

# UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA DE PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DE EXERCÍCIOS INTERATIVOS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DO LATIM NA FLUC

CLÁUDIA CRAVO

[claudiacravo@hotmail.com](mailto:claudiacravo@hotmail.com)

Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos/  
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

RICARDO ACÁCIO

[ricardo.acacio\\_88@hotmail.com](mailto:ricardo.acacio_88@hotmail.com)

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

SUSANA MARQUES

[smp@fl.uc.pt](mailto:smp@fl.uc.pt)

Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos/  
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

## Resumo

Este trabalho resulta da colaboração de duas docentes e de um aluno da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) no Proyecto de Innovación Educativa (PIE17-174) “La aplicación del *Reading Method* a la enseñanza del griego y del latín clásico” (2017-2019), concebido por Cristóbal Macías Villalobos e desenvolvido pela Universidade de Málaga entre 2017 e 2019. Pretendemos, num primeiro momento, apresentar as dificuldades sentidas na conversão dos materiais didáticos produzidos por Cristóbal Macías (*cf. Thamyris* 6 (2015), 201-300) em exercícios interativos. É também nossa intenção dar a conhecer como decorreu a aplicação desses exercícios, no primeiro semestre do ano letivo de 2018/2019, em duas turmas de Latim I - Iniciação, num trabalho que se desenvolveu em estreita colaboração com duas turmas de Grego I - Iniciação. Por fim, procurando aliar a prática à investigação, comentamos os resultados dos questionários que propusemos aos alunos, no final do semestre, sobre a relevância da metodologia utilizada nas duas disciplinas.

### Palavras chave

*Leitura compreensiva, exercícios interativos, materiais didáticos, ensino do Latim e do Grego.*

### Abstract

This work results from the collaboration of two professors and a student of the Faculty of Letters of the University of Coimbra (FLUC) in the Project of Educational Innovation (PIE17-174) “La aplicación del Reading Method a la enseñanza del griego y del latín clásico” (2017-2019), conceived by Cristóbal Macías Villalobos and developed by the University of Málaga between 2017 and 2019. We intend, in a first moment, to present the difficulties in converting the didactic materials produced by Cristóbal Macías (*cf. Thamyris 6* (2015), 201-300) into interactive exercises. It is also our intention to make known how the application of these exercises took place, in the first semester of the academic year 2018/2019, in two classes of Latin I —Initiation. This work was developed in close collaboration with two classes of Greek I - Initiation. Finally, seeking to combine practice with research, we comment on the results of the questionnaires proposed to students about the relevance of the methodology used in both disciplines.

### Key words

*Comprehensive reading, interactive exercises, didactic materials, Latin and Ancient Greek teaching.*

## INTRODUÇÃO

O presente contributo vem no seguimento do trabalho desenvolvido por Cristóbal Macías, no contexto da experiência primeiramente intitulada “La aplicación del método inductivo-contextual a la enseñanza del Latín en el ámbito universitario”. Como é sabido, Cristóbal Macías, perante um cenário adverso a vários níveis (alunos numerosos e muito heterogéneos; redução dos tempos letivos), sentiu uma necessidade premente de renovar as suas metodologias nas aulas de iniciação à língua latina. Nesse sentido, o docente disponibilizou na revista *Thamyris 3* (2012, pp. 151-228) materiais didáticos destinados à iniciação ao Latim a nível universitário, adaptados a partir do manual *Lingua Latina per se Illustrata*, de Orberg. Num segundo momento (*cf. Thamyris 6*, 2015, pp. 201-300), Cristóbal Macías retificou e ampliou os materiais que apresentara anteriormente, tendo incluído novos capítulos, uns inspirados na *Familia Romana*, outros baseados nas *Fabellae Latinae*, também de Orberg, e outros ainda criados a partir das *Fabulae Syrae* de Miraglia e da *Roma Aeterna* de Orberg.

