corresponde a 16,7%. Os restantes intervalos, 16 a 20 alunos e 21 a 25 alunos, correspondem, cada um, a 8,3%.

Quadro 38 – Número de alunos por turma de latim A

Número de alunos por turma	N.º	%
Menos de 10 alunos	8	66,7%
Entre 11 e 15 alunos	2	16,7%
Entre 16 e 20 alunos	1	8,3%
Entre 21 e 25 alunos	1	8,3%

Quanto às classificações obtidas pelos alunos na disciplina de Latim A, e de acordo com os dados do Quadro 39, as respostas dos docentes inquiridos distribuem-se

equitativamente por duas das quatro opções, ou seja, 50% dos docentes escolheu a opção "Entre 14 e 17 valores" e os restantes 50% selecionaram a opção "Entre 10 e 13 valores".

Quadro 39 – Média das notas obtidas pelos alunos da disciplina de latim A

Média das notas dos alunos	N.º	%
Entre 18 e 20 valores	0	0%
Entre 14 e 17 valores	6	50%
Entre 10 e 13 valores	6	50%
Menos de 10 valores	0	0%

No que diz respeito ao tempo dedicado à preparação da disciplina de latim A (cf. Quadro 39), as respostas distribuem-se pelas quatro opções: 41,7% dos docentes reconhece que dedica mais de 5 horas semanais, uma percentagem igual de docentes reconhece que dedica entre 3 e 5 horas semanais. As restantes opções de resposta correspondem a 8,3% dos inquiridos, entre 2 e 3 horas semanais e menos de 2 horas semanais.

Quadro 40 – Tempo dedicado à preparação da disciplina de latim A

Tempo dedicado à preparação da	N.º	%
disciplina		
Mais de 5 horas	5	41,7%
Entre 3 e 5 horas	5	41,7%
Entre 2 e 3 horas	1	8,3%
Menos de 2 horas	1	8,3%

De acordo com as categorias definidas – "Motivação", "Importância" e "Conteúdos e Metodologias" – e com as questões que correspondem a cada uma delas, observámos dados que passamos de seguida a expor.

Os dados resultantes de uma questão comum às três versões do questionário demostram que os docentes manifestam uma atitude de concordância parcial ou total em relação aos aspetos apresentados e que contribuem para a motivação dos alunos para a opção da disciplina de Latim A.

A última parte é dedicada às questões relativas à motivação, interesse e aspetos específicos do processo de ensino da disciplina de Latim A.

Assim, salientamos que a maioria dos docentes concordam parcial ou totalmente com os quatro itens, mostrando a importância de cada um deles no processo de motivação dos

jovens para a opção de Latim A. De destacar que apenas o terceiro item – "Utilidade para o percurso profissional" – manifesta menor concordância global, ao passo que o item quatro – "Contributo para o enriquecimento pessoal" – reúne a concordância total da maior percentagem de professores.

O Quadro 41 apresenta os dados relativos aos aspetos motivadores da opção pela disciplina.

Motivação que conduziram à opção 1 2 3 4 5 pela disciplina Curiosidade em aprender uma nova 0% 0% 25% 41,7% 33,3% língua. Contributo para a aprendizagem noutras 8,3% 0% 16,7% 25% 50% disciplinas. Utilidade para o percurso profissional. 8,3% 8,3% 25% 25% 33,3% Contributo para o enriquecimento 8,3% 0% 25% 8,3% 58,3%

Quadro 41 – Motivação para a opção pela disciplina de latim

O Quadro 42, que sistematiza as respostas a uma questão comum ao questionário para os alunos, revela a opinião dos docentes no que diz respeito aos aspetos que despertam maior interesse no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de latim A.

pessoal.

Salientamos que, de todos os itens apresentados, apenas dois não reúnem a concordância parcial ou total nas respostas: "Análise gramatical" e "Versão para Latim". Estes dois itens constituem, na opinião dos participantes, os aspetos que despertam menos interesse em sala de aula. Em relação às atividades gramaticais, a maioria dos docentes (58,3%) têm uma opinião de indiferença em relação ao seu interesse em sala de aula.

Quanto aos restantes itens, a maioria dos docentes concorda, parcial ou totalmente, com o interesse que têm no processo de ensino e aprendizagem do latim. Destacamos, no entanto, os itens relacionados com "Questões de civilização e cultura" e "Relação com a língua portuguesa e a sua cultura", cujos valores de concordância parcial ou total ultrapassam os 90%. Os itens relacionados com "Questões etimológicas e evolução do latim ao português" e "Aplicação de frases em latim em contextos específicos" revelam-se também importantes aspetos de interesse para o estudo do latim.

Quadro 42 – Aspetos de interesse na disciplina de latim

Aspetos de interesse na disciplina de	1	2	3	4	5
latim					
Questões de civilização e cultura.	0%	0%	0%	58,3%	41,7%
Leitura e análise de textos.	0%	16,7%	33,3%	41,7%	8,3%
Análise gramatical.	8,3%	8,3%	58,3%	16,7%	8,3%
Exercícios de tradução.	0%	8,3%	33,3%	41,7%	16,7%
Versão para latim.	8,3%	33,3%	16,7%	25%	16,7%
Relação com a língua portuguesa e a sua cultura.	0%	0%	8,3%	41,7%	50%
Questões etimológicas e evolução do latim ao português.	0%	0%	16,7%	50%	33,3%
Aplicação de frases em latim em contextos específicos.	0%	0%	25%	41,7%	33,3%

O Quadro 43, que apresenta dados relativos a uma questão comum ao questionário versão alunos, revela informações relacionadas com os aspetos que são considerados facilitadores do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Latim.

Os itens "Estudo de questões de civilização e cultura" e "Relação entre o latim e o português" reúnem a totalidade da concordância parcial ou total nas respostas dos docentes, mostrando, uma vez mais, a importância destes conteúdos nas dinâmicas da disciplina. Neste âmbito, de assinalar a coincidência com as respostas dos alunos.

Todos os outros aspetos elencados não se apresentam consensuais em relação ao seu carácter facilitador nas dinâmicas da aprendizagem do latim, uma vez que não apresentam qualquer concordância total. 50% dos inquiridos concordam parcialmente com o carácter facilitador do tópico "Leitura e análise de textos"; 41,7 % dos inquiridos concordam parcialmente com o carácter facilitador dos tópicos "Compreensão da gramática e aplicação das suas regras" e "Tradução de textos". Mais reservas se verificam em relação aos exercícios de versão do português para o latim.

Quadro 43 – Aspetos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de latim

Aspetos facilitadores da disciplina	1	2	3	4	5
Questões de civilização e cultura.	0%	0%	0%	58,3%	41,7%
Leitura e análise textos.	8,3%	25%	16,7%	50%	0%
Compreensão da gramática e aplicação das suas regras.	8,3%	25%	25%	41,7%	0%
Tradução de textos.	8,3%	16,7%	33,3%	41,7%	0%
Exercícios de versão (português para latim).	16,7%	33,3%	16,7%	33,3%	0%
Relação entre o latim e o português.	0%	0%	0%	58,3%	41,7%

No que respeita à informação constante do Quadro 44, relacionada com a importância de aprender latim, aspeto comum às três versões do questionário, a maioria das respostas dos docentes situam-se nos níveis de concordância parcial ou total.

Os dois primeiros itens – "Melhor conhecimento da língua materna" e "Estudo de ciências humanas e sociais" – reúnem a totalidade das respostas em concordância parcial ou total; nos restantes, o parâmetro da indiferença é residual.

Quadro 44 – Importância da disciplina de latim

Importância da disciplina	1	2	3	4	5
Melhor conhecimento da língua materna.	0%	0%	0%	8,3%	91,7%
Estudo de ciências humanas e sociais.	0%	0%	0%	41,7%	58,3%
Estudo de ciências físicas e naturais.	0%	0%	16,7%	50%	33,3%
Estudo da filosofia.	0%	0%	8,3%	50%	41,7%
Estudo das artes.	0	0	8,3	58,3	33,3

Os dados constantes do Quadro 45, cuja questão se centrava nos aspetos com mais relevo na aula de latim A, permitem uma perceção clara acerca dos conteúdos e das metodologias que os docentes consideram mais significativas no processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

Salienta-se que todos os itens contemplados na questão obtiveram a maioria da concordância, parcial ou total, por parte dos inquiridos, situando-se em termos percentuais, na soma dos valores 4 e 5, entre os 66,6% e os 100%.

Para uma análise mais rigorosa, será pertinente fazer o cruzamento destes dados com os dados do Quadro 42. Aspetos como a civilização/cultura e a etimologia apresentam em ambos os quadros graus elevados de concordância parcial ou total. De forma coerente, estes aspetos estão num patamar de equivalência, quer em relação ao relevo na aula de latim quer em relação ao interesse para o estudo da disciplina.

Os dados relativos à abordagem de conteúdos gramaticais e à prática da tradução e da versão de textos revelam, opostamente, alguma discrepância quando lidos em paralelo com os dados do Quadro 42. Enquanto no Quadro 45 a concordância em relação a estes dois aspetos é notória, podendo, deste modo, concluir-se que os docentes consideram de grande relevo a sua presença na aula de latim, ao observarmos os dados do Quadro 42, cujo foco se situa nos aspetos de interesse da disciplina de latim A, o panorama é diferente. No Quadro 42, os itens "Análise gramatical" e "Exercícios de tradução" reúnem uma percentagem relativamente expressiva quanto à indiferença em relação ao seu interesse para a disciplina de latim A.

Ainda resultante da análise ao Quadro 42, importa referir a concordância parcial ou total em relação à utilização de textos adaptados ou criados e textos originais. Tal facto demonstra que os docentes consideram importantes os dois tipos de textos e a sua conjugação.

Retomando a análise do Quadro 45, nas respostas ao item "O questionário em latim, dirigido ao texto" há a considerar os 25% no parâmetro da indiferença.

Quadro 45 – Aspetos de relevo no processo de ensino e aprendizagem da disciplina

Aspetos de relevo	1	2	3	4	5
Conteúdos gramaticais e sua aplicação prática em exercícios.	0%	0%	6,7%	41,7%	41,7%
Tradução de textos latinos adaptados ou criados de raiz.	0%	0%	8,3%	50%	41,7%
Tradução de textos latinos originais, de crescente grau de dificuldade.	0%	0%	8,3%	41,7%	50%
Exploração de textos, partido de elementos paratextuais.	0%	8,3%	8,3%	58,3%	25%
Questionário em latim, dirigido ao texto.	8,3%	0%	25%	58,3%	8,3%
Conteúdos relativos à cultura romana.	0%	0%	8,3%	25%	66,7%
Versão de frase e pequenos textos portugueses para latim.	0%	9,1%	18,2%	54,5%	18,2%
Etimologia.	0%	0%	0%	25%	75%

Depois da apresentação dos dados obtidos através da versão do questionário dirigida aos alunos, importa sistematizar algumas conclusões prévias que decorrem da análise que levámos a cabo:

- a leitura do Quadro 38, "Número de alunos por turma de latim A", é indicador do número reduzido de alunos e da fragilidade das turmas em que o latim A é opção;
- a leitura do Quadro 39, "Médias das notas obtidas pelos alunos na disciplina de latim
 A", mostra um sucesso relativo da parte dos alunos que frequentam a disciplina de latim
 A, fator que pode constituir um importante aliado para a motivação de futuros alunos;
- a leitura do Quadro 40, "Tempo dedicado à preparação da disciplina de latim A",
 permite-nos concluir que o tempo dedicado à preparação da disciplina de latim A é equilibrado e corresponde, em média, a 1 hora de trabalho diário;
- a leitura do Quadro 41, "Motivação para a opção pela disciplina de latim", revela
 que os docentes de latim percecionam positivamente a disciplina em causa;
- a leitura do Quadro 42, "Aspetos de interesse da disciplina de latim", comprova algumas das reflexões que fomos realizando ao longo dos capítulos anteriores e que, mais uma vez, conduz à necessidade de se repensar a abordagem a realizar aos conteúdos de gramática bem como à relevância que se deve atribuir a este domínio da disciplina. Em relação à versão para latim, um terço dos professores discorda parcialmente do seu interesse

no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Latim A. Os dados que este quadro fornece permitem uma reflexão alargada em relação aos domínios, conteúdos e metodologias a privilegiar na disciplina de Latim A. Esta reflexão deve ter como ponto de partida os documentos curriculares (Programas, Metas de Aprendizagem e Aprendizagens Essenciais), mas abranger também os manuais escolares e os materiais de apoio disponibilizados aos docentes e aos alunos;

- a leitura do Quadro 43, "Aspetos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de latim", prova, pelos dados fornecidos, a importância dos domínios Civilização e Cultura e os aspetos que permitem uma relação entre o latim e o português na sala de aula e nos respetivos documentos curriculares;
- a leitura do Quadro 44, "Importância da disciplina de latim", permite concluir que os professores encaram a disciplina de Latim como uma área de interesse para a formação futura dos jovens em diferentes áreas curriculares. Esta consciência deveria, em nosso entender, contribuir para a motivação nas opções do 10.º ano. A opinião daqueles que estão no terreno e que diariamente contactam com os jovens é fundamental para que as escolas e respetivas direções voltem a apostar em áreas que têm sido votadas ao esquecimento. Será ao docente de latim que cabe mostrar o valor da sua disciplina e abrir caminho para a revitalização do seu estudo. No que diz respeito aos itens "Análise gramatical" e "Exercícios de tradução", notamos, nas respostas dos docentes, a preponderância da indiferença. Tal facto pode denotar a complexidade dos domínios em questão e a necessidade de algumas alterações ao nível da prática letiva, dos documentos curriculares e dos manuais escolares. Quanto ao item "Questionário em latim", notamos igualmente alguma preponderância da indiferença nas respostas dos docentes.

