

A Leitura Funcional na Didáctica das Línguas Clássicas

Serafim Sequeira

Nota Introdutória

O tratamento deste tema neste Colóquio pretende, em primeiro lugar, contribuir com a sua modesta quota parte de enriquecimento do panorama da didáctica das línguas clássicas em Portugal; em segundo lugar, prestar singela homenagem ao Professor Doutor Jozef Veremans, da Universidade de Gand que, pela louvável iniciativa do Professor Doutor Aires Augusto Nascimento, ministrou nesta Faculdade de Letras o Seminário de Didáctica das Línguas Clássicas, em 1988 e 1989, permitindo, assim, nesta área e a quantos o acompanharam, uma frutuosa actualização de conhecimentos e experiências.

Para a importância da leitura no ensino do latim e do grego nos alertava o Professor Veremans, na conferência de abertura do Colóquio sobre o Ensino do Latim, em 1987, numa síntese de ideias já por si e por outros autores anteriormente expressas: "À mon sens, le rôle essentiel de la lecture et de l'interprétation de textes grecs et latins valables est de fournir une sorte de contrepoids du matérialisme mécaniste qui domine dans une large mesure la vie spirituelle d'aujourd'hui(1)".

Para a importância de uma metodologia adequada àquele objectivo nos apontava, também ele, já em Janeiro de 1966, no Segundo Colóquio para o estudo dos problemas da Didáctica do Latim e do Grego, realizado em Amsterdão, ao constatar o facto de que "nos últimos tempos se chegou cada vez mais à conclusão de que o caminho a seguir é a leitura funcional"(2).

Em que consiste um tal tipo de leitura, quais são os seus fundamentos, qual a sua justificação no plano didáctico, que possibilidades de execução prática avaliada – eis as bases deste nosso trabalho.

Plano Geral

1. Num plano geral, situamos a leitura ao nível do que poderíamos chamar de operacionalização quadripartida para que W. Gray nos apontava quando dizia, aqui há uns anos, que ler bem, mais do que identificar palavras e apreender ideias, é também meditar sobre elas, discernir relações e o seu sentido implícito, o que implica: reconhecimento de palavras, compreensão do seu significado, reacção conveniente ao texto e utilização ou aplicação das ideias adquiridas(3).

2. Situamos também a leitura, num plano geral, ainda, mas agora com um enfoque mais dirigido para o campo em que nos movemos com a leitura funcional, ao nível da comunicação literária: "quando faz uma **leitura literária**, o sujeito é envolvido numa experiência de comunicação que o compromete ao nível da imaginação, da sensibilidade e da afectividade", instituindo-se, assim, a prática de um tal tipo de leitura como *prática transformadora*(4).

É esta experiência de comunicação que conduz o leitor àquilo que, desde Gadamer e Jauss, se chama de "fusão dos horizontes" – o do leitor e o da época de produção do texto lido – e é este processo de fusão de horizontes que garante a perenidade dos textos gregos e latinos. Na verdade, uma obra literária apenas sobrevive quando está revestida daquela característica que Ingarden apelida de "estado de disponibilidade"(5): face a problemas levantados e equacionados, a resposta encontrada é uma porta aberta a vários sentidos, de modo que o leitor de cada época pode nela rever-se e com a sua própria roupagem revesti-la.

Plano Didáctico

No plano didáctico, apontaremos, basicamente, duas ideias:

- por um lado, a justificação da metodologia da leitura funcional (de que iremos salientar três componentes: psicológica, lógica e metodológica) releva da finalidade primeira que estabelecemos para a aprendizagem do latim e do grego: uma aquisição de hábitos linguísticos que passa forçosamente por um conhecimento passivo destas línguas, isto é, pela capacidade de compreender essas línguas sem as saber falar ou escrever;
- por outro lado, importa salientar os principais passos da marcha metodológica da leitura funcional.

1. Ao nível psicológico, não podemos deixar de relevar a sua actualidade e o seu enquadramento dentro dos princípios que orientam a moderna psicologia da linguagem e que nos anos setenta produziram "un véritable essor de modèles pour la compréhension de textes"(6), embora mais aplicados ao campo das línguas modernas.