A ideia da colaboração entre Málaga e Coimbra surgiu em 2016, durante o Congresso Internacional “O ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas”, por nós organizado na FLUC. Por essa altura, Cristóbal Macías disse-nos que lhe parecia uma ideia muito interessante transformar os materiais didáticos que acabara de publicar na revista *Thamyris* 6 em exercícios interativos. Nós, em conjunto com o então Coordenador do CECH, Delfim Leão, considerámos que reuníamos condições para realizar esse trabalho em parceria com a Universidade de Málaga, tanto mais que a questão da inovação ligada à Didática do Latim era um assunto que já nos vinha a ocupar há algum tempo. O nosso contributo acabaria por se integrar no Proyecto de Innovación Educativa (PIE17-174) “La aplicación del *Reading Method* a la enseñanza del griego y del latín clásico”, concebido por Cristóbal Macías e desenvolvido entre 2017 e 2019.

Em termos pragmáticos, a equipa de Coimbra incluiu três elementos da FLUC: duas docentes, Cláudia Cravo e Susana Marques, e um aluno de Mestrado, Ricardo Acácio. Tendo como base o anexo I da *Thamyris* 6 (pp. 207-262), ou seja, os 19 capítulos da *Familia Romana* (textos adaptados e atividades), às duas docentes couberam as seguintes tarefas: tradução (castelhano-português e latim-português) e seleção dos exercícios a transformar; sugestão do tipo de exercícios a realizar *online* e posterior apresentação das respetivas soluções. Da tarefa de transformação dos exercícios em papel em exercícios interativos ocupou-se Ricardo Acácio, que possui formação em tecnologias web. Este trabalho foi realizado em permanente diálogo com Cristóbal Macías. Antes de mais, foi importante definir qual o objetivo principal das atividades interativas: a prática autónoma da língua latina em casa? A realização de exercícios *online* em sala de aula? A aferição dos conhecimentos dos alunos? Uma avaliação efetiva dos alunos? Estabeleceu-se que as atividades interativas funcionariam sobretudo como uma prática autónoma do latim fora da sala de aula, sem invalidar que a professora tivesse acesso ao trabalho realizado pelos alunos.

#### PRODUÇÃO DOS EXERCÍCIOS INTERATIVOS

Na transformação dos materiais didáticos em exercícios interativos, deparámo-nos com dificuldades diversas, que fomos tentando contornar da melhor forma possível. Como já referimos, a primeira questão pren-

deu-se com a definição do objetivo dos exercícios propostos, resultante desde logo de condicionalismos inerentes à produção dos mesmos. Optar pela sua utilização como meio de avaliação ou, em vez disso, como material de apoio implicaria, em qualquer um dos casos, alguns constrangimentos. Resumimos a questão em breves palavras: para que os exercícios fossem utilizados como meio de avaliação, seria necessário criar uma forma de controlar o seu tempo de realização e o número de tentativas que o aluno teria para a execução de cada capítulo. Além disso, teria de existir um relatório, criado automaticamente, com os resultados de cada capítulo, que seria enviado diretamente para a docente. No entanto, como é sabido, embora haja diversas plataformas *online* que possibilitam estas valências, elas são pagas e requerem manutenção ao longo do tempo, o que para nós constituía um impedimento. Outra hipótese ainda ponderada foi a criação de um *website*, que dependeria também do pagamento de um servidor e de um domínio *online*. Por outro lado, utilizar estas atividades interativas como material de apoio da disciplina, embora não nos permitisse controlar o tempo de realização dos exercícios nem o número de tentativas que o aluno teria para a execução de cada capítulo, resolveria o problema da criação do relatório e não obrigaria a que os materiais estivessem *online*, ainda que pudessem estar acessíveis a todos, provisoriamente, numa plataforma para *download*.

Tendo em conta este conjunto de circunstâncias, considerámos que seria mais viável conceber os exercícios como material de apoio da disciplina, para treino autónomo dos alunos. Em todo o caso, os discentes não deixavam de ter acesso à correção automática dos exercícios e à percentagem de respostas corretas, muito embora pudessem responder várias vezes a cada um dos exercícios e assim manipular a resposta.

