

Experiências de trabalho em Didáctica das Línguas Clássicas

*José Adelmo Junqueiro**

I – Breves considerações sobre a especificidade da Didáctica do Latim

A Didáctica, tem como objectivo geral o estudo sobre o ensinar e o aprender, "...ocupa-se do estudo da planificação, execução e avaliação das actividades docentes e discentes e da sua relação com o desenvolvimento humano."(1) Este objectivo da Didáctica Geral é comum a todas as matérias de todos os graus de ensino. No entanto, ao prepararmos o ensino-aprendizagem de uma determinada disciplina devemos ter em conta a matéria, o grau de ensino, o tipo de aluno e variáveis diversas como as condições físicas e materiais em que os trabalhos vão decorrer(2), ou seja: devemos desenvolver as nossas capacidades de planeamento, execução e avaliação, dentro do espírito acima enunciado, no âmbito concreto dessa disciplina. Essa tarefa já não cabe à Didáctica Geral, mas sim a uma *didáctica específica*(3) para essa disciplina.

Com o ensino-aprendizagem da língua latina acontece a mesma coisa. É necessário desenvolvermos as capacidades acima enunciadas no âmbito desta matéria a fim de podermos " ...familiarizar o aluno com a teoria e a prática do ensino da respectiva disciplina".(4)

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(5), facto que só por si faz pressupor a necessidade de metodologias e estratégias próprias durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

O que me proponho abordar não é, directamente, a actividade do docente na escola, mas a sua preparação didáctica na universidade. A disciplina de Didáctica das Línguas Clássicas é recente nos "curricula" pelo que julguei oportuno falar sobre algumas experiências que no seu âmbito tenho realizado com a finalidade de trocarmos opiniões sobre esta temática. Penso que será pertinente fazê-lo, porque a formação com que os futuros professores chegam às escolas é importante para o início da sua vida profissional e fundamental para o *interesse e motivação*(6) dos alunos que iniciam(7) o estudo do Latim.

* Assistente na Universidade de Aveiro

II – A filosofia da disciplina

O trabalho desenvolvido divide-se nos planos teórico e prático e, tanto num como noutro, não existe o objectivo de "oferecer" receitas, mas tão só a intenção de mostrar caminhos possíveis para o ensino-aprendizagem.

Sob o ponto de vista teórico⁽⁸⁾ procura fazer-se o enquadramento dos alunos no contexto em que actualmente se ensina a língua, bem como nos diversos e múltiplos problemas que podemos experimentar, observar e analisar numa aula. Neste domínio pode encontrar-se a fundamentação de uma "praxis" determinada ou a consciencialização de actuações intuitivas.

No aspecto prático⁽⁹⁾ realizam-se actividades que, por um lado, se relacionam com a parte teórica e, por outro, com a realidade futura do ensino-aprendizagem.

III – Abordagem de duas experiências concretas: Actividade metacognitiva e episódios de ensino-aprendizagem

Uma actividade metacognitiva

Metacognição é uma palavra que abrange aquilo que ocorre para lá da cognição. Daí que, como Flavell, possamos dizer que a metacognição será a "cognição acerca da cognição"⁽¹⁰⁾, "conhecimento que cada um tem dos seus próprios processos e produtos cognitivos ou de qualquer aspecto com eles relacionados"⁽¹¹⁾. Uma actividade de metacognição terá como objectivo estudar o processo ou conjunto de processos conducentes à cognição e através da consciencialização dos mesmos será possível melhorar a competência cognitiva de cada um. Na verdade "La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y tout ce quiy touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données...la métacognition se rapporte entre autres choses, à la évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objects cognitifs, ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret"⁽¹²⁾

Os estudos sobre esta temática começaram na década de setenta⁽¹³⁾, nos Estados Unidos. De então para cá, em vários países, muitos se debruçaram sobre este problema⁽¹⁴⁾ e, tal como nós, pensam que o seu estudo pode contribuir para a realização do ensino numa outra perspectiva: a do aperfeiçoamento dos processos mentais de cognição e de aprendizagem. Constituirá, pois, "...no domínio do ensino do pensamento, uma nova abordagem cujo pressuposto fundamental é o de que aprender a pensar sobre o pensar aumenta as capacidades de pensamento dos indivíduos"⁽¹⁵⁾. Em resumo, o que se pretende discutir é, como já referi, a forma

ou formas de aperfeiçoamento do processo mental em geral e não a resolução de qualquer problema em particular, porque isso seria objecto da cognição e não da metacognição. Então a realização de acções conducentes ao aperfeiçoamento do processo mental traduzir-se-á no incremento do sucesso escolar pelo que se aceita "...que a escola tem a responsabilidade de treinar o aluno a aprender"⁽¹⁶⁾. Assim, "Ajudar os alunos a tornarem-se eficientes é reconhecido, actualmente, como o objectivo fundamental da educação"⁽¹⁷⁾

Tal como a actividade cognitiva, o exercício metacognitivo pressupõe estratégias próprias – estratégias metacognitivas – que permitam alcançar os seus objectivos. As experiências metacognitivas, que proporcionam aquele exercício e estas estratégias, podem acontecer a qualquer momento da aula. É um desses momentos, ocorrido numa aula concreta, que descreverei.