Sendo a compreensão uma palavra-chave no conceito de leitura funcional, não difícil se torna verificar a sua actualidade se compararmos estas palavras do Professor Veremans, de 1966, – "la compréhension et la découverte de l'expression seront d'une importance capitale lors de la prise de contact avec le texte"(7) – com estas muito mais recentes (publicadas já na década de 80), de autores que tinham em mira, evidentemente, os textos das línguas modernas, : "l'état de *compréhension* est la conscience de moi-dans-le-monde"(8); "la compréhension d'un texte ne se limite pas à recueillir ce qui est transmis de façon passive et à restituer les informations de façon figée, sous une forme identique à celle qui a été communiquée. Il s'agit en fait d'un processus dynamique qui

suppose non seulement l'acquisition des informations telles qu'elles ont été communiquées, mais aussi leur réorganisation potentielle. Le sujet interprète, sélectionne certaines données, appréhende des relations non explicitées, va au-delà des informations présentées et met en oeuvre une activité constructive originale"⁽⁹⁾.

2. Ao nível lógico, o plano de justificação da leitura funcional releva duma constatação e duma reflexão: a primeira centra-se sobre a realidade nua e crua das dificuldades tradicionalmente sentidas pelos alunos quando se começam a embrenhar na floresta dos textos literários latinos ou gregos para daí trazerem um troféu que julgam tantas vezes chamar-se tradução – dificuldades substancialmente agravadas desde a década de 60, com as reformas dos sistemas de ensino dos diversos países europeus a limitarem drasticamente os tempos lectivos destinados às línguas clássicas; a segunda procura repensar os conceitos de tradução e de compreensão dos textos latinos e gregos em termos de causa/efeito e conclui que, sobretudo na fase crucial dos primeiros contactos dos alunos com os referidos textos, a compreensão tem que preceder a tradução, para que esta, gradualmente, de uma actividade tantas vezes bloqueadora se torne num instrumento operacional de amplo valor formativo, a todos os títulos necessário – que não único – no período de escolaridade do ensino secundário.

3. No plano prático (da didáctica especial, se assim se pretender, ou da metodologia) 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.

Diga-se, à guisa de parêntesis, que foram precisamente as enormes dificuldades sentidas pela generalidade dos alunos nesta fase de transição – dificuldades perfeitamente identificáveis e sentidas pelos docentes dos primeiros anos de Latim e de Grego do ensino superior – que levaram a que surgisse a leitura funcional como modo de as solucionar ou minorar.

Em termos mais concretos, de lição, 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.

Digamos, em resumo, que se trata de um tipo de leitura cientificamente enquadrada da qual relevamos duas grandes componentes caracterizadoras, uma no plano da fundamentação, outra no plano da execução:

1 – baseia-se em princípios didácticos dos quais ressaltamos:

- o da actividade, traduzida num diálogo permanente entre professor e alunos, com perguntas e respostas recíprocas, no sentido da

- compreensão global do texto;
 - o da descoberta, para a qual concorre uma atenção constante sem dispersões e repetições inúteis e cuja importância é salientada por Jerome Bruner quando diz que o fim último e o objecto essencial de qualquer aprendizagem está na capacidade de um aluno descobrir e resolver novos problemas⁽¹⁰⁾;
 - o da motivação, intensificada (pelo sentimento de autodescoberta do aluno) e intensificadora [tanto da sua intervenção (ao nível do processo), quanto da sua confiança (ao nível dos resultados) na aprendizagem];
- 2 – exige uma planificação didáctica, entendida esta como forma de "asegurar la instrucción y convertirla en un proceso controlable"⁽¹¹⁾.

4. Podemos perguntar agora: o que é, então, ler de modo funcional?

Trata-se de um caminho constituído por aquilo que podemos chamar de unidades de leitura. E estas unidades mais não são do que (permita-se-me a expressão) sintagmas de texto que, como tal, comportam organização e sentido, que se situam na linha de desenvolvimento espacial e temporal do texto literário e que funcionam como marcos quilométricos na orientação do leitor para o sentido gradual e global do texto.