Passámos entretanto à elaboração dos exercícios interativos, que teriam de conter perguntas de resposta fechada, de modo a que fosse possível controlar-se as respostas. Após várias tentativas de utilização de outros tipos de ferramentas (*e.g. Socrative, Easy LMS*), pagas ou bastante limitadas quanto ao tipo de exercícios, decidimos ter como base apenas o *Hot Potatoes*, uma vez que reúne muitas valências: permite criar diversos tipos de exercícios, pode ser usado *offline*, pode ser inserido posteriormente em plataformas *online*, utiliza um sistema de autocorreção e atribui automaticamente uma classificação a cada

resposta. O recurso ao *Hot Potatoes* acelerou o processo de realização de exercícios em formato digital.

Nesta fase do trabalho, surgiram entretanto novas dificuldades: a seleção dos exercícios em papel a converter em atividades interativas; o tipo de exercícios a propor; a necessidade de programar todas as possibilidades de resposta para cada questão (*e.g.* a utilização de maiúsculas ou minúsculas, de V ou de U, o uso ou não de pontuação, a ordem das palavras na frase).

Embora de início alguns tipos de exercícios do anexo I da *Thamyris* nos parecessem dificilmente exequíveis *online* (*e.g.* retroversões), foi com muita satisfação que nos fomos apercebendo de que, na realidade, era possível transformar a grande maioria dos exercícios em atividades interativas. Deste trabalho resultaram exercícios variados, como por exemplo ‘verdadeiro e falso’, ‘preenchimento de lacunas’, ‘passagem do singular para o plural e vice-versa’, ‘correspondências’, ‘escolha múltipla’, ‘descobre o erro’, ‘quem é quem’.

#### INICIAÇÃO AO LATIM E AO GREGO NA FLUC

O esforço conjunto de renovação que ambas temos vindo a desenvolver enquanto docentes da FLUC, nos últimos anos, é transversal às várias disciplinas por nós lecionadas, mas a nossa articulação tem vindo a acontecer sobretudo no âmbito da Área da Formação de Professores e, mais recentemente, nas disciplinas de Grego I e de Latim I. Com origem em preocupações por nós partilhadas, relativas a questões de inovação pedagógico-didáticas, esta colaboração revelou-se facilitadora de mudanças efetivas.

A necessidade que sentimos de renovar práticas de ensino instigou-nos a participar, desde há alguns anos, em múltiplas iniciativas relacionadas com a docência e com a formação de professores em Estudos Clássicos, bem como em várias formações a nível das Tecnologias, com diferentes docentes com Doutoramento em Ciências da Educação e em Multimédia e Educação. Deste investimento resultou um projeto em Didática dos Estudos Clássicos, enquadrado no Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da UC, que alia as vertentes investigação e formação - *Artes Docendi*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. <[http://www.uc.pt/iii/research\\_centers/CECH/projetos/didaticaLatim](http://www.uc.pt/iii/research_centers/CECH/projetos/didaticaLatim)>.

O nosso trabalho na área da Didática das Línguas Clássicas teve reflexos diretos na nossa experiência enquanto docentes. Desde logo, sentimos necessidade de reformular o programa da disciplina de Didática do Latim (lecionada no 1º ano do Curso de Mestrado em Ensino de Português/Latim), tanto a nível de definição de conteúdos, como de atualização bibliográfica e de espaço concedido a Recursos Educacionais Abertos e a Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino-aprendizagem das línguas clássicas. Também os programas de Grego I e de Latim I sofreram alterações, sobretudo no que aos métodos de ensino diz respeito.

Conscientes da tendência atual em vários países, que aposta no grego e no latim falados, decidimos introduzir nas nossas aulas algumas modificações dignas de nota. Era prática habitual o uso quase exclusivo do designado ‘método tradicional’ (gramática/tradução), sendo o texto encarado sobretudo como um pretexto para o ensino da gramática. Os estudantes tinham como principal preocupação o registo de todas as frases vertidas para a língua materna, na ideia de que a compreensão do texto implicava obrigatoriamente uma tradução.