Ao explorar um texto, um dos alunos afirma que na oração "Suntne uerae illae fabulae?" não percebe o porquê da terminação "ae" de nominativo em "uerae". Em vez de realizar um esclarecimento directo pedi ao aluno que me dissesse o porquê da sua dúvida, isto é, que procurasse expor qual o ponto de desencontro entre o seu raciocínio e a forma "uerae". Acedeu de imediato e transmitiu tudo o que pensava sobre esta questão. Pela análise feita julgava tratar-se de um complemento directo e, por isso, no seu entender, a palavra deveria estar em acusativo. Fizemos, conjuntamente, a análise desse raciocínio e o aluno imediatamente se apercebeu de desvios cometidos. Modificou a informação que tinha, aumentou-a e submeteu-a a novas operações mentais que o conduziram numa nova e correcta direcção⁽¹⁸⁾. "Pedir aos alunos que descrevam o pensamento em voz alta enquanto realizam determinada tarefa e que, após a sua execução, clarifiquem os processos de pensamento utilizados..."⁽¹⁹⁾ é exemplo de uma experiência metacognitiva e foi neste contexto que a minha se inscreveu.

Num outro passo da aula, numa situação diferente, mas com o mesmo nível de exigências do anterior, questioneei o mesmo aluno sobre a forma de nominativo de "agricolae" na oração "Latini modesti agricolae et pastores fuerunt...". Não teve dúvidas na justificação, facto que demonstra ter acontecido o aperfeiçoamento do processo mental e que o desenvolvimento de actividades metacognitivas se revela útil sob o ponto de vista didáctico.

Episódio de ensino-aprendizagem

Esta experiência tem como objectivo colocar o aluno perante uma situação real de ensino-aprendizagem, assumindo o papel de docente. A aula decorre numa sala normal ou num estúdio previamente preparado, com alunos do secundário⁽²⁰⁾, tem a duração de 50 minutos e é totalmente gravada em vídeo.

Este professor prepara a aula em casa, elabora um plano que previamente me

apresenta, produz ou requisita todo o material didáctico de que necessita e dá a aula. Depois visiona-a, faz uma auto-avaliação e, em seguida, ouve a análise crítica dos colegas e, por último, as minhas observações.

A experiência permite aos alunos assumir com realismo a função docente e, segundo a avaliação que eles próprios fazem, transforma-se numa das actividades práticas mais mobilizadoras desta didáctica específica. Atribuem-lhe um verdadeiro carácter crítico. O visionamento proporciona-lhes uma oportunidade única para se verem, para se observarem, para se avaliarem e evoluírem. Eles próprios detectam erros e promovem a sua correcção, tácita ou explicitamente. Por outro lado, a planificação da aula implica uma reflexão sobre problemas como o dos objectivos, o das estratégias e o da articulação lógica de ambos, por exemplo.

A análise crítica realizada pelo grupo e pelo professor é igualmente muito formativa na medida em que as observações que cada um faz, aceites ou rejeitadas, são sempre reveladoras de aspectos concretos que se podem registar numa qualquer aula futura.

Bibliografia

- ALARCÃO, I. (1984) S.V. "Didáctica", *Enciclopédia Polis*
- _____ (1987) "Didácticas especiais: sua função e objectivos". In: *Revista da Universidade de Aveiro*. Série Ciências da Educação, 3, 1 (1982) pp. 43-65.
- CRUZ, M.N.A. (1989) *Utilização de Estratégias Metacognitivas no Desenvolvimento da Capacidade de Resolução de Problemas - Um Estudo com Alunos de Física e Química do 10º ano*. Lisboa, F.C.-D.E., p. 55.
- GARANDERIE, A. (1991) *La Motivation*. Paris: Éditions Bayard.
- GASPAR, A. (1987) "Metacognição: Estratégias de Desenvolvimento". In: *Aprender a Pensar - Projecto Dianoia*. Lisboa, F.C.-D.E. p. 27.
- JUNQUEIRO, J. (1991) "Didáctica do Latim: contexto e perspectivas". In: *Actas - 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: U.A.-SADTE, pp. 109/19
- _____ (1991) *Contributos metodológicos para o ensino-aprendizagem do Latim na fase de iniciação*. Universidade de Aveiro-SADTE (p.p.)
- LOBO, A.N. (1989) *Estratégias Metacognitivas no Desenvolvimento das Capacidades Básicas de Pensamento Envolvidas na Resolução de Problemas*. Lisboa, F.C.-D.E., p. 3.
- NOEL, B. (1988) "La metacognition, une nouvelle variable d'individualisation de l'enseignement?". In: *Actas 1º Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro, D.D.T.E., p. 151.
- SOARES, J.S. (1987) "A disciplina de Latim no Ensino Secundário. Objectivos, conteúdos e manuais escolares", *Actas - Colóquio Sobre o Ensino do Latim*. Lisboa, F.L.-D.E.C., pp. 193-6.