Eis um decálogo de procedimentos a seguir:

1. Primeiramente, damos aos alunos um vocabulário e explicamos o necessário quanto ao autor, contexto histórico-cultural, nomes próprios que ocorrem, enfim, o bastante para que nenhuma palavra sirva de barreira à compreensão.

2. Antes de começarmos pela primeira frase, pela segunda e assim sucessivamente, fazemos uma leitura global do texto, bem entoada e expressiva, pela qual fique já algo da compreensão à vista.

3. Em cada frase, destacamos os blocos lógicos ou grupos constituintes, sem pervertermos a ordem das palavras do texto.

4. No caso de vocábulos desconhecidos, o aluno recorre ao vocabulário que lhe fornecemos para cada texto; se houver algum de que não se lembra, mesmo sendo conhecido, pode recorrer a um companheiro ou ao professor.

5. Nos casos de estruturas morfo-sintácticas desconhecidas, o professor pode explicar ou até traduzir, se os alunos não chegarem à sua compreensão.

6. Dentro de cada frase, a leitura de cada bloco ou conjunto sintagmático deve ocorrer com a frequência necessária.

7. A passagem de umas frases às outras deve fazer-se sempre por um processo recorrente de leitura, para não se perder o fio condutor, o nexo do encadeamento das ideias e do seu suporte que são as frases.

8. Se no meio do texto se descobriu que, afinal, fora errada a compreensão de alguma frase anterior, volta-se atrás e retoma-se o encadeamento (não é assim que nós próprios lemos também?..).

9. No final, fazemos uma verificação oral da compreensão do texto, voltamos a esclarecer um ou outro aspecto em dúvida e podemos recorrer ao questionário escrito como forma alternativa ou complementar de testar a referida compreensão.

10. Quanto à tradução, não é obrigatório fazê-la, pelo menos na totalidade do texto lido: o que é sempre desejável é que ela sirva de mecanismo de verificação da compreensão, a realizar em casa ou, até, na própria aula se o professor assim o entender.

Em resumo e parafraseando Descartes, o aluno poderá então dizer, no final do processo de leitura de um texto: "traduzi porque compreendi"; ...e não o inverso.

Prática Metodológica

1. O modelo aqui apresentado tem por base o texto (que se encontra em anexo 1) da carta 26, do livro VII, das Cartas de Plínio, o Moço e resulta de uma experiência por nós levada a cabo com alunos do primeiro ano da Faculdade de Letras que se desenvolveu pelos seguintes passos:

- a aula de leitura funcional foi precedida de uma outra em que se fez a introdução ao estudo do autor, o seu contexto histórico-cultural, os traços do género epistolar, as características das cartas de Plínio;
- no início da aula, fez-se a ligação à aula anterior e, depois da entrega de uma primeira folha só com o texto e o vocabulário (que se encontra em anexo 2), procedeu-se a uma leitura global e expressiva do mesmo;
- seguiu-se a leitura funcional (frase por frase e, dentro de cada frase, de cada grupo ou subgrupo, como abaixo se indica) e a avaliação da compreensão:

1. PRIMEIRA FRASE: *Nuper me cuiusdam amici languor admonuit, optimos esse nos dum infirmi sumus.*

(NOTA: as fórmulas de saudação e despedida tinham sido já abordadas e explicadas – forma, significado, abreviaturas – na aula anterior, como exemplificação do género epistolar)

- 1.1 – *nuper*: sem dificuldade (com recurso ao vocabulário);
- 1.2 – *me cuiusdam amici languor admonuit*: salientado o grupo nominal (alguns alunos sublinharam-no); algumas dúvidas levantadas sobre *cuiusdam* dissiparam-se pela indicação de "indefinido";
- 1.3 – *optimos esse nos dum infirmi sumus*: indicação de oração infinitiva e subordinada dela dependente (simultaneidade temporal);