Já no ano letivo de 2017/2018, procurámos combinar diferentes métodos, procedendo à integração sistemática de algumas práticas das chamadas ‘metodologias ativas’. Tivemos particularmente em conta que os atuais alunos chegam à Faculdade com interesses, exigências e hábitos de trabalho muito diferentes dos colegas de outrora, que estimulam práticas de ensino também diferentes, suscetíveis de os motivar e de os incentivar a obter melhores resultados nestas disciplinas.

Em sala de aula, apostámos em alterações no modo de abordagem do texto e numa maior insistência na prática da oralidade. Na tentativa de contrariar a prática corrente, optámos por sobrevalorizar a leitura direta e compreensiva do texto latino/grego, tornando-a uma atividade fundamental, que permite desde logo a familiarização com as estruturas da língua.

Neste contexto, pareceu-nos muito oportuno fazer uso do trabalho produzido por Cristóbal Macías na *Thamyris* 6 (em Latim I) e por Mário Díaz no manual *Ἀλέξανδρος. Τὸ ἐλληνικὸν παιδίον* (em Grego I).

## APLICAÇÃO DOS EXERCÍCIOS NAS TURMAS DE INICIAÇÃO AO LATIM E AO GREGO

No primeiro semestre do ano letivo de 2018/2019 prosseguimos na mesma linha de ação e tivemos a oportunidade de intensificar o trabalho colaborativo, uma vez que as duas turmas de Grego I (num total de 32 alunos) estiveram a cargo de Susana Marques e as de Latim I (num total de 54 alunos) estiveram a cargo de Cláudia Cravo.

Para além de a planificação das aulas e de os momentos de avaliação terem sido pensados em conjunto, foi já possível a aplicação, na disciplina de Latim I, dos exercícios interativos resultantes do trabalho por nós desenvolvido no âmbito do projeto com a Universidade de Málaga, o que serviu como um primeiro teste à versão portuguesa das atividades *online* que por nós estavam a ser preparadas.

Na disciplina de Grego I, embora sem recurso a exercícios interativos, foi proposto aos alunos um trabalho muito semelhante ao desenvolvido em Latim I, mas em suporte de papel, a partir de textos do manual da autoria de Mário Díaz.

O nosso objetivo principal foi tentar perceber a relevância da leitura compreensiva e de exercícios associados aos métodos ativos para uma mais rápida progressão na aprendizagem das línguas clássicas (*e.g.* a nível de vocabulário, de estruturas particulares da língua, etc.).

Em termos práticos, o trabalho com estes textos funcionou, como dissemos, em momentos pós-aula, para consolidação dos conhecimentos dos alunos, obrigando-os a trabalhar com vocabulário e com estruturas diversas, de forma autónoma.

Começámos a utilizar os materiais interativos um mês depois do início das aulas. Optámos por introduzir estes materiais após os alunos já terem alguns conhecimentos da morfologia e das estruturas sintáticas do latim e do grego.

A ordem dos capítulos nem sempre foi sequencial, pois decidimos seleccionar aqueles que melhor se adequavam aos conteúdos que pretendíamos introduzir ou aprofundar.

## LATIM I - INICIAÇÃO: OPERACIONALIZAÇÃO

Os alunos de Latim I dividiam-se entre os da Licenciatura em Estudos Clássicos, que têm a disciplina como obrigatória; os alunos de diversas outras Licenciaturas da FLUC (Filosofia, História, Arqueologia, Línguas Modernas, Estudos Europeus), para os quais Latim funciona como disciplina de opção; e, ainda, um aluno da Licenciatura em Matemática.

Entre o final de outubro e meados de dezembro de 2018, foi possível trabalhar sete capítulos, à razão de um por semana. Os ficheiros com cada um dos capítulos (texto e respetivos exercícios interativos) iam sendo disponibilizados na plataforma Nónio, que é a usada na FLUC, no último dia de aulas de cada semana. Os alunos faziam *download* dos ficheiros e deviam resolver o capítulo até à primeira aula da semana seguinte, momento em que a professora solicitava a resolução dos exercícios em suporte de papel.