NOTAS

- (1) Alarcão, I. (1984) S.V. "Didáctica", *Enciclopédia Polis*.
- (2) Alarcão, I (1988). Neste artigo; entre outros aspectos, sublinha que a Reforma Educativa, para o ser deverá ter em conta as dificuldades de trabalho" *...em salas esburacadas, desconfortáveis, sem materiais de apoio apropriados...*"
- (3) Alarcão, I. (1982) "Didácticas especiais: sua função e objectivos", *Revista da Universidade de Aveiro*, Série Ciências da Educação, e, 1 pp. 43–65. Ver com atenção as pp. 43 a 51, especialmente no que respeita à formação de professores e seu objectivo, à articulação da didáctica especial com outras áreas do programa de formação e ainda a proposta de objectivos feita em II. 1 e II. 2.
- (4) Alarcão, I. *opus cit.*, p. 43.
- (5) Soares, J.S. (1987) "A disciplina de Latim no Ensino Secundário. Objectivos, conteúdos e manuais escolares", *Actas – Colóquio Sobre o Ensino do Latim*. Lisboa, F.L.–D.E.C., pp. 193–6. Nestas páginas fala dos objectivos e conteúdos da disciplina de Latim no ensino secundário.
- (6) Garanderie, A. (1991) *La Motivation*. Paris: Éditions Bayard. É um trabalho sobre a motivação que procura explicar o que se passa numa pessoa motivada e discorrer sobre o *estar motivado e ser capaz* e sobre a *motivação e a afectividade*.
- (7) Junqueiro, J. (1991) "Didáctica do Latim: contexto e perspectivas", in *Actas – 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: U.A.–SADTE, pp. 109/19. Ver os preconceitos dos alunos sobre o Latim antes de iniciarem o seu estudo e inferir da importância do seu primeiro contacto com a língua.
- (8) Neste âmbito reflectimos sobre vários trabalhos que tendem a explicar quer a escolha do estudo do Latim pelos alunos e o preconceito que os domina quando o iniciam, quer a opinião que possuem quando o terminam, quer os diferentes momentos de uma aula, observando a vários níveis a interacção professor turma. Estudam-se, igualmente, vários perfis psicológicos possíveis para os alunos e discutem-se várias teorias para o conhecimento. Da mesma forma estudam-se problemas como, por exemplo, a planificação, a motivação, as estratégias ou a avaliação.
- (9) A planificação de cursos de Latim a partir de várias fontes, a elaboração de testes, a sua cotação, a construção de grelhas de correcção, o visionamento de aulas, a realização de episódios de ensino–aprendizagem e trabalhos de investigação sobre temáticas concretas como a da Escola Paralela, a vida e cultura romanas, o reconhecimento de aspectos concretos da sua civilização, o conceito de bom e mau aluno são, entre outras, algumas das actividades realizadas. Acresce dizer que tudo isto implica a produção de documentos que podem revestir formas diversas (filmes, roteiros fotográficos, slides, diaporamas, acetatos de múltiplos planos) encontrando-se alguns deles em exposição neste congresso.
- (10) Cruz, M.N.A. (1989), *Utilização de Estratégias Metacognitivas no Desenvolvimento da Capacidade de Resolução de Problemas – Um Estudo com Alunos de Física e Química do 10º ano*, Lisboa, F.C.–D.E., p. 55.
- (11) *Idem*, p. 57.
- (12) Noel, B. (1988) "La metacognition, une nouvelle variable d'individualisation de l'enseignement?", *Actas 1º Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino*, Aveiro, S.A.D.T.E., p. 151.

- (13) Gaspar, A. (1987) "Metacognição: Estratégias de Desenvolvimento", Aprender a Pensar - Projecto Dianóia, Lisboa, F.C.-D.E., p. 27.
- (14) Entre nós o Projecto Dianóia tem sido responsável por vários estudos sobre metacognição e está na origem de várias teses de Mestrado.
- (15) Lobo, A.N. (1989) *Estratégias Metacognitivas no Desenvolvimento das Capacidades Básicas de Pensamento Envolvidas na Resolução de Problemas*. Lisboa, F.C.-D.E., p. 3.
- (16) Gaspar, A. (1987) "Metacognição: Estratégias de Desenvolvimento", Aprender a Pensar - Projecto Dianóia, Lisboa, F.C.-D.E., p. 32.
- (17) Lobo, A.N., *opus cit.*, p. 2.
- (18) Gaspar, A., *opus cit.*, pp. 27-49. Depois de uma breve introdução sobre o conceito de metacognição e as suas diferenças relativamente à cognição o autor explica a necessidade de um treino em metacognição e alude aos componentes essenciais de um programa para esse treino.
- (19) Lobo, A.N., *opus cit.*, p. 5.
- (20) A participação dos alunos do secundário envolve problemas de disponibilidade, transporte, segurança, para além de aspectos formais. Daí que nem sempre seja possível tê-los como público.