2. SEGUNDA FRASE: *Quem enim infirmum aut auaritia aut libido sollicitat?*

- 2.1 – sublinhado o complemento directo;
- 2.2 – sublinhado o sujeito (em disjunção);
- 2.3 – leitura de toda a frase, com a entoação devida de interrogativa;
3. TERCEIRA FRASE: *Non amoribus seruit, non adpetit honores, opes neglegit et quantulumcumque, ut relicturus, satis habet.*
- 3.1 – leitura da frase na totalidade, após a leitura das duas precedentes;
- 3.2 – *non amoribus seruit*: sem dificuldade;
- 3.3 – *non adpetit honores*: um aluno indicou a ideia de pedir, pelo que se solicitou que associassem *adpetit* ao nosso vocábulo "apetência";
- 3.4 – *opes neglegit*: não se lembravam do significado de *opes*, pelo que se pediu para o associarem ao nosso adjectivo "opulento";
- 3.5 – *et quantulumcumque, ut relicturus, satis habet*: aqui experimentaram-se algumas dificuldades de compreensão e quase só pela tradução se conseguiu;
4. QUARTA FRASE: *Tunc deos tunc hominem esse se meminit, inuidet nemini, neminem miratur neminem despicit, ac ne sermonibus quidem malignis aut attendit aut alitur: balinea imaginatur et fontes.*
- 4.1 – leitura de toda a frase, salientando pela entoação e pausas os vários grupos lógicos;
- 4.2 – *tunc deos tunc hominem esse se meminit*:
- 4.2.1 – pediu-se para sublinharem a oração infinitiva e principal;
- 4.2.2 – foi-lhes dito que *esse* assumia aqui dupla significação (existir/ser) a que facilmente fizeram corresponder *deos/hominem*;
- 4.3 – *inuidet nemini*: foi-lhes lembrado o vocábulo *inuidia*;
- 4.4 – *neminem miratur neminem despicit*: foi chamada a atenção para os antónimos *miratur/despicit*;
- 4.5 – *ac ne sermonibus quidem malignis aut attendit aut alitur*:
- 4.5.1 – chamou-se a atenção para a expressão *ne...quidem* que intercala sempre uma palavra entre os dois termos;
- 4.5.2 – o mesmo procedimento se adoptou para os verbos em disjunção, fazendo-os associar a "atenção" e *alitur*;
- 4.6 – *balinea imaginatur et fontes*: sem dificuldade;
5. QUINTA FRASE: *Haec summa curarum, summa uotorum mollemque in posterum et pinguem, si contingat euadere, hoc est innoxiam beatamque destinat uitam.*
- 5.1 – *haec summa curarum, summa uotorum*: sem dificuldade, depois de se pedir para associarem *balinea/curarum* e *fontes/uotorum* e para notarem a

conotação religiosa aqui presente;

5.2 – *mollemque in posterum et pinguem, si contingat euadere hoc est innoxiam beatamque destinat uitam:*

5.2.1 – chamou-se a atenção para a condicional *si contingat euadere*, como ponto de partida para a compreensão de todo o segmento;

5.2.2 – algumas dificuldades surgiram pela ocorrência por três vezes do elemento coordenativo (partícula/conjunção), havendo necessidade de indicar qual delas coordenava o quê;

5.2.3 – leitura de todas as frases desde o início, para retomarem o encadeamento das ideias do texto até aqui;

6. SEXTA FRASE: *Possum ergo quod plurimis uerbis etiam uoluminibus philosophi docere conantur, ipse breuiter tibi mihi que praecipere, ut tales esse sani perseueremus, quales nos futuros profitemur infirmi.*

6.1 – *possum ergo*: relevado o início da conclusão da carta pelo vocábulo que a indicia (*ergo*);

6.2 – *quod plurimis uerbis plurimis etiam uoluminibus philosophi docere conantur*:

6.2.1 – pediu-se para sublinharem o duplo ablativo de meio/instrumento;

6.2.2 – o mesmo se pediu para o subgrupo *philosophi docere conantur*;

6.2.3 – leitura de todo o segmento;

6.3 – *ipse breuiter tibi mihi que praecipere*:

6.3.1 – leitura dos segmentos anteriores desta frase, para melhor compreensão da ligação dos primeiros com este;

6.3.2 – pediu-se para associarem *praecipere* ao nosso vocábulo "preceito";

6.3.3 – foram sentidas dificuldades em encontrar o complemento directo de *praecipere*: leu-se, então, novamente toda a frase até aqui e pediu-se para traduzirem *quod* por "relativamente ao que";

6.3.4 – feita a leitura novamente, a compreensão foi facilitada e a conjunção *ut* (do segmento seguinte), entendida como completiva;

6.4 – *ut tales esse sani perseueremus quales nos futuros profitemur infirmi*:

6.4.1 – *tales esse sani perseueremus*: foram alertados para a correlação *tales/qualis, sani/infirmi*;

6.4.2 – *qualis nos futuros profitemur infirmi*: algumas dificuldades levaram a que se explicasse a correlação nestes dois termos "quando temos saúde/quando estamos doentes";

6.5 – leitura global da frase, para ligarem bem todos os segmentos, devido à sua complexidade;

2. Acabada a leitura, foi feita uma primeira verificação, oral, de compreensão, por meio de três perguntas aos 21 alunos presentes:

- "Há alguma lição a tirar do texto?"
- "Se há, quem a sugere?"
- "Se há, em que consiste?"

À primeira responderam 100% dos alunos afirmativamente. À segunda, duas respostas indicaram "a doença", as restantes disseram "Plínio". Para a terceira pergunta, houve três tipos de respostas, com os seguintes resultados:

- 100% na resposta-base: "devemos comportar-nos quando temos saúde como desejaríamos tê-lo feito quando estamos doentes";
- duas respostas-base ampliadas (modalidade 1): "a doença é uma ocasião de reflexão para o homem";
- uma resposta-base ampliada (modalidade 2): "a doença ajuda o homem a ser melhor no futuro".

Foi também feita uma segunda verificação, escrita, por meio de um exercício de tipo lacunar (que se encontra em anexo 2 e cujos resultados foram os seguintes:

- 70% de média geral de compreensão;
- por perguntas, a primeira regista a maior percentagem de respostas correctas (apesar de o verbo se encontrar – intencionalmente – modificado na voz passiva); a quarta regista a menor percentagem (50%);
- por espaços, a maior percentagem de respostas correctas foi para a correspondente a *balinea* (frase 5), enquanto a menor foi para o correspondente a *infirmum non* (frase 3).

Conclusão

Tivemos em mente, ao elaborarmos este trabalho sobre a leitura funcional, um objectivo e uma preocupação.

Pelo primeiro, quisemos sinceramente contribuir para uma melhor clarificação do que o Professor J. Veremans entendia ser o cerne do ensino do latim e do grego: "avant tout rendre accessible aux adolescents le monde de la culture antique, conçue comme étant le fondement de la culture occidentale et comme moyen efficace en vue de mieux comprendre la problématique contemporaine"(12).

A segunda radica na consciência do muito que há a fazer no nosso país no âmbito da Didáctica das Línguas Clássicas, a fim de que os nossos alunos possam destas guardar uma impressão que os leve a sentir as palavras do famoso helenista e reformador prussiano, Gedike: "no caso de algum dia vires a esquecer o teu grego ou mesmo o teu latim, podes ter a certeza de que, ainda assim, ficas com a vantagem de, através de ambas as línguas, haveres proporcionado ao teu espírito aquela formação e flexibilidade de que também podes tirar proveito para os teus negócios"(13).

É nossa convicção que a Europa de hoje necessita da continuidade do ensino das línguas e literaturas clássicas, não mais e principalmente para um

adestramento das funções intelectuais, mas para uma formação espiritual que, no dizer de Karl Zietz, "só pode realizar-se na totalidade da formação da consciência axiológica"⁽¹⁴⁾.

Justificam-se, por isso, todos os esforços (de que este Colóquio é um concreto exemplo) na procura das metodologias que mais favoreçam e alimentem uma tal continuidade.