A regra mais importante era que o registo em papel correspondesse à primeira resposta que o aluno tivesse avançado. Este procedimento resultava do facto de não ser possível à professora saber se a resposta do aluno teria sido, efetivamente, a primeira ou se seria decorrente de várias tentativas para encontrar a resposta correta, até porque os exercícios, neste formato, não tinham limitação de tempo. Ainda assim, houve naturalmente quem não cumprisse as regras estabelecidas, apresentando registos em papel não coincidentes com a primeira resposta avançada, como os próprios alunos confessaram algumas vezes.

A docente deixou claro, desde o início, que o propósito do trabalho com estes materiais interativos não era os alunos chegarem a uma tradução dos textos latinos apresentados, mas sim deterem-se numa leitura demorada dos mesmos, até captarem as suas ideias fundamentais e, não obstante o vocabulário e os conteúdos gramaticais desconhecidos, conseguirem extrair as informações necessárias à realização dos exercícios propostos.

Em geral, os estudantes mostraram-se, desde o primeiro momento, muito recetivos ao trabalho sugerido.

Dado o número elevado de discentes, e apesar de todos eles terem de realizar o trabalho, a professora determinou que, semanalmente,



solicitaria apenas as respostas de alguns alunos, sem lhes indicar de antemão quais seriam os trabalhos selecionados.

Os trabalhos escolhidos eram corrigidos em casa pela docente e eram entregues, devidamente comentados, na aula seguinte, havendo sempre disponibilidade para qualquer explicação adicional. Para que não restassem quaisquer dúvidas, as soluções de cada capítulo eram disponibilizadas posteriormente, pela professora, também na plataforma Nónio.

Muito embora os exercícios não fossem integralmente corrigidos em aula, sempre que um erro era repetido por mais do que um aluno, a docente esclarecia-o no quadro.

O conteúdo dos capítulos trabalhados serviu, muitas vezes, de mote para diálogos em latim, em sala de aula, com o intuito de os alunos memorizarem mais facilmente o vocabulário e as estruturas sintáticas dos textos lidos em casa. A docente usou ainda, com frequência, este material para ir aprofundando matérias já lecionadas ou mesmo para introduzir novos conteúdos gramaticais. Só para deixar aqui alguns exemplos, o capítulo I serviu como base para o estudo da frase interrogativa e dos numerais; o capítulo IV foi usado para introduzir o pronome *is*, *ea*, *id*; o capítulo V serviu de pretexto para o estudo do modo imperativo, etc.

Para a resolução do capítulo VII, no final do semestre, a professora resolveu adotar uma estratégia diferente e limitar o tempo de trabalho. Estabeleceu previamente com os alunos uma hora em que todos teriam de estar *online*. À hora marcada, o cap. VII foi disponibilizado na plataforma e, uma hora depois, todos tinham de ter enviado as respostas aos exercícios para o email da docente. A adesão a este trabalho foi quase geral e o resultado permitiu à professora verificar as dificuldades particulares de cada aluno, de modo a tentar remediá-las na última semana de aulas.

### GREGO I - INICIAÇÃO: OPERACIONALIZAÇÃO

À semelhança do que aconteceu no Latim I, também na iniciação ao Grego as turmas incluíram alunos do primeiro ano de Estudos Clássicos, para os quais a disciplina é obrigatória, e alunos de diversos anos de Licenciaturas várias da FLUC (Línguas Modernas, História,

História da Arte, Filosofia, Arqueologia), que se inscreveram na cadeira como opção.

Entre o final de outubro e meados de dezembro de 2018, foram selecionados seis textos (acompanhados de exercícios) para leitura compreensiva autónoma, por norma disponibilizados também semanalmente no Nónio e na última aula da semana. Os alunos foram previamente informados de que o objetivo destes textos não era a análise gramatical e a apresentação de uma tradução literal dos mesmos, mas sim a perceção do seu conteúdo global, ainda que pudesse haver palavras e/ou estruturas que desconheciam. No caso do primeiro texto trabalhado, a verificação da sua compreensão geral e a correção dos exercícios a ele associados foram realizadas em sala de aula, no intuito de confirmar se todos haviam efetivamente percebido o que se pretendia. Em relação aos textos restantes, os discentes tinham oito dias para entregar à professora o trabalho entretanto realizado em suporte de papel, que era corrigido pela docente com observações escritas individualizadas. Nem todos os estudantes, contudo, cumpriram a tarefa na íntegra.