Tal poderá, certamente, dever-se ao facto deste método, embora já posto em prática no século XVIII pelos Jesuítas, constituir um dos denominados "métodos ativos" e, como tal, menos presente em manuais e materiais de apoio. Não é comum, nos documentos programáticos portugueses e nos manuais em vigor no nosso país, encontrar-se este formato de questionário e, como tal, suscitar algumas dúvidas aos docentes inquiridos. A partir da análise aos dados obtidos com esta questão e constantes do quadro acima reproduzido, conclui-se que a diversidade das metodologias apresentadas se revela adequada, deixando, contudo, a possibilidade de se alargar este grupo e de se porem em prática métodos considerados ativos, que envolvam, por exemplo, o questionário em latim, quer dirigido ao texto quer em relação a questões de gramática.

Dados obtidos e conclusões prévias – Diretores escolares

O questionário versão diretores escolares está estruturado em duas partes: aspetos relacionados com o funcionamento geral da disciplina de Latim A e aspetos específicos relacionados com a disciplina em estudo.

Na primeira parte do questionário, que contempla a análise dos quadros 46 a 50, são objeto de leitura as respostas relacionadas com as circunstâncias em que a disciplina é disponibilizada na escola, a iniciativa que levou à opção efetiva da disciplina, o grupo de recrutamento que tem a seu cargo a lecionação de latim, o número de turmas e o respetivo número de alunos.

Os dados constantes do Quadro 46 traduzem informações relativas à disponibilização da disciplina de Latim por parte das escolas incluídas neste estudo. Constata-se que a maioria dos diretores inquiridos (58,3%) afirmam que a escola que dirigem sempre disponibilizou a opção da disciplina de Latim A; 25% afirmam que disponibilizaram no passado e, presentemente, retomaram essa opção; apenas 8,3% afirmam que só recentemente tiveram a iniciativa de disponibilizar a opção de Latim A.

Quadro 46 – Circunstâncias em que a disciplina de latim A é disponibilizada na escola

Sempre	Disponibilizou no	Disponibilizou
disponibilizou	passado	recentemente
58,3%	25%	8,3

O Quadro 47 apresenta a informação relativa à iniciativa de disponibilização da disciplina de Latim A. A maioria dos diretores escolares (66,7%) afirmam que a disponibilização da opção de latim foi da iniciativa da própria direção; 54,5 % afirmam que a iniciativa teve origem em propostas de docentes; 27,3% afirmam que a iniciativa partiu da proposta de alunos.

Estes dados evidenciam o relevo das direções escolares quanto às opções disponibilizadas aos alunos, considerando a abrangência do currículo e a formação específica do corpo docente. Por isso, é também da sua competência regular o trabalho dos diretores de turma e dos psicólogos na orientação vocacional, no aconselhamento e esclarecimento dos alunos, nomeadamente dos que terminam o 9.º ano de escolaridade.

Contudo, o quadro em análise revela um dado que para nós é muito significativo: a opção de Latim A deve-se, em quase um terço da totalidade da oferta, a propostas feitas pelos alunos.

Quadro 47 – Origem da iniciativa de disponibilizar a disciplina de latim A

Proposta da direção	Proposta de professores	Proposta de alunos
66,7%	54,5%	27,3%

Os dados recolhidos do Quadro 48 permitem chegar à perceção de que, na maioria das escolas (66,7%), a disciplina está atribuída a um docente do grupo 300, sendo que apenas um terço dos docentes inquiridos foram colocados através do grupo 310.

O grupo de recrutamento 310 é, por inerência, de habilitações dos docentes, aquele que devia ter a responsabilidade da lecionação da disciplina em estudo. No entanto, nos últimos anos, este grupo não tem tido vagas disponíveis nos concursos e os docentes com formação inicial de Estudos Clássicos optam por concorrer ao grupo 300, onde o número de vagas disponíveis é incomparavelmente maior.

A lecionação da disciplina de Latim por docentes de outros grupos de recrutamento (25%) resulta, muitas vezes, de situações em que a escola pretende disponibilizar a disciplina de Latim A, deparando-se com a circunstância de não haver docentes com preparação específica na área de Estudos Clássicos, mas que podem ter frequentado Latim quer no ensino secundário quer no ensino superior⁹³.

Quadro 48 – Grupo disciplinar responsável pela lecionação da disciplina de latim

Professor colocado	Professor colocado	Professor colocado
no grupo 310	no grupo 300	em outro grupo de docência
33,3%	66,7%	25%

⁹³ De salientar que, até à reforma de Bolonha, os currículos dos cursos de formação de professores, nomeadamente Estudos Portugueses, Estudos Portugueses e Franceses ou Estudos Portugueses e Ingleses, entre outros, contemplavam a disciplina de latim, em pelo menos dois anos. Além disso, a maioria dos estudantes que ingressava em cursos de letras tinha a frequência de latim no ensino secundário. Desta forma, é frequente ainda nas escolas a existência de docentes que, embora não tenham cursado a área de Estudos Clássicos, tenham formação em latim e possam colmatar a falta de docentes com preparação específica.

Os dados presentes nos quadros 49 e 52 – turmas com opção de latim A e número de alunos nas turmas de 10.º e de 11.º anos – serão analisados em conjunto, tendo em conta que a informação é complementar.

Das respostas ao questionário constantes do Quadro 49, podemos observar a predominância de turmas de 10.º ano (66,7%), facto que pode ser um bom indicador da uma revitalização da disciplina.

Quadro 49 – Turmas com a opção de latim A

10.° ano	11.º ano			
66,7%	33,3%			

Quanto ao número de alunos a frequentar a disciplina de latim A, informação presente no Quadro 50, permite-nos constatar que o número médio de alunos é bastante reduzido. As escolas com turmas de latim ostentam, na generalidade, entre 6 e 12 alunos. Os números correspondentes a 43 alunos no 10.º ano e 29 alunos no 11.º ano dizem respeito à mesma escola.

Quadro 50 – Número de alunos em turmas de latim de 10.º e de 11.º anos

Número de alunos em turmas de 10.º ano	
6 alunos	
7 alunos	
8 alunos	
12 alunos	76 alunos
43 alunos	, o aranos
Número de alunos em turmas de 11.º ano	
7 alunos	
9 alunos	
10 alunos	
12 alunos	67 alunos
29 alunos	o, aidilos
Total	143 alunos

De acordo com as categorias definidas – "Motivação" e "Importância" – e com as questões que correspondem a cada uma delas, observámos dados que passamos de seguida a expor.

O Quadro 51 apresenta os dados relativos aos aspetos que contribuem para a motivação para a opção pela disciplina de latim A. Constata-se que os diretores concordam, na sua maioria, de modo parcial ou total, com valores iguais ou superiores a 60 %, com os itens apresentados.

Quadro 51 – Motivação para a opção pela disciplina de latim

Motivos que conduziram à opção	1	2	3	4	5
Curiosidade em aprender uma nova língua.	0%	0%	40%	50%	10%
Contributo do latim para a aprendizagem de outras disciplinas.	0%	0%	30%	60%	10%
Utilidade do latim para o percurso profissional.	0%	9,1%	27,3%	36,4%	27,3%
Contributo do latim para o enriquecimento pessoal.	0%	0%	30%	30%	40%

O Quadro 52 apresenta os dados relativos à importância de aprender latim. De salientar que, na sua maioria, os diretores concordam, parcial ou totalmente, com os itens propostos. A opção "O estudo das Artes" é a que apresenta mais dúvidas quanto à importância de estudar latim.

Quadro 52 – Importância da disciplina de latim

Importância da disciplina	1	2	3	4	5
Um melhor conhecimento da língua materna.	0%	0%	0%	33,3%	66,7%
O estudo de ciências humanas e sociais.	0%	0%	0%	81,8%	18,2%
O estudo de ciências físicas e naturais.	0%	9,1%	9,1%	72,7%	9,1%
O estudo da Filosofia.	0%	0%	18,2%	63,6%	18,2%
O estudo das Artes.	0%	0%	54,5%	45,5%	0%

Após a apresentação dos dados obtidos através da versão do questionário dirigida aos alunos, importa sistematizar algumas conclusões prévias que decorrem da análise que levámos a cabo:

- a leitura do Quadro 46, "Circunstâncias em que a disciplina de latim A é disponibilizada na escola", demonstra que a circunstância que temos vindo a relatar ao longo do nosso trabalho, e que se relaciona com o quase desaparecimento da disciplina de latim do currículo escolar em Portugal, nem sempre se verificou no nosso país. Apesar de serem em número reduzido, havia várias escolas que disponibilizavam esta opção, mesmo que tivessem a necessidade de desdobramento de turmas. O decréscimo de turmas de latim foi paulatino e acentuou-se a partir da reforma do ensino secundário de 2012;
- a leitura do Quadro 47, "Origem da iniciativa de disponibilizar a disciplina de latim A", revela que o papel dos diretores escolares na disponibilização das disciplinas opcionais é determinante, quer propondo as disciplinas quer aceitando as propostas dos docentes e dos próprios alunos, criando condições para que se respeite o leque de disciplinas de opção que compõem a matriz curricular;
- a leitura do Quadro 48, "Grupo disciplinar responsável pela lecionação da disciplina de latim", revela a consequência de toda a situação que o ensino do latim tem vivido e que tem repercussões para os jovens, mas também para os docentes que acabam por abandonar uma das áreas fundamentais da sua formação, uma vez que demonstra o quase abandono a que o grupo de recrutamento 310 tem sido votado. Muitas escolas veem-se na necessidade de atribuir a disciplina a professores do grupo 300, cuja formação inicial nem sempre é na área dos Estudos Clássicos. Esta situação não é a desejável, contudo é aquela que, recorrentemente, permite às escolas a abertura de turmas de latim ou a implementação de projetos de enriquecimento curricular para o ensino básico relacionados com o latim ou a com a cultura clássica:
- a leitura do Quadro 50, "Número de alunos em turmas de latim de 10.º e 11.º anos", permite-nos concluir que o número de alunos na maioria das escolas é bastante reduzido, o que traduz uma realidade preocupante em relação ao futuro da disciplina e que comprova, uma vez mais, a fragilidade desta área no sistema de ensino em Portugal;
- a leitura do Quadro 51, "Motivação para a opção pela disciplina de latim", mostra, por um lado, o posicionamento concordante dos diretores de escolas em relação aos motivos que conduzem os jovens à opção pela disciplina de latim. Mostra, por outro lado, a relevância de tirar partido destas razões como argumentos para sessões de esclarecimento no sentido de conduzirem os alunos à opção pela disciplina;

– a leitura do Quadro 52, "Importância da disciplina de latim", traduz o consenso em relação às áreas para as quais o contributo da disciplina de latim é preponderante, mostrando, mais uma vez, a necessidade de continuar a apostar num discurso que aborde e esclareça as questões relativas à motivação e à importância de aprender latim.