Notas Bibliográficas

- (1) VEREMANS, J. in *Actas do Colóquio sobre o Ensino do Latim*, Lisboa, ICALP, 1987.
- (2) VEREMANS, J. – in *Acta Colloquii Didactici Secundi, Amstelodami, DD. 3-6 M. JAN. A.D. 1966*, Gent, 1966.
- (3) GRAY, W. S. – *L'enseignement de la lecture et de l'écriture* (UNESCO) in PESTANA, M. I. – *Didáctica da Língua Portuguesa*, Coimbra, Atlântida, 1965.
- (4) HERDEIRO, M. Bernardette cap. "Dimensão Pedagógica da Leitura" in COELHO, J. do P. et alii – *Problemática da Leitura – Aspectos sociológicos e pedagógicos*, Lisboa, INIC, Centro de Literaturas de Expressão Portuguesa da Universidade de Lisboa, 1980.
- (5) INGARDEN, R. – *A obra de arte literária*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
- (6) DIJK, T. A. van – in *Bulletin de Psychologie*, t. XXXV, nº 356, Paris, 1981-1982.
- (7) VEREMANS, J. – o.c.
- (8) HORMANN, H. – in o.c.
- (9) VEZIN, J.-F./VEZIN, L. – ibidem, t. XL, nº 380, Paris, 1986-1987.
- (10) RAPOSO, N. A. V. – *Estudos de Psicopedagogia*, Coimbra, Coimbra Editora, Limitada, 1983.
- (11) PETERSSEN, W. H. – *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: Fundamentos y práctica*, Madrid, 1976, Aula XXI, Educación Abierta/Santillana.
- (12) VEREMANS, J. – o.c.
- (13) HETZER, H. – *Psicologia Pedagógica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª ed., 1981.
- (14) ZIETZ, K. ibidem.

ANEXO 1

C. PLINIUS MAXIMO SUO S.

Nuper me cuiusdam amici languor admonuit, optimos esse nos dum infirmi sumus.

Quem enim infirmum aut auaritia aut libido sollicitat?

Non amoribus seruit, non adpetit honores, opes negligit et quantulumcumque, ut relicturus, satis habet.

Tunc deos tunc hominem esse se meminit, inuidet nemini, neminem miratur neminem despicit, ac ne sermonibus quidem malignis aut attendit aut alitur: balinea imaginatur et fontes.

Haec summa curarum, summa uotorum mollemque in posterum et pinguem, si contingat euadere, hoc est innoxiam beatamque destinat uitam.

Possum ergo quod plurimis uerbis etiam uoluminibus philosophi docere conantur, ipse breuiter tibi mihi que praecipere, ut tales esse sani perseueremus, quales nos futuros profitemur infirmi.

Uale.

PLÍNIO, O MOÇO, Cartas, VII, 26

Vocabulário

| | |
|--|--------------------------------------|
| <i>nuper</i> – recentemente | <i>balinea</i> = <i>balnea</i> |
| <i>languor</i> – doença | <i>summa</i> – o principal |
| <i>admonere</i> – advertir | <i>in posterum</i> – para o futuro |
| <i>sollicitare</i> – seduzir | <i>destinare</i> – propor-se (levar) |
| <i>neglegere</i> – não fazer caso de | <i>mollis</i> – agradável |
| <i>quantuluscumque</i> – por pequeno/ /pouco que seja | <i>pinguis</i> – calmo |
| <i>despicere</i> – desprezar | <i>innoxius</i> – honrado |
| <i>ne ... quidem</i> – nem sequer | <i>conari</i> – esforçar-se por |
| | <i>breuiter</i> – em poucas palavras |

ANEXO 2

Teste de controle de compreensão

1. C. Plinius cuiusdam _____ admonitus est
_____.
2. Infirmus non amoribus _____ quia _____
_____ sollicitat.
3. Auaritia _____ sollicitat: ergo, _____
neglegit.
4. Cum infirmi _____ inuidemus, _____ despiciamus.
5. Infirmus _____ imaginatur et fontes quia ex morbo _____ uult.
6. Plurimis _____ philosophi nos _____ sed
C. Plinius nobis praecipit _____
_____.