Por norma, a docente fazia uma primeira leitura de cada um dos textos na aula, esclarecendo dúvidas pontuais de pronúncia (sobretudo no caso dos primeiros textos). Individualmente, e em momentos pós-aula, os alunos liam cada texto tantas vezes quantas achassem necessárias para o compreenderem e para poderem dar resposta às questões colocadas. De acordo com diversos testemunhos, cada texto exigia sempre duas ou mais leituras integrais, bem como leituras parciais, por parágrafos. A primeira dificuldade com que a maior parte dos estudantes se debatia prendia-se com questões vocabulares, ainda que, por via de regra, as palavras desconhecidas não impedissem a apreensão do conteúdo global dos textos — os discentes, em geral, recorriam ao contexto para tentar perceber essas palavras ou ainda ao estabelecimento de relações etimológicas com o português ou com o latim. No início, os alunos manifestaram dificuldades em elaborar respostas escritas para as questões colocadas em grego, nomeadamente devido à sua falta de vocabulário e a muitas imprecisões a nível morfológico e sintático (*e.g.* falta de espíritos e de acentos, erros de concordância gramatical).

Após a correção de cada capítulo, pela professora, aproveitavam-se as aulas para:

— se proceder a alargamento vocabular (para além de os alunos registarem palavras novas nos cadernos individuais de vocabulário, estabeleciam-se com frequência breves diálogos em grego, nos quais se utilizavam palavras do texto estudado);

— se esclarecer erros mais comuns (*e.g.* a insistência na acentuação, nas declinações, na flexão verbal);

— se insistir em determinados conteúdos gramaticais e se introduzir novas matérias (por exemplo, o primeiro texto —Τίς εἰμι ἐγώ; — possibilitou que se consolidasse o estudo do artigo definido e que se introduzisse o presente do indicativo do verbo εἰμι. O texto Ποῦ οἰκῶ; por sua vez, permitiu abordar a expressão do complemento circunstancial de companhia. A sistematização dos numerais, por seu turno, decorreu do trabalho com o texto Καθ' ἡμέραν).

De um modo geral, diversos alunos foram sublinhando que as imagens que acompanhavam os vários capítulos, associadas a vocábulos integrados nos textos, facilitavam a compreensão dos mesmos. De forma gradual, os discentes, à medida que trabalhavam mais capítulos, iam mostrando mais facilidade em dar resposta às perguntas em língua grega, devido 'à repetição de algumas estruturas', de acordo com o testemunho de alguns deles. A essa progressão, contudo, não foi por certo alheio o conhecimento de novas matérias e de novo vocabulário, nas aulas.

## RESULTADOS OBTIDOS

Na sequência do trabalho de leitura compreensiva realizado ao longo do primeiro semestre nas disciplinas de iniciação ao Grego e ao Latim, e procurando aliar a prática à investigação, solicitámos aos alunos o preenchimento anónimo de dois questionários que nos permitisse averiguar, entre outros aspetos, a perceção dos participantes acerca da relevância da metodologia utilizada para uma mais rápida progressão na aprendizagem das línguas clássicas.

### **Análise e comentário dos questionários**

Responderam aos questionários os alunos presentes na última aula de Latim I (30 alunos) e de Grego I (15 alunos).

Apresentaremos, de forma breve, os resultados obtidos relativamente a cada pergunta.

### 1. Número de capítulos/textos trabalhados pelos alunos.

Em Latim, 7 capítulos foram trabalhados por 13 alunos, 6 capítulos por 2 alunos, 5 capítulos por 5 alunos, 4 capítulos por 4 alunos, 3 capítulos por 3 alunos, 2 capítulos por 2 alunos e 1 capítulo por 1 aluno. No caso do Grego, 6 textos foram trabalhados por 6 alunos, 5 textos por 1 aluno, 3 textos por 4 alunos, 1 texto por 1 aluno e 3 alunos não souberam precisar o número de textos trabalhados.