4.4.1. Análise transversal dos dados obtidos

Após a análise dos dados proporcionados por cada uma das versões do questionário, procederemos, neste ponto, a uma leitura de algumas questões transversais. Esta leitura resulta do facto das duas categorias – "Motivação" e "Importância" – serem comuns a duas ou a três versões do questionário (cf. Quadro 53).

Na categoria "Motivação", há uma questão comum às três versões do questionário — "Motivação para a opção pela disciplina de latim A". Na categoria "Importância", há duas questões comuns às versões do questionário dirigido a alunos e a docentes — "Aspetos de interesse na disciplina de latim" e "Aspetos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de latim"; e uma questão comum às três versões do questionário — "Importância da disciplina de latim".

Quadro 53 – Categorias/itens comuns às versões do questionário

Categorias	Especificação	Versão do questionário			
		Alunos	Docentes	Diretores	
Motivação	Motivação para a opção pela disciplina.	V	V	V	
Importância	Aspetos de interesse na disciplina.	V	V		
	Aspetos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem da disciplina.	V	V		
	Importância da disciplina.	V	V	V	

Esta leitura transversal incidirá, num primeiro momento, nas questões comuns às três versões do questionário e, num segundo momento, nas questões comuns apenas às versões do questionário dirigidas a alunos e docentes.

Relativamente à categoria "Motivação", a questão "Motivação para a opção pela disciplina de latim", comum às três versões e cujos dados estão contemplados nos quadros 29, 41 e 51, permite evidenciar os fatores que mais contribuíram para a tomada de decisão dos alunos.

Salienta-se que os quatro itens apresentados reúnem valores manifestamente superiores a 50% de concordância parcial ou total das respostas dos três grupos de inquiridos. O item "Curiosidade em aprender uma nova língua" reúne a maior percentagem de concordância parcial ou total nas versões dirigidas aos alunos e aos professores, 81% e 85%, respetivamente, e 60% da concordância parcial ou total na versão dirigida aos diretores. Salienta-se, de igual modo, o item "Contributo para a aprendizagem noutras disciplinas", que apresenta, nas três versões, uma percentagem elevada de concordância parcial ou total, 69,1%, na versão dirigida aos alunos, e 70%, nas versões dirigidas a docentes e a diretores. No que respeita aos itens "Utilidade para o percurso profissional" e "Contributo para o enriquecimento pessoal", destaca-se que a média da percentagem de concordância parcial ou total dos três grupos de inquiridos aproxima-se dos 60% e 70%, respetivamente.

Relativamente à categoria "Importância", também comum às três versões e cujos dados estão contemplados nos quadros 33, 44 e 52, permite analisar a perspetiva de cada um dos grupos inquiridos em relação à importância que atribuem à aprendizagem da língua latina.

Os dados que recolhemos transmitem coincidência em relação aos itens que reúnem maior concordância parcial ou total. Ou seja, nas respostas às três versões do questionário, destacam-se os itens "Melhor conhecimento da língua materna", com 89,6%, 100% e 100%, respetivamente, e "Estudo das ciências humanas e sociais", com 64,2%, 100% e 100%, respetivamente.

Os restantes itens apresentam resultados díspares. Para os itens "Estudo das ciências físicas e naturais", "Estudo da Filosofia" e "Estudo das Artes", a versão do questionário dirigido aos alunos apresenta uma média de cerca de 70% para os valores da discordância total ou parcial e da indiferença. No entanto, os mesmos três itens, quando perspetivados pelos docentes, apresentam uma média a rondar os 90% de concordância total ou parcial. Na perspetiva dos diretores escolares, os itens "Estudo das ciências físicas e naturais" e "Estudo da Filosofia" apresentam uma média a rondar os 80% na concordância total ou parcial.

Os dados recolhidos nesta leitura transversal permitem concluir que os três grupos de participantes consideram que a motivação para a opção pela disciplina de latim A reside na curiosidade própria dos jovens pela aprendizagem, neste caso concreto por uma língua nova, no facto de considerarem que a aprendizagem da língua latina pode ter um contributo

marcante na aprendizagem de outras disciplinas e no enriquecimento pessoal dos alunos. Estes três aspetos que destacamos reúnem pontos de partida a ter em conta em ações concretas levadas a cabo por instituições de ensino, quer escolas de ensino básico e/ou secundário quer universidades.

É relevante assinalar que é na versão do questionário dirigida aos diretores que se identifica o valor mais elevado, na soma da concordância parcial ou total, em relação ao item "Utilidade para o percurso profissional", com uma percentagem de 63,7%. Este dado é importante tendo em conta o papel decisor das direções escolares em termos de oferta educativa.

Da leitura realizada, entendemos, ainda, ser muito relevante o grau de importância que os intervenientes no nosso estudo atribuem à aprendizagem da disciplina de latim A. É evidente que se destaca o seu valor na relação direta que mantém com a língua portuguesa e com outras áreas no campo das ciências humanas e sociais. Em relação aos docentes e aos diretores, é de salientar ainda a importância que atribuem a esta aprendizagem para o estudo das ciências físicas e naturais e da filosofia.

Relativamente à categoria "Importância", as questões "Aspetos de interesse da disciplina de latim" (cf. quadros 31 e 42) e "Aspetos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de latim" (cf. quadros 32 e 43), comuns apenas às versões dirigidas a alunos e docentes, permitem analisar, por um lado, os conteúdos de maior interesse na disciplina de latim A e, por outro lado, as tarefas que facilitam o processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

No que respeita à primeira questão – "Aspetos de interesse da disciplina de latim A" –, os dados coincidentes em relação aos itens que reúnem uma concordância parcial ou total, com uma percentagem superior a 70%, são os itens "Questões de civilização e cultura", com 76,7% e 100%, respetivamente, "Relação com a língua portuguesa e a sua cultura", com 77,5% e 91,7%, respetivamente, e "Questões etimológicas e evolução do latim ao português", com 72,1% e 83,3%, respetivamente. Com uma percentagem a rondar os 50% nos valores de concordância parcial ou total, surgem, por ordem decrescente, os itens "Aplicação de frases em latim em contextos específicos", "Exercícios de tradução" e "Leitura e análise de textos".

São coincidentemente negativos, com valores mais expressivos nas respostas dos docentes, considerando as percentagens de discordância (valores 1 e 2 da escala tipo Likert) e

indiferença (valor 3), os itens "Análise gramatical" (54,4% e 74,9, respetivamente) e "Versão para latim" (50,3% e 58,3%, respetivamente).

No que respeita à segunda questão – "Aspetos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de latim" –, os dados também são coincidentes em relação aos itens que reúnem uma concordância parcial ou total positiva. O item que se destaca é "Estudar questões de civilização e cultura", com 82,3% e 100%, respetivamente, seguido do item "Estabelecer relação entre o latim e o português", com 61,1% e 100%, respetivamente. Como se nota, são os professores, de forma unânime, quem mais valoriza os aspetos acima enunciados.

Os restantes itens "Ler e analisar textos", "Compreender a gramática e aplicar as suas regras", "Traduzir textos" e "Fazer exercícios de versão (português para latim)" constituem aqueles em que as percentagens de discordância (valores 1 e 2 da escala tipo Likert) ou indiferença (valor 3) são iguais ou superiores a 50%.

Estes dados são relevantes em termos de organização da prática letiva, nomeadamente no que diz respeito a documentos curriculares e manuais escolares, mas também em relação à formação de professores da área específica.

Estamos cientes de que o trabalho de investigação que levámos a cabo e que acabamos de apresentar permite retirar algumas conclusões relativas ao ensino do latim em Portugal. Reforçamos a nossa convicção de que este tipo de trabalhos contribui para que se repense o ensino das disciplinas envolvidas e abre caminho para novas vias de investigação.

DIDÁTICA DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitas teorias sobre como ensinar latim e grego. Ao longo de mais de 30 anos de ensino tenho vindo a desenvolver uma pedagogia pragmática.

(...) Embora me solidarize com um método que não é o meu (o método oral de ensinar latim como língua viva), confesso que me revejo mais no método de ensinar latim usando frases e textos da Antiguidade. Dito isto, devo ressalvar que, em sala de aula, recorro paralelamente ao método que sei ter dado ao mundo os melhores latinistas e helenistas que conheço. É o método tradicional britânico, por meio do qual grandes classicistas como James Diggle ou Michael Reeve aprenderam grego e latim. Consiste em compartimentar, numa fase inicial, todos os temas gramaticais, apresentando-os por meio de frases. A estas frases juntam-se depois pequenos textos. A terceira fase consiste na leitura e análise de textos autênticos, escritos na Antiguidade.

Frederico Lourenço, 2020: 21.

Chegados ao final deste trabalho, é o momento de voltar ao ponto inicial e de refletir acerca dos objetivos estabelecidos, dos procedimentos realizados e de estabelecer uma síntese das conclusões que fomos tirando ao longo dos quatro capítulos.

Começamos por recordar o motivo que deu origem a toda a investigação a que nos propusemos – situação da disciplina de latim no panorama do ensino secundário em Portugal.

Volvidos alguns anos desde o momento inicial em que apresentámos o projeto da nossa tese, continuamos a assistir a uma clara desvantagem entre o ensino do latim em Portugal e o que acontece com outras disciplinas de carácter opcional para os alunos que iniciam o seu percurso no 10.º ano, particularmente para aqueles que ingressam no Curso de Ciências Sociais e Humanas.

Sem pretender estabelecer prioridades ou desprestigiar áreas de estudo, continua a ser nosso objetivo contribuir para que o ensino do latim volte a ser uma realidade e seja contemplado de modo efetivo nas opções apresentadas pelas escolas. Estamos cientes de que nem todos os estabelecimentos de ensino terão essa possibilidade. Contudo, assegurando-se a

sua lecionação num número considerável de escolas, garante-se a continuidade desta disciplina tão nobre e imprescindível a todos os que estudam Humanidades.

Partindo do pressuposto que mencionámos, traçámos um plano de trabalho que se dividia em quatro partes, correspondentes aos quatro capítulos que compõem o nosso estudo. Esta subdivisão partiu dos objetivos que definimos e que recordamos, de novo, neste momento final.

Em traços gerais, lembramos que, do ponto de vista teórico, pretendíamos delinear a evolução do ensino do latim em Portugal, caracterizando o seu estado atual; compreender o desinvestimento a que se tem assistido em relação ao ensino do latim e da respetiva didática; estabelecer um ponto de reflexão acerca das teorias didáticas que têm estado subjacentes ao ensino do latim.

Do ponto de vista curricular, era nosso objetivo caracterizar a situação do ensino do latim no currículo do ensino secundário português e sistematizar as opções patentes nos vários documentos curriculares (programas, metas de aprendizagem e aprendizagens essenciais).

Finalmente, e de uma perspetiva empírica, pretendíamos analisar o modo como os professores de latim ensinam a língua, que aspetos valorizam e que metodologias aplicam e, ao mesmo tempo, investigar os fatores que levam os alunos a optar por esta disciplina.

Cumprindo os objetivos traçados, construímos o **Capítulo 1** – **O latim no** *curriculum* – em torno da legislação relativa ao ensino secundário, inicialmente designado por ensino liceal, com particular atenção a todos os pormenores que dissessem respeito às questões das Humanidades, no geral, e à disciplina de latim, em particular. Tomámos como ponto de partida o final da década de 1940 (com referência ao diploma legal que reformulou o ensino liceal) e fizemos uma leitura cronológica até à atualidade. Aliámos a este percurso pela legislação, a leitura de alguns pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação, com os mesmos propósitos mencionados.

Numa parte seguinte, detivemo-nos na análise de documentos curriculares relativos à disciplina de latim, desde 1974 (a primeira referência a um documento curricular de latim na página da Direção Geral da Educação) até aos atuais documentos em vigor.

