

O Ensino das Línguas Clássicas:

reflexões e experiências didáticas

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

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

ANNABLUME

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

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

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

PALAVRAS-CHAVE: Didática, Latim, Ensino

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

Keywords: Didactics, Latin, Education

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

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

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

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

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

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

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

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

1. REFLEXÕES INICIAIS

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

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

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

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

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

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

2. DA DIDÁTICA GERAL À DIDÁTICA ESPECÍFICA

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

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

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

3. EXPERIÊNCIAS COM HISTÓRIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. TENDÊNCIAS PARA UMA “NOVA” DIDÁTICA DO LATIM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. SUGESTÕES METODOLÓGICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. EM CONCLUSÃO

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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