Consideramos que os números são expressivos da adesão geral dos discentes a um trabalho pós-aula proposto pelas docentes. Temos ainda de ressaltar que houve vários alunos que não responderam aos questionários — por motivos diversos, em particular porque já tinham partido para férias de Natal —, mas que trabalharam com empenho os capítulos/textos ao longo do semestre.

### 2. Número de capítulos/textos propostos pela professora — reduzido, adequado, excessivo?

No caso do Latim, 27 alunos disseram perentoriamente que o número de capítulos propostos foi adequado. Um discente considerou o número ‘algures entre o adequado e o excessivo’ e outros dois, sem terem propriamente respondido à questão colocada, queixaram-se da extensão dos últimos capítulos. Em Grego, os 15 alunos afirmaram que o número de textos propostos foi adequado, tendo dois deles salientado a sua adequação não apenas em termos de quantidade, como também de conteúdo.

Em suma: quase todos os alunos admitiram que o número de capítulos/textos propostos pelas docentes foi adequado.

### 3. Exercícios considerados mais produtivos pelos alunos.

Uma vez que, nas duas disciplinas, a maioria dos alunos sentiu necessidade de referir vários tipos de exercícios, por razões de ordem prática não apresentaremos aqui números mas, em vez disso, as tendências mais notórias.

Em Latim e em Grego, como exercícios mais produtivos tiveram um claro destaque a tradução das frases dos textos e as perguntas de interpretação dos mesmos. Foi também repetidamente salientada a pertinência dos exercícios de gramática. A este respeito, não deixa de ser curioso notar — como aliás já vínhamos a perceber ao longo do semestre —, que os exercícios que os alunos consideraram mais produtivos passavam por atividades de tradução e de gramática, ou seja, atividades normalmente associadas ao designado ‘método tradicional’ do ensino das línguas.

#### 4. Exercícios considerados menos produtivos pelos alunos.

Uma vez mais, os alunos responderam de forma semelhante nas duas disciplinas. Mais de metade não considerou que houvesse exercícios menos produtivos, pelo que não indicou qualquer exemplo, sinal que é sem dúvida positivo. Entre os poucos que apontaram exercícios menos produtivos, as respostas são muito díspares e sempre relacionadas com gostos pessoais.

#### 5. Relevância dos capítulos/textos para uma mais rápida progressão na aprendizagem do latim/grego.

À exceção de 3 alunos a Latim e de 1 aluno a Grego, que não responderam diretamente à questão, todos os outros admitiram a sua relevância, insistindo muitos deles na grande importância de que este trabalho se revestiu para a aquisição de novo vocabulário e para a interiorização das estruturas das línguas. Destacamos uma das muitas respostas que obtivemos neste sentido: “Creio que a nível de vocabulário ajuda bastante. Naturalmente, a leitura compreensiva torna-nos mais sensíveis às construções linguísticas, o que é uma mais-valia quando se estuda uma língua”.

Apenas se levantou, na turma de Latim, uma voz em parte discordante, que passamos também a citar:

Achei que os exercícios só eram realmente bons para aprender vocabulário se os alunos fossem ver ao dicionário as palavras desconhecidas; de outro modo, só contribuiriam para assimilar vocabulário de maneira um tanto difusa. Quanto a estruturas sintáticas, já os achei

bastante úteis, precisamente porque acho que elas se aprendem melhor sendo assimiladas autonomamente.

6. Vantagens/desvantagens do recurso à leitura compreensiva para o estudo da língua latina/grega.

Todos os alunos de Latim e de Grego tiveram facilidade em apontar vantagens ao trabalho de leitura compreensiva desenvolvido ao longo do semestre. Pelo contrário, foram muito poucos aqueles que conseguiram indicar desvantagens (apenas 6 em Latim e 4 em Grego, contra 24 e 11, respetivamente, que não apontaram qualquer desvantagem).

3 alunos (2 de Latim e 1 de Grego) referiram constrangimentos de tempo para se dedicarem a este trabalho pós-aula. Salientamos, no entanto, o testemunho expressivo de um outro aluno, que vai precisamente no sentido oposto: “pessoalmente, este trabalho de leitura compreensiva ajuda-me a abstrair do mundo e, por momentos, a pensar que estou numa calçada romana a ouvir um diálogo entre dois romanos”.