Destas leituras e análises, retirámos algumas ilações em relação à presença da disciplina de latim no currículo e em relação aos conteúdos e metodologias contemplados nos normativos legais. Concluímos que, no que concerne às Humanidades, e à presença concreta da disciplina de latim, a legislação patenteia algumas oscilações. Desde os primeiros

documentos que se põe a questão da pertinência da disciplina, depois de termos passado por um período em que a aprendizagem do latim era praticamente de carácter obrigatório. Ao longo das reformas curriculares a que fomos assistindo, e tendo em conta as linhas políticas nacionais e as influências externas (como é o caso da OCDE), a presença do latim ora se vai vincando ora se vai desvanecendo, acompanhando um sistema de ensino tendencialmente voltado para o imediato e para o utilitarismo.

Várias são as justificações para as dúvidas que se colocam à presença da disciplina de latim. Contudo, a problemática das metodologias é apontada, desde cedo, como a causa da desmotivação dos alunos. Acusa-se o recurso exagerado à memorização e a predominância de conteúdos de gramática, abordados de forma, muitas vezes, descontextualizada e desgarrada dos textos que servem de base à disciplina.

Em relação aos documentos curriculares, notamos alguma estabilidade ao nível dos conteúdos de gramática, dos conteúdos de civilização/cultura e em relação aos autores sugeridos. De salientar que nos documentos que remontam ao ano letivo de 1974/1975 as decisões estavam a cargo dos docentes, não se estabelecendo indicações precisas. O carácter normativo e regulador vai-se aperfeiçoando ao longo dos sucessivos documentos publicados.

A grande variação reside ao nível da estrutura e organização dos próprios documentos. Passamos de documentos demasiado concisos para textos extensos e repetitivos, de leitura difícil e pouco pragmática. Na atualidade, o documento mais recente retoma o carácter sintético, apresentando de uma forma esquemática o que se designa por 'aprendizagens essenciais'.

No entanto, a mudança mais significativa que registámos diz respeito às metodologias e à sua implementação em sala de aula. De um conjunto de preceitos dirigidos, na sua essência, ao papel do professor, que se assumia como o agente principal de todo o processo, passa-se, paulatinamente, a um conjunto de metodologias onde o aluno se encontra no centro. Estas alterações espelham as tendências 'inovadoras' do ensino e as políticas educativas que têm sido implementadas nas últimas décadas.

Há a destacar, no entanto, um aspeto comum a todos os documentos curriculares que analisámos: o latim apresenta-se sempre como "porta de acesso" ao mundo dos antigos romanos, à sua cultura e à sua literatura. Saber latim permite-nos ler os textos na forma original e pura, sem interferência de terceiros.

O Capítulo 2 – Contributos para o curriculum – a importância de ensinar e aprender latim – foi construído na continuidade do cumprimento dos objetivos propostos e

no sentido de elencar as áreas nas quais a aprendizagem da língua latina se constitui como uma mais-valia.

Partimos de uma reflexão em torno da perspetiva de currículo, analisando a sua visão de conjunto, mas sobretudo as especificidades de que se compõe e que fazem a diferença na formação dos jovens que frequentam o ensino secundário em Portugal.

Num segundo momento, e na resposta à questão **Para quê ensinar/aprender latim?**, sistematizámos os vários contributos que a disciplina de latim pode representar para todos aqueles que se dedicam ao seu estudo. Tal foi balizado em três áreas fundamentais – a aprendizagem de línguas, a abordagem da literatura e o aprofundamento cultural.

Foram várias as sugestões didáticas que apresentámos e que poderão ser tidas em conta na prática letiva da disciplina de latim. Estes contributos foram estabelecidos no sentido de concorrerem, por um lado, para a motivação para o estudo do latim, mas, por outro lado, para as mais-valias de que a aprendizagem da língua latina encerra no contacto direto que mantém com o português, com a literatura e cultura portuguesas.

No cumprimento do plano definido, passámos ao **Capítulo 3** – **Didática** –, que se constitui como uma parte central de todo o nosso trabalho, uma vez que aborda, de modo mais concreto, a área de estudo que selecionámos para a nossa investigação.

Este capítulo, que se subdivide em três partes, tinha como objetivo central fazer uma análise dos preceitos didáticos relacionados com o processo de ensino de línguas, com especial destaque para o ensino de línguas não maternas, entre as quais incluímos a língua latina.

Após a análise de carácter mais genérico, detivemo-nos nas questões específicas que têm envolvido o ensino do latim. Foi nosso objetivo estabelecer uma ligação entre o passado, o presente e o futuro, de modo a podermos apresentar algumas sugestões, quer no que diz respeito aos conteúdos quer no que diz respeito às metodologias.

Na observância dos pressupostos traçados, orientámos o nosso trabalho na resposta a duas questões fundamentais:

- o que ensinar/aprender na disciplina de latim?
- como ensinar latim no século XXI?

Relativamente à primeira questão, definimos algumas linhas orientadoras, que, no nosso ponto de vista, correspondem aos grandes domínios de conteúdo sob os quais deve assentar o ensino da língua latina: cultura romana (formação e história de um povo e de uma civilização), texto (original, produzido/adaptado), gramática (morfologia e sintaxe) e aspetos vários (datas romanas, abreviaturas romanas e vocabulário essencial da língua latina).

Partindo de uma análise específica de cada um dos domínios elencados, recuperámos algumas propostas e apresentámos outras, resultantes das leituras que fomos realizando de bibliografia mais recente.

Em relação à segunda questão, distinguimos três momentos de reflexão. No primeiro, centrámos a nossa reflexão no "caminho percorrido", apresentando algumas experiências concretizadas no passado, umas mais recuadas no tempo, outras mais recentes, que continuam a ser marcos importantes no ensino de línguas e, mais especificamente, no ensino da língua latina. Num segundo momento, refletimos acerca do "caminho a percorrer", expondo um conjunto de sugestões de conteúdos, tendo em conta os domínios pré-definidos e as várias etapas do ensino da disciplina de latim (motivação, texto e leitura, tradução, gramática, etimologia, escrita, oralidade e cultura). No terceiro momento, "caminhos paralelos", refletimos acerca das possibilidades de entrecruzar os dois percursos anteriores com outros domínios mais recentes, mas que, igualmente, se devem ter em conta nas sequências didáticas atuais. Falamos, essencialmente, da utilização de recursos vários – *realia*, Internet, multimédia.

Todas as propostas apresentadas são fruto de leituras que fizemos e de experiências que nos têm sido relatadas, quer no ensino secundário quer no ensino superior.

Concluímos as referências à estrutura que seguimos com a referência ao Capítulo 4 – Ensino e aprendizagem do latim no ensino secundário em Portugal (estudo de caso).

Este capítulo, que reservámos para o estudo empírico, divide-se em três momentos e apresenta, de modo metódico, a investigação que levámos a cabo e que orientou a grande questão inicial que nos propusemos analisar: a situação do ensino do latim em Portugal.

Este estudo, inédito em Portugal, partiu do questionário direto aos principais intervenientes no processo de ensino e aprendizagem do latim – alunos, professores e diretores escolares. Temos consciência de que a análise realizada nos conduziu a problemáticas que envolvem áreas diferentes da sociedade e que nos permitiu chegar a conclusões importantes que esperamos poder pôr em prática através do contributo que aqui deixamos.

Apesar da abrangência e do carácter inovador do trabalho de investigação que conduzimos, estamos conscientes das limitações de que é alvo. Neste sentido, é importante salientar que se tratou de um estudo que abrangeu um número relativamente reduzido de intervenientes, fruto da atual condição do ensino do latim em Portugal. Do conjunto de escolas contactadas nem todas responderam assertivamente ao nosso pedido de colaboração.

231

Sabemos, por experiência própria, que o trabalho docente é complexo e exigente, mas gostaríamos de ter contado com uma maior partilha de experiências.

Para além das limitações que encontrámos, importa, neste ponto, destacar outras possibilidades que podiam ter sido exploradas. O contacto com um público diferente contribuiria para um maior enriquecimento e diversificação das respostas. Incluímos aqui os professores que também lecionam a disciplina de português ao 9.º ano de escolaridade, os psicólogos ligados à orientação vocacional e os professores universitários das áreas de Direito, de Turismo ou de Língua e Literatura Portuguesa. Acreditamos que os seus contributos teriam sido importantes e alargariam o âmbito do nosso trabalho. Serão linhas de investigação futuras que pensamos desenvolver em colaborações diferentes e que virão complementar este estudo.

Terminamos este trabalho de fundo com uma sugestão não só dirigida aos intervenientes diretos, mas à sociedade em geral, ao próprio sistema de ensino, e que passa, simplesmente, pela urgência de se cumprir o que está na lei e permitir que todas as disciplinas tenham o mesmo tratamento por parte de quem toma decisões.

As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico – em suma à pessoa concreta que todos somos.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

BIBLIOGRAFIA

- Adão, A. & Remédios, M. J. (2008). Memória para a frente, e o resto é lotaria dos exames. A reforma do ensino liceal em 1947. *Revista Lusófona de Educação*, 12, 41-64.
- Adrados, F. R. (1989). Didática de las humanidades clássicas. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Alarcão, I. (1991). A didáctica curricular. Fantasmas, sonhos, realidades. In Martins, I. et al. (Ed.), Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino (299-310). Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2002). De que se fala quando se fala de Didáctica. In E., Medeiros (Coord.) *I Encontro de Didácticas nos Açores* (31-48). Universidade dos Açores.
- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didática de língua em Portugal. In Bizarro, R. (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspecivas?* (10-14). Porto: Areal Editores.
- Amarante, J. (2013). Dois tempos da cultura escrita em latim no brasil: tempo da conservação e o tempo da produção discursos, práticas, representações proposta metodológica. Tese de doutoramento, Universidade Federal da Bahia, Salvador-Bahia, Brasil.
- Amarante, J. (2013). O professor e o método: papéis, diálogos e dilemas. *Estudos Linguísticos e Literários*, 48, 62-90.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*, Porto: Edições ASA.
- Andrade, A. I., Araújo, M. H. A, Moreira, A., Sá, C. M. & Vieira, F. (1992). Para uma caracterização do estado actual da Didáctica das Línguas em Portugal: alguns dados preliminares. *Revista Portuguesa de Educação* (5), 65-76.
- Antón, B. (2002). Emblemática y didáctica del latín. *Insignis pietate Ciconia. Revista de Estudios Latinos* (2), 199-233.

- Anunciação, C. (2014). Latim privado e público: uma perspetiva analítica do envolvimento dos alunos na aprendizagem do latim nas escolas do séc. XXI, In *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*, Lisboa, 187-200.
- Ballester, 1. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Baños Baños, J. (2009). Cómo analizar un texto en latín: consideraciones sobre la didáctica de la Gramática latina. In *Reduca (Filologia)*. *Series Classica* 1, 50-68.
- Bardin, L. (1995). Análisis de contenido. (3º ed.). Madrid: Akal.
- Besse, H. (1989). De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/aprentissage des langue. In *Langue Française* 82, 28-43.
- Block, A. D. (1984). A taxonomia dos objectivos da disciplina de latim. e*Classica*, 11, Lisboa. Acedido a 30 de junho de 2017, em http://www.tmp.letras.ulisboa.pt/eclassica.
- Bolaños, A. & González, E. (2004). Literatura y lengua en diálogo. *Glosas Didácticas*, *Revista Elecrónica Internacional*, 11, 221-229. Acedido a 20 de junho de 2017, em https://dialnet.unirioja.es/revista/7674/A/2004.
- Bolívar, A. (1995), El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular, Grupo FORCE, Granada.
- Bolívar, A. (2008), Competencias básicas de la ciudadanía y aprendizaje de las lenguas, In Bizarro, R. (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspecivas?*. Porto: Areal Editores, 25-42.
- Borregana, A. A. (1993). A Didáctica da língua latina baseada na sua qualidade de língua-mãe do português. In *As Línguas Clássicas investigação e ensino*. Actas, Coimbra, Faculdade de Letras, 199-206.
- Borregana, A.A. & Borregana, A. R. (2005). Novo método de Latim, 10.º ano, Raiz Editora.
- Borregana, A.A. & Borregana, A. R. (2005). Novo método de Latim, 11.º ano, Raiz Editora.
- Borregana, A.A. (1997). Perspectiva pedagógica do actual programa de latim. In *Clássica 22*, Lisboa, 241-243.
- Brand, I. (2007). Hacia la búsqueda de nuevas estratégias para la enseñanza del latín a estudiantes de idiomas modernos en institutos de educación superior. *Revistas Universitarias SaberULA*. Venezuela, 7-15.