1 aluno de Latim e outro de Grego queixaram-se, por sua vez, da presença de demasiado vocabulário desconhecido. A aquisição de novo vocabulário, porém, foi uma das vantagens mais apontada pela generalidade dos discentes.

Há um aspeto focado por 4 alunos (3 de Latim e 1 de Grego) que merece realce: o facto de sublinharem que a leitura compreensiva não fornece por si só todas as bases necessárias para a aprendizagem da língua e de ter de ser obrigatoriamente conjugada com o estudo das regras gramaticais. Disse um desses alunos: “O recurso à leitura compreensiva é sem dúvida muito útil, mas apenas a par de uma aprendizagem ‘tradicional’ com o professor”.

As vantagens enunciadas foram inúmeras. Destacamos as mais apontadas e comuns a ambas as disciplinas:

- adquirir novo vocabulário de forma rápida;
- consolidar matérias já lecionadas;
- acelerar o processo de aprendizagem das línguas;
- interiorizar a estrutura frásica das línguas;
- desenvolver uma intuição linguística;

— obrigar a uma maior dedicação de tempo ao estudo do latim e do grego;

— melhorar a oralidade;

— conhecer aspetos da cultura e da sociedade (romana e grega);

— continuar o estudo da língua fora da sala aula.

No caso do Grego, foram ainda apontadas as seguintes vantagens:

— aprender mais rapidamente o alfabeto;

— fixar melhor a grafia correta das palavras.

Em suma: as vantagens da introdução destes capítulos/textos e do incitamento à leitura compreensiva, como trabalho pós-aula, são inequivocamente notórias. Testemunhos como o que se segue foram bastantes repetidos:

É bastante vantajoso, pois permite ir mais longe no estudo da língua. É possível fixar melhor o latim não tendo por única base a memorização e a compreensão dos aspetos gramaticais abordados em aula. Possibilita, portanto, o desenvolvimento de uma certa intuição linguística.

Não podemos, no entanto, deixar de citar o único aluno que manifestou, abertamente, uma opinião contrária a todos os outros, expressiva de que, como todos nós sabemos, nenhuma metodologia reúne absoluto consenso, isto é, o que funciona com um aluno de um determinado perfil pode não funcionar com outro:

Pessoalmente, prefiro um estudo mais sistemático, tratando-se de uma língua. Acho que, lendo um texto, se aprende mais esmiuçando-se cada palavra e cada estrutura. Mas reconheço que muitos alunos achem isso mais enfadonho e portanto se deem melhor com a leitura compreensiva.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados dos questionários permite-nos confirmar aquele que foi o nosso sentimento ao longo do semestre: a combinação

de atividades de uma metodologia mais tradicional com atividades de metodologias mais ativas proporcionou, sem dúvida, ao conjunto dos alunos uma aprendizagem mais célere e enriquecedora, quer a nível de destreza oral, quer de aquisição de vocabulário e de estruturas particulares das línguas clássicas. Obviamente que os questionários não foram o único instrumento utilizado para averiguar o interesse dos alunos por este trabalho de leitura compreensiva, bem como o seu ritmo de aprendizagem. A observação das docentes, até por comparação com a experiência letiva de anos anteriores, permitiu também confirmá-lo. Além disso, os estudantes iam dando continuamente *feedback* da forma como sentiam as tarefas pós-aula, sendo visível uma motivação geral, mesmo entre aqueles alunos mais resistentes ao trabalho. Em Latim, o facto de os materiais estarem em formato interativo funcionava como uma motivação extra, como os próprios alunos foram amiúde admitindo.

Esperamos que os materiais *online* resultantes deste projeto conjunto, que serão em breve disponibilizados na página do projeto *Artes Docendi*, venham a ser muito utilizados pelos docentes de Latim que, no ensino secundário e universitário, em Portugal e em Espanha, lecionam esta língua nos seus níveis de iniciação.