- Brandão, José Luís (coord.) e Oliveira, Francisco de (coord.) (2015). *História de Roma Antiga, volume I: das origens à morte de César*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Buescu, M. L. (1966). A tradução nas aulas de Latim Fundamentos, validade e metodologia, In *Estudos de Castelo Branco, Revista de História e Cultura*, 20, 7-21.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergência de un campo científico específico. In *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 209-217.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. In *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 23-41.
- Carneiro, M. (1995). O ensino da gramática nas aulas de latim. In *As línguas clássicas: investigação e ensino-II*, Coimbra, 37-47.
- Cicu, L. (2003). Il Lento naufragio della cultura clássica. In Sandalion, 23-25, 163-180.
- Coménio, J. A. (1649). *Didactica Magna* (Introd., trad. e notas de J. F. Gomes). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (6.ª ed. 2015).
- Coppola, G. (2014). Proposte per una didattica delle lingue classiche. In Mosaico I, 20-35.
- Cravo, C. & Marques, S. (2018). A presença do mundo clássico no ensino básico em Portugal A etimologia como recurso didático no âmbito da disciplina de «Introdução à cultura e línguas clássicas». In Justicia, L. J. y Puertas, A. J. Q. (eds.) *Ianus: innovación docente y reelaboraciones del legado clásico* (59-70), Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cravo, C. & Marques, S. (Coords.) (2017), O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas. In *Humanitas Supplementum estudos monográficos*, Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Cravo, C. (2011). [Recensão a] Latina Didaxis XXI; Latina Didaxis XXII; Latina Didaxis XXIII; Latina Didaxis XXIV. In *Humanitas* (738-742), vol. 63, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cravo, C., Acácio, R. & Marques, S. (2019). Uma experiência colaborativa de produção e aplicação de exercícios interativos para o ensino/aprendizagem do latim na FLUC. In *Thamyris*, 10, Málaga.
- Damião, M. H. & Martins, I. (2019). O voo de Ícaro ou o património perdido no «currículo do futuro», *UNES*, 7, 12-24.
- Damião, M. H. (2015). Desenvolvimento de competências ou transmissão de conhecimento: acerca da necessidade de superar uma antinomia curricular no Ensino Universitário. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 49-1, 59-82.

- Damião, M. H. (2016). Nota de abertura do 1.º Colóquio em Didáctica e Ensino da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Damião, M. H. (2019). Educar para quê? A orientação do currículo escolar na contemporaneidade, Conferência proferida na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Brasil.
- Damião, M. H. (2019). Participação das empresas e atribuições do Estado no currículo da escola pública. Notas para uma reflexão aprofundada. In *O currículo escolar na contemporaneidade: das orientações/recomendações supra e internacionais à legitimação nacional e local identificação e discussão das suas bases, do Grupo Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais*, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), Universidade de Coimbra.
- Damião, M. H. 2010. A (in)dispensabilidade de ensinar. In *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos/Porto Editora.
- Damião, M. H., Prata, M. J. & Festas, I. (2011). A presença da cultura clássica no ensino básico e secundário. Trabalho apresentado em XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Guarda.
- Delgado, J.J. (1959). El Latín y su didáctica. Metodologia de la traduccion. In *Estudios Clásicos*, Tomo 5 (28), 153-171.
- Delgado, J.J. (1965). Dos nuevos métodos de latín. In *Revista de Educacion Estudios*, LXI, 93 100.
- Dolz, J., Gagnon R. & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en processo de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In Ph. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Proyect of the A.E.R.A.* (486-516). New York: Macmillan.
- Dugdale, E. (2011). Lingua latina, língua mea: creative composition in beginning latin. *Teaching Classical Languages*, 1-23.
- Engelsing, E. M. (2014). Latim, biquíni e sinfonia discordante: Línguas Clássicas e Metodologia de Ensino. In *Organon*, Porto Alegre, 29, 99-121.
- Faria, E. (1959). Introdução à Didática do Latim. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.
- Festas, I. & Castro, S. L. (2013). Aprendizagem e cognição em áreas específicas: Leitura, escrita, compreensão, composição de textos, ciências e estudos sociais. In *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação*, Lisboa: Climepsi Escolar Editora, 395-443.

- Festas, I. (2011). Compreensão de textos e métodos activos. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, 225-253.
- Festas, I. (2015). A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. In *Educação e Pesquisa*, 41 (3), 713-727.
- Fidalgo-Blanco, A. (2015). 3 ejemplos y contraejemplos que nos ayudaran a entender qué es la innovación educativa. In *Innovacion Educativa* Blogue. Acedido a 5 de setembro de 2018, em https://innovacioneducativa.wordpress.com.
- Franco, C. (2017). Il latino come strumento di mediazione culturale. Un'esperienza didattica in classi multietniche. In *ClassicoContemporaneo*, *3*, 1-25.
- Freire, A. (1961). A pedagogia do latim. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano II, 2, 269-299.
- Freire, M. T. (1994). O Latim no Ensino Secundário, Língua e Cultura-Reflexão para uma Didáctica. In *Boletim de Estudos Clássicos*, 21, 61-64.
- Freire, M. T. (1997). Aprender Latim hoje: otium an negotium?. In Colóquio Clássico Actas, Aveiro, 189-201.
- Gagné, R. M. (1975). Essentials of learning for instruction. Hindsale, Illinois: Dryden Press.
- Galisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gomes, L. S. (1973). Lugar e necessidade do Latim no currículo liceal. In Colóquio sobre o Ensino do Latim-Actas, 51-63.
- Gusdorf, G. (1968). *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. Lisboa: Livraria Morais Editora.
- Hesíodo. *Teogonia*. (Prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira. Introdução, tradução e notas de Ana Elias Pinheiro e de José Ribeiro Ferreira). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- Hesíodo. *Trabalhos e Dias*. (Prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira. Introdução, tradução e notas de Ana Elias Pinheiro e de José Ribeiro Ferreira). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Husillos García, M.L. (2011). Herramientas para le enseñanza de la cultura clássica. In *Thamyris*, 2, 3-14.

- Jabouille, V. (1992). Formação de Professores de Latim: uma Perspectiva Universitária. In *Clássica 18*, 121-126.
- Jabouille, V. (1993). Eu, professor de latim: hoje e amanhã. In Clássica, 19, 37-54.
- Junqueiro, J. A. (1992). Experiências de trabalho em Didáctica das Línguas Clássicas. In *Clássica*, 18, 115-120.
- Junqueiro, J. A. (1993). Contributos metodológicos para o ensino-aprendizagem do Latim na fase de iniciação relatório de uma aula. In *Mathesis*, 2, 191-227.
- 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. In *Thamyris*, 3, 3-69.
- Leite, L. R. & Barbosa e Castro, M. (2014). *O ensino de língua latina no Brasil: percurso e perspectivas*. Fundação de Apoio à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES), 53-77.
- Lerma, G. L. & Ambròs, A. (2016). Enseñanza de la lengua latina: resultados preliminares sobre las ventajas e inconvenientes en el empleo de diferentes metodologias. In *Methodos*, 3, 67-105.
- Lerma, G. L. Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua latina (2015). Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, Espanha.
- López López, M. (1990). Algunas observaciones sobre didactica universitaria del latin para «latino-resistentes». In *Annals de l'Institut d'Estudis Gironins*, 31, 297-306.
- López-Muñoz, M. (2014). ¿Qué debe saber (hacer) un filólogo clásico?, 123-137, Acedido a 15 de dezembro de 2018, em https://dialnet.unirioja.es/.
- López-Muñoz, M. (2016). El latín y la competencia traductora en los grados de filologías modernas. In *Quantus qualisque*, homenaje al professor Jesús Luque Moreno, Granada, 287-298.
- Lourenço, F. (2019). Nova Gramática do Latim. Lisboa: Quetzal Editores.
- Lourenço, F. (2020). Latim do zero. Lisboa: Quetzal Editores.
- Louro da Fonseca, C. A. (1977). Sic itur in urbem, Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos.
- Macías Villalobos, C. (2013). Aplicaciones didácticas de los videojuegos en el ámbito del mundo clásico. In *Revista de Estudios Latinos*, 13, 203-238.
- Macías Villalobos, C. (2015). Algunas consideraciones y materiales para abordar la enseñanza del latín según una metodología híbrida. In *Thamyris*, 6, 201-300.

- Macías, C. & Ortega, J. M. (2003). Mitología clásica, didáctica e internet. In *Faventia*, 25/1, 97-124.
- Macías, C. & Ortega, J. M. (2004). Al mundo clásico a través de la imagen: bancos de imágenes en Internet. In *Revista de Estudios Latinos*, 4, 239-268.
- Macías, C. (2001). Internet y la didáctica. In *Revista de Estudios Latinos*, 1, 203-236.
- Macías, C. (2004). El papel de internet en el cussículo de clássicas. In *Minerva, Revista de Filiogía Clásica*, 17, 203-226.
- Macías, C. (2007). La web 2.0 y sus aplicaciones en el ámbito de la Filología Clásica. In *Revista de Estudios Latinos*, 7, 231-258.
- Macías, C. (2009). Las actividades de trabajo en grupo en un entorno tecnológico. El caso de las lenguas clássicas. In *Revista de Estudios Latinos*, 9, 209-234.
- Macías, C. (2013). Entrevista com Carlos Cabanillas: el papel de las TIC en la innovación educativa en el ámbito de las materias de clássicas. In *Thamyris*, 4, 3-9.
- Maldonado, S. R. (2015). Proyecto *Sal Musarum ad Iuuenes Studiosos Collatus*: una adaptación moderna de los métodos de los humanistas para la enseñanza de la lengua latina. In *Thamyris*, 6, 167-200.
- Maldonado, S. R. (2017). Cur nunc, iuuenes, barbaries non cadit?", conferência promovida pelo Núcleo de Estudos em Ensino, FLUC.
- Maldonado. J. (1541). *Quædam opúsculo nunc primum in lucem edita*. Burgos, Juan de Junta.
- Maldonado. J. (1549). Opúsculo quædam docta simul et elegantia, Burgos, Juan de Junta.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: Concepto, objeto y finalidades. In Sepúlveda, F., Rajadell, N. (Coords) *Didáctica General para Psicopedagogos* (23-57). Madrid: UNED.
- Martinand, J.L. (2008). Didáctica e didácticas. Esboço problemático. In Estrela, A. (Org.) Investigação em Educação, Teorias e Prácticas (147-167). Educa, Unidade de ID de Ciências da Educação.
- Martins, C. (2008 c). O papel diferenciado de Subsistemas de memória de longo prazo nos processos de aquisição e de aprendizagem de uma 12: o modelo declarativo/procedimental e as suas consequências para o ensino de línguas não maternas. In Corrêa-Cardoso, J. & Fialho, M. C. (coord.) *A Linguagem na Polis* (99-119), Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Martins, I. & Soares, J. (1994). Latim 2 Língua e Civilização (11.ºano), Coimbra: Almedina.
- Martins, I. & Freire, T. (2004). Noua Itinera 10.º ano, Edições ASA.

- Martins, I. & Freire, T. (2005). Noua Itinera 11.º ano, Edições ASA.
- Martins, I. & Soares, J. (1995). Latim 3 Língua História Literária Cultura (12.ºano), Coimbra: Almedina.
- Martins, I. (1992). A Expressão Escrita na Iniciação ao latim: uma proposta didáctica. In *Clássica* 18, 59 -64.
- Martins, I., Damião, M. H., Azevedo, A., Dias, P. B., Brandão, J. L. & Cravo, C. (2015). Reintrodução das línguas e cultura clássicas no sistema educativo português. In *Humanitas* (324-326), vol. LXVII, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Melo, A. (1995). O ensino do vocabulário latino: etimologia e evolução semântica. In *As* Línguas *Clássicas: investigação e ensino-II*, Coimbra, 99-114.
- Miraglia, L. (1996). Como latin é (não) ensinado. Acedido a 20 de setembro de 2017, em http://www.culturaclasica.com/lingualatina/miraglia.htm.
- Miranda, M. (2009). Código Pedagógico dos Jesuítas Ratio Studiorum, da Companhia de Jesus, Lisboa: Esfera do Caos Editores.
- Nérici, I. (1960). *Introdução à Didática Geral Dinâmica na Escola*. Editora Fundo de Cultura, Rio de Janeiro.
- Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.) (2003), *Didácticas e metodologias da educação: Percursos e desafios*, Vol. 2, Évora: Departamento de Pedagogia e Educação: Universidade de Évora.
- Nogueira, A. F. (1999), Os rostos de Jano: reflexão sobre a avaliação nas aulas de Latim. In *III Colóquio Clássico Actas*, DLC, Universidade de Aveiro, 251-261.
- Novais Faria, M.C., (1973). Metodologia do Latim. In *Coloquio sobre o Ensino do Latim Actas*, Coimbra, 65-88.
- Nussbaum, M. (2015). Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes.
- Oliveira, C. (2016). Aprendizagem e memória: intersecções e implicações para a prática pedagógica. In *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 7, 1, 85-110.
- Ordine, N. (2016). *A utilidade do inútil* (trad. de Luiz Carlos Bombassaro), Rio de Janeiro, 125-141.
- Ordine, N. (2017). *A utilidade dos saberes inúteis*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 7-12.
- Ovídio, Arte de Amar, Livro I, Tradução de Carlos A. André (2014), Livros Cotovia.

- Pérez, J. L. (2011-2012). Los Diálogos de Vives y la Didáctica de la lengua. In *Cauce*, 34-35, Múrcia, 275-294.
- Peris, E. M. (2008). Enseñanza de lenguas y fomento de valores: el pluringuismo en el mundo actual. In Bizarro, R. (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspecivas?* (43-52). Porto: Areal Editores.
- Perucci, A. F. (1999). Ciladas da diferença. São Paulo: Editora 34.
- Pighi, G.B. et alii (1955). Didattica del Latino. Roma: Angelo Signorelli Editore.
- Pimentel, C. (1993). Cultura Clásica Factor de união ou de desunião?. In *Classica*, 19, Lisboa, 5-10.
- Quintana Cabanas, J. M. (2005). Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentales. In *Ensaio: aval.pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, 46, 55-66.
- Quintana Cabanas, J.M. (2011). Una Crítica a los actuales sistemas educativos. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, p. 113-123.
- Ramalho, A. C. (1956). O Latim no liceu português. Comunicação apresentada ao IV Congresso da União Nacional, 246-253.
- Reguero, M. C. (2015). Los Mitos Griegos en la Literatura Infantil del S. XIX. In *Thamyris*, 6, 87-110.
- Rocha Pereira, M. H. (1982). *Estudos de História da Cultura Clássica*, volume 2, Cultura Romana, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, M. (1992). A leitura no processo de ensino/aprendizagem das línguas clássicas. In *Clássica Boletim de Pedagogia e Cultura*, 18, Lisboa, 223-231.
- Savater, F. (1997). O valor de educar. Lisboa: Dom Quixote.
- Schiappa, M. T. (1999). Iniciação ao Latim para adultos na faculdade, In *III Colóquio Clássico Actas*, Universidade de Aveiro, 237-249.
- Séneca. *Cartas a Lucílio* (tradução, prefácio e notas de J. A. Segurado e Campos), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2018).
- Sequeira, S. (1992). A leitura funcional na Didáctica das Línguas Clássicas. In *Clássica*, 18, 195-204.
- Shulman, L. S. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In *Cadernoscenpec*, São Paulo, v. 4, 2, 196-229.
- Simão, C. (1992). Didáctica das Línguas Clássicas Experiências e Propostas. In *Clássica*, 18, 173-177.

- Soares, J. (1993). *Latim 1 Iniciação ao Latim e à Civilização Romana* (10.ºano), Coimbra: Almedina.
- Soares, J. (1993). Para uma reflexão sobre manuais escolares. In *Boletim de Estudos Clássicos*, 20, Coimbra, 75-93.
- Stodolsky, S. S. (1991). La importancia del contenido en la enseñanza: Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stoer, S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»?". In *Análise Social* (793-822), vol. XIX.
- Tavares, J. (1998). Construção do conhecimento e aprendizagem". In *Conhecer, Aprender, Avaliar*, org. Almeida, L. S. & Tavares, J., Porto: Porto Editora, 11-30.
- Torrão, J. M. N. (1994). O Ensino de Latim: Exigência ou Sedução?. In *Clássica*, 20, Lisboa, 357-366.
- Torrão, J. M. N. (1997). A aquisição de vocabulário e o uso de dicionário. In *II Colóquio Clássico* Actas, Aveiro, 175-187.
- Umbelino, L. (2018). O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise. In *Cadernos de Pesquisa*, vol. 48, 167, 192-202.
- Valcárcel, V. (1995). La traducción del latín. In *Didáctica del Latín. Actualización científico-pedagógica*. Ed. Clásicas, Madrid, 89-110.
- Veiga, F. & Magalhães, J. (2013). Psicologia e Educação. In *Psicologia da Educação Teoria, investigação e aplicação*, Lisboa, 27-66.
- Veiga, F. (2013). Apresentação. In *Psicologia da Educação Teoria, investigação e aplicação*. Lisboa, 17-22.
- Veiga, F. et al (2013). Gestão da sala de aula: Perspetiva psicoeducacional. In *Psicologia da Educação Teoria, investigação e aplicação*, Lisboa, 543-581.
- Vergílio, As Geórgicas, Livro II, Tradução de Gabriel A. F. Silva (2019), Livros Cotovia.
- Verney, L. A. (1746). *Verdadeiro método de estudar* (prefácio e notas de Joaquim Ferreira) Porto: Editorial Domingos Barreira, 3.ª edição (1949).
- Vieira, D. (1999). Estudo/aprendizagem do vocabulário nos estudos iniciais do Latim. In *III Colóquio Clássico-Actas*, Aveiro, 225-236.
- Wülfing, P. (1986), *Temi e problemi della didattica delle lingue classiche*. Com premessa di Carlo Santini. Roma.

- Young, M. (2010). The future of education in a knowledge society: the radical case for a subject-based curriculum. In *Pacific-Asian Education*. Auckland, v. 22, 1, 21-32.
- Young, M. (2011). Why educators must differentiate knowledge from experience. In *Pacific-Asian Education*. Auckland, v. 22, 1, 5-7.
- Young, M. (2014). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso" (Entrevista de C.V.A. Galian & P.B. J. Louzano). In *Educação e Pesquisa*, vol. 40, 4, 1109-1124.
- Zabalza, M. (1992). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto. Edições ASA.

Documentos Consultados

- Conselho Nacional de Educação (1989). Parecer n.º 6/89, Novos Planos Curriculares para o Ensino Básico e Secundário. Diário da República 2.ª série, de 7 de junho.
- Conselho Nacional de Educação (1989). *Recomendação n.º 1/89, Acompanhamento do processo de implementação da reforma educativa*. Diário da República 2.ª série, de 27 de janeiro.
- Conselho Nacional de Educação (1992). *Recomendação n.º 2/92, Dimensão Europeia da Educação*. Diário da República 2.ª série, de 16 de fevereiro de 1993.
- Conselho Nacional de Educação (1993). Parecer n.º 4/93, Reestruturação dos Grupos de Docência e Definição das Habilitações Necessárias para a Leccionação dos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República 2.ª série, de 18 de janeiro de 1994.
- Conselho Nacional de Educação (1993). Parecer n.º 3/93, Democratização e Qualidade de Ensino. Diário da República 2.ª série, de 15 de fevereiro de 1994.
- Conselho Nacional de Educação (1998). *Recomendação n.º 3/98, O Ensino Secundário em Portugal*. Diário da República 2.ª série, de 5 de novembro de 1998.
- Conselho Nacional de Educação (2004). *Parecer n.º 2/2004, Lei de Bases da Educação/do Sistema Educativo*. Diário da República 2.ª série, de 18 de fevereiro de 2004.
- Conselho Nacional de Educação (2010). Recomendação n.º 2/2010, Recomendação sobre o Estado da Educação 2010 Percursos Escolares. Diário da República 2.ª série, de 2 de novembro de 2010.

- Conselho Nacional de Educação (2012). *Parecer n.º 2/2012, Parecer sobre a Revisão Curricular Ens. Básico e Secundário.* Diário da República 2.ª série, de 7 de março de 2012.
- Conselho Nacional de Educação (2018). *Parecer n.º 11/2018, Parecer sobre o Currículo dos ensinos básico e secundário.* Diário da República 2.ª série, de 28 de maio de 2018.
- Conselho Nacional de Educação (2019). Recomendação n.º 3/2019, Recomendações sobre qualificação e valorização de professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República 2.ª série, de 31 de julho de 2019.
- Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica (1974). Latim: ensino liceal: programa para o ano lectivo 1974-1975. Lisboa: Secretaria-Geral, Divisão de Documentação. Consultado em: http://sibme.sec-geral.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Cultura, Direcção-Geral do Ensino Secundário (1978). *Programa da disciplina de latim 10.o ano [Texto policopiado]: curso complementar*. Lisboa: D.G.E.S.. Consultado em: http://sibme.sec-geral.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Cultura, Direcção-Geral do Ensino Secundário (1979). *Programa da disciplina de latim 11.o ano [Texto policopiado]: curso complementar*. Lisboa: D.G.E.S.. Consultado em: http://sibme.sec-geral.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Ciência (1980). *Programa de latim 12.o ano: via de ensino*. Lisboa. Consultado em: http://sibme.sec-geral.mec.pt/.
- Ministério da Educação (1983). Programas mínimos das disciplinas: lit. portuguesa: inglês (nível superior): inglês (nível inferior): filosofia: alemão: latim: geografia: história: grego: francês (nível superior): francês (nível inferior): ano lectivo 1982/83. Lisboa. Consultado em: http://sibme.sec-geral.mec.pt/.
- Ministério da Educação (1984). Programas das disciplinas: lit. portuguesa: latim: grego: francês (nível inferior): francês (nível superior): inglês (nível inferior): inglês (nível superior): alemão (nível inferior): alemão (nível superior): história: filosofia: geografia: ano lectivo 1983/84. Lisboa. Consultado em: http://sibme.sec-geral.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Ciência. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991). *Programas de latim: grego: ensino secundário*. Lisboa. Consultado em: http://sibme.sec-geral.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Ciência. Departamento do Ensino Secundário. (1995). *Latim 10o, 11o e 12o anos [Texto policopiado]: orientações de gestão do programa*. Lisboa. Consultado em: http://sibme.sec-geral.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Ciência. Departamento do Ensino Secundário. (2001). Programa latim A 10o ou 11o anos: cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas. Isaltina

- das Dores Figueiredo Martins, Maria Leonor dos Reis Sardinha, Maria Margarida Pereira Peres Brandão Gomes da Silva. Lisboa. Consultado em: http://sibme.sec-geral.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Ciência. Departamento do Ensino Secundário. (2001). *Programa de latim A 11o ou 12o anos: cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas*. Isaltina Martins, Leonor Sardinha, Margarida Brandão Gomes da Silva. Lisboa. Consultado em: http://sibme.sec-geral.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Ciência. Departamento do Ensino Secundário. (2002). *Programa de latim B 12o ano: cursos científico-humanísticos de línguas e literaturas*. Isaltina Martins, Leonor Sardinha, Margarida Brandão Gomes da Silva. Lisboa. Consultado em: http://sibme.sec-geral.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação. (2015). Metas curriculares de latim a do ensino secundário, 10.º e 11.º anos. Maria Cristina Pimentel Maria Alice Costa. Lisboa. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Latim A, 10.*° e 11.° anos, e Latim B, 12.° ano. Lisboa. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário*. Helena C. Buescu, Luís C. Maia, Maria Graciete Silva, Maria Regina Rocha. Lisboa. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, Helena C. Buescu, José Morais, Maria Regina Rocha, Violante F. Magalhães. Lisboa. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português 9*.º ano. Lisboa. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/.
- Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português 10*.°, 11.° e 12.° anos. Lisboa. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/.
- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Edições ASA.
- ACL (1997). *Standards for Classic Language Learning*. Consultado em: https://www.aclclassics.org/Portals/0/Site%20Documents/Publications/Standards_Classical_Learning.pdf.

- ACL (1997). *Standards for Latin Teacher Preparation* (1997). Consultado em: https://www.aclclassics.org/Portals/0/Site%20Documents/Publications/LatTeachPrep2010 Stand.pdf.
- EDUSCOL (2020). Langues et cultures de lÁntiquité Introduction aux ressources Quelle sont les grandes lignes de la rénovation pédagogique des LCA. Consultado em: https://eduscol.education.fr/1696/programmes-et-ressources-en-langues-et-cultures-de-lantiquite-voie-gt.
- UNESCO (2010). *Um tesouro a descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Consultado em: http://www.ceeja.ufscar.br/relatorio-jacks-delors.
- CEDEFOP (2016). Application of learning outcomes approaches across Europe (a comparative study), European Centre for the Development of Vocational Training, Louxembourg, Publications Office of the European Union. Consultado em https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3074.
- OCDE (2018). Preliminary views on the "Project for Autonomy and Flexibility", 9 February 2018". Consultado em https://www.dge.mec.pt.
- FLUC (2019). *Plano de estudos da licenciatura em Estudos Clássicos*. Consultado em: https://apps.uc.pt.
- FLUL (2019) *Plano de estudos da licenciatura em Estudos Clássicos*. Consultado em: https://www.letras.ulisboa.pt.
- FLUC (2019) *Plano de estudos da licenciatura em Línguas Modernas*. Consultado em: https://apps.uc.pt/courses.

Legislação Consultada

- Ministério da Educação e Ciência (1947). *Decreto-Lei n.º 36507*. Diário da República 1.ª série, de 17 de setembro.
- Ministério da Educação e Ciência (1967). *Decreto-Lei n.º 47587*. Diário da República –, 1.ª série, de 10 de março.
- Ministério da Educação e Ciência (1973). *Lei n.º 5/73*. Diário da República –, 1.ª série, de 25 de julho.
- Ministério da Educação e Ciência (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86*. Diário da República 1.ª série, de 8 de abril.

- Ministério da Educação e Ciência (1989). *Decreto-Lei n.º 286/89*. Diário da República –, 1.ª série, de 29 de agosto.
- Ministério da Educação e Ciência (1990). *Portaria n.º 244/90*. Diário da República –, 1.ª série, de 5 de abril.
- Ministério da Educação e Ciência (1990). *Portaria n.º 782/90*. Diário da República –, 1.ª série, de 1 de setembro.
- Ministério da Educação e Ciência (2001). *Decreto-Lei n.º 7/2001*. Diário da República 1.ª série, de 18 de janeiro.
- Ministério da Educação e Ciência (2004). *Decreto-Lei n.º 74/2004*. Diário da República –, 1.ª série, de 26 de março.
- Ministério da Educação e Ciência (2005). *Decreto-Lei n.º 42/2005*. Diário da República 1.ª série, de 22 de fevereiro.
- Ministério da Educação e Ciência (2005). Lei n.º 49/2005 Lei de Bases do Sistema Educativo (Anexo). Diário da República –, 1.ª série, de 30 de agosto.
- Ministério da Educação e Ciência (2006). *Decreto-Lei n.º 27/2006*. Diário da República –, 1.ª série, de 10 de fevereiro.
- Ministério da Educação e Ciência (2007). *Decreto-Lei n.º 272/2007*. Diário da República –, 1.ª série, de 26 de julho.
- Ministério da Educação e Ciência (2011). *Decreto-Lei n.º 50/2011*. Diário da República—, 1.ª série, de 8 de abril.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Despacho Normativo n.º 5306/2012*. Diário da República –, 2.ª série, de 18 de abril.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Despacho Normativo n.º 13-A/2012*. Diário da República –, 2.ª série, de 5 de junho.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Decreto-Lei n.º 139/2012*. Diário da República –, 1.ª série, de 5 de julho.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Portaria n.º 243/2012*. Diário da República –, 1.ª série, de 10 de agosto.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Despacho Normativo n.º 7/2013*. Diário da República –, 2.ª série, de 11 de junho.
- Ministério da Educação e Ciência (2014). *Decreto-Lei n.º 79/2014*. Diário da República –, 2.1ª série, de 14 de maio.
- Ministério da Educação e Ciência (2014). *Despacho Normativo n.º 6/2014*. Diário da República –, 2.ª série, de 26 de maio.

DIDÁTICA DAS LÍNGUAS CLÁSSICAS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

- Ministério da Educação e Ciência (2017). *Despacho Normativo n.º 6478/2017*. Diário da República –, 2.ª série, de 26 de julho.
- Ministério da Educação e Ciência (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018*. Diário da República –, 1.ª série, de 6 de julho.
- Ministério da Educação e Ciência (2018). *Portaria n.º 226-A/2018*. Diário da República –, 1.ª série, de 7 de agosto.

ANEXOS



Ex.mo Sr. Diretor-Geral da Direção Geral da Educação

Dr. José Vítor Pedroso

Maria Helena Lopes Damião da Silva, professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e da Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra, na qualidade de co-orientadora da Tese de Doutoramento na área de Línguas Clássicas, ramo "Mundo Antigo", área de especialização "Didática das Línguas Clássicas" da Faculdade de Letras da mesma Universidade, subordinada ao título *Uma perspetiva sobre a Didática das Línguas Clássicas no ensino português*, vem solicitar a V.ª Ex.ª autorização para que a doutoranda, Mestre **Fátima Margarida Mendes dos Reis de Sá Ferreira**, aplique os questionários que se anexam aos **diretores**, **professores** e **alunos** de escolas públicas onde funciona Latim A, a fim de estudar a perspetiva destes sujeitos em relação a esta disciplina de opção

Coimbra, 24 de abril de 2017

(Maria Helena Lopes Damião da Silva)

Manz Blue Ger Danier de Silve

(hdamiao@fpce.uc.pt ou titamargarida@gmail.pt)

Designação da investigação: Estudo da Didática do Latim no Ensino Secundário em Portugal

Enquadramento: O projeto de investigação que desenvolvemos encontra-se integrado no Programa de Doutoramento em "Línguas Clássicas", ramo "Mundo Antigo", área de especialização "Didática das Línguas Clássicas" da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Este projeto decorre da constatação do estado precário em que o estudo das Línguas Clássicas se encontra um pouco por toda a Europa – em países como Espanha, França, Itália e Reino Unido –, com especial destaque para Portugal. Fazendo uma focalização no Latim, a nossa abordagem incide na sua didática, sendo que numa primeira fase, esta para a qual pedimos a presente autorização, pretendemos conhecer a perspetiva dos diretores, professores e alunos em relação a essa disciplina de opção.

Objetivos: De modo concreto pretendemos:

- Conhecer a perspetiva dos diretores das escolas em que o Latim é opção. Isto significa:
 - apurar razões da inclusão da disciplina nas opções da escola;
 - perceber a importância que atribuem à disciplina.
- Conhecer a perspetiva dos **professores** em relação à disciplina de Latim A. Isto significa:
 - recolher dados relativos ao funcionamento geral da disciplina;
 - perceber a importância que atribuem à disciplina.
- Conhecer a perspetiva dos **alunos** em relação à disciplina de Latim. Isto significa:
 - apurar razões que os levam a escolher a disciplina;
 - perceber a importância que atribuem à disciplina.

Procedimentos: A concretização destes objetivos, implica um levantamento de dados em escolas que incluem na sua oferta formativa a disciplina de Latim, e concretiza-se no questionamento dos seus diretores, professores e alunos.

Instrumentos: O instrumento que utilizaremos é questionário com três versões: para diretores de escolas que disponibilizam a disciplina, para professores que a lecionam, e para alunos que optaram por ela.

População: Considerando que em Portugal um número reduzido de escolas concretizam a oferta da disciplina, pretendemos que o estudo abranja toda a população. A saber:

- Diretores de escolas onde o Latim A figure nas opções de escolha;
- Professores de Latim A;
- Alunos de Latim A.

Questionário Versão Alunos

Caro(a) estudante.

Estou a realizar um estudo sobre a opção de Latim A por parte dos estudantes do ensino secundário. Gostaria de ter a sua perspetiva, traduzida na resposta a este questionário. Todas as informações que me proporcionar só servirão para esse fim e serão mantidas confidenciais.

Muito obrigada pela sua colaboração,

Fátima Ferreira

Idade : anos. Sexo: Masculino Feminino
Escola que frequenta:
Ano de escolaridade: 10.º 11.º Pretende continuar estudos superiores? Sim Não
Se respondeu sim, que curso gostaria de seguir?
Para as duas perguntas que se seguem, pode escolher mais do que uma opção.
1. Como teve conhecimento da existência da disciplina de Latim A na sua escola? 1.1 Através de um/vários professor/es1.2 Através de colegas1.3 Pelos pais1.4 Fez uma pesquisa por si mesmo(a)1.5 Outro. Qual?
 2. Em média, quanto tempo semanal dedica ao estudo da disciplina de Latim A? 2.1 Mais de 5 horas. 2.2 Entre 3 e 5 horas. 2.3 Menos de 3 horas. 2.4 Entre 1 e 2 horas. 2.5 Menos de 1 hora.

Explicite a sua opinião em relação a cada uma das afirmações que se seguem usando a escala: 1. Discordo totalmente 2. Discordo parcialmente

- **3.** Indiferente
- 4. Concordo parcialmente5. Concordo totalmente

3. A 1	minha opção pela disciplina de Latim A foi motivada por					
3.1	Ter curiosidade em aprender uma língua nova.	1	2	3	4	5
3.2	Pensar que o Latim contribui para a aprendizagem noutras disciplinas.	1	2	3	4	5
3.3	Pensar que o Latim pode ser útil para o percurso profissional.	1	2	3	4	5
3.4	Achar que contribui para o enriquecimento pessoal.	1	2	3	4	5
3.5	Outra possibilidade:	1	2	3	4	5

4. As	reações por parte de pessoas próximas a essa sua opção foram de					
4.1	Indiferença.	1	2	3	4	5
4.2	Admiração.	1	2	3	4	5
4.3	Desencorajamento.	1	2	3	4	5
4.4	Incentivo.	1	2	3	4	5
4.5	Outra possibilidade:	1	2	3	4	5

5. Pa	ra si, o interesse da disciplina de Latim A reside sobretudo					
5.1	Nas questões de civilização e cultura.	1	2	3	4	5
5.2	Na leitura e análise de textos.	1	2	3	4	5
5.3	Na análise gramatical.	1	2	3	4	5
5.4	Nos exercícios de tradução.	1	2	3	4	5
5.5	Na versão para Latim.	1	2	3	4	5
5.6	Na relação com a língua portuguesa e a sua cultura.	1	2	3	4	5
5.7	Nas questões de etimologia e evolução do Latim ao Português.	1	2	3	4	5
5.8	Em saber aplicar frases em Latim em contextos específicos.	1	2	3	4	5
5.9	Outra possibilidade:	1	2	3	4	5

6. Pa	ra si, na disciplina de Latim A, é fácil					
6.1	Estudar questões de civilização e cultura.	1	2	3	4	5
6.2	Ler e analisar textos.	1	2	3	4	5
6.3	Compreender a gramática e aplicar as suas regras.	1	2	3	4	5
6.4	Traduzir textos.	1	2	3	4	5
6.5	Fazer exercícios de versão (Português para Latim).	1	2	3	4	5
6.6	Estabelecer relação entre o Latim e o Português.	1	2	3	4	5
6.7	Outra possibilidade:	1	2	3	4	5

7. Na	sua opinião, aprender Latim pode ser importante para					
7.1	Um melhor conhecimento da língua materna.	1	2	3	4	5
7.2	O estudo de ciências humanas e sociais (História, Sociologia, etc.).	1	2	3	4	5
7.3	O estudo de ciências físicas e naturais (Biologia, Física, etc.).	1	2	3	4	5
7.4	O estudo da Filosofia.	1	2	3	4	5
7.5	O estudo das Artes.	1	2	3	4	5
7.6	Outra possibilidade:	1	2	3	4	5

8. No	geral, aprender Latim é uma tarefa					
8.1	Interessante.	1	2	3	4	5
8.2	Desafiante.	1	2	3	4	5
8.3	Trabalhosa.	1	2	3	4	5
8.4	Outra possibilidade:	1	2	3	4	5

Muito obrigada

Questionário Versão Docentes

Caro(a) docente.

No âmbito do programa de doutoramento que me encontro a realizar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, investigo a situação do ensino do latim no ensino secundário em Portugal. Sendo a perspetiva dos docentes da maior relevância para esse efeito, peço-lhe que responda a este breve questionário. Todas as informações que me proporcionar só servirão para tal fim e serão mantidas confidenciais.

Muito obrigada pela sua colaboração, Fátima Ferreira

Fatima Ferreira
Escola em que leciona: Idade: anos
Para as perguntas que se seguem, escolha apenas uma opção.
1. Do seu horário letivo constam:1.1. Apenas turmas de Latim1.2. Turmas de Latim e de Português.
2. Quantas turmas de Latim A lhe estão atribuídas? 2.1. 1 turma 2.2. 2 turma 2.3. 3 ou mais turmas.
3. A que anos de escolaridade leciona a disciplina de Latim A?3.1. 10.° ano3.2. 11.° ano3.2. 10.° e 11.° anos.
4. Quantos alunos tem por turma na disciplina de Latim A? 4.1. Menos de 10 alunos. 4.2. Entre 11 e 15 alunos. 4.3. Entre 16 e 20 alunos. 4.4. Entre 21 e 25 alunos. 4.4. Entre 26 e 30 alunos.
 5. Em média, quanto tempo semanal dedica à preparação da prática letiva (planificação de aulas, elaboração de materiais, correção de trabalhos/fichas de avaliação,) à disciplina de Latim A? 5.1. Mais de 5 horas. 5.2. Entre 3 e 5 horas. 5.3. Menos de 3 horas. 5.4. Entre 1 e 2 horas. 5.5. Menos de 1 hora.
 6. Qual a média das notas obtidas pelos alunos na última avaliação final de período à disciplina de Latim A? 6.1. Entre 18 e 20 valores. 6.2. Entre 14 e 17 valores. 6.3. Entre 10 e 13 valores. 6.4. Menos de 10 valores.

Explicite a sua opinião em relação a cada uma das afirmações que se seguem usando a escala: 1. Discordo totalmente 2. Discordo parcialmente 3. Indiferente 4. Concordo parcialmente 5. Concordo totalmente

7. A (opção dos alunos pela disciplina de Latim A foi motivada por					
7.1	Terem curiosidade em aprender uma língua nova.	1	2	3	4	5
7.2	Pensarem que o Latim contribui para as aprendizagens noutras disciplinas.	1	2	3	4	5
7.3	Pensarem que o Latim pode ser útil para o percurso profissional.	1	2	3	4	5
7.4	Acharem que contribui para o seu enriquecimento pessoal.	1	2	3	4	5
7.5	Outra possibilidade:	1	2	3	4	5

8. Co	nsidera que o interesse dos alunos da disciplina de Latim A reside					
8.1	Nas questões de civilização e cultura.	1	2	3	4	5
8.2	Na leitura e análise de textos.	1	2	3	4	5
8.3	Na análise gramatical.	1	2	3	4	5
8.4	Nos exercícios de tradução.	1	2	3	4	5
8.5	Na versão para Latim.	1	2	3	4	5
8.6	Na relação com a língua portuguesa e a sua cultura.	1	2	3	4	5
8. 7	Nas questões de etimologia e evolução do Latim ao Português.	1	2	3	4	5
8.8	Em saber aplicar frases em Latim em contextos específicos.	1	2	3	4	5
8.9	Outra possibilidade:	1	2	3	4	5

9. Co	nstata que na disciplina de Latim A, os alunos consideram fácil					
9.1	Estudar questões de civilização e cultura.	1	2	3	4	5
9.2	Ler e analisar textos.	1	2	3	4	5
9.3	Compreender a gramática e aplicar as suas regras.	1	2	3	4	5
9.4	Traduzir textos.	1	2	3	4	5
9.5	Fazer exercícios de versão (Português para Latim).	1	2	3	4	5
9.6	Estabelecer relações etimológicas entre o Latim e o Português.	1	2	3	4	5
9.7	Outra possibilidade:	1	2	3	4	5

10. Na	a sua opinião, aprender Latim pode ser importante para					
10.1	Um melhor conhecimento da língua materna.	1	2	3	4	5
10.2	O estudo das ciências humanas e sociais (História, Sociologia, etc.).	1	2	3	4	5
10.3	Compreender a linguagem das Ciências (Biologia, Física, etc.).	1	2	3	4	5
10.4	O conhecimento da Filosofía.	1	2	3	4	5
10.5	O estudo das Artes.	1	2	3	4	5
10.6	Outra possibilidade:	1	2	3	4	5

11. Para si, na aula de Latim tem relevo						
11.1	A aprendizagem de conteúdos gramaticais e sua aplicação em exercícios.	1	2	3	4	5
11.2	A tradução de textos latinos adaptados ou criados de raiz.	1	2	3	4	5
11.3	A tradução de textos latinos originais, de crescente grau de dificuldade.	1	2	3	4	5
11.4	A exploração de textos, partindo de elementos paratextuais.	1	2	3	4	5
11.5	O questionário em Latim, dirigido ao texto.	1	2	3	4	5
11.6	A abordagem de conteúdos relativos à cultura romana.	1	2	3	4	5
11.7	A versão de frase e pequenos textos portugueses para Latim.	1	2	3	4	5
11.8	A etimologia.	1	2	3	4	5
11.9	Outra possibilidade:	1	2	3	4	5

Muito obrigada.

Questionário Versão Diretores de Escola

Ex.mo(a) Senhor(a) Diretor(a), No âmbito do programa de doutoramento que me encontro a realizar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, investigo a situação do ensino do latim no ensino secundário em Portugal. Sendo a perspetiva dos diretores da maior relevância para esse efeito, peço-lhe que responda a este breve questionário. Todas as informações que me proporcionar só servirão para tal fim e serão mantidas confidenciais. Muito obrigada pela sua colaboração, Fátima Ferreira Código da Escola ou Agrupamento: Seguem-se cinco questões que requerem modos de resposta diferentes, pelo que a instrução será especificada para cada uma delas. 1. A escola que dirige: [escolha, por favor, uma opção] ____ **1.1**. Disponibilizou **sempre** a disciplina de Latim A. 1.2. Disponibilizou, no passado, a disciplina de Latim A, mas, durante algum tempo, deixou de a disponibilizar (entre os anos letivos _____ / ____ e _____/____), tendo voltado a disponibilizá-la no ano letivo _____/___. __ 1.3 Só recentemente (no ano letivo _____ /____) passou a disponibilizar a disciplina de Latim A. **1.4.** Outra possibilidade: Informação complementar que considere relevante [facultativo]: 2. No corrente ano letivo, a oferta da disciplina de Latim A por parte da escola deve-se à iniciativa [poderá escolher mais do que uma opção]: ____ **2.1.** Da Direção. **2.2.** De propostas de professores. **2.3.** De propostas de alunos. ____ **2.4.** Outra possibilidade: _____

Informação complementar que considere relevante [facultativo]:

3. Na sua escola, a disciplina de Latim A encontra-se atribuída [poderá escolher mais do que um opção]:	ıa
3.1. Ao grupo de recrutamento de professores 310 (Estudos Clássicos).	
3.2. Ao grupo de recrutamento de professores 300 (Português) com formação em Estudo Clássicos.	os
3.3. Outra possibilidade:	
Informação complementar que considere relevante [facultativo]:	
4. Quantas turmas de Latim A funcionam na escola neste ano letivo e quantos alunos têm? 4.1. Número de turmas de 10.º ano:;	
4.2. Número de turmas de 11.º ano :;	
4.3. Número de alunos por turma no 10.º ano:;	
4.4. Número de alunos por turma no 11.º ano:	
Informação complementar que considere relevante [facultativo]:	
Explicite a sua opinião em relação a cada uma das afirmações que se seguem usando a escala:	
1. Discordo totalmente	
2. Discordo parcialmente	
3. Indiferente	
4. Concordo parcialmente5. Concordo totalmente	
5. Concordo totalmente	

5. A opção dos alunos pela disciplina de Latim A foi motivada por						
5.1	Ter curiosidade em aprender uma língua nova.	1	2	3	4	5
5.2	Pensa que o Latim contribui para as aprendizagens noutras disciplinas.	1	2	3	4	5
5.3	Pensar que o Latim pode ser útil para o percurso profissional.	1	2	3	4	5
5.4	Achar que contribui para o enriquecimento pessoal.	1	2	3	4	5
5.5	Outra possibilidade:	1	2	3	4	5

6. Na sua opinião, aprender Latim pode ser importante para						
6.1	Um melhor conhecimento da língua materna.	1	2	3	4	5
6.2	O estudo das ciências humanas e sociais (como a História ou Sociologia).	1	2	3	4	5
6.3	Compreender a linguagem das Ciências (Biologia, Física, etc.).	1	2	3	4	5
6.4	O conhecimento da Filosofia.	1	2	3	4	5
6.5	O estudo das Artes.	1	2	3	4	5
6.6	Outra possibilidade:	1	2	3	4	5

Muito obrigada

Coimbra, -- de maio de 2017

Ex.^{mo(a)} Senhor(a) Diretor(a) do -----

Vimos, por este meio, solicitar a colaboração do Agrupamento de Escolas que Vossa Ex.ª dirige, no "Estudo da didática do latim no ensino secundário em Portugal", e autorizado pela Direção-Geral da Educação [referência n.º----] que está a ser desenvolvido por Fátima Margarida Mendes dos Reis de Sá Ferreira e orientado pelos Professores Doutores Cláudia Raquel Cravo Silva (FLUC), José Luís Lopes Brandão (FLUC) e Maria Helena Damião (FPCEUC), da Universidade de Coimbra.

O objetivo principal do referido estudo (cujo resumo se encontra no Anexo I) é conhecer a perspetiva dos professores, alunos e diretores em relação à disciplina de Latim A, em escolas públicas onde a oferta da disciplina é concretizada, sendo que, para tanto, serão aplicados questionários aos docentes que estão a lecionar Latim A, aos alunos e aos diretores.

Assim, solicitamos a V. Exa que autorize a aplicação desses questionários, na certeza de que não recolheremos quaisquer dados suscetíveis de identificar escolas e professores e que todos os dados se destinam unicamente aos fins referidos e serão tratados de modo confidencial.

Com os melhores cumprimentos.

A orientanda,

(Fátima Ferreira)

Pelos orientadores,

(Maria Helena Damião)

Coimbra, -- de maio de 2017

Ex.mo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

Sou professora do Ensino Básico e Secundário e encontro-me a realizar doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra sob orientação dos Professores Cláudia Cravo, José Luís Brandão e Maria Helena Damião.

O meu estudo incide na didática do Latim e vejo de grande interesse auscultar a opinião que os alunos que escolheram essa disciplina têm dela. Assim, depois de ter obtido autorização da Direção-Geral da Educação [referência n.º-----] e do Agrupamento de Escolas, venho pedir-lhe autorização para que o(a) seu(sua) educando(a) responda a um breve questionário, na certeza de que os dados recolhidos se destinam unicamente aos fins referidos e serão tratados com confidencialidade.

Com os melhores cumprimentos.		
	A orientanda,	
	(Fátima Sá Ferreira)	
	(Fatilila Sa Feffella)	

Consentimento informado

Por favor, explicite nesta ficha a sua autorização para que o(a) seu(sua) educando(a) responda a um questionário integrado no projeto "Estudo da didática do latim no ensino secundário", e faça-a chegar ao docente da turma. Muito obrigada pela sua colaboração.

AUTORIZO / NAO AUTORIZ	O [riscar o que não int	eressa] o(a) aluno(a)	
	, da turma	, a participar no projeto acima citado.	
Data:/			
Assinatura:			